

**КАТЕГОРИЯ «СОЦИАЛЬНОГО»  
В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ  
И ПСИХОЛОГИИ**

**МАТЕРИАЛЫ 6-Й ВСЕРОССИЙСКОЙ  
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ  
КОНФЕРЕНЦИИ (ЗАОЧНОЙ)  
С МЕЖДУНАРОДНЫМ УЧАСТИЕМ**

**14-15 мая 2018 г.**

ISBN 978-5-6041300-0-1



9 785604 130001



Министерство образования и науки Российской Федерации  
Научно-образовательный центр «Перспектива»

# **КАТЕГОРИЯ «СОЦИАЛЬНОГО» В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ И ПСИХОЛОГИИ**

МАТЕРИАЛЫ 6-Й ВСЕРОССИЙСКОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ  
КОНФЕРЕНЦИИ (ЗАОЧНОЙ) С МЕЖДУНАРОДНЫМ УЧАСТИЕМ

14-15 мая 2018 г.

Ульяновск

ЗЕБРА

2018

УДК 316.33  
ББК 60.5  
К 29

**К 29** Категория «социального» в современной педагогике и психологии: материалы 6-й всероссийской научно-практической конференции (заочной) с международным участием: 14-15 мая 2018 г. / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск: Зебра, 2018. – 524 с.

В сборнике представлены материалы по актуальным проблемам социальной педагогики и психологии, характеризуются инновационные направления социально-воспитательной деятельности в дошкольном образовательном учреждении и общеобразовательной школе, рассматривается влияние социально-психологических факторов на современную систему высшего образования. Отдельное внимание уделяется изучению образовательного пространства как сферы социальной работы.

Сборник предназначен научным сотрудникам, преподавателям, аспирантам, специалистам сферы образования и социальной работы, студентам гуманитарных специальностей.

УДК 316.33  
ББК 60.5

**Редакционная коллегия сборника:**

Ярыгин Анатолий Николаевич – доктор педагогических наук, профессор, директор НОЦ «Перспектива» Тольяттинского государственного университета;

Донина Ольга Ивановна – доктор педагогических наук, профессор Ульяновского государственного университета;

Овсяник Ольга Александровна – доктор психологических наук, профессор Московского государственного областного университета;

Нагорнова Анна Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник научно-исследовательской части Тольяттинского государственного университета;

Еремина Лариса Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент Ульяновского государственного педагогического университета им. И.Н. Ульянова.

## СОДЕРЖАНИЕ

|   |    |
|---|----|
| <b>СЕКЦИЯ 1. СОЦИАЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ</b>  | 9  |
| <i>Агафонова М.В. (Иркутск, Россия)</i> Использование игровой технологии («кубики Дьенеша») в развитии познавательных способностей детей 2-3 лет  | 9  |
| <i>Александрова Н.В., Калязина А.А., Иванова М.А. (Великий Новгород, Россия)</i> К проблеме влияния личности педагога дошкольной образовательной организации на детей   | 12 |
| <i>Александрова Н.В., Калязина А.А., Иванова М.А. (Великий Новгород, Россия)</i> Социально-эмоциональное развитие детей дошкольного возраста как фактор психологического здоровья   | 18 |
| <i>Больших О.А. (Иркутск, Россия)</i> Развитие игровых умений и действий у детей младшего дошкольного возраста  | 24 |
| <i>Бывшева М.В., Конюк О.А., Семёнова А.А. (Екатеринбург, Россия)</i> Развитие творческих способностей детей дошкольного возраста в совместной деятельности со взрослыми  | 28 |
| <i>Ковылина Е.Н. (Иркутск, Россия)</i> Влияние малых форм фольклора на развитие образной речи детей старшего дошкольного возраста   | 34 |
| <i>Кривцова Е.В. (Кемерово, Россия)</i> Модель центра по оказанию комплексных услуг семьям, имеющим детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи  | 36 |
| <i>Кукс С.С., Проживальская Е.А., Нейман А.С. (Иркутск, Россия)</i> Детский сад – территория интеллектуального развития дошкольников  | 42 |
| <i>Лантух Т.В. (Гродно, Беларусь)</i> Социально-педагогическая работа по воспитанию толерантности у детей старшего дошкольного возраста в условиях детского сада  | 46 |
| <i>Макурина Н.Н. (Тольятти, Россия)</i> Психологическое сопровождение образовательного процесса – необходимое условие реализации ФГОС дошкольного образования   | 50 |
| <i>Новожилова Е.Н., Белова Е.Н., Сирачова Л.Д. (Тольятти, Россия)</i> Детско-родительский клуб как форма привлечения родителей к участию в образовательной деятельности детского сада   | 55 |
| <i>Худорошкина А.П. (Иркутск, Россия)</i> Сотрудничество детского сада с семьей по вопросам интеллектуального развития дошкольников   | 57 |
| <i>Штельтер Н.В., Казеева Н.В. (Ульяновск, Россия)</i> Социально-воспитательная деятельность учителя-логопеда и психолога как необходимое условие обеспечения результативности работы с детьми с особыми образовательными потребностями | 60 |
| <i>Шубенок Е.Н., Тен Е.П. (Симферополь, Россия)</i> Песочная терапия как средство развития и коррекции зрительно-моторной координации у детей с ЗПР дошкольного возраста  | 65 |
| <b>СЕКЦИЯ 2. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ</b>   | 70 |
| <i>Аникина И.А. (Борисоглебск, Россия)</i> Социально пассивная ориентация как вид девиации детей младшего школьного возраста  | 70 |
| <i>Афанасьева А.Б., Светлишина А.Д. (Санкт-Петербург, Россия)</i> Воспитание регионального патриотизма младших школьников средствами факультатива «Петербурговедение»   | 74 |
| <i>Ахкиямова Г.Р., Хасанова А.Р. (Набережные Челны, Россия)</i> Этническая толерантность как составляющая профессиональной деятельности педагога  | 80 |

|  |     |
|--|-----|
| <i>Баляев С.И., Кузьминова М.П. (Саранск, Россия)</i> Проблема развития навыков этнотолерантного поведения у подростков  | 83  |
| <i>Баляев С.И., Кузьминова М.П. (Саранск, Россия)</i> Эмпирический опыт исследования этнической толерантности подростков   | 86  |
| <i>Воробьева К.А. (Москва, Россия)</i> Факторы, влияющие на самостоятельность подростка  | 89  |
| <i>Газзаева Д.Г., Гогоцаева О.У. (Владикавказ, Россия)</i> Проблема мотивация младших подростков   | 92  |
| <i>Добрин А.В. (Елец, Россия)</i> Особенности степени напряжения регуляторных систем организма детей 7-8 лет, как показатель адаптации к изменениям социально-психологических условий  | 95  |
| <i>Епхиева М.К., Джикаева Ф.З. (Владикавказ, Россия)</i> Формирование социально-правовой компетентности при организации работы с детьми агрессивного поведения и исследование социально-психологического статуса подростков в группе | 98  |
| <i>Епхиева М.К., Райцев А.В. (Владикавказ, Россия)</i> Исследование психологических причин неуспеваемости школьников: диагностика и пути преодоления   | 104 |
| <i>Епхиева М.К., Райцев А.В. (Владикавказ, Россия)</i> Специфика формирования и развития полилингвальной личности в условиях современной школы (социолингвистический и психологический аспекты двуязычия)                            | 112 |
| <i>Ищенко А.А. (Уссурийск, Россия)</i> Изучение графического редактора ADOBE PHOTOSHOP на факультативе   | 119 |
| <i>Калайджян Т.В., Дузенко Г.И. (Севастополь, Россия)</i> Формирования читательских умений младших школьников на уроках литературного чтения посредством ВЕБ-квестов   | 122 |
| <i>Камболова К.Э., Гогоцаева О.У. (Владикавказ, Россия)</i> Этническая идентичность подростков полиэтнического региона   | 128 |
| <i>Ковалева В.А., Денисова А.А. (Санкт-Петербург, Россия)</i> Развитие саморегуляции первоклассников как условие их успешной адаптации к школе   | 131 |
| <i>Короченко О.Н., Чурсина Е.В., Щеголева Т.Н. (Белгород, Россия)</i> Социально-психологические аспекты стиля педагогического общения  | 135 |
| <i>Курочкина И.А. (Екатеринбург, Россия)</i> Проблема виктимности как предпосылок буллинга в школьном социуме  | 140 |
| <i>Макеева И.А. (Вологда, Россия)</i> Музейная деятельность как ресурс гражданской самореализации детей и подростков   | 143 |
| <i>Муртазаева Э.З. (Симферополь, Россия)</i> Адаптация детей в коллективе среднего школьного возраста в период летнего отдыха в ДОЛ  | 148 |
| <i>Небежева А.В., Гогоцаева О.У. (Владикавказ, Россия)</i> Проблема девиантного поведения подростков   | 151 |
| <i>Очирова Л.И., Смолянкин В.В. (Улан-Удэ, Россия)</i> Исследование внимания младших школьников в учебной деятельности   | 155 |
| <i>Паатова М.Э., Хут С.Е. (Майкоп, Россия)</i> Профессиональное самоопределение подростков с девиантным поведением в специальных образовательных организациях закрытого типа   | 158 |
| <i>Правдивая Е.В., Лотарева Т.Ю. (Москва, Россия)</i> Деловая игра как метод профилактики правонарушений среди подростков  | 161 |
| <i>Селиверстова Р.А., Селиверстов Е.В. (пос. Мирный, Ульяновск, Россия)</i> Педагогика сотрудничества как средство повышения качества обучения на уроках химии в контексте реализации ФГОС второго поколения                         | 166 |

|   |     |
|---|-----|
| <i>Сорокина Н.В., Славутская Е.В. (Чебоксары, Россия)</i> К вопросу об эмоциональном интеллекте подростков  | 172 |
| <i>Фардзинова А.Р., Гогичаева О.У. (Владикавказ, Россия)</i> Влияние детско-родительских отношений на самооценку подростка  | 175 |
| <i>Федосова И.В. (Иркутск, Россия)</i> Социально-педагогическая поддержка подростков сельской школы в процессе экономической социализации   | 180 |
| <i>Филипенко Е.В. (Уфа, Россия)</i> К вопросу о профессиональной компетентности будущих педагогов   | 185 |
| <i>Филипенко Е.В. (Уфа, Россия)</i> Управленческое обеспечение благоприятного психологического климата в педагогическом коллективе  | 192 |
| <i>Шибзухова Д.А., Гогичаева О.У. (Владикавказ, Россия)</i> Причины девиантного поведения подростков  | 198 |
| <i>Широкова А.А., Фришман И.И. (Москва, Россия)</i> Влияние программ дополнительного образования по музыке на развитие творческого потенциала детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития и нарушением речи | 202 |
| <b>СЕКЦИЯ 3. ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ НА СИСТЕМУ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ</b>  | 208 |
| <i>Афанасьева А.Б., Дашкина Д.А. (Санкт-Петербург, Россия)</i> Роль портфолио для профессиональной деятельности   | 208 |
| <i>Борисов В.И., Ткаченко А.В. (Смоленск, Россия)</i> Социальная направленность политического воспитания студентов в условиях войны в Донбассе  | 210 |
| <i>Бородин И.И. (Севастополь, Россия)</i> Мотивация проектного обучения в научно-исследовательской деятельности будущих психологов  | 216 |
| <i>Веденеева Е.В., Честюнина Ю.В., Трушина И.А. (Челябинск, Россия)</i> Взаимосвязь ценностей студенческой молодежи и отношения к прошлому, настоящему и будущему   | 222 |
| <i>Епхиева М.К., Райцев А.В. (Владикавказ, Россия)</i> Интеграция гуманистического и личностно-ориентированного подходов в инновационном вузовском образовании  | 227 |
| <i>Левкова Т.В. (Биробиджан, Россия)</i> Связь мотивации достижения и копинг-стратегий личности   | 235 |
| <i>Матвеева И.Ю. (Челябинск, Россия)</i> Кадровый ресурс библиотечной отрасли: Возможности развития и управления  | 240 |
| <i>Притчина Л.С. (Одинцово, Россия)</i> К вопросу о роли довузовского образования в формировании исследовательской компетенции молодых ученых   | 245 |
| <i>Райцев А.В., Епхиева М.К. (Владикавказ, Россия)</i> Гуманистический аспект в инновационном вузовском образовании и рассмотрение современных моделей оценки компетентности студентов  | 247 |
| <i>Райцев А.В., Епхиева М.К. (Владикавказ, Россия)</i> Развитие мотивационно-ценностных установок студентов в условиях поликультурной образовательной среды   | 254 |
| <i>Райцев А.В., Епхиева М.К. (Владикавказ, Россия)</i> Социально-психологический аспект формирования профессиональной компетентности будущего специалиста в процессе обучения и педагогической практики в вузе                      | 260 |
| <i>Райцев А.В., Епхиева М.К., Джикаева Ф.З. (Владикавказ, Россия)</i> Теоретическая модель формирования и развития профессиональной компетентности студентов  | 268 |
| <i>Смаковская Н.И. (Дзержинск, Россия)</i> Опыт совершенствования психологической культуры преподавателя высшей школы как условие профилактики аутоагрессии у студентов   | 276 |

|   |     |
|---|-----|
| <i>Таболова К.А., Гогичаева О.У. (Владикавказ, Россия) Безопасности семьи в представлениях современной молодежи</i>   | 280 |
| <i>Филоненко В.А. (Новороссийск, Россия) Система высшего образования как фактор социализации</i>  | 282 |
| <i>Хафизова Г.М. (Набережные Челны, Россия) Проектные технологии в подготовке учителей начальных классов средне-профессионального образования</i>   | 285 |
| <i>Хубулова М.Г., Гогичаева О.У. (Владикавказ, Россия) Психолого-педагогические условия развития личности студента</i>  | 288 |
| <i>Шайденко Н.А. (Тула, Россия) Взгляд на образование в педвузе с позиций социальных функций высшей школы</i>   | 291 |
| <i>Шалагинова К.С. (Тула, Россия) Особенности протекания динамических процессов в студенческой группе</i>   | 297 |
| <b>СЕКЦИЯ 4. ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО КАК СФЕРА СОЦИАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ</b>  | 303 |
| <i>Абибуллаева Ф.Э. (Симферополь, Россия) Анализ общей и специальной психолого-педагогической литературы по проблеме формирования социальных компетенций младших школьников с умственной отсталостью</i>                  | 303 |
| <i>Алексеева Л.В. (Борисоглебск, Россия) Работа службы постинтернатной адаптации выпускника в формировании самостоятельной личности воспитанника школы-интерната</i>  | 307 |
| <i>Алехина С.В., Максименко Н.В. (Борисоглебск, Россия) Этнокультурное образование в сетевом взаимодействии начального общего и дополнительного образования</i>   | 309 |
| <i>Ванюхина Н.В., Климанова Н.Г. (Казань, Россия) Достоинства и недостатки метода «общины» (COMMUNITY LANGUAGE LEARNING) в современном образовательном процессе</i>   | 314 |
| <i>Векслер И.И., Афанасьева А.Б. (Санкт-Петербург, Россия) Роль дизайна книги в социокультурной среде</i>   | 318 |
| <i>Воронкова О.А. (Москва, Россия) Ранняя социализация молодежи в цифровой интерактивной среде</i>  | 323 |
| <i>Гатауллина Г.С., Зорина А.В. (Елабуга, Россия) К вопросу о проблемах социализации студентов в новых условиях поликультурного вуза</i>  | 329 |
| <i>Гнедова С.Б., Замогильный В. (Ульяновск, Россия) «Склонность к риску» в структуре профессионально-значимых качеств личности пилотов</i>  | 335 |
| <i>Гуцина М.Н. (Рязань, Россия) С.Д. Яхонтов – педагог-новатор</i>  | 339 |
| <i>Давыденко Л.Н. (Иркутск, Россия) Образовательное пространство на занятиях иностранного языка как сфера формирования социальных отношений</i>   | 343 |
| <i>Дембский Д.И. (Иркутск, Россия) Особенности подготовки юных танцоров к конкурсам по танцевальному спорту</i>   | 345 |
| <i>Епхиева М.К., Райцев А.В. (Владикавказ, Россия) Концепция социальной защиты и реализация инновационных технологий социально-психологической работы с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей</i> | 348 |
| <i>Епхиева М.К., Райцев А.В. (Владикавказ, Россия) Кукла как неотъемлемая часть традиционной культуры русского и осетинского народов</i>  | 354 |
| <i>Епхиева М.К., Райцев А.В. (Владикавказ, Россия) Социально-экологическое образование учащейся молодежи: проблемы и пути их решения</i>  | 360 |
| <i>Епхиева М.К., Райцев А.В., Джикаева Ф.З. (Владикавказ, Россия) Правовое регулирование предпринимательской деятельности в Российской Федерации: современное состояние и перспективы развития</i>                        | 370 |

|   |     |
|---|-----|
| <i>Еремина Л.И. (Ульяновск, Россия) Система тренинговых упражнений как средство развития креативности студентов</i>   | 378 |
| <i>Железняк Е.Г. (Санкт-Петербург, Россия) Обсессивно-компульсивное расстройство</i>  | 382 |
| <i>Исупов П.В. (Нижевартовск, Россия) Социальный контекст эмоциональной регуляции студентов медицинского колледжа</i>   | 384 |
| <i>Кандаурова А.В. (Тара, Россия) Социокультурные факторы профессиональной педагогической деятельности</i>  | 387 |
| <i>Киселёва М.А. (Архангельск, Россия) Образовательные интернет-технологии в жизни человека</i>   | 391 |
| <i>Коваленко Л.А., Оганнисян А.Г. (Сургут, Россия) Контент – анализ когниций понятия «здоровье» студентов 3 курса медицинского института</i>  | 393 |
| <i>Коваленко Л.А., Юхневич К.С. (Сургут, Россия) Сравнительный анализ уровней отношения к здоровью у студентов медицинского вуза</i>  | 396 |
| <i>Козырева Д.А. (Череповец, Россия) Образовательное пространство спортивной школы как фактор социализации</i>  | 399 |
| <i>Куликова Т.И. (Тула, Россия) К проблеме статусного положения подростка в учебной группе</i>  | 402 |
| <i>Левагин Ю.Г., Нагорнова А.Ю. (Ульяновск, Тольятти, Россия) Влияние информатизации общества на его духовность</i>   | 406 |
| <i>Левочкина Н.А. (Омск, Россия) Социальные практики российских предприятий: Прошлое и настоящее (на примере ГК «ТИТИАН»)</i>   | 413 |
| <i>Москвитина О.А. (Москва, Россия) Анализ иллюстраций социального взаимодействия на страницах современных азбук и букварей</i>   | 419 |
| <i>Некрасова К.Н., Афанасьева А.Б. (Санкт-Петербург, Россия) Роль музейных экспозиций в социокультурной среде</i>   | 425 |
| <i>Никишов С.Н., Баяев С.И. (Саранск, Россия) К вопросу о формировании социально-психологического климата в организации</i>   | 428 |
| <i>Проскурина Д.А., Афанасьева А.Б. (Санкт-Петербург, Россия) Дизайн предметов интерьера в социокультурном пространстве</i>   | 431 |
| <i>Райцев А.В., Епхиева М.К. (Владикавказ, Россия) Диалог языков и культур в формировании личности</i>  | 438 |
| <i>Райцев А.В., Епхиева М.К. (Владикавказ, Россия) Совершенствование процесса социализации и толерантного воспитания учащейся молодежи в условиях поликультурного образовательного пространства</i> | 446 |
| <i>Райцев А.В., Епхиева М.К. (Владикавказ, Россия) Формирование духовно-нравственных ценностей молодежи на основе возрождения национальной культуры</i>   | 454 |
| <i>Романова М.М., Зуйкова А.А., Бабкин А.П. (Воронеж, Россия) О возможностях, целях и перспективах психолого-педагогических исследований в медицинском университете</i>                             | 462 |
| <i>Рыбакова Л.Н. (Москва, Россия) Потенциал школьного пространства в профилактике подростковых девиаций</i>   | 465 |
| <i>Рыцев А.И. (Октябрьский, Россия) Конфликты в образовательных учреждениях: некоторые социальные аспекты</i>   | 471 |
| <i>Сеид-Абдулла Э.Р. (Симферополь, Россия) Патриотическое воспитание детей с нарушением интеллекта в республике Крым</i>  | 474 |
| <i>Сокольников А.Н. (Одинцово, Россия) Роль математических дисциплин в гуманитарном образовании</i>   | 477 |



|  |     |
|--|-----|
| <i>Трегуб Т.В. (Санкт-Петербург, Россия)</i> Условия реализации коммуникативного потенциала подростков в атмосфере языкового английского клуба   | 479 |
| <i>Фокина Н.Н. (Пермь, Россия)</i> Социально-педагогические условия формирования профессиональной компетентности будущего организатора работы с молодёжью в образовательной среде вуза     | 483 |
| <i>Черкасова О.А. Воронеж (Россия)</i> Социально значимые качества преподавателя технических дисциплин военного вуза, обеспечивающие эффективность его профессиональной деятельности       | 489 |
| <i>Шилова В.С. (Белгород, Россия)</i> Закономерности и принципы функционирования процесса социально-экологического образования школьников  | 491 |
| <i>Шклярченко А.П., Васильева Л.В., Сорочан М.А. (Славянск-на-Кубани, Россия)</i> Мотивация подростков 12-14 лет к физической активности средствами боевых искусств                        | 495 |
| <i>Шклярченко А.П., Кисляк А.В., Мазур А.А. (Славянск-на-Кубани, Россия)</i> Особенности методики использования силовых упражнений на тренажерах различной модификации девушками 18–20 лет | 499 |
| <i>Шклярченко А.П., Ольховой Д.В., Ковбас С.С. (Славянск-на-Кубани, Россия)</i> Некоторые теоритические аспекты в формировании у студентов позитивного отношения к здоровому образу жизни  | 503 |
| <i>Шклярченко А.П., Турунов А.Ю. (Славянск-на-Кубани, Россия)</i> Показатели характеризующие формирование ценностного отношения студентов к здоровью и физической культуре                 | 507 |
| <i>Шукина З.А. (Новосибирск, Россия)</i> Высшее образование в России: социальные ожидания и реальность   | 512 |
| <i>Яковлева Е.Л. (Казань, Россия)</i> Электронный модус социального  | 517 |

# **СЕКЦИЯ 1. СОЦИАЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ**

УДК 373.2

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВОЙ ТЕХНОЛОГИИ («КУБИКИ ДЬЕНЕША») В РАЗВИТИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ 2-3 ЛЕТ**

© 2018

*М.В. Агафонова*, воспитатель

*МБОУ г. Иркутска детский сад № 28, Иркутск (Россия), rita.agafonova.2016@mail.ru*

«Без игры нет, и не может быть полноценного умственного развития. Игра – это огромное светлое окно, через которое в духовный мир ребенка вливается живительный поток представлений, понятий. Игра – это искра, зажигающая огонек пытливости и любознательности».  
В.А. Сухомлинский.

Современные требования к развивающему обучению в период дошкольного детства диктуют необходимость создания новых форм игровой деятельности, при которой сохранялись бы и синтезировались элементы познавательного и игрового общения. Геометрические блоки Дьенеша познавательный материал, который в полной мере отвечает этим требованиям. Блоки Дьенеша помогают ребенку овладеть мыслительными операциями и действиями, важными как в плане предметной подготовки, так и с точки зрения общего интеллектуального развития. Именно математика оттачивает ум ребёнка, развивает гибкость мышления, учит логике, формирует память, внимание. «От того, как заложены элементарные математические представления в значительной степени зависит дальнейший путь математического развития, успешность продвижения ребёнка в этой области знаний» - говорил Л.А. Венгер [4].

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования требует сделать процесс овладения элементарными математическими представлениями привлекательным, ненавязчивым, радостным. Как же «разбудить» познавательный интерес ребёнка? Воспитателю необходимо так выстраивать образовательную деятельность в детском саду, чтобы каждый ребёнок активно и увлечённо занимался. Предлагая детям задания математического содержания, необходимо учитывать индивидуальные особенности детей. В процессе игровых действий ребёнок овладевает элементарными математическими знаниями. Задача взрослого – поддержать интерес ребёнка [1].

Понятие «игровые технологии» включают в себя обширную группу методов и приёмов организации образовательного процесса в форме различных педагогических игр. Используя игровые технологии в образовательном процессе, взрослому необходимо обладать доброжелательностью, уметь осуществлять эмоциональную поддержку. Создавать радостную обстановку, поощрения любой выдумки и фантазии ребёнка. Только в этом случае игра будет полезна для развития ребёнка и создания положительной атмосферы сотрудничества со взрослым.

Сначала игровые технологии использовались как отдельные игровые моменты. Игра «Бабушкины блины» (бабушка пекла блины большие и маленькие. Большие для мамы и папы, маленькие для внуков. Но все блины перепутались. Нужно помочь бабушке разложить блины по тарелкам.) Такие игровые моменты очень важны в педагогическом

процессе, особенно в период адаптации детей в детском учреждении. Их основная задача – это формирование эмоционального контакта. Доверия детей к воспитателю. Умения видеть в воспитателе доброго. Всегда готового прийти на помощь человека, интересного партнёра в игре. Интересные задания в игровой форме помогают детям познать много нового и интересного. По формированию элементарных математических представлений существует много дидактических игр. Главное, чтобы во время проведения игры детям было интересно.

Игровые упражнения с развивающим материалом «Удивляй-ка» – это начальная ступень к играм с логическими блоками Дьенеша. Детей привлекает яркое пособие и занимательные занятия «Знакомство с кругом», «Дай Мише такой же круг», «Бусы для кукол» и другие игры, которые способствуют развитию памяти, внимания, количественных и геометрических представлений творческих способностей.

Число игр с блоками Дьенеша очень велико и разнообразно. Малыши могут с помощью блоков познакомиться с простейшими геометрическими формами, понятиями «большой-маленький», «толстый-тонкий», «такой же», «не такой». Для более старших детей предлагаются игры на сравнение, обобщение, классификацию предметов по нескольким признакам.

Наш опыт показал эффективность использования логических блоков как игрового материала в работе с детьми дошкольного возраста для:

- ознакомления детей с геометрическими фигурами и формой предметов, размером;
- развития мыслительных умений: сравнивать, анализировать, классифицировать, обобщать, кодировать и декодировать информацию;
- усвоения элементарных навыков алгоритмической культуры мышления;
- развития у детей умения общаться в процессе решения познавательных задач;
- выявления свойства объектов, их название, объясняя, в чем состоят различия и сходства, подкрепляя свои рассуждения доводами;
- самостоятельного решения задач учебного и практического плана;
- достижения цели, преодоления трудностей, проявления инициативы. Выполнять мыслительные операции;
- развития воображения, творческих и интеллектуальных способностей, фантазии, навыков моделирования и конструирования.

Заниматься с логическими фигурами могут малыши с двухлетнего возраста. Для них разработано много простых игр. Их основная цель – научить ребенка различать свойства объекта, группировать предметы по определенным признакам. Такие занятия будут не только полезны, но и интересны каждому малышу. Вот несколько самых популярных вариантов игр. [1]

Сначала предлагаются самые простые задания с блоками. «Найди все такие фигуры, как эта» по цвету (по размеру, форме). «Найди не такую фигуру, как эта» по цвету (по размеру, форме). «Найди все такие фигуры, как эта» по цвету и форме (по форме и размеру, по размеру и цвету). «Найди не такие фигуры, как эта» по цвету и форме (по форме и цвету, по размеру и форме, по цвету, размеру и форме). «Найди такие же, как эта» по цвету, но другой формы или такие же по форме, но другого размера или такие же по размеру, но другого цвета. Более сложный вариант: «Найди такие же, как на образце фигуру», по цвету и форме, но другую по размеру» и т.д. [2]

«Выборки» – это тоже простые игры для малышей, которые только знакомятся с набором Дьенеша. Например, раскладываются перед ребенком элементы Дьенеша. Он должен сгруппировать их по разным признакам. Сначала выбрать все блоки одинакового цвета, потом размера и т.д. Постепенно игра становится более сложной. Предлагается ребенку сортировать блоки по двум и более признакам. Например, выбрать желтые прямоугольные блоки и/или синие квадратные. Достать все плоские фигурки

одинакового размера. Выбрать тонкие круглые блоки. Отсортировать все синие треугольные фигуры.

«Продолжи ряд» – это игра направлена на то, чтобы у ребенка закрепились знания о геометрических фигурах, величине, толщине, цвете. Благодаря ей он научится находить закономерности. Варианты заданий: «Выложите на столе перед малышом элементы Дьенеша так, чтобы каждая следующая отличалась от предыдущей по одному признаку». Ребенок самостоятельно продолжает этот ряд. «Выложить цепочку из фигур Дьенеша так, чтоб рядом не было одинаковых по двум признакам предметов». Предлагается ребенку продолжить этот ряд. Или выкладываются перед малышом фигуры Дьенеша по цвету: красная, желтая, синяя. Он продолжит ряд, чередуя оттенки в заданной последовательности.

«Покорми животных». Необходимо поставить перед малышом несколько его любимых игрушек. Пусть он покормит каждую игрушку парой «печенек» (блоков). Можно предложить какие-либо условия, например, медвежонку нужно дать только корм красного цвета, а котенку – квадратной формы. Эта игра напоминает выборки, но дети воспринимают ее значительно лучше. Редко кто из малышей отказывается кормить своих любимцев.

«Конструирование» – это творческая игра, которую обожают все дети без исключения. Она очень простая, но увлекательная. Ребенку предлагается складывать из элементов Дьенеша разные фигурки сначала по схемам, а потом без них, постепенно усложняя задачу. Например, предложить сконструировать домик, стол, елочку, лавку, табурет, диван, стул, ступеньки, кресло, машинку и т.д. [4]

Достоинство игровых технологий обучения заключается в том, что они вызывают у детей повышенный интерес, положительные эмоции, помогают концентрировать внимание на образовательной задаче, которая становится не навязанной извне, а желанной, личной целью. Решение образовательной задачи в процессе игры сопряжено с меньшими затратами нервной энергии, с минимальными волевыми усилиями. Как показывает опыт, действуя в игровой ситуации, приближенной к реальным условиям жизни, дошкольники легче усваивают материал любой сложности.

В результате нашей работы с использованием игровой технологии «Кубики Дьенеша» к концу учебного года дети самостоятельно выделяют и называют цвет, форму, размер предметов. Группируют и соотносят их по выделенным свойствам, свободно выделяют в предмете 3-4 признака.

В процессе разнообразных действий с логическими блоками дети учатся сравнивать, обобщать, классифицировать предметы по различным признакам. Что очень важно не только в плане предметно-математической подготовки, но и с точки зрения общего интеллектуального развития.

Таким образом, используя логические блоки Дьенеша в системе сенсорного развития детей 2-3 лет, не только закрепляет полученные знания, но и развивает мыслительные умения: сравнение, анализ, классификация, обобщение, творческие способности. А использование игровых технологий с детьми 2-3 лет позволяет добиться лучшего усвоения учебного материала. Ребёнок становится самостоятельнее, активнее и может применить свои знания в новых ситуациях, использовать на практике и самостоятельно добывать их. Ведь именно игра помогает научиться преодолевать проблемы, связанные с нестандартными решениями, образного мышления, логики, фантазии, и сформировать у дошкольников элементарные представления о математике [3].

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Учебно-методический комплекс игровых материалов к логическим блокам Дьенеша. Логические Блоки Дьенеша. Развивающая игра для детей в возрасте от 2 до 3 лет. ООО «Корвет» Россия. Санкт-Петербург.
2. Давайте вместе поиграем. Комплект игр с блоками Дьенеша / под ред. Леявина Н.О., Финкельштейн Б.Б. С-Пб: ООО «Корвет», 2005. 46 с.
3. Губанова Н.Ф. Игровая деятельность в детском саду (2-7 лет). М.: Мозаик-синтез, 2008. 128 с.
4. Ильясова К.К. Использование логических блоков Дьенеша в интеллектуальном развитии детей дошкольного возраста // Молодой ученый. 2015. № 22 С. 35-40. - <https://moluch.ru/archive/102/23400/>

## USE OF GAME TECHNOLOGY ("CUBE DENEESH") IN THE DEVELOPMENT OF COGNITIVE CAPACITIES OF CHILDREN 2-3 YEARS

© 2018

*M.V. Agafonova*, tutor

*Irkutsk kindergarten № 28, Irkutsk (Russia), rita.agafonova.2016@mail.ru*

УДК 371.1

## К ПРОБЛЕМЕ ВЛИЯНИЯ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ НА ДЕТЕЙ

© 2018

*Н.В. Александрова*, кандидат психологических наук, доцент кафедры профессионального педагогического образования и социального управления ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого», Великий Новгород (Россия), *natalia\_nov75@mail.ru*

*А.А. Калязина*, студентка 3 курса направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование», профиль подготовки «Дошкольное образование» ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого», Великий Новгород (Россия), *nastymr2017@mail.ru*

*М.А. Иванова*, студентка 3 курса направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование», профиль подготовки «Дошкольное образование» ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого», Великий Новгород (Россия), *moonmasha@mail.ru*

В процессе развития ребенка большое значение играет не только его общение с родителями, но и с воспитателями детского сада. Ребенок, посещающий детский сад, проводит там значительную часть своего времени. В общении с воспитателем ребенок учится устанавливать социальные контакты, познавать других людей и себя. Воспитатель является для ребенка эталоном, образцом для подражания. Весь педагогический процесс в ДОО строится только через непосредственное, развивающее взаимодействие воспитателя и ребенка, через глубокие личные взаимоотношения, в которых происходит развитие не только ребенка, но и самого воспитателя. И в этом взаимодействии чрезвычайно важное значение имеют личностные особенности воспитателя. К. Марксу принадлежит мысль о том, что человек смотрит в другого как в зеркало. Относясь к другому как к себе подобному, человек начинает относиться к себе как к человеку. Ребенок берет пример с воспитателя и получает для себя новую информацию, с помощью которой у него формируется поведение, моральные и

нравственные качества. Для него важна сама фигура, личность воспитателя, от которой он берет многое и начинает формировать собственное «Я» [1].

Еще К.Д. Ушинский писал: «...Главнейшее всегда будет зависеть от личности непосредственного воспитателя, стоящего лицом к лицу с воспитанником: влияние личности воспитателя на молодую душу составляет его воспитательную силу, которую нельзя заменить ни моральными сентенциями, ни системой наказаний и поощрений» [2, с. 29].

В.А. Петровский писал, что, говоря о развитии личности ребенка, необходимо учитывать, что воспитатель, который будет эту личность развивать, тоже является личностью. Общество предъявляет определенные ожидания и требования по отношению к ребенку, воспитатель должен реализовать предписанную обществом функцию – быть воспитателем. Естественно, нигде не говорится о том, что воспитатель только реализует ожидания общества, что он не должен быть личностью. Вместе с тем, по его мнению, индивидуально-личностный аспект деятельности воспитателя (растворяясь, например, в таких словах, как «индивидуальный подход в воспитании») оказывается, как бы, за скобками интересов исследователей и практиков [3].

Ряд авторов отмечает, что на современном этапе развития образования педагогами должна использоваться личностно-ориентированная модель педагогического взаимодействия с детьми, для её успешного использования необходима самореализация личности педагога, ведь через неё самореализуется личность воспитанников [4].

В психолого-педагогической литературе подробно рассматривается роль воспитателя в интеллектуальном развитии детей, в воспитании у них определенных качеств, умений и навыков. Но и не меньшего внимания заслуживает проблема влияния личностных особенностей воспитателя на детей. Поскольку дети дошкольного возраста очень впечатлительны, эмоциональны, легко внушаемы, то педагогическое воздействие воспитатель оказывает не только своими педагогическими способностями, интеллектуальными умениями, но и личностными качествами. Особенно, как отмечает В.А. Петровский, необходимо изучение косвенного и неосознаваемого влияния личности воспитателя на детей, когда педагог не стремится вызвать ту или иную реакцию у объекта влияния (ребенка). Но эффект такого неосознаваемого воздействия может быть, тем не менее, весьма ощутимым [5].

Один из ведущих исследователей в области бессознательного, К.Г. Юнг, писал о том, что собственная психология ребенка находится только лишь в зачаточном состоянии, поэтому все нервные и психические нарушения у детей вплоть до среднего школьного возраста основаны на нарушениях психической сферы родителей. Личности воспитателя и учителя К.Г. Юнг отводил не меньшую роль, поскольку они на время пребывания детей в ДОО и школе заменяют им родителей [6]. К.Г. Юнг также указывает на то, что самое сильное воздействие на детей оказывает не сознательное состояние взрослого, а бессознательные установки. И он ставит вопрос о том, как защитить детей от нас самих, если наша сознательная воля и усилия оказываются в этом бессильными. Он же и дает ответ на свой вопрос – чтобы воспитывать личность ребенка, воспитателю, прежде всего, необходимо самому быть личностью: Воспитатель не может только транслировать культуру детям, он должен развивать культуру через ежедневное самовоспитание, чтобы не переносить ошибки, которые есть в нём самом, на детей. Это уже не будет считаться воспитанием как таковым. [6].

Также хочется привести точку зрения К. Бютнера о влиянии личности воспитателя на детей. Он отмечает, что в педагогической деятельности уделяется слишком мало значения детству воспитателя и также задается такими вопросами как: Могут ли все воспитатели одним единственным способом воспринимать определённую ситуацию?

Может ли профессионализм воспитателя не зависеть от индивидуального жизненного и педагогического опыта, от детства педагога? [7].

К. Бютнер также, как и К.Г. Юнг, уделял большое внимание бессознательному переносу детских впечатлений воспитателя в процесс взаимодействия с детьми. Он писал в своих работах о том, что если воспитатель создаёт в группе острые социальные проблемы, то это означает, что педагог бессознательно переносит на детей свои болезненные переживания, пережитые в детстве [7].

К. Бютнер считает, что воспитателю освободить ребенка в себе, то есть переработать свои болезненные переживания, впечатления детства, понять, почему же он не смог найти «правильных» педагогических мер разрешения тех или иных ситуаций. Тогда становится ясно, что в данной проблеме имеет отношение к самому ребенку, а что связано с «ребенком в педагоге» [7].

Я.Л. Коломинский и Е.А. Панько рассматривают проблему личностной вовлеченности педагогов, в частности, в процесс осуществления коррекционной работы с детьми [8]. Одним из компонентов готовности взрослого к коррекционной работе, по их мнению, является личностный компонент – «это психологическая проработанность у взрослого собственных проблем в тех сферах, которые он предполагает корректировать у ребенка» [8, с. 49]. Авторы приводят несколько примеров, позволяющих понять значение данного компонента. Например, если педагог аффективен, то он не может корректировать аффективных детей, пока не выяснит причины собственной аффективности. Или если педагог чувствует себя одиноким, нелюбимым, ему трудно будет воспитывать счастливых и любящих детей. Если воспитатель обладает слабыми волевыми усилиями, то он не сможет объективно и эффективно проводить коррекцию волевой активности у ребенка.

Авторы указывают и на тот факт, что личностная неподготовленность может проявиться у взрослого в виде психологических барьеров по отношению к осуществлению стиля коррекционного общения. Можно говорить о том, что такие барьеры существуют вообще в общении педагога с детьми. Например, если воспитателя в детстве наказывали, применяя физическую силу, если он при этом испытывал чувство унижения, то требование не унижать ребенка, которого также наказывают, может им игнорироваться: «Меня били, а я вырос человеком» [8].

Личностные проблемы взрослого увеличивают его субъективное и пристрастное отношение к оценке личности ребенка. При этом ребенок воспринимает словесные негативные оценки, запоминает их и воспроизводит в настоящем и будущем. Отмечается также, что особенности личностных проблем педагога могут возрождаться, но уже в возрастающих объемах, в личности ребенка. Проработка воспитателем своих личностных проблем позволит ему выбрать адекватную позицию по отношению к ребенку. В процессе естественного общения с детьми воспитателю необходимо проявлять гибкость, непредвзято относиться к реакциям ребенка, предлагать детям различные варианты реагирования и проводить работу над собой [8].

Таким образом, существует проблема влияния личностных особенностей воспитателя на детей. Как сказал Р. Мэй: «То, что ты представляешь собой, звучит так громко, что я не могу расслышать твоих слов» [9, с. 64]. Последствия такого влияния могут быть весьма значительными.

Эмпирическое изучение некоторых аспектов проблемы влияния личности воспитателя на детей проводилось в одной из ДОО Великого Новгорода. В исследовании приняло участие 6 воспитателей. Основным методом исследования являлась беседа, которая включала следующие группы вопросов: вопросы, направленные на выявление отношения к своей профессии; вопросы, направленные на выявление представлений о своих личностных особенностях и отношении к себе; вопросы, направленные на

изучение собственных детских воспоминаний и переживаний; вопросы на изучение взаимоотношений воспитателя с детьми группы.

Рассмотрим некоторые результаты данного исследования. Так, все воспитатели говорят о решающем значении личности педагога в вопросе развития детей в детском саду (*Прим.: здесь и далее при цитировании сохранена грамматика оригинала.*) «Это одна из наиболее главных причин. Главную роль играет личность воспитателя, потому что дети – это наше зеркало. Какие мы, такие и они. Что в семье они подражают родителям, а в детском саду они же наибольшую часть времени проводят, поэтому мы у них на виду. Они поступают также, как и мы. Это наблюдения у меня за много лет. Войдя в группу, можно по детям определить, какой взрослый. Хотя может это как-то подсознательно идет, но действительно это так и есть. Если ты улыбаешься, то и дети доброжелательные, веселые, приветливые, и они так любого взрослого встречают. А если их держат в строгих рамках, если отношения авторитарные, то и дети не очень идут на контакт, не очень расслабляются, когда с кем-то нужно побеседовать»; «Вообще дети, как губка, впитывают все, даже нашу манеру говорить, нашу манеру делать замечания. Поэтому приходится особенно за собой следить, и за своей речью, потому что выскакивают иногда такие слова... Конечно, они обязательно нас копируют, берут нашу точку зрения. Все-таки для них это не проходит бесследно, и ошибки наши у них остаются»; «Если воспитатель сам из себя ничего не представляет, то и детям ничего дать не сможет. Как можно научить тому, во что ты сам не веришь и чего ты сам не умеешь»; «Первый человек незнакомый, с которым ребенок встречается в жизни и потом ему долго с ним контактировать. Маленькие дети подражают воспитателю, они копируют так же, как и мам. Это вторая мама. Если грубый человек, а я работала с такими, то бывают такие тяжелые реакции у детей, вплоть до нервных срывов. Конечно же для самых маленьких важно, чтобы был добрый воспитатель, пусть даже не очень знающий. Потом уже, когда постарше, уже и строгость нужна»; «Я себя очень хорошо помню в детстве, может мне это очень много помогает. Если бы мне встретился человек, с которым нужно целый день проводить, и если бы это был грубый или нехороший человек, то у меня наверно, уже сразу комплекс какой-то развился»).

Воспитатели отмечают влияние своих личностных особенностей на детей и также наблюдают, как эти особенности проявляются в детях. Чаще всего это происходит в играх («Игры – это как зеркало, зеркало родителей и наше зеркало. Видим, что родители упустили, что мы упустили, и себя видим, когда они в детский сад играют, повторяют наши слова, движения... со стороны всегда видней. То, что мы делаем, то и отражается на детях. Откуда они еще то возьмут»).

Причем воспитатели отмечают, что дети копируют чаще какие-то не очень хорошие черты, привычки воспитателя, ситуации не очень приятные, которые дети наблюдали. Например, это может быть командный тон голоса, замечания, наказания, которые проявляются в детских играх. Воспитатели говорили о том, что, видя подобные проявления своих особенностей у детей, бывает очень стыдно. Впоследствии воспитатели стараются больше контролировать себя, следить за своей речью и поведением («Дети со стороны замечают, если я что-то сделаю неправильно, какой-то поступок совершила. Они как зеркало это отражают, и мне уже становится стыдно за то, что я так сделала. Я стараюсь больше никогда эту ошибку не повторять»).

В ходе беседы было отмечено влияние отношений с воспитателем с собственными родителями в детстве на отношения с детьми («В семье я была всеобщая любимица. Отец не ласковый, мама помягче. Я никогда не слышала от него похвалы, он никогда не хвалил. Всегда все было недостаточно хорошо, всегда находил что-то, чем можно быть недовольным. Поэтому я стараюсь, наоборот, детей похвалить. Потому что, наверно, этого мне не хватало в семье. И потом, у нас в семье не было принято приласкать, обнять,



поцеловать. Просто это было не принято. И потом опять может из-за этого я с детишками в детском саду это проявляю, когда они подходят... Ребенку же нужно, чтобы его обняли, погладили, прижали – мамы то рядом нет»; «... ну это, наверно, плохо, я люблю, чтобы дети меня слушали и уважали. Не только любили просто, а, чтобы воспринимали так: что я скажу, чтобы они выполняли мои задания. Мое воспитание такое было, что мне сказано было, то я и должна выполнять. И я, наверно, переношу это на детей, но не строго, я не люблю быть строгой. Ну просто я от них требую самое основное»; «Когда ругаю ребенка из-за чего-то и вспоминаю, что меня из-за этого ругали, как-то уже стараюсь с пониманием отнестись к тому, из-за чего это произошло, начинаю по-другому себя вести»).

Результаты исследования показывают также и влияние отношения с воспитателями в детском саду в детские годы на отношения самого педагога с детьми («Детство – это, наверно, самый хороший период в жизни. Детский сад как родник тепла, никаких отрицательных моментов нет в воспоминаниях... наверно, плохого трудно вспомнить в дошкольном детстве. Потом детство – это такой период, когда вокруг тебя все, кто хочет тебе какое-то добро принести... отложилось такое доброе, хорошее впечатление о воспитателе, о своем первом наставнике. И, наверно, эту любовь я пронесла и к своей профессии через всю жизнь...»; «Я, например, очень хорошо помню первого воспитателя. Я ходила в сельский детский сад, она приехала из педучилища, молоденькая девушка. Она нам очень много читала – то, чего я дома недополучала, потому что родилась в большой семье. И поэтому вот отложилось такое доброе, хорошее впечатление о воспитателе, о своем первом наставнике. И наверно эту любовь я пронесла и к своей профессии через всю жизнь»; «Я не могла спать в тихий час. Меня ставили в угол, в спальню другой группы в трусах и майке. Это было очень унижительно. И я никогда не заставляю детей спать, просто разрешаю спокойно лежать. Помню своих первых воспитателей: К.Я и Н.С. Одну воспитательницу принимали, а другую нет, хотя она ничего плохого мне не делала. Может быть она было более такая равнодушная, а я очень переживала. Она была более холодная. Ее не трогало, плачешь там или не плачешь. Выполняйте, что положено и все. Может это и повлияло на мои отношения с детьми, мне их хочется всегда приласкать. Ну, вообще, свои отношения с ними я строю так, что пошутить, приласкать, прижать»).

Воспитатели приводили примеры того, как отдельные ситуации общения в детстве повлияли на их общение с другими («У меня такое яркое воспоминание осталось с детства о несправедливости. Воспитательница никогда не выслушивала нас до конца, это ей как-то неинтересно было. Мы старались не подходить к ней. Мы очень любили, когда нам читали книжки, а она не начинала читать, пока мы не успокаивались. И вот однажды я захотела помочь и сказала: «А вы начните читать, они и успокоятся», а ей послышалось «... я успокоюсь». Она, не разобравшись, наказала меня. Сохранилось это впечатление, что несправедливо наказали, и я стараюсь меньше советов давать людям, потому что могут понять неправильно. Боюсь, что неправильно поймут»).

В ходе беседы были получены факты, когда воспитатели видят в детях «себя в детстве» и это также отражается на отношениях с детьми («У меня в группе есть одна девочка, и я чувствую, что она такая же, какая я была в детстве. Я была такая стеснительная девочка, не могла подойти к другому ребенку. Я уже стараюсь внимание детей привлекать к этой девочке, сделать так, чтобы она стала более общительной, потому что потом это труднее будет сделать. Я стараюсь изменить ее, хочу, чтобы она стала общительнее»).

Мнения педагогов о влиянии настроения: «Вообще то, конечно, стараешься свое настроение так особо детям не показывать. Ну, конечно, если что-то случилось грустное, все равно ведь человек живой, все равно это как-то отражается. Раздражения, конечно, не

возникает. Когда в плохом настроении приходишь, больше контролируешь себя. Когда радостное настроение, то и к детям относишься как-то более, ну, воспринимаешь их как-то по-другому. Конечно, влияет, но хочется, чтобы не влияло»; «Если у меня все хорошо, я стараюсь не замечать какие-то детские шалости. Когда мне плохо, я становлюсь более раздражительной. Вот у меня все плохо, еще и дети не слушаются»).

Таким образом, данное направление исследований представляется актуальным и требует своего дальнейшего изучения.

Исходя из вышесказанного, можно отметить важную роль способности воспитателя к рефлексии, вызывающей состояния и переживания детства, юности - прошлого. Через самопонимание человек лучше понимает окружающих людей [10]. Близки к диагностическим и перцептивным умениям рефлексивные умения, связанные с самопознанием и самосовершенствованием в профессии. Творческая деятельность воспитателя, его профессиональный рост невозможны без анализа своих успехов и неудач, без рефлексии. Наряду с интеллектуальной рефлексией, сопровождающей собственную индивидуальную деятельность человека в решении нестандартных (творческих) задач, выделяют личностную рефлексия (осмысление собственного сознания и своих действий, самопознание); социально-перцептивную, предметом которой является переосмысление, перепроверка своих собственных представлений и мыслей о другом человеке, детях; коммуникативную (осознание субъектом того, как его воспринимают, оценивают, относятся к нему другие). Успешность педагогической рефлексии в значительной степени определяется развитостью рефлексивных умений. Назовем некоторые из них: умение самонаблюдения и самоанализа; владение конкретными методами самодиагностики; умение объективно оценить свои педагогические возможности в воспитании, развитии личности детей; умение проанализировать и адекватно оценить профессионально значимые личностные качества, педагогические способности; умение проанализировать и верно оценить свое общение с детьми, родителями, коллегами; умение видеть себя глазами дошкольников, объективно оценить их отношение; умение видеть себя глазами родителей воспитанников, объективно оценить их отношение; умение видеть себя глазами коллег, руководства детского сада, адекватно оценить их отношение к себе; умение адекватно оценить возможности и ограничения своего профессионального и личностного развития и др. [11]

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Общая психология / Под ред. А.В Петровского. М., 1986. 463 с.
2. Ушинский К. Д. Собрание сочинений. Т. 2. М.: «Полиграфкнига», 1948. 656 с.
3. Психология воспитания: Пособие для методистов дошкольного и начального школьного образования, преподавателей, психологов / Под ред. В.А. Петровского. М.: Аспект Пресс, 1995. 152 с.
4. Психологические особенности ориентации педагогов на личностную модель взаимодействия с детьми / В.Г.Маралов, И.А Бучилова, Е.Ю Клепцова и др. / Под ред. В.Г. Маралова. М.: Академический проект: Парадигма, 2005. 288 с.
5. Психология развивающейся личности / Под. ред. А.В. Петровского. М.: Педагогика, 1987. 238 с.
6. Юнг К. Конфликты детской души. М.: Канон, 1995. 333 с.
7. Бютнер К. Жить с агрессивными детьми / Пер. с нем. М.: Педагогика, 1991. 141 с.
8. Коломинский Я.Л., Панько Е.А. Диагностика и коррекция психического развития дошкольников. Минск., 1997. 282 с.
9. Мэй Р. Искусство психологического консультирования. М., 1994. 91 с.
10. Борытко Н. М. В пространстве воспитательной деятельности: монография / Науч. ред. Н. К. Сергеев. Волгоград: Перемена, 2001. 125 с.

11. Основы профессионального самосовершенствования педагога дошкольного учреждения: пособие для педагогов и педагогов-психологов дошкольных учреждений / Е.Л. Гутковская и др., под ред. Е. А. Панько. Минск : Университетское, 2002. 207 с.

## **TO THE PROBLEM OF THE INFLUENCE OF THE EDUCATOR'S PERSONALITY OF THE PRE-SCHOOL INSTITUTION FOR CHILDREN**

© 2018

**N.V. Alexandrova**, Ph.D (Psychological Sciences), Senior Lecturer in the Vocational Pedagogical education and Social Management Department  
*Yaroslav-the-Wise Novgorod State University (NovSU), Veliky Novgorod (Russia),  
natalia\_nov75@mail.ru*

**A.A. Kalyazina**, 3rd year student, training program 44.03.01 "Pedagogical education» training profile" Preschool education  
*Yaroslav-the-Wise Novgorod State University (NovSU), Veliky Novgorod (Russia)  
nastymr2017@mail.ru*

**M.A. Ivanova**, 3rd year student, training program 44.03.01 "Pedagogical education» training profile" Preschool education  
*Yaroslav-the-Wise Novgorod State University (NovSU), Veliky Novgorod (Russia),  
moonmasha@mail.ru*

УДК 159.922.7

## **СОЦИАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК ФАКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ**

© 2018

**Н.В. Александрова**, кандидат психологических наук, доцент кафедры профессионального педагогического образования и социального управления  
*ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого», Великий Новгород (Россия), natalia\_nov75@mail.ru*

**A.A. Калязина**, студентка 3 курса направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование», профиль подготовки «Дошкольное образование»  
*ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого», Великий Новгород (Россия), nastymr2017@mail.ru*

**M.A. Иванова**, студентка 3 курса направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование», профиль подготовки «Дошкольное образование»  
*ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого», Великий Новгород (Россия), moonmasha@mail.ru*

Психологическое здоровье является одним из самых важных аспектов развития личности и её нормального функционирования, оно позволяет человеку сохранять внутреннюю гармонию и с внешним миром. Несмотря на то, что проблему психологического здоровья учёные изучают не один десяток лет, она до сих пор не теряет своей актуальности. В частности, одной из причин этого является ухудшение психологического здоровья детей. Новая ситуация социального развития личности и повышение уровня требований к развитию личности повышают риски образовательной среды.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (2013 г.) первой задачей ставится укрепление и охрана здоровья ребёнка как физического, так и психологического, наряду с этим отмечается также и эмоциональное

благополучие. Данная задача отражена в требованиях к содержанию образовательной программы дошкольного образования, условиям реализации и результатам её освоения.

На II Всероссийском съезде психологов образования (Пермь, 1995 г.) одной из главных целей психологической работы в образовательном учреждении окончательно было утверждено психологическое здоровье детей. Чиркова Т.И., одна из первых разработчиков теоретических основ психологической службы в дошкольных учреждениях (1999 г.), основной целью деятельности таких служб называет психологическое здоровье детей.

Психологическое здоровье – это одно из важных условий и результатов эффективной организации образовательного процесса, это подтверждается как на научном, так и на законодательном уровнях.

Следует заметить, что само понятие психологического здоровья, его критерии не имеют однозначного определения. А.В. Шувалов отмечает, что критические замечания в отношении данного понятия заключаются в его метафоричности и невнятности, не охваченности формальной дефиницией. При этом автор справедливо отмечает, что психологическое здоровье является, в первую очередь, контекстным понятием (а не диагностическим), фокусирующим внимание педагогов и специалистов на профессиональной сверхзадаче – развитие ребенка как личности [1].

Темой психологического здоровья личности занимались (А. Маслоу, Г.С. Никифоров, Г. Олпорт и др.), определяли его сущность и критерии. Однако, несмотря на такую заинтересованность данной темой, проблема психологического здоровья в дошкольном возрасте не исчерпывающе представлена в научных публикациях. Среди учёных, которые занимались этой проблемой можно выделить И.В. Дубровину, О.В. Хухлаеву, Безуглую Т.И., Давлетбаеву З.К., Кузнецову В.Б., Шувалова А.В. и др. При этом на сегодняшний момент не существует чёткого определения психологического здоровья, которое можно было бы применять к детям дошкольного возраста.

Не стоит забывать о том, что понятие психологического здоровья необходимо рассматривать вкуче с понятием психического здоровья, очень часто эти понятия используются как синонимичные, тождественные. З.К. Давлетбаева объясняет такую замену понятий большей разработанностью термина психического здоровья. Она обращает внимание на то, что понятие психического здоровья предполагает наличие психологического здоровья. Психическое здоровье ребёнка включает в себя эмоциональное благополучие, которое может быть определено высоким качеством взаимодействия со значимыми взрослыми, личностной адаптированностью и нормативным проявлением психического [2].

И.В. Дубровина отмечает существование различий в понятиях психического и психологического здоровья, также она разрабатывает их определения, которые возможно использовать для дошкольного возраста. Она считает, что психическое здоровье относится к развитию психических процессов, его основу составляет полноценное психическое и личностное развитие ребёнка на всех этапах онтогенеза (своевременная реализация возрастных и индивидуальных возможностей). Понятие психологического здоровья, И.В. Дубровина рассматривает как духовное, которое в целом относится к личности, т.е., по её мнению, психологическое здоровье определяется целостностью, самодостаточностью и богатством личности.

Заботясь о психологическом здоровье ребёнка, важно помнить о том, что оно включает себя внимание к внутреннему миру, чувствам, интересам, способностям, его отношению к себе и другим, вообще к жизни. Ребёнку необходимо помочь научиться пользоваться средствами самопонимания, самопринятия и саморазвития в контексте гуманистического взаимодействия с окружающим.

Одним из критериев сохранения психологического здоровья ребёнка является социально-эмоциональное развитие, которое определяется как развивающаяся способность переживать, регулировать и выражать эмоции, устанавливать близкие доверительные отношения, расширять круг общения и учиться [3].

Социально-эмоциональное развитие проходит через все сферы жизни ребёнка в детском саду, эмоциональный опыт приобретается стихийно, поэтому воспитатель должен создавать такую среду в детском саду, которая позволяла бы накапливать ценные переживания для развития личности. Это можно осуществить, опираясь на эмоциональное состояние детей, их индивидуальные особенности, в частности темперамент, также педагогу необходимо помогать детям пережить соответствующие чувства в связи с процессом и результатами их деятельности [4].

Практики дошкольного образования ориентируются на понятие психологического здоровья, для того чтобы создавать условия, которые будут содействовать развитию личностной индивидуальности ребёнка. На основе этого, выделим ряд очень важных моментов.

Авдулова Т.П. отмечает то, что одной из ключевых проблем современного общества является индивидуализм, разобщённость людей, такое происходит и в детском сообществе. Современные дети менее включены в отношения сотрудничества со сверстниками; игрушки направлены на индивидуальное использование; отсутствуют дворовые компании; родители всё чаще предпочитают домашнее воспитание. Касаемо психологического здоровья, множество авторов выделяют разные критерии, которых объединяет направленность на других людей: социальный интерес (А. Адлер, У. Драйден, Э. Эллис), способность к теплым, сердечным социальным отношениям (Г. Олпорт), общественный интерес, глубокие межличностные отношения, стремление к гуманистическим ценностям в целом (А. Маслоу) и т.д. «Отчуждение, т.е. бытие вне взаимоотношения – это ад. Это то состояние, которое влияет фактически на каждый аспект жизни личности. Каждый ребенок хочет быть «во взаимоотношении», быть самими взаимоотношениями, а не просто выжить или справиться с проблемой. Когда дети «находятся во взаимоотношении» – это тот вид существования, при котором, общаясь с другими, с миром природы и идей, они могут быть самими собой. Они свободны создавать и быть созданными... Дети хотят быть во взаимоотношении как со значимыми взрослыми своего мира, так и со сверстниками. Дети чувствуют себя несчастными, когда они вне взаимоотношения... Дети хотят таких взрослых, которые сделали бы для них возможным пребывать во взаимоотношении» [5, с. 28].

В настоящее время социально-эмоциональное, социально-личностное развитие детей достаточно часто выступает как приоритетное направление работы многих дошкольных образовательных организаций в целом или как одно из основных направлений профилактической и развивающей работы с детьми.

Смирнова Е.О. и Холмогорова В.М., изучая и анализируя программы по социально-эмоциональному развитию детей, отметили, что в развитии личности и межличностных отношений ребенка, обеспечении его эмоционального комфорта большой упор делается на раннее развитие самосознания, формирование положительной самооценки, признание достоинств. С одной стороны, это хорошо, потому что очень важно, чтобы ребёнок ощущал себя личностью, с другой стороны это порождает индивидуализм и множество проблемных форм межличностных отношений. Смирнова Е.О. и Холмогорова В.М. разработали оригинальную программу формирования межличностных отношений детей, система игр в этой программе является главным инструментом педагогов, которые позволяют детям прочувствовать общность, сплотиться со сверстниками, научиться подмечать достоинства и переживания другого ребёнка, помогать ему в игре и повседневной жизни. [6].

Таким образом, заботясь о психологическом здоровье необходимо помнить о развитии не только личностных качеств, положительной самооценки и т.д., но и о межличностных отношениях со сверстникам. Ребёнок не должен фиксировать внимание только на самом себе, но и на других детях. Взрослый должен помочь ребёнку здорового понятия о себе самом; здорового взгляда на мир, который позволяет ребенку жить полно и эффективно находить свое место среди людей; здоровой совести, основанной на глубокой заботе о других и умении строить отношения с людьми» [5, с. 3].

В этом ключе особый интерес и актуальность представляет гуманитарно-антропологический подход к проблеме психологического здоровья. А.В. Шувалов, раскрывая сущность данного подхода, сопоставляет его с гуманистическим, подчеркивая, что антропологическая модель психологического здоровья не противоречит гуманистической. Выделим некоторые аспекты психологического здоровья в рамках данных парадигм. Так, в рамках гуманистической парадигмы, основой психологического здоровья выступает личностный рост как утверждение самости в наращивании способности полноценного функционирования в условиях индивидуальной жизни; максима психологического здоровья – стремление быть собой; оценка человеческой природы – оптимистическая; аксиологический аспект – примат прав и свобод человека. В рамках гуманитарно-антропологического подхода основой психологического здоровья выступает духовное возрастание как преодоление самости в развитии способности к децентрации, самоотдаче и любви; максима психологического здоровья – стремление быть выше себя; оценка человеческой природы – реалистическая; аксиологический аспект – примат ценности и достоинства человека. Естественной формой поддержания психологического здоровья детей, как отмечает автор, выступает образование, полагающее нормой ценность саморазвития, становления ребенка субъектом своей жизни, актуализирующее его личностное начало и формирующее нравственную позицию. Психологическая помощь, при этом, затрагивает духовно-душевную сущность человека и поэтому соотносима с нравственными аспектами жизни [1].

В дополнении к вопросу о понятии психологического здоровья в гуманистической психологии и его соотношении с другими подходами, отметим, что В. Франкл, основатель логотерапии, подчеркивает, что самоактуализация является лишь результатом осуществления смысла (смысла жизни). И у детей необходимо развивать, воспитывать готовность к нахождению смысла. Тем более, как отмечает Н.А. Горловой в своих исследованиях, если раньше у детей был хорошо развит подражательный рефлекс, они старались повторять действия за взрослым, то у современных детей преобладает рефлекс свободы – самостоятельное выстраивание стратегии своего поведения. Общение взрослого с ребенком, вся образовательная практика должна способствовать становлению ребенка как субъекта, субъекта своей жизни, способствовать развитию рефлексии.

Практическое значение имеют критерии психологического здоровья детей. Они предоставляют возможность определять состояние личности ребёнка в процессе психолого-педагогического сопровождения. Так как не существует критериев психологического здоровья, которые были бы общеприняты, поэтому мы рассмотрим несколько вариантов подходов к этой проблеме.

Одним из основных показателей психологического здоровья ребенка является его эмоциональное благополучие

Г.А. Урунтаева объясняет феномен эмоционального благополучия как ощущение уверенности, безопасности, которое способствует гармоничному развитию человека, как личности, вместе с этим у него формируется позитивное отношение к предметам окружающего мира. Эмоциональное благополучие является одной из важнейших характеристик психологического здоровья личности [7].

Пахальян В.Э. считает, что о психологическом здоровье ребенка в целом можно судить по наиболее значимым возрастным характеристикам его развития. Изотова Е.И. пишет, что оценка психического здоровья ребенка может строиться на реальных достижениях его психического развития, во многом характеризующих психологический возраст ребенка. Действительно, психологическое здоровье как динамическое состояние внутреннего благополучия личности позволяет человеку актуализировать свои индивидуальные и возрастно-психологические возможности на любом этапе развития. В Примерной основной образовательной программе дошкольного образования (2015 г.) основные характеристики развития ребенка представлены в виде изложения возможных достижений воспитанников на разных возрастных этапах дошкольного детства. Отмечается, что степень реального развития этих характеристик и способности ребенка их проявлять к моменту перехода на следующий уровень образования могут существенно варьировать у разных детей в силу различий в условиях жизни и индивидуальных особенностей развития конкретного ребенка.

Рассматривая возрастные характеристики развития ребенка как показатели психологического здоровья, хотим остановить внимание на двух моментах.

Критерии психологического здоровья взрослого человека (в сложившемся виде) представляют собой характеристики зрелой личности. Психологическое здоровье – это прижизненное образование, хотя его предпосылки возникают еще в пренатальном периоде. По мнению И.В. Дубровиной, психологическое здоровье ребенка и взрослого отличаются совокупностью личностных новообразований, которые должны присутствовать у взрослого, но еще не развились у ребенка [8]. В качестве критериев психологического здоровья взрослого человека, как зрелой личности, выделяют следующие: адекватная самооценка, социальный интерес, самопринятие, самопознание, самоуправление, креативность и др. Такие критерии применимы и к детям, их сфомированность будет определяться возрастными и индивидуальными особенностями.

Например, если говорить об адекватной самооценке как критерии психологического здоровья, у ребёнка до года происходит формирование зачатков самосознания личности в виде эмоционально окрашенных самоощущений, в раннем возрасте – зарождение первичной недифференцированной самооценки как эмоционального и бессознательного отношения к себе и своим возможностям, к концу дошкольного возраста – появление собственно самооценки, которая начинает выполнять регулирующую функцию, приобретает черты устойчивости и адекватности.

Также, необходимо не забывать о том, что некоторые особенности детской психики отличаются от взрослых и детей старшего возраста, при этом позволяют ребёнку развиваться соответственно возрасту и достигать важных этапов в развитии. (Г. Крайг).

Рассматривая это в контексте проблемы психологического здоровья, можно отметить, что такие особенности детской психики не всегда соответствуют понятию психологически здоровой личности и требованиям к ней, однако, такие особенности вполне адекватны возрасту, закономерны и целесообразны.

Например, как было сказано выше, что адекватная самооценка является критерием психологически здоровой личности, но детям раннего и дошкольного возраста присущи завышенная самооценка и представления о себе и своих возможностях. В старшем возрасте такие особенности были бы преградой для развития, а в раннем возрасте по мнению Е.В. Кучеровой и М.И. Лисиной это закономерно и имеет большую значимость.

Импульсивность также является особенностью поведения в первые годы жизни ребёнка, она необходима для развития, так как позволяет переключаться с одного предмета на другой и получать больше впечатлений и информации о мире.

Ещё одной немаловажной особенностью трёхлетних детей отмечают индивидуализм, он проявляется в том, что ребёнок не всегда может почувствовать стыд за то, что

совершил что-то плохое, например, ударил другого ребёнка или отобрал игрушку, то есть детям характера агрессия в этом возрасте. Обычно такие проявления рассматриваются как признаки эмоционального неблагополучия, но для детей трёх лет это нормально в контексте развития. Стоит отметить то, что необходимо разграничить возрастную агрессию и эгоцентризм со сложившимися особенностями личности и другими факторами. Ко всему вышесказанному можно отнести также возрастные страхи детей и мн.др.

Подводя итоги, для точного осмысления понятия психологического здоровья ребёнка необходимо учитывать возраст и его психологические особенности, закономерность, последовательность развития каждой психологической функции.

В настоящее время существуют программы, направленные на социально-эмоциональное развитие детей дошкольников, например, программа по социально-эмоциональному развитию детей дошкольного возраста «Я, ты, мы» Князева О.Л. Стеркина Р.Б., «Расти счастливым» Пашкевич Т. Д.

Родительский стиль общения безусловно оказывает значимое влияние на развитие личности ребёнка, в особенности его эмоциональный компонент, который оказывает воздействие на мысли и чувства ребёнка, что, как следствие, отражается на его эмоциональном состоянии и поведении.

Различные авторы часто применяют такие характеристики отношения во взаимодействии с детьми как чувствительность, эмоциональный контакт, эмоциональное принятие, безусловная любовь, эмоциональная поддержка, эмпатия, эмоциональный фон взаимодействия, материнская отзывчивость, эмоциональное отвержение и др.

В полной мере «искусство» общения с ребёнком раскрыто в следующих книгах: Гиппенрейтер Ю.Б. «Общаться с ребёнком. Как?», «Продолжаем общаться с ребёнком. Так?», Снайдер М., Снайдер Р., Снайдер-мл. Р. «Ребёнок как личность: становление культуры справедливости и воспитание совести», Фабер Адель «Как говорить, чтобы дети слушали, и как слушать, чтобы дети говорили». На данных авторов могут опираться не только родители, но и педагоги, работая в направлении социально-эмоционального развития.

## **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Шувалов А.В. Психологическое здоровье человека: антропологический подход // Вестник практической психологии образования. 2009. №1 (18). С. 33-38.
2. Давлетбаева З.К. Супружеские отношения как фактор психического здоровья детей дошкольного возраста: автореф. дис.... канд. психол. наук. Самара, 2004. 24 с.
3. Карелина И. О. Развитие эмоциональной сферы детей в дошкольной образовательной организации : избранные научные статьи. Прага: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2017. 122 с.
4. Социально-эмоциональное развитие ребенка в дошкольном периоде / авт.-сост. Бордовский Г.А., Гороховатская Н.В., Роговая О.Г. СПб.: изд-во РГПУ им. Герцена, 1999. 154 с.
5. Снайдер М., Снайдер Р., Снайдер-мл. Р. Ребёнок как личность: становление культуры справедливости и воспитание совести. М.: Смысл; СПб: Гармония. 1994. 237 с.
6. Смирнова Е.О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция / Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. 158 с.
7. Наливайко Т. Е. Эмоциональное благополучие личности: от психологического здоровья к качеству жизни / Т.Е. Наливайко, М.В. Шинкорук // Учёные записки, 2014. № III-2(19). С. 28-32.



8. Руководство практического психолога: психическое здоровье детей и подростков в контексте психолог. службы: метод. пособие для для дет. практ. психологов учреждений образования / под ред. И.В. Дубровиной. М.: Академия, 2000. 157 с.

## **SOCIAL AND EMOTIONAL CHILDREN'S DEVELOPMENT OF PRESCHOOL AGE AS A FACTOR OF PSYCHOLOGICAL HEALTH.**

© 2018

*N.V. Alexandrova*, Ph.D (Psychological Sciences), Senior Lecturer in the Vocational Pedagogical education and Social Management Department  
*Yaroslav-the-Wise Novgorod State University (NovSU), Veliky Novgorod (Russia),*  
*natalia\_nov75@mail.ru*

*A.A. Kalyazina*, 3rd year student, training program 44.03.01 "Pedagogical education» training profile" Preschool education  
*Yaroslav-the-Wise Novgorod State University (NovSU), Veliky Novgorod (Russia)*  
*nastymr2017@mail.ru*

*M.A. Ivanova*, 3rd year student, training program 44.03.01 "Pedagogical education» training profile" Preschool education  
*Yaroslav-the-Wise Novgorod State University (NovSU), Veliky Novgorod (Russia),*  
*moonmasha@mail.ru*

УДК 373.2

## **РАЗВИТИЕ ИГРОВЫХ УМЕНИЙ И ДЕЙСТВИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

© 2018

*О.А. Больших*, воспитатель

*МБОУ г. Иркутска детский сад № 28, Иркутск (Россия), olal-bol@mail.ru*

Отражение ребёнком окружающей действительности происходит в процессе его активной жизнедеятельности, путем подражания тем взрослым, старшим или сверстникам, образы которых сохранились в его опыте. Однако ребёнок подражает не полностью, ибо не располагает реальными возможностями для действительного выполнения операций принятой роли. Мотивом, побуждающим ребёнка к игровой деятельности, является внутренняя потребность ребёнка в активном участии в жизни взрослого.

Игра в силу своих характеристик – лучший способ добиться развития творческих умений ребёнка без использования методов принуждения и важно стремиться активизировать игровую деятельность дошкольников, путем действия с игрушками-предметами, создания игровых ситуаций, использования дидактических игр, взаимодействия со сверстниками. В младшем дошкольном возрасте большую роль играет подражание. Поскольку маленькому ребенку свойственны эмоциональность, впечатлительность, стремление ко всему яркому, необычному, обогащение детей новыми знаниями и представлениями должно проходить живо и занимательно, чтобы вызвать у малыша интерес, желание подражать.

Вначале воспитатель сам выполняет главную роль, потом поручает ее кому-нибудь из детей, помогая ребенку в затруднительных случаях. При этом педагог продолжает участвовать в игре, взяв на себя второстепенную роль [3].

Важно, чтобы воспитатель проявлял интерес к игре, эмоционально выражал свое отношение к партнерам и к совершаемым действиям. Закончив игру, педагог может сказать: «Хорошо я поиграла! А теперь пусть тот, кто хочет, так же поиграет. У нас

много кукол, мишек, котят». Не надо настаивать, чтобы дети сразу же проявляли активность и самостоятельность [3].

Рассмотрим развитие некоторых видов игр в младшем дошкольном возрасте.

У ребенка постепенно формируется соответствующее отношение к тому, что он делает. Это позволяет ему самому развивать сюжет, вносить в него увиденное и услышанное. Игра становится разнообразной и интересной. Ребенок переходит от деятельности по готовому сюжету к деятельности по собственному замыслу.

В играх, возникающих по инициативе самих детей, отражаются умения, приобретенные дошкольниками в совместных играх, в процессе наблюдений за игрой воспитателя. Дети, играя самостоятельно, любят использовать игрушки, с которыми действовал взрослый. В развитии самостоятельных игр младших дошкольников большую роль играют правильный подбор и расположение игрушек. Для сюжетно-ролевых игр малышам необходимы куклы, медведи, зайцы, посуда и мебель для них хорошо иметь в группах игрушечные ванны, утюги, плиты, атрибуты для игр в парикмахерскую, в больницу. В процессе игры педагог приучает воспитанников доброжелательно относиться друг к другу, не отнимать игрушки, не разрушать постройки[2].

Дидактические игры. Во второй младшей группе ребенку дают для игры пирамидки из шести - десяти колец. Чтобы правильно их собирать, малыш должен овладеть двумя способами действий: а) по правилу; б) по образцу. Очень важна последовательность обучения. Действия по образцу («Собери такую же пирамидку») требуют от ребенка сложных умений: надо выбирать определенное по величине и цвету кольцо и соотносить его с образцом, определять соответствие, устанавливать очередность. Если же у малыша вначале воспитывают умение действовать по правилу: «Из колец, которые здесь есть, надо прежде нанизывать на стержень самое большое, затем опять выбирать самое большое из оставшихся», то, овладев нужными навыками, ребенок на втором этапе обучения легко справляется и с деятельностью по образцу.

Усвоение под руководством взрослого различных способов действий с дидактическими игрушками обеспечивает ребенку самостоятельность в игре. Важно, чтобы игрушки, с которыми дети научились действовать, были в группе постоянно, и малыши могли брать их сами. Дидактические игрушки необходимо менять по мере утраты у детей интереса к ним.

В сюжетно-ролевой игре с элементами театрализации особенно важно использовать игровые атрибуты. Они помогают ребенку лучше почувствовать игровую обстановку, возбуждают интерес к происходящему. Образными игрушками можно стимулировать игровые действия детей в соответствии с известными им сюжетами. Например, воспитатель дает малышу игрушку, изображающую бычка, ставит ее на дощечку с наклоном и, декламируя стихотворение «Бычок» А. Барто, ведет по доске [4].

Для выявления особенностей игровых умений было проведено наблюдение за игровой деятельностью, предложенной Г.А. Урунтаевой и Ю.А. Афонькиной.

В ходе наблюдения необходимо было оценить сформированность игровых умений по следующим параметрам.

I. Замысел игры, постановка игровых задач:

1) Как возникает замысел игры: определяется игровой средой; предложением взрослого; по инициативе самого ребенка.

2) Обсуждает ли ребенок замысел игры с взрослым, с партнерами, учитывает ли их точку зрения.

3) Умеет ли сформулировать игровую цель, игровую ситуацию.

4) Насколько часто наблюдается импровизация в игре.

II. Содержание игры:

- 1) насколько разнообразно содержание игры;
- 2) как часто повторяются игры с одинаковым содержанием.

### III. Сюжет игры:

- 1) насколько разнообразны сюжеты игр;
- 2) как проявляется умение совместно строить и творчески развивать сюжеты игры.
- 3) каковы источники сюжетов игры (кинофильмы, наблюдения из окружающей жизни, книги).

### IV. Выполнение роли и взаимодействие детей в игре:

- 1) обозначает ли выполняемую роль словом и когда (до игры или во время игры);
- 2) каковы отличительные особенности ролевого диалога (степень развернутости: отдельные реплики, фразы, длительность ролевого диалога, направленность к игрушке).
- 3) что предпочитает ребенок: играть один или входить в игровое объединение.
- 4) есть ли у ребенка любимые роли.

### V. Игровые действия и игровые предметы:

- 1) использует ли ребенок в игре предметы-заместители, и какие;
- 2) кто является инициатором выбора предмета-заместителя: сам ребенок или взрослый.

3) играет ли с воображаемыми предметами.

4) воспринимает ли воображаемую ситуацию.

### VI. Предметно-игровая среда.

- 1) самостоятельно ли организует предметно-игровую среду;
- 2) предпочитает ли ребенок игровые уголки или воображаемое игровое пространство для самостоятельной игры.

В ходе нашего наблюдения за группой детей трехлетнего возраста выяснилось, что замысел игры возникает предложением взрослого и определяется игровой средой. Очень редко, когда замысел игры исходит по инициативе самого ребенка.

Трое детей обсуждают сюжеты игры между собой, привлекая к этому воспитателя. Дети не всегда могут сформулировать игровую цель. Цель исходит от воспитателя, но промежуточные цели в игровых ситуациях в ходе игры с куклой дети могут поставить самостоятельно. Например, кормить куклу, гулять с ней.

Дети придерживаются несложных сюжетов в игре. Игра ограничивается простыми действиями. Например, укладывая куклу спать, мальчик не раздевает ее. Действия навязчивые, не разнообразные.

Самостоятельно сюжет не развивают, только при помощи взрослого. Ребенок отражает быт семьи. Дети учатся строить сюжет и реализовывать его, используя знания, полученные при наблюдении за окружающей жизнью, слушании сказок, рассказов.

Не все дети обозначают выполняемую роль словом.

Отличительные особенности ролевого диалога следующие: в игре используют отдельные реплики, указывая детям на их действия. Например, одна девочка в ходе игры часто давала указания «папе» – встань, подвинься. Диалог непродолжительный, ограничивается простыми фразами. В игре «Напоем Катю чаем» прослеживается следующий диалог: «Дай стакан», «Сядь рядом». Из всех детей диалог с куклой ведут – трое детей. Они постоянно общаются с куклой, друг с другом, сообщают, что они будут делать, чем заниматься.

Дети предпочитают играть по одному, бывают случаи, когда дети объединяются в группу, но группа не превышает трех человек. Объединение происходит по инициативе ребенка, который имеет высокий уровень – одна девочка. В объединенной группе ведущую роль берет на себя, но удержать ее длительно не может, группа распадается на начальном этапе игры.

У детей есть любимые роли – часто выполняют роль папы, делают это с удовольствием или любят выполнять роль мамы, но если предлагается другая роль, берут на себя неохотно.

Дети с удовольствием используют предметы-заместители. На вопрос «где хлеб?» мальчик взял кубик и воображаемым ножом начал «нарезать». Часто дети обращаются к воспитателю с просьбой дать недостающий предмет. Были моменты, когда дети не могли найти выход из положения. Инициатором выбора предметов-заместителей являлась чаще всего Наташа, также наблюдаются моменты, когда другие дети сами выбирают предметы-заместители. Например, кубик используют в качестве мыла, кольца от пирамидки в качестве баранок, мозаику в качестве конфет.

Воображаемые предметы дети воспринимают не все, в основном, как и воображаемую ситуацию. Только три ребенка могут это сделать. Двое детей не воспринимали девочку как «маму», для них она оставалась все той же девочкой и, соответственно, не прислушивались к ее указаниям.

Наличие интереса к кукле было обнаружено у нескольких детей, у 4 человек. У остальных детей желания играть с куклой зафиксировать не удалось.

Дети данной группы предпочитают игровые уголки, нежели воображаемое игровое пространство.

Таким образом, исходя из наблюдения можно сделать вывод: сюжетно-отобразительная игра переходит в сюжетно – ролевую. В игре дети отражают не только назначение предметов, но и взаимоотношения взрослых. Преобладают бытовые сюжеты. Дети начинают свободно применять в игре предметы – заместители, адаптируются к воображаемым предметам, ситуациям. Дети не всегда могут понять друг друга, поэтому педагог часто помогает им в этом.

#### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Запорожец А.В., Маркова Т.А. Воспитание и обучение в детском саду / А.В. Запорожец, Т.А. Маркова, 2 переработ. М. 2011
2. Леонтьев А.Н. Психологические основы дошкольной игры / Изб. психолог. произведения: в 2-х т. М., 1983. Т. 1. С. 303-323.
3. Михайленко Н. Короткова, Н. Взаимодействие взрослого с детьми в игре // Дошкольное воспитание. 1993. № 3. С. 15; № 4. С. 18-23.
4. Проблемы дошкольной игры: Психолого-педагогический аспект / Под. ред. Н.Н. Подъякова, Н.Я. Михайленко. М., 1987. С. 192.

#### **DEVELOPMENT OF GAME SKILLS AND ACTIVITIES IN CHILDREN OF A YOUNG PRESCHOOL AGE**

© 2018

*O.A. Bolshikh, tutor*

*Irkutsk kindergarten № 28, Irkutsk (Russia), olal-bol@mail.ru*

УДК 37.036.5

## РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СО ВЗРОСЛЫМИ

© 2018

**М.В. Бывшева**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии детства

*ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»,  
Екатеринбург (Россия), mbyvsheva@ya.ru*

**О.А. Конюк**, магистрант 1 года обучения

*ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»,  
Екатеринбург (Россия), olgakoniuk@mail.ru*

**А.А. Семёнова**, магистрант 1 года обучения

*ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»,  
Екатеринбург (Россия), setenovaanna95@mail.ru*

Система образования постоянно трансформируется, актуальными становятся подходы, ориентированные на успешное развитие в условиях комплексных вызовов сегодня и в будущем. Подход, основанный на «компетенциях 21 века», позволяет считать, что именно в системе образования у порастающего поколения формируются такие качества, которые позволяют им в дальнейшем быть востребованными профессионалами в условиях модернизации и реформации производства. Среди перспективных компетенций выделяются коммуникация, кооперация, креативность, критическое мышление. Данные компетенции находят свое отражение в ФГОС общего образования, начиная с первого уровня – уровня дошкольного образования. В соответствии с этим закономерно происходит смещение главных акцентов цели образовательного процесса с информационного компонента на формирование у детей понимания идеи, значения знания, способности применять полученные знания для решения практических задач, с которыми человек сталкивается на протяжении жизни. Достижение указанной цели возможно при условии всестороннего развития личности школьника, его творческих способностей, поэтому сегодня становится особенно важной проблема развития творческой активности обучающихся, которая способствует самовыражению, самореализации и успешной социализации человека.

Вопросы развития творчества детей с позиций различных аспектов подробно исследовали известные ученые Л.А. Венгер, Н.А. Ветлугина, Л.С. Выготский, А.Г. Гогоберидзе, Т.Г. Казакова, Т.С. Комарова, Л.А. Парамонова, Н.Н. Поддъяков, Н.П. Сакулина, О.Н. Сомкова, Е.А. Флёрина, О.С. Ушакова, Д.Б. Эльконин. Исследователи утверждают, что творчество является естественным спутником детского развития, но настаивают на необходимости создания специальных условий для эффективного его развития [1].

В ряде современных исследований показано, что детское творчество существенно зависит от социальной среды в широком понимании и указывают на то, что на характер и динамику развития творческого потенциала детей оказывают влияние взаимодействия и взаимоотношения сверстников, а также включенность взрослых в совместную с детьми деятельность продуктивной направленности [1].

Целью настоящего исследования является изучение возможностей совместной деятельности детей и взрослых для раскрытия потенциала творческих способностей детей дошкольного возраста.

В теоретико-методологическом плане понятие «творчество» не имеет однозначного определения. По нашему мнению суть творчества наиболее обобщенно отражена в работах Л.С. Выготского, который рассматривает его как создание нового, в том числе и

во внутреннем мире самого субъекта [4]. Для творческого человека характерен повышенный интерес к новому в своем внутреннем мире: к новым образам, новым мыслям. Творчество как деятельность направлена на разрешение разноплановых противоречий в неопределенных условиях для получения нового объекта. В этом смысле всякий творческий продукт соответствует потребностям человека, обладает новизной и значим, полезен для него, а потенциально пригоден для использования Другими и обществом в целом. Согласно мнению Л.И. Божович, Л.С. Выготского, В.С. Мухиной, Д.Б. Эльконина и др. творческая личность проявляет себя уже с раннего детства. С.А. Новоселов подчеркивает, что создание творческого продукта возможно уже в детстве «... там, где человек воображает, комбинирует, изменяет и создает что-либо новое, какой бы крупицей ни казалось это новое...» [11].

Таким образом, под творчеством понимается один из видов человеческой деятельности, направленный на разрешение противоречия (решения творческой задачи), для которой необходимы объективные (социальные и моральные) и субъективные личностные условия (знания, умения, творческие способности), результат которой обладает новизной и оригинальностью, личной и социальной значимостью [11].

Условия повышения мотивации к творчеству в процессе учебно-познавательной деятельности исследованы в работах Д.Б. Богоявленской, И.Я. Лернера, А.К. Марковой, М.И. Махмутова, С.А. Новоселова, П. И. Пидкасистого и др. На основе анализа данных работ, мы пришли к выводу, что развитие творческих способностей дошкольников будет более эффективным, если процесс развития творческих способностей ребенка организуется на основе предоставления ребенку свободы в выборе деятельности, в чередовании дел, в продолжительности занятий одним каким-либо делом, в выборе способов выполнения деятельности. Тогда желание ребенка, его интерес, эмоциональный подъём послужат надежной, гарантией того, что уже большее напряжение ума не приведет к переутомлению, и пойдет ребенку на пользу. Предоставление ребенку такой свободы, предполагает ненавязчивую, умную, доброжелательную помощь взрослых, участие родителей в совместной творческой деятельности, вовлечение семей воспитанников непосредственно и в образовательный процесс, например, привлечение родителей к мероприятиям, проводимых в объединениях и учреждениях. Сделать родителей активными участниками педагогического процесса является одним из условий успешного развития творческих способностей детей.

Известно, что для творчества необходима комфортная психологическая обстановка и наличие свободного времени. Взрослые должны создать безопасную психологическую среду для возвращения ребенка из творческого поиска и собственных открытий. Создание у него достаточной уверенности в своих силах, умственных возможностях. Ребёнок должен знать «вкус успеха». Успех ученика должен быть не концом работы, а его началом. Важно постоянно стимулировать ребенка к творчеству проявлять сочувствие к его неудачам, терпеливо относиться даже к странным идеям несвойственным в реальной жизни. И в этом плане необходимо сотрудничество всех субъектов сотворческой деятельности: педагогов, родителей и детей.

Наиболее эффективное взаимодействие детей, педагогов и родителей проявляется в процессе игровой деятельности. Многомерность характеристик игры определяет потенциал дидактических возможностей игровых ситуаций, особенно в развитии творческих способностей детей. Применение игр и игровых ситуаций в работе с детьми как социокультурного феномена обусловлено введением ФГОС, который отражает принцип создания благоприятной социальной ситуации развития каждого ребенка в соответствии с его возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями.

Под социальной ситуацией развития понимается своеобразное сочетание того, что сформировалось в психике ребенка и тех отношений, которые устанавливаются к индивиду со стороны социальной среды. Социальной ситуацией развития ребенка дошкольного возраста является познание мира человеческих отношений и их имитация. Благодаря развитой речи и способности свободно передвигаться, ребенок дошкольного возраста может чувствовать соразмерность со взрослыми. Ребенок понимает, что взрослые делают что-то не на основе умений, а на смысловой основе и задачей ребенка в этом возрастном периоде – развитие этих смыслов, путём участия в человеческих отношениях. Поскольку взрослые ограждают его от этого активного участия, ребенок реализует это стремление в ведущем виде деятельности, в которой он моделирует мир взрослых и правила функционирования в нем. Согласно концепции детства, принадлежащей отечественному философу, психологу и педагогу В.В. Зеньковскому, «...мы не потому играем, что мы дети, но для того и дано нам детство, чтобы мы играли». Функция детства согласно этой формуле заключается в том, чтобы дать развиваться ребенку, не входя в прямое общение с действительностью, но в то же время не удаляя его вполне от действительности. Игры и являются той формой активности, в которой лучше всего разрешаются задачи детства, не уводя от реальности, они ослабевают прямое с ней взаимодействие путем введения в игру работы фантазии [6]. Именно в игре ребенок способен создать свой собственный игровой мир. Этот вид деятельности, с одной стороны служит средством, реализующим стремление ребенка участвовать в жизни взрослых, а с другой – элементом системы воспитания, с помощью которого решаются многие воспитательные и образовательные задачи в системе образования.

Анализируя феномен игры, стоит сделать акцент на определении понятия «ведущий вид деятельности». В целом, игра – это тот вид деятельности индивида в рамках социальной ситуации развития, выполнение которой определяет возникновение и формирование у него основных психологических новообразований на данном этапе онтогенеза. Следовательно, благодаря игре в дошкольном возрасте возникают и дифференцируются новые виды деятельности, формируются и перестраиваются психические процессы и в целом, именно игра способствует основным личностным изменениям дошкольника. В связи с этим, выделяют воспитательное, образовательное и развивающее значение игры в дошкольном периоде. Именно игровая деятельность способствует развитию знаково-символической функции сознания и речи. В игре дети учатся общаться, согласовывать свои действия с действиями другого, учатся взаимопониманию и взаимопомощи.

Наиболее полно взаимодействия ребенка дошкольного возраста в других разворачиваются в дошкольной образовательной организации, чаще всего в детском саду. Именно здесь ребенок включается в образовательную среду, которая социальна по своей сути. «Во-первых, это люди, которые непосредственно окружают ребенка-дошкольника в детском саду и играют главную роль в его жизни – педагоги и сверстники. Во-вторых, среда детского сада наполнена различными предметами и вещами, которые уже при первом приближении социальны, т.к. созданы не только руками, но и разумом человека. Ребенок старшего дошкольного возраста все глубже погружается в этот мир, осваивает его закономерности с помощью педагогов. В связи с этим можно утверждать, что социальная среда детского сада обеспечивает не только процесс социализации посредством воспитания подрастающего поколения, но и реализует раскрытие индивидуальности ребенка» [2].

Таким образом, в дошкольном возрасте можно отметить бурное развитие психических сфер: общения, речевой, познавательной (восприятия, мышления), двигательной и эмоционально-волевой сферы и, несомненно то, что именно игровая деятельность способствует развитию личности ребенка. Игра является действенным

средством познавательного, социального, физического и психического развития детей дошкольного возраста, а создание условий для игровой деятельности, как в образовательном учреждении, так и в семье, является одним из важнейших факторов успешного воспитания и развития личности дошкольника. Именно в игре происходит развитие социальной ситуации детей дошкольного возраста.

В практической деятельности педагогами используются сюжетно-ролевые игры, игры-драматизации, кукольные представления, игры-импровизации, сочинения сказок, подвижные игры, игры-забавы, игры-танцы и т.д. Разработанные игры являются универсальными, вариативными и могут применяться в различных видах деятельности ребенка. В ходе игры, ребенок берет на себя разнообразные социальные и сказочные роли в игровой ситуации, в которой воссоздает взаимодействие с окружающими. Согласно игровым ролям, дети проявляют такие качества как: общительность, уверенность в себе, настойчивость, смелость, тем самым стимулируя и укрепляя черты своего характера и личности в целом.

Методика организации сотворчества детей, педагогов и родителей по созданию комплексного творческого продукта, включающего в себя элементы литературного, художественного, технического, анимационного и других видов творчества предполагает организацию проектной сотворческой деятельности на основе применения АС-технологии, разработанной С.А. Новоселовым, по следующему алгоритму.

1) На первом этапе участники выбирали любое известное детское литературное произведение: стихотворения детских поэтов, детские рассказы, сказки, пословиц или поговорки. Выбор того или иного произведения мог сделать ребенок самостоятельно или же с помощью родителей, роль родителей в данном случае могла заключаться в актуализации ранее прочитанных произведений ребенком.

2) Далее участникам предлагалось аналогично сочинить собственное литературное произведение (индивидуальное или коллективное), здесь приветствовалось сотворчество родителей и педагогов, так как ребенок в дошкольном возрасте испытывает трудности в сопоставлении героев литературного произведения и построении логического сюжета литературного произведения, а также записи предложенных детьми идей, образов, сюжетов.

3) Следующий этап заключался в изображении детьми придуманных героев и других объектов сюжетов из сочиненного литературного произведения. На данном этапе родители и педагоги могут предложить метод алгоритмического рисования.

4) Далее родители, педагоги, перечитывая сочиненные литературные произведения и рассматривая получившиеся рисунки, помогают детям увидеть, описать и проанализировать проблемные ситуации, в которых оказались герои, если же явной ситуации не обнаруживается, то взрослые помогают обнаружить проблемные ситуации, в которых могли бы оказаться герои.

5) На следующем этапе детям предлагалось устранить увиденную проблему с помощью придумывания новых устройств, новых машин и механизмов, новых веществ и предметов труда, игры и быта. Данную деятельность детей мы относим к изобретательской деятельности, организованную с помощью применения одного из ассоциативных методов, например, метода фокальных объектов.

6) Техническое изобретение, придуманное детьми, зарисовывается, далее, анализируя полученные технические изобретения, детям предлагалось досочинить ранее написанное литературное произведение, при этом уже внедряя изобретенное техническое изобретение в сюжет литературного произведения так, чтобы устройство привнесло положительную смысловую окраску литературного произведения.

7) По сочиненному литературному произведению и нарисованным композициям участникам предлагалось изготовить макет технического изобретения, с помощью



аппликации или конструирования. По мотиву полученного изобретения участники разрабатывали игрушку или же игру, которые являлись главным творческим продуктом изобретательства участника или детского творческого коллектива.

8) На завершающем этапе детям в совместной деятельности с родителями и педагогами предлагалось презентовать получившуюся игру или игрушку. Необходимо соединить все придуманные детьми сюжеты и изобретения в сценарии театральной постановки, в которой дети станут актёрами, или в сценарий анимационного ролика, который может быть снят с помощью имеющегося в распоряжении участников оборудования. Эти продукты могут быть представлены на презентационном этапе Фестиваля как результат изобретательства детей в сотворчестве с педагогом и родителями. Как вариант, комплексный результат изобретательства детей может быть представлен и в форме оригинального танца или песни, или литмонтажа или детской игры. При этом на каждом этапе подготовки презентации может быть продолжена работа по поиску идей новых технических изобретений и во всех формах презентации должен быть сделан акцент на придуманное изобретение [12].

Применение АС-технологии в совместной творческой деятельности детей и взрослых позволяет не только получить новый творческий продукт, но и позитивно повлиять на социальную ситуацию развития детей за счет активизации ведущего вида деятельности в дошкольном возрасте – игровой деятельности детей. Основной идеей в данном случае является создание новых игр.

Остановимся подробнее на описании разработанной в ходе совместной деятельности детей, педагогов и родителей вариативной настольной игры «КошкиМЫшки». Данная игра направлена на развитие навыков коммуникации, реакции (быстроты движения, координации), навыков действовать по установленным игроками правилам, развитие речи, литературного творчества, а так же на коррекцию страхов, зажатости. Отметим, что именно в ролях, в данном случае «мышки» и «кошки», скрыты коррекционные механизмы воздействия игры на личности ребенка. Особой эффективностью воздействия обладает детский кукольный театр. Распределение ролей между детьми осуществляется через распределение между ними кукольных персонажей, причем, например, детям менее активным в общении вручается наиболее престижная кукла, что заставляет ребенка ассоциировать себя с ней, чтобы оправдать ее статус среди других игрушек и исполнить роль, соответствующую ее статусу.

Игра обеспечивает эмоциональную разрядку, снимает нервное напряжение, уменьшает страхи ребенка, оптимизирует гибкость в действиях, способствует освоению социальных, развивает коммуникативные навыки, координацию движения и ловкость. Таким образом, мы считаем, что игра в настоящее время стала лучшей практикой, способствующей развитию ребенка вне зависимости от его интеллектуальных и физических возможностей.

Подведя итог, отметим, что дошкольный возраст является сензитивным периодом для развития творческих способностей, именно поэтому важно в этот период нацелено применять различные средства и технологии в данной области, например, использовать совместную творческую деятельность детей и взрослых, в которой ребенок является ведущим, а взрослый помогает установить логику действий и определить направление творческой деятельности ребенка, а также поощряет ребенка в стремлении к творческой деятельности. А использование АС – технологии позволяет в процессе сотворчества учителя, родителей и обучающихся развивать творческое мышление, воображение и фантазию, приобрести умения в использовании эвристических методов творчества. Можно с уверенностью утверждать, что данная технология, а так же сама форма организации взаимодействия детей и взрослых в виде Фестиваля детского изобретательства на сегодняшний день является одной из перспективных направлений не

только комплексного развития творческих способностей обучающихся но личности в целом.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белькова А.Н. Развитие творчества старших дошкольников в совместной деятельности: дис. ...кандидата педагогических наук: 13.00.02; [Место защиты: Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена].- Санкт-Петербург, 2013. 234 с.
2. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д.Б. Богоявленская. М.: Издательский центр "Академия", 2002. 320 с.
3. Бывшева М.В. Социальное познание в дошкольном возрасте: проблемы и их решение: / М.В. Бывшева. Дошкольное воспитание. 2009. № 9. С. 59-63
4. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: психологический очерк / Л. С. Выготский. М., 1991. 92 с.
5. Дорохова Т.С. История социальной педагогики: учеб. / Т.С. Дорохова, М.А. Галагузова, Ю.Н. Галагузова [и др.]; под ред. М.А. Галагузовой. М.: Гуманитар. изд. центр «ВЛАДОС», 2013. 300 с.
6. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения: Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / Под ред. А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцевой. СПб.: Питер, 2013. 464 с. С. 21.
7. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. М.: Педагогика, 1981. – 116 с.
8. Маркова А.К. Мотивация учения и ее воспитание у школьников / А.К. Маркова, А.Б. Орлов, А.Б. Фридман. М.: Педагогика, 1983. 64 с.
9. Махмутов М.И. Теория и практика проблемного обучения / М.И. Махмутов. Казань: Татарское книжное издательство, 1972. 552 с.
10. Новоселов С.А. Развитие технического творчества учащихся в процессе сбора научно-технической и патентной информации: дис. ...канд. пед. наук / С.А. Новоселов. Свердловск, 1991. 176 с.
11. Новосёлов С.А. Теоретико-методологические подходы к изучению креативности / С.А. Новосёлов. Екатеринбург: Рос.гос.проф.-пед. ун-та, 2008. 154 с.
12. Новосёлов С.А. Технология творчества для детей или АС-технология / С.А. Новоселов, Попова Л.С. // Педагогическое образование в России. – URL: <http://docplayer.ru> (дата обращения: 10.04.2018)
13. Пидкасистый П.И. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы: справочное издание / П.И. Пидкасистый, Л.М. Фридман, М.Г. Гарунов. М.: Педагогическое общество России, 1999. 354 с.

## DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF PRESCHOOL CHILDREN IN JOINT ACTIVITIES WITH ADULTS

© 2018

*M.V. Byvsheva*, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department pedagogy and childhood psychology

*Ural state pedagogical university, Yekaterinburg (Russia), mbyvsheva@ya.ru*

*O.A. Koniuk*, master of 1 year of study

*Ural state pedagogical university, Yekaterinburg (Russia), olgakoniuk@mail.ru*

*A.A. Semenova*, master of 1 year of study

*Ural state pedagogical university, Yekaterinburg (Russia), semenovaanna95@mail.ru*

## ВЛИЯНИЕ МАЛЫХ ФОРМ ФОЛЬКЛОРА НА РАЗВИТИЕ ОБРАЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

© 2018

*Е.Н. Ковылина*, воспитатель

*МБОУ г. Иркутска детский сад № 28, Иркутск (Россия), mdoу-28@mail.ru*

«Иные думают:  
Мы говорим словами,  
Другие – что слова владеют нами,  
На самом деле - слова - мы сами»  
В.А. Калягин

Важнейшими воспитательными средствами во все времена служили разные формы устного народного творчества. Ведущим компонентом народной культуры является – фольклор (в переводе с англ. «народная мудрость»). Фольклор – это создаваемая народом и бытующая в народных массах поэзия, в которой он отражает свою трудовую деятельность, общественный и бытовой уклад, знание жизни, природы, культы и верования. В фольклоре воплощены воззрения, идеалы и стремления народа, его поэтическая фантазия, богатейший мир мыслей, чувств, переживаний, протест против эксплуатации и гнета, мечты о справедливости и счастье. Это устное, словесное художественное творчество, которое возникло в процессе формирования человеческой речи. [6]

Пословицы, поговорки, загадки – особый вид устной поэзии, веками впитавшей в себя трудовой опыт многочисленных поколений. Через особую организацию, интонационную окраску, использование специфических языковых средств выразительности (сравнений, эпитетов) они передают отношение народа к тому или иному предмету или явлению. Пословицы и поговорки, как и другой жанр устного народного творчества, в художественных образах зафиксировали опыт прожитой жизни во всем его многообразии и противоречивости.

Пословица – это художественное произведение, которое содержит широкое обобщение и воплощает его в предельно краткой форме.

Пословицы и поговорки - это сгустки народной мудрости, здравого смысла, ума, трудового и житейского опыта, это концентрированное выражение нравственно-эстетических и педагогических взглядов и оценок, выработанных народом. Пословицы и поговорки, по словам А.М. Горького, «формируют весь жизненный социально-исторический опыт трудового народа...». В пословицах отразились, писал К.Д. Ушинский, «все стороны жизни народа: домашняя, семейная, полевая, лесная, общественная; его потребности, привычки, его взгляд на природу, на людей, на значение всех явлений жизни» [5].

Загадка является благодатным средством, способствующим развитию речи детей, образного и логического мышления, умственных реакций. Главная же особенность загадки состоит в том, что она представляет собой логическую задачу. Отгадывая загадку, ребенок совершает довольно сложные мыслительные операции: сравнивает признаки различных предметов, находит общее, отсекает несущественное, анализирует предметное и явления окружающей действительности, классифицирует их [2].

На современном этапе развития общества речь все чаще выполняет деловую и информативную функции, что ведет к потере индивидуальности речи, утрате ее эмоциональности. Поэтому проблема развития образности речи, ее выразительности приобретает все большую значимость. Добиться решения этой проблемы можно только

при условии воспитания интереса к языковому богатству, формирования умения использовать в своей речи разнообразные выразительные средства с первых лет жизни.

Дошкольный возраст является важным периодом для развития речи ребенка. В ходе своего развития речь детей тесно связана с характером их деятельности и общения. Развитие речи идет в нескольких направлениях: совершенствуется ее практическое употребление в общении с другими людьми, вместе с тем речь становится основой перестройки психических процессов, орудием мышления.

Важным моментом в развитии речи детей дошкольного возраста является увеличение количества обобщающих слов и рост придаточных предложений. Это свидетельствует о развитии у дошкольников отвлеченного мышления. Эти достижения в речевом развитии детей так значительны, что можно говорить не только о формировании фонетики, лексики, грамматики, но и о развитии таких качеств связной речи, как правильность, точность, выразительность [6].

Необходимо отметить, что речь становится образной, непосредственной и живой в том случае, если у дошкольников воспитывается интерес к речевому богатству, развивается умение осознанного словоупотребления.

Организуя работу с детьми, тщательно продумываем упражнения, специальные и творческие задания с использованием пословиц и поговорок. Стараемся давать задания в привлекательной форме, используя игровые, соревновательные и другие мотивационные установки [1]. При этом большое внимание уделяем развитию понимания прямого и переносного значения слов, иносказательного содержания пословиц и поговорок, а также совершенствованию таких типов речи, как рассуждение, объяснение, доказательство. Например, пересказ поговорок или загадок с использованием моделей, иллюстраций, инсценирования; упражнения «Объяснялки», «Рассуждалки», «Закончи фразу», «Придумай свою загадку» и др.

Чтобы дети быстрее овладевали описательной формой речи, обращаем их внимание на языковые особенности загадки, пословицы и поговорки, учим замечать красоту и своеобразие художественного образа, понимать, какими речевыми средствами он создан, вырабатывать вкус к точному и образному слову. Учитывая материал загадок, пословиц и поговорок, учим детей видеть композиционные особенности загадки, чувствовать своеобразие их ритмов и синтаксических конструкций. В этих целях проводится анализ языка загадки, пословицы и поговорки, обращается внимание на их построение. Например, использование несколько загадок, поговорок и пословиц об одном предмете, явлении, чтобы показать детям, что найденные ими образы, выражения не единичны, что существует много возможностей сказать по-разному и очень емко и красочно об одном и том же. Овладение навыками описательной речи идет успешнее, если наряду с загадками, пословицами и поговорками в качестве образцов берутся литературные произведения, иллюстрации, картины. Например, в сказках образно и ярко прописываются образы хитрой лисы, жадного волка, злой мачехи, доброго Деда Мороза, глупого Иванушки-дурачка. Рассматривая иллюстрации и картины дети наглядно видят, как автор, используя средства выразительности, передает черты характера того или иного героя [3, 4].

Отгадывание и придумывание загадок так же оказывает влияние на разностороннее развитие речи детей. Употребление для создания в загадке метафорического образа различных средств выразительности способствует формированию образности речи детей дошкольного возраста. Например, прием олицетворения, определение эпитетов, сравнений и пр.

Итак, проводимая нами работа позволяет сделать вывод, что посредством малых фольклорных форм у детей развивается чуткость к языку, они учатся пользоваться

различными средствами, отбирать нужные слова, постепенно овладевая образной системой языка.

Используя в своей речи пословицы и поговорки дети учатся ясно, лаконично выразительно выражать свои мысли и чувства, интонационно, окрашивая свою речь, развивать умение творчески использовать слово, умение образно описывать предмет, дать ему яркую характеристику. Пословицы и поговорки – это эффективное средство формирования речемыслительной деятельности детей, обогащения и уточнения их словарного запаса, улучшения понимания речи окружающих за счет ознакомления с образностью и многозначностью русского языка.

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Максаков А.И., Тумакова Г.А. Учите, играя. Москва: Просвещение, 1983. 144 с.
2. Шульгина Е.В., Третьяк Н.Н. Развитие речевой активности дошкольников в процессе работы над загадками. Москва: Детство-Пресс, 2011. 96 с.
3. Ушакова О.С., Гавриш Н.В. Знакомим дошкольников с литературой. Москва: Творческий центр «Сфера», 1999. 224 с.
4. Ушакова О.С. Ознакомление дошкольников с литературой и развитие речи. Москва: Творческий центр «Сфера», 2013. 288 с.
5. Гиппенрейтер Ю.Б., Рудаков А.Н. Развиваем речь и образное мышление. Пословицы и поговорки. Москва: АСТ, 2016. 96 с.
6. Развитие речи детей 5-7 лет. / под ред. Ушаковой О.С. М: ТЦ «Сфера», 2014. 272 с.

### **INFLUENCE OF SMALL FORMS OF FOLKLORE ON THE DEVELOPMENT OF THE CURRENT SPEECH OF CHILDREN OF THE SENIOR PRESCHOOL AGE**

© 2018

*E.N. Kovylyna, tutor*

*Irkutsk kindergarten № 28, Irkutsk (Russia), mdoy-28@mail.ru*

УДК 159.913

### **МОДЕЛЬ ЦЕНТРА ПО ОКАЗАНИЮ КОМПЛЕКСНЫХ УСЛУГ СЕМЬЯМ, ИМЕЮЩИМ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

© 2018

**Е.В. Кривцова**, кандидат психологических наук, доцент кафедры Социальная работа и дефектология

*ФГБОУ ВО Кемеровский государственный университет, Кемерово (Россия),  
evgeniya\_k@bk.ru*

На современном этапе развития общества, количество детей с речевыми нарушениями каждый год только возрастает и проблема обучения и коррекции развития таких детей является актуальной. На данный момент проведено огромное количество исследований, посвященных вопросам развития детей с тяжелыми нарушениями речи [1, 2, 5].

Исследователи приходят к выводу, что важна ранняя диагностика и коррекция отклонений у детей дошкольного возраста с ТНР, подготовка их к обучению в школе, чтобы оно в дальнейшем проходило успешно и эффективно.

Вопрос, касающийся профилактики речевых расстройств носит глобальный характер. Своевременная профилактика речевых нарушений у детей тесно связана с предупреждением нервно-психических отклонений в состоянии здоровья. Она

обеспечивается комплексом мероприятий, включающих лечебные, педагогические, психологические и социальные воздействия.

Совместная работа специалистов в детских образовательных учреждениях позволяет рано выявлять отклонения от нормы в состоянии здоровья детей, врожденные и приобретенные заболевания, сказывающиеся на развитии речи или способствующие возникновению речевой патологии.

Большое значение в разработке проблемы профилактики речевых расстройств имеет изучение факторов, обеспечивающих нормальное развитие речи у детей. Эти знания имеют непосредственное отношение к гигиене речевого развития, являющегося важнейшим показателем нервно-психического здоровья ребенка. Задачи ее в основном сводятся к изучению возрастных этапов речевого онтогенеза и выявлению условий (включая внешнюю среду и социальные условия) положительно или отрицательно влияющих на речевое развитие. Разрабатываются рекомендации и нормативы по психофизиологическим условиям воспитания детей, научно обосновываются стимулы психического развития ребенка и возможности их применения, организуется массовая пропаганда психологических и педагогических знаний среди населения [5]. Но этого, к сожалению, недостаточно.

В процессе обучения и воспитания дошкольников, кроме преодоления речевых нарушений, важно научить реализовывать свои потребности и адаптироваться в изменяющемся мире.

Успех в коррекционно-воспитательной работе с детьми дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи в большей степени зависит от совместной работы педагогов и родителей ребенка. Особенного внимания заслуживает интеграция ребенка в школьную среду. Поэтому, необходимо создавать различные центры по оказанию комплексной помощи родителям, имеющим детей с тяжелыми нарушениями речи, осуществлять помощь по преодолению речевых нарушений у детей дошкольного возраста и заниматься профилактикой осложнений письменной речи при обучении в школе.

В нашей стране уделяется много внимания коррекционно-воспитательной и педагогической работе с детьми, страдающими речевыми нарушениями. Достигнуты значительные успехи в решении вопросов ранней диагностики речевых нарушений.

Путем специальных воздействий на детей во многих случаях удается предотвратить или затормозить появление у них различных отклонений от нормы, в частности речевой патологии.

В практике наблюдается многообразие педагогических, логопедических технологий, внедрение средств обеспечения непрерывности содержания дошкольного и начального общего образования [4, 5]. В то же время их несистемное объединение приводит к перегрузке коррекционно-развивающего процесса, нарушению единства применения педагогических средств и целостности общего развития ребенка [4].

Необходимость усовершенствования существующих коррекционно-развивающих программ обусловлена как начавшейся в последнее время модернизацией всей системы дошкольного образования, так и значительным расширением научных представлений о закономерностях развития, воспитания и обучения как всех детей дошкольного возраста, так и детей с нарушениями развития, в частности, с нарушениями речи.

Важность оптимизации и совершенствования содержания, методов и приемов коррекционного воздействия на дошкольном этапе с нарушениями развития подчеркивается в настоящее время в целом ряде нормативно-правовых документов [3]. Например, в мае 2017 года Президент России В.В. Путин подписал Указ «Об объявлении в Российской Федерации Десятилетия детства» в 2018–2027 годах. Такое решение было принято в целях совершенствования государственной политики в сфере защиты детства,

учитывая результаты, достигнутые в ходе реализации Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы.

В разработанной нами модели комплексного центра делается акцент на постоянном контакте с родителями и вовлеченности членов семьи в процесс обучения, поскольку именно такой подход позволит обеспечить успех коррекционной деятельности. Понимание того, что специальное обучение будет длительным приходит не сразу и вызывает сильнейший стресс, который нередко приводит к изоляции семьи от общества и разладу отношений в семейной системе.

Ни одна корректирующая работа не может быть полностью эффективной, если она не связана с семьей. В современном педагогическом процессе дошкольного образования необходимо, чтобы учитывались и принимались во внимание потребности, интересы и способности ребенка для обеспечения индивидуальной траектории его развития. Такой подход актуален и эффективен лишь при условии сотрудничества всех, кто заинтересован в улучшении качества жизни ребенка, включая родителей.

Родительская помощь является обязательной, поскольку сама по себе ценна, продуктивна. В сотрудничестве с педагогами, логопедами, психологами, врачами, родители смогут помочь ребенку преодолеть нарушения речи и связанные с ними в дальнейшем трудности обучения.

Регулярное общение со специалистами поможет родителям почувствовать уверенность в своих действиях.

Отметим, что чаще всего у родителей наблюдается отсутствие психологической готовности к взаимодействию с ребенком, имеющим речевые нарушения. Чем сложнее нарушения в развитии, чем чаще родители не могут принять сведения об их наличии у ребенка. Легкие же речевые нарушения недооцениваются, часто не вызывают беспокойства у родителей, которые связывают с возрастными особенностями, в сущности не владея знаниями о возрастных нормах развития речи. Одни не придают значения, другие отрицают наличие нарушений.

В дальнейшем очень важно помочь детям с тяжелыми нарушениями речи интегрироваться в школьную среду, т.к. эти дети, как правило, характеризуются:

- Низким уровнем успеваемости по всем предметам.
- Психологическим давлением как и со стороны сверстников, так и со стороны педагогов.
- Недоразвитием коммуникативных навыков.
- Низкой вовлеченностью в культурную среду школы.
- Потерей мотивации к получению знаний и посещению школы.
- Проявления вторичных нарушений; возможные отклонения в эмоционально-поведенческой сфере.

Учитывая все эти аспекты, мы полагаем, что необходимо не только способствовать реабилитации ребёнка дошкольного возраста с ТНР, но помогать семьям с такими детьми справляться с трудной ситуацией, ориентироваться в выборе последующего образовательного учреждения, снабжать родителей и законных представителей всей необходимой информацией.

При разработке модели центра мы опирались на ряд концепций и теорий:

- непрерывного развития ребенка в организованной среде (В.И. Слободчиков, Ю.С. Мануйлов, В.В. Сериков и др.);
- личностно-ориентированного образования (И.С. Якиманская, И.В. Абакумова, Л.В. Копиманцева, Е.В. Бондаревская, И.Я. Лернери др.);
- теорию личностного развития дошкольников в дошкольных учреждениях (Р.Р. Ветчикова, 2003);
- идеи Л.С. Выготского о необходимости социальной компенсации дефекта;

- положения логопедии о характере психофизического и речевого развития детей с тяжелыми нарушениями речи (Н.А. Чевелева, Р.Е. Левина, Н.Н. Трауготт, В.К. Орфинская, Ю.Я. Флоренская, Т.Б. Филичева, М.Е. Хватцев и др.);

- коммуникативно-деятельностный подход к коррекции речи при ее недоразвитии (В.К. Воробьева, Л.В. Лопатина, О.Е. Грибова, Н.В. Новоторцева, Л.Ф. Спирова).

Нормативно-правовая база, на основе которой может быть создан центр по оказанию комплексных услуг семьям, имеющим детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи:

1. Конституция Российской Федерации (12 декабря 1993 года с поправками от 21.07.2014 N 11-ФКЗ).

2. Федеральный закон «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» N124-ФЗ, 24 июля 1998 года с поправками от 02.12.2013 N 328-ФЗ).

3. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» N 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2016-2017 года.

4. Закон Кемеровской области от 5 июля 2013 года №86-ОЗ «Об образовании» (в ред. от 12.12.2016 N 87-ОЗ).

5. «Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования» (приказ МОиН РФ от 30.08.2013г. №1014).

6. Федеральный государственный стандарт дошкольного образования» (ФГОС ДО) (приказ МОиН РФ от 17.10.2013г. №1155).

7. Санитарно-эпидемиологические правила и нормативы СанПиН 2.4.1.3049-13 №26 от 15.05.2013 (с изменениями на 27 августа 2015 года).

8. Письмо Министерства образования Российской Федерации от 14.03.2000г. №65/23-16 «О гигиенических требованиях и максимальной нагрузке на детей дошкольного возраста в организованных формах обучения».

Организационная структура Центра

Цель деятельности Центра по оказанию комплексных услуг семьям, имеющим детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи – оказание психолого-педагогической, медико-социальной и логопедической помощи семьям, имеющих детей с ТНР по вопросам обучения и воспитания обучающихся (в том числе при реализации инклюзивного обучения), обучение и воспитание по дополнительным образовательным программам. Создание единого коррекционно-развивающего пространства.

Основными задачами работы Центра являются:

1. Обеспечение специализированной, консультативно-диагностической, коррекционно-воспитательной, психологической, социальной помощи детям дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи. Коррекция и профилактика их речевых нарушений. Предупреждение осложнений речевых дефектов через воздействие на ребенка с ТНР. Подготовка к обучению в школе.

2. Организация сетевых, партнерских взаимоотношений между родителями, законными представителями, воспитывающих детей с ТНР и специалистами образовательного учреждения.

3. Развитие родительской компетентности, формирование умений и навыков поддержания коррекционно-развивающего процесса в домашних условиях.

4. Внедрение новых практик в работу Центра по коррекции речевых нарушений и предупреждению отклонений в личностном развитии и повышении адаптивных ресурсов личности дошкольника.

Решение задач основано на видах деятельности:

- Оказание психолого-педагогической и медико-социальной помощи детям, имеющим тяжелые нарушения речи, родителям и лиц, их заменяющим.



- Развитие службы ранней помощи и содействия развитию дошкольников с ТНР.

- Организация и проведение семинаров, научно-теоретических и научно-практических конференций, фестивалей, конкурсов, и прочих мероприятий по профилю работы Учреждения.

- Повышение уровня здоровьесберегающей компетентности и научно-методической подготовки у родителей, воспитывающих детей с ТНР.

- Проведение консультаций для родителей и лиц, их заменяющих по вопросам психологической комфортности и безопасности образовательного процесса, в том числе и при использовании услуг образовательных организаций по инклюзивному образованию.

- Оказание экстренной психологической помощи по факту обращения.

- Реализация дополнительных образовательных программ.

Целевую группу потребителей предоставляемых услуг составляют:

- Дети с ТНР в возрасте от 3 до 7 лет;

- Родители (законные представители).

Кадровый состав центра:

- Управляющий состав Центра: директор, заместитель.

- Специалисты: учителя-логопеды, психологи и педагоги-психологи, социальный педагог, медицинские работники (медсестры, врач-невролог, врач-педиатр), социальный работник.

Психологи центра занимаются психологическим консультированием, оказывают психологическую помощь семьям, воспитывающих детей с ТНР. Педагоги-психологи создают условия для обеспечения полноценного психического и личностного развития детей дошкольного возраста в процессе их воспитания, образования и социализации на базе центра.

Основные направления работы:

- психологическая диагностика и обследование личности;

- коррекционно-развивающая работа (индивидуальная и групповая);

- психологическое консультирование по запросам;

- психологическая профилактика и просвещение воспитанников, их родителей, специалистов Центра.

Социальный педагог помогает в предвосхищении и разрешении конфликтных ситуаций в семьях, а также между педагогами и родителями ребенка, способствует реабилитации семьи.

В обязанности медицинских работников входит: оказание своевременной медицинской помощи детям с ТНР и их семьям, повышение уровня здоровьесберегающей компетентности и научно-методической подготовки у родителей, воспитывающих детей с ТНР, диагностика нарушений в физическом развитии.

Социальный работник обеспечивает социально-правовую защиту семьи.

Учитель-логопед – это специалист, занимающийся вопросами выявления и коррекции нарушений речевого развития и коммуникации детей. Цель деятельности учителя-логопеда – создание условий, способствующих выявлению и преодолению нарушений речевого развития, а также дальнейшему развитию устной и письменной речи, совершенствованию коммуникации обучающихся для успешного усвоения образовательной программы.

Для достижения этой цели в процессе профессиональной деятельности учителя-логопеда решаются следующие задачи:

1. Проведение логопедического обследования для определения структуры и степени выраженности речевого нарушения: установление психолого-педагогического

заключения (диагноза), позволяющего судить об уровне речевого и коммуникативного развития ребенка с ТНР.

2. Организация коррекционной работы по оказанию логопедической помощи ребенку с ТНР, которая включает в себя разработку и реализацию коррекционно-развивающих, индивидуально-ориентированных программ с учетом возраста и особенностей развития обучающихся, структуры дефекта, а также оказание помощи педагогическому коллективу. Определение направлений, методов и приемов логопедической работы по коррекции нарушений речевого развития, подбор дидактических и методических материалов.

3. Комплектование групп для занятий с учетом психофизического состояния детей с ТНР.

4. Осуществление коррекционно-логопедической работы по направлениям:

- активизация речевой деятельности и развитие лексико-грамматических средств языка;

- формирование правильного произношения (воспитание артикуляционных навыков, овладение слоговой структурой, развитие фонематического слуха и восприятия, доступных форм звукового анализа и синтеза);

- подготовка к овладению элементами грамоты;

- развитие навыков связной речи.

5. Проведение систематического (2-3 раза в год) изучения динамики речевого развития ребенка с ТНР, что позволяет скорректировать имеющуюся индивидуальную программу коррекционно-логопедического воздействия и акцентировать внимание на наиболее стойких проблемах речевого развития.

6. Осуществление итоговой диагностики, охватывающей все компоненты речевой системы и выявляющей результаты проведения работы.

7. Взаимодействие со специалистами, оказывающими психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ТНР его семьей.

8. Совершенствование научно-методического потенциала. Разработка предложений по повышению эффективности диагностической, коррекционной работы. Обобщение и распространение наиболее эффективного опыта логопедической работы.

9. Консультативная работа по формированию психолого-педагогической компетентности по вопросам онтогенеза детской речи, проявлений вариантов дизонтогенеза; обучение родителей специализированным приемам преодоления имеющихся расстройств устной речи и подбор комплексов коррекционно-развивающих упражнений, направленных на подготовку к освоению письма и чтения.

10. Профилактическая работа заключается в своевременном предупреждении у детей возможных вторичных речевых нарушений.

Каждое направление деятельности учителя-логопеда включается в единый процесс психолого-педагогического сопровождения.

Мы полагаем, что выстроенная нами модель центра по оказанию комплексных услуг семьям, имеющим детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи позволит предотвратить многие затруднения, возникающие на ранних этапах получения школьного образования, дополнить работу, проведенную по этим направлениям в детских садах, помочь выстроить доверительные отношения между родителями и детьми.

Организация коррекционно-развивающей среды при участии всех субъектов коррекционно-педагогического процесса (логопедов, педагогов, родителей и других специалистов) с учетом особенностей социально-личностного развития детей и на основе личностно-ориентированного и коммуникативного подходов является фактом преодоления трудностей социализации ребенка с тяжелым нарушением речи.

Несомненно, изучение проблем детей с тяжелыми нарушениями речи требует дальнейшего теоретического и эмпирического осмысления.

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Григоренко Н.Ю., Цыбульский С.А. Диагностика и коррекция звукопроизносительных расстройств у детей с тяжелыми аномалиями органов артикуляции. М., 2003. 144 с.
2. Лукашевич В. А. Сотрудничество логопеда и семьи в современных условиях. Теория и практика образования в современном мире: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2014 г.). Санкт-Петербург, 2014. 108 с. С. 201-204.
3. Резниченко Т.С. Обучение чтению как средство коррекции системных нарушений речи у дошкольников: дис. канд. педагог. наук. Москва, 2007. 172 с
4. Саблева А.С. Коррекционно-развивающая среда как фактор преодоления трудностей социализации детей с тяжелыми нарушениями речи: дис. канд. педагог. наук. Ярославль, 2007. 244 с.
5. Трофимова Н.М., Дуванова С.П., Трофимова Н.Б., Пушкина Т.Ф. Основы специальной педагогики и психологии. СПб., 2005. 304 с.

### **MODEL OF THE CENTER FOR PROVIDING INTEGRATED SERVICES TO FAMILIES WHO HAVE CHILDREN OF PRESCHOOL AGE WITH HEAVY DISORDERS OF SPEECH**

© 2018

*E.V. Krivtsova*, Ph.D. in psychology, Associate Professor of the Department of Social Work and Defectology  
*Kemerovo State University, Kemerovo (Russia), evgeniya\_k@bk.ru*

УДК 373.2

### **ДЕТСКИЙ САД – ТЕРРИТОРИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ**

© 2018

**С.С. Кукс**, заведующий

*МБОУ г. Иркутска детский сад № 28, Иркутск (Россия), mdoy-28@mail.ru*

**Е.А. Проживальская**, заместитель заведующего

*МБОУ г. Иркутска детский сад № 28, Иркутск (Россия), mdoy-28@mail.ru*

**А.С. Нейман**, старший воспитатель

*МБОУ г. Иркутска детский сад № 28, Иркутск (Россия), mdoy-28@mail.ru*

По прогнозам ученых, 3-е тысячелетие, на пороге которого стоит человечество, будет ознаменовано информационной революцией, когда знающие и образованные люди станут цениться как истинное национальное богатство.

В последнее время и в Российской Федерации резко повысился социальный престиж интеллекта и научного знания. Но дети в большинстве своем остаются интеллектуально пассивными: много источников готовой информации – видеозаписи, телепередачи, компьютеры. Вследствие чего снижается желание узнавать, находить самостоятельно и учиться. Неслучайно, одной из актуальных задач развития детей на современном этапе российского дошкольного образования, зафиксированной в Федеральном Законе «Об образовании в Российской Федерации» (№ 273 от 29.12.12г.), государственной Программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы (№792-р от 15.05.13 г.), Приказе МО и науки РФ «Об утверждении

федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (№ 1155 от 17.10.13 г.), является задача формирования общей культуры личности ребенка, развитие его интеллектуальных качеств.

Несмотря на то, что интеллект, интеллектуальный потенциал играют все возрастающую роль в современном обществе, все еще остаются нерешенными многие практические вопросы в плане его развития в условиях реализации в дошкольном образовательном учреждении ФГОС дошкольного образования. Практика показывает, что не все педагоги ДООУ, даже имеющие базовое дошкольное педагогическое образование, осознанно подходят к пониманию смысловой и содержательной сути интеллектуального развития, владеют навыками организации образовательного процесса, направленного на качественное интеллектуальное развитие детей.

Понятие «интеллект» происходит от латинского (*intellectus*) – разумение, понимание, постижение и в целом представляет собой систему всех познавательных способностей человека: ощущения, восприятия, внимания, памяти, представления, воображения и мышления. Интеллект детей трактуется в современных исследованиях (Ф. Гальтон, П.Я. Гальперин, Дж. Кэттелл, Э.А. Голубева, В.Д. Небылицын и др.) как генетически обусловленные задатки и возможности, система разноуровневых познавательных процессов, функций и качеств, обеспечивающих адаптацию ребенка в социуме, предопределяющих возможности ребенка развиваться и целенаправленно обучаться в среде сверстников в процессе деятельности, включающей саморегуляцию активности. По мнению ряда ученых (Дж. Гилфорд, Г. Гарднер, В.Н. Дружинин, Т.С. Комарова, Б.М. Теплов, В.Д. Шадриков, М.А. Холодная и др.), интеллект представляет собой качественное своеобразное сочетание способностей (когнитивных, психомоторных, психорегуляторных и коммуникативных), обеспечивающее успешность в деятельности.

Наукой доказано, что интеллектуальное развитие детей заключается не столько в количественном запасе конкретных (учебных) знаний и умений, сколько в уровне развития интеллектуальных процессов, то есть в качественных особенностях мышления (способность находить существенные и несущественные свойства в предметах и объектах, выводить следствие из факта принадлежности предмета или объекта к определенному понятию, умение классифицировать, анализировать, соотносить, определять закономерные связи и пр.). Подтверждение данной точки зрения находим в исследованиях И.А. Сикорского, Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, П.П. Блонского, А.В. Запорожца, Б.М. Теплова, Л.А. Венгера, В.Н. Дружинина, М.А. Холодной, Н.С. Пантиной, Н.И. Чуприковой и др. Интеллектуальное развитие, по их мнению, представляет собой динамическую систему качественных и количественных изменений, которые происходят в психической деятельности человека в связи с его возрастом и обогащением жизненного опыта [3].

Так как сутью интеллектуального развития детей является не передача им системы знаний и представлений, интенсификация процесса усвоения содержания, перенасыщенность излишней информацией с неверной организацией процесса освоения содержания, а активизация процесса их освоения, т.е. амплификация (по А.В. Запорожцу) детского интеллектуального развития. Для нас важно в стенах дошкольного образовательного учреждения развернуть образовательный процесс на основе использования современных образовательных технологий, направленный на поддержание и культивирование интереса к миру познания; овладение детьми приемами интеллектуального труда, познавательной активности, развитие интеллектуальных способностей и качеств, рассматриваемых как главные компоненты интеллектуального развития детей [2].

Следовательно, миссия дошкольного учреждения на данном этапе, в рамках внедрения Программы развития – реализация права каждого ребенка на качественное и

доступное образование, обеспечивающее равные стартовые условия для полноценного интеллектуального развития и саморазвития детей, как основы их успешного обучения в школе.

Цель деятельности ДОО в период развития – создание организационно-педагогических условий для эффективного интеллектуального развития детей дошкольного возраста в процессе реализации образовательной деятельности на основе современных образовательных технологий.

Задачи, обеспечивающие реализацию цели:

1. Повышение профессиональной компетентности педагогов в сфере интеллектуального развития детей дошкольного возраста.

2. Организация образовательного процесса с использованием технологий, методов и инновационных форм работы, способствующих эффективному интеллектуальному развитию детей.

3. Обогащение развивающей предметно-пространственной среды ДОО дидактическими материалами и оборудованием, способствующим активизации интеллектуальной деятельности детей.

4. Привлечение родителей (законных представителей), социальных партнеров к совместному с детским садом решению вопросов интеллектуального развития детей.

5. Организация контроля за реализацией организационно-педагогических условий и процесса интеллектуального развития детей.

6. Совершенствование управленческого механизма, поддерживающего саморазвитие, рост творческого потенциала членов коллектива в реализации Программы развития.

Мы видим следующие механизмы реализации проекта, обеспечивающие эффективность реализации Программы - это создание организационно-педагогических условий [1].

В организационные условия мы включаем:

- непрерывность процесса повышения квалификации педагогов, направленного на развитие психолого-педагогической компетенций, позволяющих рационально проектировать и на качественном уровне управлять интеллектуальным развитием детей;

- подбор и разработка программного, методического и дидактического обеспечения процесса интеллектуального развития детей;

- обогащение развивающей предметно-пространственной среды ДОО дидактическими материалами и оборудованием, способствующим активизации интеллектуальной деятельности детей;

- организация контроля за реализацией организационно-педагогических условий и процесса интеллектуального развития детей;

- совершенствование управленческого механизма, поддерживающего саморазвитие, рост творческого потенциала членов коллектива в реализации Программы развития.

- расширение взаимодействия ДОО с социумом (школой, социокультурной средой города) по интеллектуальному развитию воспитанников.

Создание педагогических условий предполагает:

1) Организация образовательного процесса с использованием технологий, методов и инновационных форм работы, способствующих эффективному интеллектуальному развитию у детей.

- Общеобразовательные технологии: ТРИЗ-технология, технология проблемного обучения, технология исследовательского обучения и как пилотная, охватывающая весь образовательный процесс - игровая технология.

- Технологии локального (модульного) уровня, обеспечивающие актуализацию интеллектуальных и творческих способностей личности (робототехника, лего-конструирование).

- Методы стимулирования интеллектуально-познавательных процессов с помощью игры, т.е. использование различных игровых методов (сюрпризные моменты, воображаемая ситуация, внесение «волшебных предметов», рассказ сказочной истории, инсценировка коротких рассказов, стихотворений, бытовые сценки, элементы драматизации, загадывание и отгадывание загадок, введение элементов соревнования, пантомимическое изображение предмета разговора и др.)

- Игровые формы организации детской деятельности – дидактические игры, игры-занятия, игры-фантазии, игры-путешествия, интеллектуальные развивающие игры (игры-упражнения, игры-тренинги, игры-головоломки, игры-шутки, игры с занимательными вопросами, логические игры), интеллектуальные развлекательные игры типа «Счастливый случай», «Что? Где? Когда? конкурсы, викторины; шахматы, шашки, логические «блоки Дьенеша», «палочки Кьюзенера» кубики Воскобовича, поисково-творческие задачи А. Зака, Никитина и другие

- Системное использование моделей в образовательном процессе и обучение детей созданию моделей предметов, явлений, действий, событий, литературных произведений. Плоскостное моделирование («Танграм», «Колумбово яйцо», «Вьетнамская игра», «Монгольская игра», «Головоломка Пифагора»).

2) Личностно-ориентированное педагогическое взаимодействие в форме сотрудничества взрослых с детьми в реализации образовательной деятельности и решению вопросов интеллектуального развития детей.

3) Осуществление индивидуально-дифференцированного подхода к детям с особыми образовательными потребностями

Стратегия и тактика перехода учреждения в новое состояние представлена посредством реализации серии инновационных проектов. Реализация деятельностного подхода осуществляется как в рамках непосредственно образовательной деятельности, так и в образовательной деятельности в ходе режимных моментов.

- «Лего-азбука». Цель: развитие творческих способностей, конструкторских умений и навыков, речи детей, развитие умения самостоятельно решать поставленные конструкторские задачи.

- «Юный зодчий». Цель: формирование представление об архитектуре как виде искусства. Архитектура для дошкольников средствами ОТСМ-ТРИЗ-технологии)

- «Умники и умницы» (палочки Кьюзенера, Блоки Дьенеша). Цель: Развитие абстрактного мышления детей, овладение детьми алгоритмами действий.

- «Робо-старт». Цель: развитие научно-технический и творческий потенциал личности дошкольника через обучение элементарным основам инженерно-технического конструирования и робототехники. Обучение основам конструирования и элементарного программирования.

- «Радуга открытий» (опытно-экспериментальная работа в ДОУ). Цель: способствовать развитию у детей познавательной активности, любознательности, стремления к самостоятельному познанию.

- «Мир другими глазами». Цель: внедрение технологии ТРИЗ-РТВ в образовательный процесс МДОУ.

Таким образом, несмотря на начальный этап нашей работы и достигнутые результаты, можно сделать вывод о эффективности нашей работы.

## **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе дидактического и методического усовершенствования УВП. (Серия «Энциклопедия образовательных технологий»). М.: Флинта, 1998.

2. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. 2-е изд., перераб. и доп. СПб: Питер, 2002.

3. Яфаева В.Г. Формирование профессиональной компетентности педагогов в сфере интеллектуального развития детей 3-7 лет (в системе дополнительного профессионального образования). Автореферат дисс. доктора пед. наук. Москва, 2015

## **KINDERGARTEN - TERRITORY OF INTELLECTUAL DEVELOPMENT OF PRESCHOOLERS**

© 2018

**S.S. Kuks**, manager

*Irkutsk kindergarten № 28, Irkutsk (Russia), mdoy-28@mail.ru*

**E.A. Prozhivalskaya**, deputy head

*Irkutsk kindergarten № 28, Irkutsk (Russia), mdoy-28@mail.ru*

**A.S. Neyman**, tutor

*Irkutsk kindergarten № 28, Irkutsk (Russia), mdoy-28@mail.ru*

УДК 373.24

## **СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ВОСПИТАНИЮ ТОЛЕРАНТНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО САДА**

© 2018

**Т.В. Лантух**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика и социальная работа»

*УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», Гродно (Беларусь), t.lantukh@yandex.ru*

Проблема воспитания толерантности провозглашена в важнейших международных и государственных документах, в частности, Уставе Организации Объединенных Наций (1945 г.) [1], Декларации принципов терпимости (1995 г.) [2] и др.

Вместе с тем, современная официальная статистика и данные многочисленных исследований свидетельствуют о продолжающемся росте молодежного экстремизма, вспышках межнациональных конфликтов, социальном расслоении населения и т.п. В этой связи формирование толерантного сознания и поведения, воспитание миролюбия и взаимной терпимости в обществе в настоящее время особенно актуально.

Слово толерантность происходит от латинского *tolerantis*, которое буквально означает терпение, выносливость. По мнению многих учёных (А.Г. Асмолов, Л.И. Божович, Е.А. Ильинская, Е.Ю. Клепцова, Я.Л. Коломинский и др.) воспитание толерантности у детей целесообразно начинать со старшего дошкольного возраста, так как, именно этот возрастной период является благоприятным для воспитания и развития нравственных качеств, составляющих основу толерантной культуры. Именно в этом возрасте закладывается фундамент для дальнейшего развития личности ребенка.

Проведенное нами исследование показало, что до сих пор нет единого подхода к определению понятия «толерантность». Под термином «толерантность» учёные подразумевают: терпимость (И.Б. Гасанов, В.М. Золотухин, А.И. Ильин, Ю.А. Ищенко, В.О. Тишков и др.); способность терпеть (Б.Э. Риздон и др.); уважение и признание равенства, отказ от доминирования и насилия (А.Г. Асмолов, Г.У. Солдатова, Е.В. Магомедова и др.); снисходительность (А. Лекторский и др.); личностное качество (С.В. Баныкина, В.К. Егоров, Л.А. Шайгерова и др.) и др.

Под термином «воспитание толерантности у детей старшего дошкольного возраста в условиях детского сада» мы понимаем процесс воспитания интегративного качества личности ребенка, включающего доброжелательное отношение к людям разных национальностей, способность к миролюбию, принятию и пониманию других людей, умению позитивно с ними взаимодействовать.

Опираясь на данные теоретического исследования, нами была разработана модель воспитания толерантности у детей старшего дошкольного возраста в условиях детского сада. По нашему мнению, данная модель может быть представлена когнитивным, эмоциональным и поведенческим компонентами. Для большей наглядности отразим сказанное в виде рисунка 1.1.



**Рисунок 1 – Модель воспитания толерантности у детей старшего дошкольного возраста**

Из рисунка видно, что все компоненты рассматриваемой модели взаимосвязаны и взаимообусловлены. Каждый структурный компонент воспитания толерантности имеет собственные характеристики.

*Когнитивный компонент:*

- знакомство с понятием «толерантность»;
- представления о проявлениях толерантности в поведении;
- знания о способах проявления сочувствия, поддержки;
- представления о многообразии культур.

*Эмоционально-волевой компонент:*

- терпимое отношение к другим;
- эмоционально-волевая саморегуляция;
- самообладание, самоконтроль, самодисциплина и выдержка.

*Поведенческий компонент:*

- проявление толерантности, сдержанности по отношению к иной точке зрения;
- формирование навыков коммуникации и гибкого поведения в ситуации затрудненного общения с другими.
- умение просить и принимать помощь;
- конструктивная реакция на задевающие, провоцирующие вопросы, конфликтную ситуацию.

Опираясь на содержание каждого компонента, нами были условно разработаны уровни толерантности у детей старшего дошкольного возраста в условиях детского сада (высокий, средний, низкий).



*Высокий уровень* – дети понимают смысл термина «толерантность», имеют представление о толерантном поведении, способах проявления сочувствия и поддержки, многообразии культур; легко вступают в контакт с окружающими; умеют просить и принимать помощь, проявляют терпимое отношение к другим; всегда приветливы и доброжелательны, демонстрируют самообладание и выдержку, отвечая на провоцирующие вопросы. Всегда находят компромисс в конфликтной ситуации.

*Средний уровень* – дети в целом понимают смысл термина «толерантность», имеют представление о толерантном поведении, способах проявления сочувствия и поддержки; знакомы с некоторыми культурами народов мира, имеют трудности в общении, не всегда проявляют терпимое отношение к другим; не всегда приветливы и доброжелательны, стараются проявить самообладание и выдержку, отвечая на провоцирующие вопросы. Часто находят компромисс в конфликтной ситуации.

*Низкий уровень* – дети не имеют чёткого представления о смысле термина «толерантность», не знакомы с правилами толерантного поведения, не проявляют сочувствия и поддержки нуждающимся; не знают о многообразии культур народов мира, имеют трудности в общении, не проявляют терпимое отношение к другим; как правило, не приветливы и не доброжелательны; отсутствуют самообладание и выдержка при ответах на провоцирующие вопросы. Проявляют агрессию в конфликтной ситуации.

Апробация экспериментальной программы по воспитанию толерантности у детей старшего дошкольного возраста проводилась нами в период преддипломной практики студентов на базе ГУО «Детский сад № 1 г. Дятлово». В исследовании участвовало 30 детей старшего дошкольного возраста. Экспериментальная работа осуществлялась в три этапа: подготовительный, формирующий и заключительный.

На подготовительном этапе были использованы диагностические методики О.В. Дыбиной «Необитаемый остров», «Помощники» [3, с. 48-51], А.М. Щетининой, Л.В. Кирс «Неоконченные ситуации» [4, с. 44-45], а также беседы с детьми, воспитателями, анкетный опрос родителей в целях определения уровней толерантности у детей, участвующих в исследовании.

На формирующем этапе осуществлялась апробация экспериментальной программы, разработанной нами с учётом психофизиологических особенностей детей старшего дошкольного возраста. В процессе работы с детьми, участвующими в эксперименте, использовались: игры-путешествия

(«Карта сокровищ», «Сказочное путешествие» и др.), решения педагогических задач («Взаимоотношения», «Поссорились-помирились» и др.), моделирование проблемных ситуаций («Чем можно помочь нуждающемуся?», «Как нужно поступить в той или иной ситуации?» и др.), просмотр и обсуждение видеоматериалов о дружбе, взаимопомощи (мультипликационные фильмы «Тимка и Димка», «Давай дружить» и др.), театрализация отрывков из народных сказок («Репка», «Маша и Медведь» и др.), разучивание и рассказывание стихов (А. Барто «Мы с Тamarой», «Двояшки» и др.), разучивание и пение песен (сл. М. Матусовский, муз В. Шаинский «Вместе весело шагать по просторам»; сл. М. Пляцковский, муз. Б. Савельев «Детская песенка про дружбу» и др.), выставки творческих работ («Народные мастерские», «Добрых рук творенье» и др.), спортивно-музыкальные праздники («Дружат дети всей земли», «Детские олимпийские игры» и др.) и т. п.

Контрольный этап экспериментальной работы предусматривал повторную диагностику, обработку и анализ полученных данных, сравнение их с результатами первичной диагностики. Обработанные данные представлены на рисунке 1.2.



**Рисунок 2 – Сравнительные данные уровней толерантности у детей старшего дошкольного возраста в начале и в конце экспериментальной работы**

Анализ полученных результатов показывает, что после апробации экспериментальной программы количество детей старшего дошкольного возраста с низким уровнем толерантности уменьшилось на 8% (с 33% в начале экспериментальной работы до 25% в конце экспериментального исследования). Количество детей со «средним» уровнем толерантности уменьшилось на 4% (соответственно с 55% до 51%). Положительная тенденция наблюдалась и в группе детей, условно отнесенных нами к «высокому» уровню толерантности (показатель увеличился с 12% до 24%).

Представленные результаты свидетельствуют об эффективности разработанной нами экспериментальной программы.

Подводя итог сказанному выше, можно прийти к выводу, что социально-педагогическая работа по воспитанию толерантности у детей старшего дошкольного возраста может быть эффективной при соблюдении следующих условий:

- направленность педагогов дошкольных образовательных учреждений на воспитание толерантности у детей данного возраста;
- владение художественно-творческим потенциалом социально-педагогической деятельности;
- комплексность и вариативность используемых средств воспитания толерантности;
- тесное сотрудничество педагогов и родителей.

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Устав Организации Объединенных Наций (Сан-Франциско, 26 июня 1945 г.) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://base.garant.ru/2540400/>. – Дата доступа: 30.03.2018.
2. Декларация принципов терпимости (утв. резолюцией 5.61 Генеральной конференции ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 года) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.un.org/ru/documents/ decl\\_conv/declarations/toleranc.](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/toleranc.) – Дата доступа: 27.02.2018.
3. Педагогическая диагностика компетентностей дошкольников. Для работы с детьми 5-7 лет / под общ. ред. О.В. Дыбиной. М.: Мозаика-Синтез, 2010. 64 с.
4. Щетинина А.М. Диагностика социального развития ребенка: Учебно-методическое пособие. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. 88 с.

## SOCIAL AND PEDAGOGICAL WORK ON EDUCATION OF TOLERANCE AMONG CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE IN THE CONDITIONS OF CHILDREN'S GARDEN

© 2018

**T.V. Lantukh**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department «Education and Social Work»

*Grodno state university named Yanka Kupala, Grodno (Belarus), t.lantukh@yandex.ru*

УДК 373

## ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА – НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© 2018

**Н.Н. Макурина**, педагог-психолог, воспитатель высшей квалификационной категории  
*АНО ДО «Планета детства «Лада», детский сад № 161 «Лесовичок»,  
Тольятти (Россия), makurinan@list.ru*

Психологическое сопровождение образовательного процесса является необходимым условием реализации ФГОС дошкольного образования. В дошкольных образовательных учреждениях возрастает роль деятельности педагога-психолога, поскольку достижение образовательных целей без психологического сопровождения программы осуществить сложно.

Рационально организованное взаимодействие педагога-психолога с участниками образовательных отношений в дошкольной организации повышает эффективность образовательной работы с детьми. Учёт возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников, создание необходимых условий для психического развития и становления личности каждого ребенка обеспечивает наиболее продуктивный характер образовательной деятельности. Повышение психологической культуры воспитателя, рост личностного развития, эмоциональной устойчивости - необходимая и важная составляющая психологизации образовательного процесса.

Во все времена педагогическая деятельность насыщена разного рода напряжёнными ситуациями и различными факторами, связанными с возможностью повышенного эмоционального реагирования. Эта тема не перестаёт быть актуальной, т.к. с каждым годом меняются запросы социальной среды, меняется социальный статус, как педагогов, так и родителей, меняются условия развития и воспитания детей, да и сами дети тоже меняются.

Большинство исследователей (А.К. Маркова, Л.М. Митина, М.М. Рыбакова, И.И. Рыданова и др.) сходятся во мнении, что причины напряжённости педагогической деятельности обусловлены объективными и субъективными факторами. Под объективными факторами понимают внешние условия ситуации, её сложность, т.е. сложные, напряжённые условия деятельности (загруженность рабочего дня, столкновение с новыми, трудными ситуациями, повышенные интеллектуальные нагрузки и т.д.). Субъективные факторы – особенности личности, которые провоцирует чрезмерную чувствительность человека к определённым профессиональным трудностям, т.е. личностные (мотивационные, эмоциональные, социальные и др.) характеристики.

Развитие эмоциональной устойчивости является одной из наиболее важных сторон профессиональной подготовки педагога. Оно помогает сохранять работоспособность, эффективно взаимодействовать с детьми и коллегами, получать удовлетворение от

работы, поддерживать хорошую физическую и психологическую форму и избегать раннего профессионального «перегорания».

Полезные психологические и мотивационные тренинги, игры и упражнения - это форма активного обучения навыкам поведения и развития личности, они развивают культуру общения, эмпатические качества личности и экспрессивные умения, обучают навыкам конструктивного решения педагогических ситуаций, а также способами профилактики и преодоления эмоциональной напряженности. Ключевым принципом, обеспечивающим эффективное обучение и развитие, является постоянное сочетание в тренинге всех форм деятельности: общение, игра, обучение, труд.

Использование данной формы способствует повышению у педагогов уровня принятия себя и других, развитию рефлексии, в том числе эмоциональной, стремлению к саморазвитию.

Для того чтобы образовательные цели были успешно достигнуты необходим сплоченный коллектив единомышленников. Товарищеские контакты во время работы и по окончании её, сотрудничество и взаимопомощь формируют хороший социально-психологический климат. Желание идти на работу, стремление к осуществлению поставленных целей и задач во многом зависит от взаимоотношений на рабочем месте. И чем лучше эти отношения, тем выше результаты труда каждого педагога и коллектива в целом. Поэтому проведение психологических тренингов и психологических игр становится неотъемлемой частью работы педагога-психолога в образовательной организации.

В нашем детском саду «Лесовичок» с педагогами проводится традиция «Добрые минутки» с целью гармонизации внутреннего мира, снижения психологического напряжения, повышения профессиональной активности и квалификации педагогов. Особенно такие игры важны для молодых специалистов, для которых первые годы работы в новом коллективе самые трудные. Кроме готовности применить теоретические знания на практике, молодому педагогу важно суметь адаптироваться в коллективе.

Традиция «Добрые минутки» состоит из специально подобранных психологических игр и упражнений, при проведении которых решаются следующие задачи:

- снять напряжение и чувство усталости у педагогов;
- создать условия для преодоления трудностей начинающих педагогов в общении и взаимодействии с педагогами;
- развивать позитивное восприятие себя и других;
- обучать приёмам выхода деструктивной энергии;
- развивать чувства принадлежности себя к коллективу;
- повышать у педагогов уровень самооценки;
- создать настрой на восприятие получаемой информации;
- сплочение и единение педагогического коллектива;
- возможность осознать свою уникальность, неповторимость.

«Добрые минутки» проводятся в начале и в конце педагогических планёрок, педагогических советов. Их участники – это педагоги, члены администрации детского сада. Игры проводит педагог-психолог. «Добрые минутки» мы условно разделили на три группы.

#### **Первая группа «Радостная встреча»**

Цель: настроить педагогов на предстоящую деятельность, создать эмоционально-благополучный климат в коллективе.

Задачи:

- создать условия для преодоления трудностей начинающих педагогов в общении и взаимодействии с педагогами;
- создать настрой на восприятие получаемой информации;

- содействовать повышению у педагогов уверенности в себе;
- сформировать умение работать в команде.

Время проведения: начало педагогического совета или педагогической планёрки.

#### **«Давайте поздороваемся».**

В начале игры ведущий рассказывает о разных способах приветствия, принятых и шуточных. Затем предлагается поздороваться, прикоснувшись плечом, спиной, рукой, носом, выдумать собственный необыкновенный способ приветствия на сегодняшнее занятие.

#### **«Социометрия».**

Участники свободно разбредаются по комнате. Ведущий дает задание: «Найдите друг друга те, у кого одинаковый цвет глаз» (варианты: «Те, у кого день рождения летом», «Те, в чьем имени 5 букв» и т.д.) Возможны варианты, когда участники объединяются в группы по месту проживания, знаку зодиака, любимому цвету и т.д.

**Игра «Молекулы»:** все члены группы – «атомы» - свободно двигаются по комнате под музыку. По сигналу психолога (хлопок) «атомы» объединяются в молекулы по 2 человека, затем по 3 и так далее. В конце упражнения объединяется вся группа.

#### **«Дождик».**

Участники становятся в круг друг за другом и кладут руки на плечи впереди стоящему. Легкими прикосновениями каждый участник имитирует капли начинающегося дождя. Капли падают чаще, дождь становится сильнее и превращается в ливень. Большие потоки стекают по спине. Затем потоки становятся все меньше, капли реже и совсем прекращаются.

#### **«Звуковая гимнастика».**

Прежде чем приступить к звуковой гимнастике, ведущий рассказывает о правилах применения: спокойное, расслабленное состояние, стоя, с выпрямленной спиной. Сначала делаем глубокий вдох носом, а на выдохе громко и энергично произносим звук. Припеваем следующие звуки:

- А - воздействует благотворно на весь организм;
- Е - воздействует на щитовидную железу;
- И - воздействует на мозг, глаза, нос, уши;
- О - воздействует на сердце, легкие;
- У - воздействует на органы, расположенные в области живота;
- Я - воздействует на работу всего организма;
- М - воздействует на работу всего организма;
- Х - помогает очищению организма;
- ХА - помогает повысить настроение.

#### **Вторая группа «Добрые пожелания»**

Цель: снять психическое и физическое напряжение у педагогов.

Задачи:

- снять напряжения и чувства усталости у педагогов;
- развивать позитивное восприятие себя и других;
- развивать чувства принадлежности себя к коллективу;
- обучать приемам выхода деструктивной энергии.

Время проведения: в конце педагогической планёрки или педагогического совета.

#### **«Комплимент».**

Участники тренинга садятся в круг. Каждый из них должен сделать комплимент партнеру: какая черта характера, привычка того ему нравится. Тот, кому сделан комплимент, должен поблагодарить и сказать: «Я знаю, что я...(повторить комплимент, сделанный ему), но, кроме того, я еще умею (добавить к сказанному что-то хорошее о себе)».

### **«Пожелание по кругу».**

1 вариант. Все сидят в кругу, и каждый по кругу высказывает свои пожелания сначала одному, затем другому и так всем участникам игры.

2 вариант. Все по кругу высказывают свои пожелания, напутствия одному участнику.

### **«Ласковое море».**

Педагоги образуют круг - «море». В центр встаёт педагог. Ведущий говорит о том, что «ласковое море», в котором «купается» именинник, любит его и своими нежными волнами шепчет ему об этом. Педагоги-волны подходят к нему, нежно гладят и шепчут ласковые слова.

### **Третья группа «Уникальные».**

Цель: повысить у педагогов уровень самооценки, уверенности в себе и своих силах, ощущение поддержки и своей значимости в коллективе.

Задачи:

- развивать ощущение своей значимости и единения в коллективе;
- оказать практическую помощь в построении эффективного общения с участниками образовательного процесса;
- учить осознавать свою уникальность, неповторимость.

Время проведения: в начале или конце педагогических встреч в особые случаи (например: день рождения у педагога; поздравление педагога, участвовавшего в каком-либо конкурсе и т.д.)

### **Игра в кругу с мячом «Если воспитатель – то...»**

Все участники встают в круг, ведущий в центре с мячом в руках. Кидая по очереди мяч в руки педагогам, ведущий задаёт вопрос:

- если воспитатель – это мебель, то какая?
- если воспитатель – это дерево, то какое?
- если воспитатель – это явление природы, то, какое?
- если воспитатель – это техника, то какая?
- если воспитатель – это музыкальный инструмент, то какой?
- если воспитатель – это цветок, то какой?
- если воспитатель – это посуда, то какая?
- если воспитатель – это блюдо, то какое?
- если воспитатель – это литературный жанр, то какой?
- если воспитатель – это фрукт, то какой?
- если воспитатель – это овощ, то какой?
- если воспитатель – это животное, то какое?

Участники в свою очередь перебрасывают мяч ведущему и отвечают на вопрос.

### **«Волшебный стул».**

Педагог садится на стоящий в центре круга на «волшебный» стул. Остальные говорят ему ласковые слова, комплименты, можно озвучить не только профессиональные заслуги и достижения, но и личные успехи. Можно обнять, погладить сидящего, пожать ему руку, подарить небольшой сувенир.

### **«Добрые письма».**

Для поддержания педагога, который участвует в конкурсе или другом мероприятии, все педагоги пишут ему слова поддержки, похвалы, отмечают его индивидуальность и т.д. Затем, все «письма» складываются в коробочку «Добрые слова и пожелания» и вручаются адресату.

### **Игра «Лучики»**

Эту игру можно предложить в конце итогового мероприятия или педсовета. Ведущий: «Заканчивается наш педсовет, подведены итоги нашей с вами плодотворной работы за целый год. Дипломы и грамоты мы получили за наши высокие

профессиональные и лучшие личностные качества. У меня в руках солнышки с лучиками, которые необходимо будет прикрепить каждому на спину. Ваша задача, выбрать из нас коллегу и написать на его лучике одно самое лучшее качество, присущее этому сотруднику. Каждый выбирает по 6 человек. Очень хочется, чтобы все лучики у каждого из нас были заполнены.

Теперь можете прочитать то, что написано на ваших солнышках и выбрать из написанного одно, на ваш взгляд, самое ваше лучшее качество и прочитать его».

### **Рефлексия «Мешочки обратной связи».**

Психолог предлагает всем высказаться через написание своих пожеланий на картонных мешочках с названием «Позитив» и «Негатив»: все свои тревоги, недовольство, сомнения написать в «мешочке негатива», а свои мечты, пожелания, комплименты, чувства и настроения написать в «мешочке позитива». Потом мешочек «Негатива» торжественно под аплодисменты уничтожается, а мешочек «Позитива» водружается на видное место для эмоциональной подпитки участников в дальнейшем. Психолог предлагает желающим проговорить, то о чем они написали.

#### Важные слова для доброжелательных отношений

Шесть важных слов: «Я признаю, что допустил эту ошибку».

Пять важных слов: «Ты сделал это просто чудесно».

Четыре важных слова: «А как ты считаешь? »

Три важных слова: «Вы посоветуйте, пожалуйста».

Два важных слова: «Искренне благодарю».

Важнейшее слово: «Мы».

Проигрывая предложенные упражнения, педагоги ощущают повышение самооценки, у них оптимизируется интеллектуальная деятельность, создаётся настрой на восприятие получаемой информации, происходит сплочение и единение педагогического коллектива.

Мы считаем, что очень важно, когда педагоги внутренне готовы к участию в этой традиции и понимают, что полученный опыт они смогут использовать в своей непосредственной работе, а также для гармонизации своего внутреннего мира, снижения психологического напряжения.

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. М.: Ось-89, 2005. 196 с.
2. Игра в тренинге. Возможности игрового взаимодействия / Под ред. Е.А. Левановой. СПб.: Питер, 2006. 208 с.
3. Психотерапевтическая энциклопедия / Под ред. Б.Д. Корвасарского. СПб.: Питер, 2010. 584 с.
4. Самоукина Н. Игры в школе и дома. Ярославль. 2004. 208 с.
5. Фопель К. С головы до пят. Москва, 2005. 143 с.

### **PSYCHOLOGICAL ACCOMPANIMENT OF EDUCATIONAL PROCESS IS A NECESSARY CONDITION FOR IMPLEMENTATION OF THE EDUCATIONAL STANDARDS OF PRESCHOOL EDUCATION**

© 2018

*N.N. Makurina*, teacher-psychologist, educator of the highest qualification category  
*Childhood planet "Lada", kindergarten № 161 "lesovichok",  
Togliatti (Russia), makurinan@list.ru*

УДК 372.32

## ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИЙ КЛУБ КАК ФОРМА ПРИВЛЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ К УЧАСТИЮ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТСКОГО САДА

© 2018

**Е.Н. Новожилова**, педагог-психолог,

*АНО ДО «Планета детства «Лада» ДС № 169 «Лесная сказка», Тольятти (Россия),  
Elena04031971@mail.ru*

**Е.Н. Белова**, воспитатель,

*АНО ДО «Планета детства «Лада» ДС № 169 «Лесная сказка», Тольятти (Россия)*

**Л.Д. Сирачова**, воспитатель,

*АНО ДО «Планета детства «Лада» ДС № 169 «Лесная сказка», Тольятти (Россия)*

Детский сад - первое воспитательное учреждение, с которым вступает в контакт семья с целью воспитания и развития ребенка, подготовки его к жизни в обществе.

Педагоги детского сада при условии грамотного построения сотрудничества с семьей имеют уникальную возможность постоянного общения с ней, близкого контакта с родителями, что раскрывает хорошие возможности для организации совместной работы в триаде «семья-ребенок-детский сад».

Поскольку родители являются основными социальными заказчиками дошкольного учреждения, взаимодействие с ними строится с учетом интересов и запросов семьи. Родительский клуб как форма работы с семьей учитывает актуальные потребности родителей, создает условия для формирования у них активной жизненной позиции.

В современных условиях, когда в результате сверхзанятости родителей осложняются взаимоотношения с детьми и снижается влияние семьи на процесс воспитания подрастающего поколения, значимо повышается роль учреждений, работающих с семьей, в сохранении и укреплении семейных традиций, пропаганде положительного опыта семейного воспитания. Семья и детский сад, решая общие задачи, являются важными институтами социализации ребенка.

В настоящее время ограничиваться только пропагандой педагогических знаний, в которой родители имеют пассивное участие, невозможно. Именно поэтому в качестве одной из основных форм работы с семьями воспитанников мы выбрали такое объединение родителей, детей и педагогов, как детско-родительский клуб.

Участниками клуба являются все желающие родители детей детского сада. В начале года проводится анкетирование родителей, выбирается тематика встреч в родительском клубе на учебный год. Каждый родитель сам может выбрать семинар, встречу круглого стола, мастер-класс, все мероприятия, какие ему важно и интересно посетить в течение года.

На заседании родительского клуба мы используем следующие методы:

- дискуссия – способствует повышению психолого-педагогической грамотности родителей;
- анализ ситуаций – помогает научить родителей принимать проблему, корректировать поведение свое и ребенка;
- совместная деятельность родителей и детей - помогает раскрыть особенности поведения родителя и ребенка в процессе взаимодействия;
- игра – помогает смоделировать ситуацию;
- анализ поступков детей и родителей – помогает найти причину возникновения конфликта.

В рамках клуба созданы и постоянно действуют объединения родителей: «Лучик солнца» (по адаптации детей к детскому саду), «Скоро в школу» (клуб родителей будущих первоклассников), «Клуб многодетной семьи», «Клуб отцов».



Родители, участники родительского клуба имеют разный уровень воспитания, статус, различные профессии, различные вероисповедания, но у них общая цель - воспитание и развитие своего ребенка. Каждый из них в ходе заседания родительского клуба может поделиться своим опытом развития ребенка, а также рассказать о семейных традициях.

Остановимся на примере опыта «Клуба многодетной семьи». Эти родители особенно нуждаются в психолого-педагогической помощи, ведь они тоже испытывают трудности в разные периоды жизни своих детей. Часто они не готовы увидеть своих чад повзрослевшими или предъявляют к ним завышенные требования, а порой переносят на детей груз собственных нерешенных проблем.

В рамках «Клуба многодетной семьи» проводятся консультации с участием педагогов детского сада, психолога, совместные детско-родительские встречи, праздники и развлечения, а также мастер-классы с приглашением многодетных семей детского сада.

В течение года проходят праздники, способствующие сплочению семей детского сада. В сентябре проводится традиционный праздник «День матери». В детском саду проходит акция для родителей «Поздравь свою маму». Родители оформляют фотогалерею, где рассказывают о роли матери в семье, воспитатели на группах оформляют фотогазеты о маме вместе с детьми.

В конце ноября проходит праздник «Международный день Матери». Дети участвуют в концерте, посвященном маме: поют, танцуют, читают стихи. Психолог на празднике проводит совместные игры для детей и родителей, воспитатели готовят задания, в которых участвует вся семья, родители оформляют газеты на тему «Традиции моей семьи», участвуют в конкурсе «Папа, мама, я - поющая семья».

Один из значимых праздников - «Международный день семьи», который проводится 15 мая. Родители вместе с детьми оформляют фотогазеты на различные темы: «Папа, мама, я - спортивная семья», «Любимая сказка нашей семьи», «Путешествуем всей семьей», «Мой прадед - музыкант», принимают участие в конкурсе стихов «Моя семья» и т.п.

Необходимо отметить, что все встречи в родительском клубе проводятся с участием детей, что является для них опытом социализации.

Систематическая работа по сплочению семей детского сада дает свои результаты. Ведь на встречи в «Клубе многодетной семьи» приходят не только многодетные семьи, но и родители, имеющие одного или двух детей, а также мамы и папы, воспитывающие детей в неполных семьях.

В начале года на встречи приходит небольшое количество родителей, но потом «родительское радио» сообщает всем другим родителям, как было интересно, как много нового они узнали, как помогли советы психолога, воспитателя, музыкального руководителя в решении детско-родительских проблем, в построении отношений с ребенком в семье.

Часто родители спрашивают психолога: что надо сделать, чтобы побудить ребенка к активным действиям, или наоборот, как успокоить малыша, который слишком активен в своих действиях? Чем старше становится ребенок, тем больше вопросов возникает у родителей по воспитанию и развитию детей.

Специалисты нашего детского сада оказывают родителям профессиональную и личностную поддержку, обращая внимание на их приоритетную роль в воспитании детей.

В конце каждой встречи заседания родительского клуба, каждому родителю вручается памятка с тезисами о прошедшем мероприятии.

Для тех родителей, кто по каким-либо причинам не может посетить заседание родительского клуба, на группы выпускаются газеты и буклеты «Заочный родительский клуб», где изложена информация о проведении встречи.

Таким образом, в детском саду используются интересные формы взаимодействия с родителями, а мы, педагоги, стараемся наполнять их актуальным содержанием и преподносить так, чтобы родители захотели ими воспользоваться. С каждым годом все больше семей детского сада желают участвовать в заседаниях родительского клуба, с удовольствием делятся опытом воспитания и развития ребенка в семье, активно участвуют в жизни детского сада.

Деятельность в рамках детско-родительского клуба помогает родителям лучше понимать детей, учиться способам общения с ними, а педагогам повышать уровень и результативность воспитательно-образовательной работы с семьями воспитанников.

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Зверева О.Л., Кротова Т.В. Общение педагога с родителями в ДОУ: методический аспект. М.: ТЦ Сфера, 2009.
2. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика. М.: Гардарики, 200. 269 с.
3. Марковская И.М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми. СПб.: Речь, 2002.
4. Мудрик А.В. Социальная педагогика / под ред. Сластенина В.А. М.: Академия, 2005. 200 с.
5. Панфилова М. Игротерапия общения. М.: Гном, 2004.

### **CHILDREN AND PARENT CLUB AS A FORM OF ATTRACTING PARENTS TO PARTICIPATION IN EDUCATIONAL ACTIVITY OF THE CHILDREN'S GARDEN**

© 2018

*E.N. Novozhilova*, the teacher-psychologist

*ANO DO "The Planet of Childhood «Lada» DS 169 «Forest Fairy Tale», Togliatti (Russia),  
Elena04031971@mail.ru*

*E.N. Belova*, educator

*ANO DO "The Planet of Childhood «Lada» DS 169 «Forest Fairy Tale», Togliatti (Russia)*

*L.D. Sirachova*, educator

*ANO DO "The Planet of Childhood «Lada» DS 169 «Forest Fairy Tale», Togliatti (Russia)*

УДК 372.2

### **СОТРУДНИЧЕСТВО ДЕТСКОГО САДА С СЕМЬЕЙ ПО ВОПРОСАМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ**

© 2018

*А.П. Худорошкина*, воспитатель

*МБДОУ г. Иркутска детский сад № 28, Иркутск (Россия), onishenkoa@mail.ru*

В современных условиях общество нуждается в людях, способных самостоятельно и оперативно находить оптимальные пути и способы решения проблем в динамично изменяющихся условиях, обладающих умением нестандартно мыслить, проявлять интеллектуальную инициативу и воздействовать на окружающий мир с целью наиболее глубокого его познания, освоения и творческого преобразования. Именно интеллект и воображение позволяют каждому человеку строить осмысленную картину мира и осознавать свое место в нем [3, с. 4].

Результат воспитания и развития ребенка может быть успешным только при условии, если педагоги и родители станут равноправными партнерами. В основе этого союза должно быть положено единство стремлений, взглядов на образовательный процесс и пути достижения намеченных результатов.

Одной из задач Федерального государственного дошкольного образовательного стандарта дошкольного образования является обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышение компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей [2].

Сотрудничество педагогов и родителей позволяет лучше узнать ребенка, посмотреть на него с разных позиций, увидеть в разных ситуациях, а следовательно, помочь в понимании его индивидуальных особенностей, развития способностей, в преодолении его неблагоприятных поступков в поведении, формировании ценностных жизненных ориентаций [4, с. 11].

В большинстве случаев родители – не профессиональные воспитатели, они не имеют специальные знания в сфере воспитания и образования детей. Задача воспитателя сформировать у родителей педагогическую культуру. Под педагогической культурой родителей понимается их достаточная подготовленность, развитие тех качеств личности, которые отражают степень их зрелости как воспитателей и проявляются в процессе семейного и общественного воспитания детей. Ведущим компонентом педагогической культуры родителей является их педагогическая подготовленность, которая характеризуется определенной суммой психолого-педагогических, физиолого-гигиенических и правовых знаний, а также умениями и навыками родителей, выработанными в процессе практики воспитания детей [4].

На современном этапе в работе с родителями появилось такое понятие «включение родителей» в деятельность дошкольной образовательной организации, то есть их активное участие в работе учреждения [4, с. 12].

В нашем дошкольном образовательном учреждении реализуется программа развития «Детский сад – территория интеллектуального развития воспитанников». Нами было выбрано направление по развитию логического мышления посредством дидактических игр математического содержания.

В своей работе мы опирались на дидактические игры разных авторов. Заинтересовала нас и система игр И. Житко, которая даёт возможность объяснить ребёнку графическое моделирование множества и отношений между элементами в одном множестве или элементами разных множеств.

Особенность использования игр заключается в том, что они выстроены с нарастанием сложности, чтобы ребенок мог с ней работать с большой долей самостоятельности. Роль взрослого – помочь ребенку понять смысл задания: прочитать текст задания и обсудить с ним, как он его понял, при необходимости обратить внимание ребенка на графическую подсказку и ее смысл, обсудить с ребенком результат выполнения задания. Главное, стараться не предварять деятельность ребенка прямыми указаниями в тех заданиях, где требуется догадка, связанная с сюжетом или содержанием (выбери, найди, подумай), поскольку это лишает ребенка возможности самостоятельно догадаться, выявить признак, закономерность и т.п.

Исследования психологов показывают, что успешность ребенка зависит от уровня развития его познавательных способностей – восприятия, памяти, внимания, воображения, а также уровня развития логического и пространственного мышления.

Развитие логического мышления является тем необходимым элементом мышления ребенка, обеспечивающим ему успешность при изучении не только естественно – математических, но и гуманитарных наук, которые требуют осмысления, сопоставления, анализа материала.

Под логическим мышлением понимают способность и умение ребенка самостоятельно производить простые логические действия: анализ, синтез, сравнение, обобщение. Простые логические действия формируются у каждого человека стихийно,

но также очевидно, что специальная методическая работа в этом направлении резко повышает уровень сформированности этих действий [1].

Как отмечает Давидчук А.Н., необходимость использования дидактических игр как средства обучения детей в дошкольный период определяется тем, что игровая деятельность является ведущей в дошкольном возрасте.

Для вовлечения родителей в процесс реализации программы развития нами был разработан план взаимодействия с семьей, который предполагает реализацию трех направлений:

Первое направление – актуализация потребностей родителей.

Второе направление – повышение педагогической культуры родителей.

Третье направление – партнерство семьи и дошкольного учреждения (совместные мероприятия детей и родителей).

Для актуализации потребностей родителей по вопросу интеллектуального развития детей нами проведено анкетирование родителей. Оно включало в себя три вопроса: Что значит быть родителем? Какую роль играет семья в интеллектуальном развитии ребенка? Что я могу, как родитель, сделать для интеллектуального развития своего ребенка дома? На первые два вопроса все родители дали хорошие ёмкие ответы. А над ответами третьего вопроса пришлось задуматься, так как большинство родителей ответили, что «беседуют с детьми, задают вопросы, предлагают просматривать научно-популярные фильмы, читают», но только 27% – это 4 семьи из 15 опрошенных, ответили, что «играют дома с ребенком в разные игры».

Опираясь на результаты анкетирования, мы внесли корректировки во второе направление по взаимодействию с семьей. Кроме традиционных форм работы, без которых тоже нельзя обойтись – собрания, беседы, консультации, акцент сделали на более продуктивные и интерактивные формы – мастер-классы (например, «Математический калейдоскоп»), мастерские по изготовлению дидактических игр («Наглядная логика»), конкурсы («Веселые затейники»), выставки.

Третье направление предполагает организацию и проведение совместных мероприятий с родителями и детьми – КВН, викторины, конкурсы, образовательные и игровые мероприятия (например, «Думай, сравнивай, рассуждай», «В стране Циферки и фигурки», «Мир логических задач»).

Таким образом, несмотря на начальный этап нашей работы, можно сделать вывод о целесообразности и эффективности организованной одновременной работы с детьми и родителями, что способствует решению поставленных задач, достижению запланированных результатов, сообщая.

## **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Белошистая А.В. Развитие логического мышления у дошкольников: пособие для педагогов дошкольных учреждений. М.: гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2013. 296 с.
2. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».
3. Смолер Е.И. Развитие интеллектуальной активности детей дошкольного возраста: пособие для педагогов учреждений дошкольного образования. Минск: Нац. ин-т образования, 2012. 104 с.
4. Солодянкина О.В. Сотрудничество дошкольного учреждения с семьей: Практическое пособие. 3-е изд., испр. и доп. М.:АРКТИ, 2006. 80 с.

# KINDERGARTEN AND FAMILY COOPERATION ON PRESCHOOLERS INTELLEKTUAL GROWTH

© 2018

*A.P. Khudoroshkina*, educator  
*Irkutsk kindergarten № 28, Irkutsk (Russia), onishenkoa@mail.ru*

УДК 372.2

## СОЦИАЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА И ПСИХОЛОГА КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

© 2018

*Н.В. Штельтер*, учитель-логопед I квалификационной категории  
*МБДОУ ЦРР – детский сад 45, Ульяновск (Россия), mdou45@uom.mv.ru*  
*Н.В. Казеева*, педагог-психолог I квалификационной категории  
*МБДОУ ЦРР – детский сад 45, Ульяновск (Россия), mdou45@uom.mv.ru*

В последнее время уделяется большое внимание коррекционно- развивающей работе с детьми дошкольного возраста, имеющими различные отклонения в познавательной и речевой сфере.

Взаимодополняемость позиций педагога-психолога и учителя - логопеда в подходе к ребёнку, тесное сотрудничество во всех направлениях работы мы рассматриваем как необходимое условие обеспечения результативной работы психолого-логопедической службы в детском саду.

Психолого-педагогическое обследование детей с речевыми нарушениями выявляет у многих из них характерные недостатки в развитии познавательной сферы, обусловленные речевым дефектом и низкой умственной и физической работоспособностью, нарушением психических функций.

У детей, при сохранном интеллекте, наряду с тяжёлым нарушением речи, зачастую наблюдаются проблемы в развитии:

1. Познавательная сфера: объём запоминания и воспроизведения материала снижен, неустойчивость внимания, быстрая утомляемость, истощаемость психических процессов, снижение уровня осмысления и обобщения действительности; затруднена развёрнутая связная речь.

2. Эмоционально-волевая сфера: повышенная возбудимость, раздражительность или общая заторможенность, многократная смена настроения.

3. Социально-коммуникативная сфера: трудности в общении и взаимодействии ребенка с взрослыми и сверстниками, замкнутость, обидчивость, плаксивость [4, с.15].

Одной из основных задач ФГОС является охрана и укрепление физического и психического здоровья детей (в том числе, их эмоционального благополучия). Поэтому основной целью деятельности педагогических работников становится полноценное развитие личности ребенка, сохранение и укрепление его физического, психического и нравственного здоровья. Задачи логопедической работы сводятся к **социальной** адаптации ребенка, имеющего речевое нарушение, в среду сверстников. Деятельность психолога охватывает комплексное психологическое сопровождение детей в образовательном процессе. Реализация этих целей возможна только при тесном взаимодействии указанных специалистов в развитии (коррекции) речи и внеречевых психических процессов и функций [4, с.25].

Целью сотрудничества учителя-логопеда и педагога-психолога в МДОУ являются: содействие личностному развитию ребёнка; определение психологических (логопедических) причин нарушения личностного и социального развития, трудностей в освоении образовательных программ; своевременное предупреждение и преодоление нарушений развития; разъяснение специальных психологических (логопедических) знаний среди участников образовательного процесса (родителей, воспитателей) [1, с. 18].

Сотрудники осуществляют свою деятельность, руководствуясь запросами родителей, администрации, педагогов. По запросам родителей, воспитателей, администрации ДОУ и личным наблюдениям психолог проводит углубленную диагностику развития ребенка, детского, педагогического, родительского коллективов с целью выявления и конкретизации проблем участников воспитательно-образовательного процесса.

Не смотря на закономерные различия функциональных обязанностей, в задачах деятельности учителя-логопеда и педагога- психолога видна общая логика построения коррекционно- образовательного процесса, поэтому выделяются основные направления работы взаимодействия: диагностическое, коррекционно-развивающее, консультативное, просветительское направление [3, с. 28].

При разработке коррекционно-развивающей программы учитель- логопед и педагог-психолог учитывает задачи, разработанные в ФГОС:

**Таблица 1 – Задачи учителя-логопеда и педагога психолога в коррекционно-развивающей работе**

| <b>Задачи работы учителя-логопеда</b>   | <b>Задачи работы педагога-психолога</b>   |
|---|---|
| Развитие коммуникативной деятельности (активизация активного словаря, развитие грамматически правильной, связной, диалогической и монологической речи). | Развитие навыков общения и взаимодействия ребёнка со сверстниками и взрослыми, снятие тревожности у детей при негативном настрое. |
| Развитие звуковой и интонационной культуры речи.  | Развитие познавательной деятельности (памяти, внимания, мышления и т.д.).   |
| Развитие фонематического восприятия, развитие слухоречевого и зрительного внимания, зрительной и речевой памяти, словесно-логического мышления.         | Развитие зрительной, слуховой произвольной деятельности и т. д.   |
| Развитие звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте.  | Развитие произвольности навыков самоконтроля, волевых качеств.  |

Основу организации такого взаимодействия определяют следующие принципы: системность, комплексность, соответствие возрастным индивидуальным возможностям, адекватность требований и нагрузок, индивидуализация темпа работ [6, с. 31].

В соответствии с целями и задачами совместной работы были разработаны этапы работы:

*Организационный (сентябрь-октябрь)*

- Заключение договоров или заявлений с разрешением родителей на обследование.
- Психолого-педагогическая и логопедическая диагностика детей.
- Проведение психолого-медико-педагогических консилиумов.

- Обсуждение результатов обследования на ПМПк ДОУ.
  - Заполнение индивидуальных карт развития ребенка.
  - Информирование о результатах диагностики, настрой родителей и педагогов на эффективную коррекционную работу с детьми.
  - Создание индивидуальных коррекционных программ помощи ребенку с нарушениями речи.
  - Разработка рабочих программ, в которых отражено планирование взаимодействия специалистов ДОУ и родителей по результатам мониторинга.
- Основной (ноябрь-февраль)*
- Решение задач, заложенных в индивидуальных и групповых коррекционных программах.
  - Проведение интегрированных занятий.
  - Осуществление логопедического и психологического мониторинга.
  - Психолого-педагогическое просвещение родителей.
  - Устранение у детей отклонений в речевом и психологическом развитии.
  - Повышение компетентности у родителей и педагогов по вопросам речевого и психологического развития детей.
- Заключительный (март-май)*
- Оценка результативности коррекционной работы с детьми.
  - Корректировка индивидуальных и групповых программ.
  - Отчет о проделанной работе.
  - Выявление проблем для построения работы на следующий учебный год.

**Таблица 2 – Формы работы**

| Учитель-логопед  | Педагог-психолог   |
|--|--|
| мониторинг   | мониторинг   |
| игры, игровые упражнения   | игры, упражнения, этюды  |
| Непосредственно образовательная деятельность (индивидуальные и подгрупповые занятия) | НОД с элементами тренинга (индивидуальные и подгрупповые занятия)  |
| элементы песочной терапии, элементы сказкотерапии, драматизация.                     | упражнения с элементами арт-терапии, музыкотерапии, сказкотерапии. |
| психогимнастика, релаксация и др.  | работа в комнате психологической разгрузки                         |

**Таблица 3 – Совместный план работы учителя-логопеда и педагога- психолога**

| Время проведения             | Взаимодействие с педагогами   | Взаимодействие с детьми  | Взаимодействие с родителями  |
|------------------------------|---|--|--|
| 1 период (сентябрь – ноябрь) | Проведение психолого-медико-педагогического консилиума по итогам диагностики. Составление календарно- | Проведение диагностики уровня развития эмоциональной сферы, развития познавательных процессов, развитие речи. Составление карт развития ребенка. Коррекционно-развивающие занятия: | Родительское собрание "Давайте познакомимся". Родительское собрание "Итоги мониторинга и задачи обучения на учебный год". Консультация |

|                           |  |  |  |
|---------------------------|--|--|--|
|                           | тематического плана коррекционной работы.  | логопедические с детьми, коррекция познавательных процессов у детей. Интегрированные занятия (учитель-логопед + педагог-психолог)  | "Создание речевой среды в семье".  |
| 2 период (декабрь – март) | Обсуждение результатов коррекционно-развивающей работы с детьми за I период обучения. Консультация "Развитие эмоциональной лексики". | Коррекционно-развивающие занятия с учителем-логопедом и педагогом-психологом. Промежуточная диагностика развития речи, познавательного развития детей. Индивидуальные занятия по развитию эмоциональной сферы. Интегрированные занятия (учитель-логопед + педагог-психолог). | Родительское собрание "Развиваем речь ребенка". Консультация "Мир эмоций".                               |
| 3 период (март-май)       | Обсуждение результатов коррекционно-развивающей работы с детьми за учебный год.  | Коррекционно-развивающие занятия с учителем-логопедом и педагогом-психологом. Проведение диагностики (педагог-психолог, учитель-логопед). Интегрированные занятия.   | Родительское собрание "Чему мы научились за год?". Родительское собрание "Рекомендации на летний период" |

**Таблица 4 – План работы ПМПК**

| <b>Работа с детьми</b>  | <b>Работа с педагогами</b>   | <b>Работа с родителями</b>  |
|---|--|---|
| <p>1. Плановое медицинское обследование: антропометрия, определение групп здоровья, осмотр детей специалистами. 2. Психологическая диагностика: познавательная сфера, определение ведущей руки, базовые функции мозга, эмоциональное благополучие, коммуникативные навыки. 3. Логопедическая диагностика: нарушение звуковой и слоговой структуры речи, развитие лексико-грамматического строя речи, связная речь, фонематический слух.</p> | <p>Индивидуальное консультирование по вопросам воспитания и обучения детей, создания здоровьесберегающей среды в группе (по запросам).</p> | <p>1. Социологическое анкетирование родителей (по классическим методикам); анкетирование по различным адаптация детскому медицинское анкетирование; выявление факторов риска в развитии детей. Логопедическое анкетирование родителей (анамнез, раннее речевое развитие детей) темам; детей к саду;</p> |



|   |   |   |
|---|---|---|
| 1. Индивидуальная диагностика по заявкам воспитателей и родителей.<br>2. Психопрофилактические мероприятия.<br>3. Профилактические лечебные мероприятия.  | Семинары и психологические тренинги для педагогического коллектива.   | 1. Углубленная диагностика развития детей по запросам родителей.<br>2. Индивидуальные рекомендации для родителей.<br>3. Консультационная работа специалистов ПМПк.                |
| 1. Диагностика: познавательная сфера, эмоциональное благополучие, проверка готовности к школьному обучению;<br>2. Выявление факторов риска в развитии детей, прогнозирование школьных трудностей (по запросам родителей). | 1. Методическая и практическая помощь в организации и проведении открытых занятий, семинаров. 2. Пополнение знаний воспитателей и педагогов о развитии детей. | 1. Выявление факторов риска в развитии детей, прогнозирование школьных трудностей (по запросам родителей).<br>2. Рекомендации специалистов по оздоровлению детей в летний период. |

Организация работы данной службы через выявление проблем, подбор форм взаимодействия узких специалистов позволила достигнуть следующих результатов: на конец учебного года детей с низким уровнем развития психических процессов не выявлено. Возрос процент детей со средним и высоким уровнем развития речи [1, с 44].

Таким образом, согласованность действий логопеда и психолога позволяет эффективно скорректировать имеющиеся нарушения развития речи, что помогает ребенку легко адаптироваться в дошкольной среде, успешно развиваться и обучаться.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Грибанова Г. Психолого-педагогическая комиссия. Методические рекомендации по организации деятельности / Г. Грибанова. М., 2002 .
2. Каралашвили Е.А., Малахова Н., Савчук О.В. Медико-психолого-педагогическая служба в ДОУ. Организация работы. М.: Сфера, 2007.
3. Шипицына Л.М., Жданова М.А. Психолого-медико-педагогическая консультация / Л.М. Шипицына, М.А. Жданова. СПб.: Детство-пресс, 2002.
4. Большакова С.Е. Логопедическое обследование ребенка. М.,2005.
5. Борякова Н.Ю. Ступеньки развития. М.,1999.
6. Психолого-медико-педагогический консилиум. Технология организации диагностической и коррекционно-развивающей деятельности. Методическое пособие. Под.ред. Т.Г. Зубаревой. Курск, 2009.

### SOCIO-EDUCATIONAL ACTIVITIES OF TEACHER-SPEECH THERAPIST AND PSYCHOLOGIST AS A NECESSARY CONDITION FOR ENSURING THE EFFECTIVENESS OF WORK WITH CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

© 2018

*N.V. Shtelter*, teacher-speech therapist

*Municipal preschool educational institution child development centre-kindergarten № 45 Dobrinka, Ulyanovsk (Russia), mdou45@uom.mv.ru*

*N.V. Kazeeva*, educational psychologist

*Municipal preschool educational institution child development centre-kindergarten № 45 Dobrinka, Ulyanovsk (Russia), mdou45@uom.mv.ru*

УДК 376.2

## **ПЕСОЧНАЯ ТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ И КОРРЕКЦИИ ЗРИТЕЛЬНО-МОТОРНОЙ КООРДИНАЦИИ У ДЕТЕЙ С ЗПР ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

© 2018

*Е.Н. Шубенок*, магистр МС(Д)О-17

*ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет»,  
Симферополь (Россия)*

*Н.П. Тен*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры специального  
(дефектологического) образования

*ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет»,  
Симферополь (Россия), anna6619@mail.ru*

В настоящее время количество детей с замедленным психическим развитием возросло. Замедленное психическое развитие (ЗПР) или «минимальная мозговая дисфункция» - это слабо выраженная недостаточность центральной нервной системы, органическая или функциональная. Данное отклонение очень неоднозначно, может иметь множество различных причин, предпосылок и следствий. Чаще всего данное нарушение обнаруживается при поступлении ребенка в школу и выражается в незрелости мышления, преобладании игровых интересов, лабильности нервной системы. В отличие от детей с диагнозом олигофрения, дети с замедленным психическим развитием продуктивнее в использовании помощи, т.е. имеют более широкую зону ближайшего развития. Необходимо подчеркнуть, что этиология ЗПР связана не только с биологическими, но и социальными факторами - неблагоприятными условиями воспитания. Исходя из этого приобретают особую важность условия воспитания ребенка с замедленным развитием в семье, как отмечал Лебединский В.В. даже при ЗПР церебрально-органического генеза определенная роль принадлежит и социальному фактору [1].

Родителям, воспитывающим ребенка с «минимальной мозговой дисфункцией» необходимо понимать, сниженная успеваемость, колебания работоспособности не являются проявлением лени или нерадивости, а имеют весомые основания. Однако не нужно чересчур опекать ребенка, т.к. гиперопека приводит к возникновению патохарактерологического развития личности. Выражается это в проявлении эгоизма, капризности, нетерпеливости, нежеланию трудиться, неприспособленности к самообслуживанию, импульсивности поступков, агрессии. Помощь родителей должна заключаться в направленной активизации возможностей ребенка, опека должна сочетаться с разумной требовательностью.

Для развития детей с ЗПР применение традиционных методик недостаточно. Дети данной категории нуждаются в мотивации, необходимо подогревать их интерес к работе. Таким детям трудно сделать над собой волевое усилие и выполнить что-либо. Занимаясь, например песочной терапией дети могут, не отвлекаясь выдержать 20 – 30 минут занятий. В связи с этим для более эффективного развития детей становится актуально применение инновационных методик. В статье рассматривается актуальная инновационная методика – песочная терапия. Данная методика является эффективным средством развития и коррекции зрительно-моторной координации у детей с ЗПР.

Цель статьи: обоснование эффективности и необходимости применения песочной терапии как эффективного средства развития и коррекции зрительно-моторной координации у детей с замедленным психическим развитием дошкольного возраста.

Аналитическая часть. М.С. Певзнер (1972) указывала, что недоразвитие произвольных движений у детей с задержкой психического развития особенно отчетливо

проявляется в целенаправленных видах действий, требующих точности и синхронности: при рисовании, письме, в ручном труде [2]. Е.В. Зинченко Введение в теорию и практику арт-терапии. Методические указания по спецкурсу «Основы арт-терапии рассматривает рнсочную терапию как средство коррекции зрительно-моторной координации у детей с ЗПР [3]. Н.А. Сакович в своём обзоре исторического использования песка, ссылаясь на таких авторов как Weinrib, Клэр Бейкр, говорит о песочных рисунках, создававшихся древними племенами. У племён индейцев Навахо такие изображения использовались в церемониях лечения, в ритуалах предсказаний, либо изгнания нечистой силы, а также для других целей. «И песочная терапия на настоящем этапе, и песочные картины племени Навахо - это излечивающие методы, которые активизируют психическую энергию и открывают перед человеком возможность изменения» [4, с. 10] . Также автор касается в своём обзоре древних практик тибетских монахов, которые по сей день используют создание из разных цветов песка сакральных символов - мандал с целью обретения духовной гармонии и достижения совершенства, объясняя тем самым «сильные медитативные свойства песка» [4, с. 11]. Приводится также примером использование в восточных культурах – Китая, Индии и Японии – сосудов с песком, которые размещались при входе в жилище. Существовало поверье, что всякий входящий, либо выходящий из дома человек, опуская свои руки в песок, проходил тем самым очищение от разного рода дурных мыслей и негативных чувств. Что также указывает на упомянутые автором «очищающие энергетические свойства песка» [4, с. 11]. изела де Доменико в 1980-х годах также проводит ряд исследований в области песочной терапии. Она пользовалась песочной терапией в своей практике с различными группами клиентов: детьми и подростками, взрослыми, парами, семьями и группами. Ее теория и практика песочной терапии получила название Sandtray-Worldplay. Де Доменико видела основную функцию песочного терапевта как посредника между клиентом и его бессознательным опытом; также терапевт в её понимании предстаёт как со-исследователь мира клиента, а не эксперт . Основные задачи человека по Де Доменико – пережить, найти ответы на вопросы, создать и при необходимости изменить те или иные аспекты действительности. Именно поэтому она рекомендовала, как клиентам, так и специалистам, использовать песочную терапию как можно более регулярно – в целях самораскрытия человека. Песочная терапия с течением времени продолжает развиваться, становится более популярной - причём не только среди психологов, но также и среди педагогов, социальных работников. Sandplay включает в себя сааме разнообразные способы и приёмы игры с песком, а также самые различные возможности использования песка во взаимодействии психолога (социального работника, педагога) и клиента. В научном мире была принята следующая классификация: Sandplay с большой буквы «S» - это классическая форма юнгианской песочной терапии со свойственной ей теоретической базой и методологией; sanplay с маленькой «s» подразумевает различные модификации данного метода. А именно песочная терапия в контексте арт-терапии, сказки на песке, дидактические программы на песке, реабилитационные программы и прочее [4]. Временной фактор имеет важное значение для компенсации недостаточности высших психических функций. Именно период дошкольного развития является самым благоприятным для развития интеллектуальных и творческих возможностей человека. Объясняется это тем, что от 4 до 9 лет кора больших полушарий еще окончательно не сформирована, следовательно, необходимо максимально развивать речь, зрительно-моторную координацию, мелкую моторику, мышление, внимание, восприятие.

Особое внимание хотелось бы уделить формированию и развитию такой высшей психической функции, как зрительно- моторная координация. Уровень ее сформированности во многом определяет готовность ребенка к школе. Поскольку на зрительно-моторную координацию опирается процесс развития познавательных и

изобразительных навыков, необходимых для овладения чтением и письмом. Развивать зрительно-моторную координацию необходимо до поступления ребенка в школу. Так как формироваться в качестве одной из составляющих психической деятельности она начинает в старшем дошкольном возрасте, затем продолжает свое развитие в младшем школьном.

Изложение основного текста. Зрительно-моторная координация формируется и отлаживается постепенно в соответствующих видах деятельности. Под зрительно-моторной координацией понимается процесс согласованного действия в системе «глаз – рука», т.е. движение происходит

под контролем зрения. Биологической основой формирования зрительно-моторной координации являются третичные области теменно-затылочных отделов полушарий головного мозга непосредственно переходящие в затылочные отделы мозга.

Связи между зрительным анализом и движением руки, начинает формироваться в процессе выполнения ребенком действий по зрительно составленному плану и под контролем зрения. Следует также заметить, что развитие зрительно-моторной координации напрямую зависит от развития мелкой моторики. Развитие мелкой моторики кисти и пальцев является необходимым условием развития центральной нервной системы, всех психических процессов, речи.

У.В. Ульенкова среди причин затрудняющих процесс обучения детей с ЗПР в первую очередь называет недостатки мелкой моторики рук, недостаточность сенсомоторной координации.

Для того чтобы определить уровень развития зрительно-моторной координации можно предложить ребенку срисовать что-либо. Если ребенок искажает форму, расположение линий это является показателями недостаточной сформированности данной психической функции.

Рассмотрим наиболее популярную на сегодняшний день инновационную методику развития детей - песочную терапию, которая является эффективным средством развития зрительно-моторной координации.

Свою популярность песочная терапия приобрела благодаря широкому спектру решаемых ее проблем. Помимо развития мелкой моторики, зрительно-моторной координации, мышления, внимания, восприятия в процессе занятия происходит стабилизация психоэмоционального состояния детей с ЗПР. Дети с ЗПР имеют трудности приспособления к детскому коллективу, часто проявляют агрессию, эмоционально не устойчивы, работоспособность их колеблется. Поэтому важно для успешного развития особенно важно стабилизировать психоэмоциональное состояние таких детей.

Игра в песочнице – это неотъемлемая часть детства. Играя в песочнице, дети приобретают опыт коммуникации с другими детьми, развивают творческие способности, фантазию. Даже простое пересыпание песка уже настраивает на умиротворение и покой.

Варианты и формы песочной терапии определяются индивидуально, т.е. исходя из особенностей конкретного ребенка и коррекционных задач.

- Рисование песком обеими руками одновременно – способствует развитию взаимосвязи между полушариями головного мозга.

- Психологическая песочница применением фигурок
- Рисование цветным песком
- Работа с мокрым песком
- Аппликация цветным песком
- Кинестический песок
- Мандала-терапия с применением песка

Для развития зрительно-моторной координации у детей с ЗПР в старшем дошкольном возрасте целесообразно использовать упражнения с применением песочной терапии. Так как в процессе занятий развивается мелкая моторика и педагогом подбираются специальные упражнения, способствующие развитию графических навыков, зрительно-моторной координации развивать навык прослеживания глазами за действиями руки.

Перед началом занятий песочной терапией можно предложить детям выполнить упражнения для укрепления работы мышц глаз и пальчиковую гимнастику. Это различные движения глаз: вправо, влево, вверх, вниз, круговые движения, зажмуривания, широко открыть, выпучить глазки.

Пальчиковый массаж проводится сначала на одной руке, затем на другой. Упражнения желательно проводить по 3-5 минуты. Сначала разминает большой пальчик на одной руке, затем на другой и так каждый пальчик поочередно, сжимаем разжимаем кулачки, дотрагиваемся к песку сначала всей ладошкой затем каждым пальчиком и т.д.

Ниже предлагаются упражнения для развития зрительно-моторной координации для детей с замедленным психическим развитием старшего дошкольного возраста с применением песочной терапии.

Упражнение № 1 «В гости к ежику» Оборудование: песочница с мокрым песком, две фигурки: ежик и зайчик, цветные камушки (можно морской галькой) или пуговицы.

Фигурка зайчика ставится в одном углу песочницы, фигурка ежика в другом. Просим ребенка указательным пальчиком нарисовать дорожку зайчика к ежику. Затем можно попросить ребенка выложить эту дорожку цветными

камушками или пуговицами. Можно ввести третьего персонажа и также попросить нарисовать дорожку к ежику.

Цель: развивать графические навыки и зрительно-моторную координацию, соединяя точки при рисовании дорожки от зайчика к ежику, закреплять умение ориентироваться на песочном листе, развивать навык прослеживания глазами за действиями руки.

Упражнение № 2 «Волшебные овощи» Оборудование: картинки изображающие овощи и фрукты. Песочница, наполненная мокрым песком.

Педагог показывает детям картинки и просит сказать овощ или фрукт изображен. И назвать его. Затем просит срисовать его. Затем по рисунку (своему), выложить цветными камушками или галькой (можно ракушками).

Цель: стимулировать желание рисовать на песке овощи и фрукты указательным пальцем, формировать координацию движений ведущей руки, учить рисовать предметы разной формы, формировать связь – «глаз-рука».

Упражнение №3 «Нарисуй кружок». Оборудование: цветной лист бумаги, песок. Затем набрать в ручки песок и одновременно медленно его, высыпая рисовать круги на цветном листе. Цель: синхронизации работы полушарий коры головного мозга и способствует развитию сенсомоторики.

Упражнение №4 «Веселый домик» Оборудование: цветной лист бумаги, песок, карандаш, простой рисунок дома. Просим равномерно заполнить лист бумаги песком и карандашом срисовать дом на песке.

Цель: закрепить умение держать карандаш и пользоваться им, развивать графические навыки и зрительно-моторную координацию, закреплять умение ориентироваться на песочном листе.

Для развития мышц глаз можно, перед тем как нарисовать круг или квадрат на песке попросить ребенка нарисовать его пальчиком в воздухе.

Только систематическое и регулярное выполнение разнообразных упражнений для развития зрительно-моторной координации может обеспечить ожидаемый результат.

Выводы. В соответствии с целью и задачами статьи представлено описание техники песочной анимации, а также смежных техник песочной терапии, используемых педагогами-дефектологами в практике. Также в рамках этой работы были представлены некоторые из основных подходов и проведён их исторический и методологический анализ. Далее мы выявили основные преимущества и «сильные стороны» песочной терапии, после чего был представлен анализ особенностей, связанных с использованием в работе психолога техники песочной анимации. На основании приведённых наблюдений и выводов возможно заключить, что

песочная анимация как техника изобразительного искусства располагает уникальными возможностями для выражения дошкольников с ЗПР материала в рамках терапевтической работы. Дальнейшие направления исследований по данной теме могут затронуть практические разработки в области использования терапевтических приёмов, в частности взятых из области арт-терапии, в рамках техники песочной анимации.

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРА**

1. Лебелинский Ф.Ф. Нарушения психического развития в детском и подростковом возрасте. М., 2011.
2. Певзнер М.С., Лебединская К. С. Учащиеся вспомогательной школы: клинико-психологическое изучение. М.: «Педагогика», 1979.
3. Зинченко Е.В. Введение в теорию и практику арт-терапии. Методические указания по спецкурсу «Основы арт-терапии». - Электрон.ст. – Режим доступа к ст.: <http://open-edu.sfedu.ru/pub/1462>.
4. Сакович Н.А. Технология игры в песок. Игры на мосту. СПб: Речь, 2008.

### **ПЕСОЧНАЯ ТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ И КОРРЕКЦИИ ЗРИТЕЛЬНО-МОТОРНОЙ КООРДИНАЦИИ У ДЕТЕЙ С ЗПР ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

© 2018

*E.N. Shubenok*, Master MS (D) O-17

*Crimean Engineering and pedagogical University, Simferopol (Russia), anna6619@mail.ru*

*N.P. Ten*, candidate of pedagogical sciences, associate professor

*Crimean Engineering and pedagogical University, Simferopol (Russia), anna6619@mail.ru*

## **СЕКЦИЯ 2. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

УДК 37.015

### **СОЦИАЛЬНО ПАССИВНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ КАК ВИД ДЕВИАЦИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

© 2018

*И.А. Аникина*, кандидат психологических наук, доцент кафедры  
психологии

*ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет» (Борисоглебский филиал),  
Борисоглебск (Россия), anikina-ia@mail.ru*

Кардинальные перемены, переживаемые нашим обществом во всех сферах политической и социально-экономической жизни, не могут не распространяться на превентивную и пенитенциарную практику в области предупреждения и коррекции отклоняющегося поведения детей [1].

В настоящее время учителя проявляют больше инициативы в познании своих учащихся: стараются в союзе с психологами лучше узнать индивидуально-психологические особенности детей, выявлять их познавательные (учебные) интересы, склонности, учитывать динамику развития и тем самым осуществлять индивидуальный подход в процессе обучения и воспитания подрастающего поколения.

Проведенные в последние годы исследования показали, что формирование поведенческих нарушений в основном завершается к пубертатному возрасту. Это вызывает, на наш взгляд, необходимость переноса акцентов в изучении формирования отклоняющегося поведения на поиски его механизмов на более ранних этапах возрастного развития.

Важным периодом в жизни ребенка считаем младший школьный возраст, т.к. начало обучения в школе, предъявляющее новые усложненные требования к психической деятельности детей, является индикатором ее возможной несостоятельности, приводящей к различным формам школьной дезадаптации.

Социальные отклонения и социальная дезадаптация детей есть результат негативного социального развития – социопатогенеза, обусловленного разнообразными неблагоприятными обстоятельствами среды, воспитания, а также психобиологическими особенностями.

При этом следует отметить, что при негативном социальном развитии и нарушениях социализации могут сложиться самые разнообразные формы социальной дезадаптации и социального поведения, которые связаны не только с правонарушениями и преступлениями. Как известно, асоциальным, отклоняющимся поведением называют поведение, в каком стабильно проявляются отклонения от социальных норм, как отклонения корыстной, агрессивной ориентации, так и социально пассивного типа [2].

Отклонения социально-пассивного типа проявляются в реакции ухода от активной социальной жизни, в уклонении от своих гражданских обязанностей и долга, уклонении в решении как личных, так и социальных проблем. К подобного рода проявлениям можно отнести застенчивость, тревожность, уклонение от учебы и активного общения с окружающими взрослыми и сверстниками, неуверенность в себе и др.

Дети с таким типом отклоняющегося поведения характеризуются различной степенью деформации системы внутренней поведенческой регуляции – установок, ценностно-нормативных представлений, референтных ориентаций. Ощутимое

неблагополучие у данных детей обнаруживается в системе межличностных отношений в семье, в школе, на улице.

Родители и учителя могут не воспринимать застенчивость, пассивность детей. «Сдержанный», «скромный», «уравновешенный» - такие позитивные оценки обычно даются детям интересующей нас группы.

Анализируя результаты анкетирования родителей и учителей, мы пришли к выводу, что взрослые, в целом, не воспринимают социальную пассивность своих детей. Выяснилось, что 67% анкетированных не видят в этом проблемы, а 23% из них считают, что лучше ребенку быть застенчивым и не привлекать к себе внимания окружающих, чем агрессивным и упрямым.

По нашему мнению, социальная пассивность охватывает широкий круг психологических проявлений – от смущения, появляющегося временами в присутствии других людей, вплоть до травмирующей тревожности, всецело нарушающей поведение человека.

Основной принцип социально пассивного поведения – вести себя ровно и тихо. Поэтому такому человеку приходится сдерживать много мыслей, чувств, постоянно грозящих проявиться. И хотя внешне он может казаться неподвижным, в душе у него бушуют и сталкиваются потоки чувств и неудовлетворенных желаний.

Недостаточный уровень развития общения, затруднения в установлении контактов с другими людьми мешают ребенку присоединиться к коллективной деятельности, стать равноправным членом детской группы. На занятиях его трудно заставить отвечать на вопросы, а если это все-таки удастся, то он произносит слова тихо и невнятно, как правило кратко. Неуверенность в себе, в своих силах, в правильности собственных действий, боязнь не понравиться окружающим делают этого ребенка совсем беспомощным.

Проведенное нами социометрическое исследование подтвердило тот факт, что положение подобного ребенка среди ровесников очень незавидное. В лучшем случае дети не замечают его, отстраняют от совместных игр. Но чаще – обращаются с ним иронично и грубо, дразнят и бьют. Застенчивый ребенок не только не способен дать обидчику сдачи, но не может даже жаловаться учителю, так как скован стеснительностью перед взрослым и страхом перед мстостью обидчика.

У ребенка с социально пассивной ориентацией в поведении глубоко нарушена внутриличностная гармония. У него рассогласованы цели и желания, с одной стороны, и личные возможности (физические, интеллектуальные, эмоциональные, волевые) с другой; ожидаемого и реально достигаемого; образа «Я» и реального человека.

Этот факт подтвержден результатами проведенного нами 16-факторного личностного опросника Кеттела. Исследования показывают, что личность практически каждого ребенка с социально пассивной ориентацией в поведении представляет собой внутриличностный конфликт. С одной стороны, результаты тестирования характеризуют ребенка как необщительного, замкнутого, скептически настроенного человека, а с другой, показывают его стремление к естественности и непринужденности в поведении, быть активным в устранении конфликтов. С одной стороны, ребенку характерна эмоциональная неустойчивость, а с другой – налицо желание следовать требованиям группы, быть работоспособным, эмоционально зрелым и реалистически настроенным (то есть стремление к эмоциональной устойчивости). С одной стороны, по фактору Е – «подчиненность – доминантность» – ребенок получает низкие оценки, что говорит о застенчивости и склонности уступать дорогу другим, о зависимости и тревоге за свои возможные ошибки, а по фактору Н – «робость - смелость», – с другой стороны, ребенок набирает высокие баллы, что свидетельствует о свойственной человеку социальной



смелости, активности, готовности иметь дело с незнакомыми обстоятельствами и людьми, о его склонности к риску, держаться свободно и расторможено.

Но этот тест позволил выявить и наиболее характерные личностные черты, которые присущи ребенку с социально пассивной ориентацией в поведении. В нашем исследовании наиболее ярко выявлялись необщительность, замкнутость, стремление быть в одиночестве, застенчивость, зависимость, тревожность, склонность все усложнять, осторожность, молчаливость, пессимистичность в восприятии действительности, неуверенность в своих силах, сдержанность, робость, мягкость, способность к эмпатии, доверчивость, безынициативность, напряженность, фрустрированность и др.

Ряд исследований (Ф. Зимбардо, П. Пилконис) доказывает и тот факт, что у большинства застенчивых, пассивных людей самооценка очень высока. Они обычно стремятся избегать ситуаций, которые чреваты неудачами и тем самым впадают в самоизоляцию и смакование своих недостатков [3]. Об этом же говорят и результаты наших исследований. Большинство (84% – 50 человек) учащихся начальных классов интересующей нас группы имеют низкие оценки по фактору МД – «адекватность самооценки» (Р. Кеттел), что характерно для человека, которому свойственно занижать свои возможности и недооценивать себя. Результаты теста Кеттела подтвердил и проводимый нами модифицированный вариант методики изучения самооценки «Лесенка». Совсем немного детей (12% – 7 человек) оценивают себя адекватно, ставят себя на верхние ступеньки предложенной лесенки. Обычный вариант – 3-4-ая ступенька снизу.

При интерпретации данных этой методики наиболее важно соотношение оценок «за себя» и «за маму». Благополучных вариантов, когда дети считают, что мама их поставит на самый верх лесенки, а сами ставят себя немного ниже, – очень мало, то есть дети не ощущают твердую поддержку за спиной.

Наиболее часто встречающийся вариант – когда дети ставят себя выше, чем, как они считают, поставили бы их мамы. Такая ситуация неблагоприятна для развития ребенка: расхождение оценок обнаружено ребенком, осознанно им и несет для него страшный смысл – его не любят.

Представляется очевидным, что пассивность и застенчивость, робость и неуверенность в своих силах имеют негативные последствия в социальном плане. Но они также оказывают негативное воздействие и на мыслительные процессы, так нужные для успешного обучения. Тревожность, связанная с застенчивостью, неуверенностью в себе, отрицательно влияет на сосредоточенность внимания и негативно сказывается на памяти. Как только срабатывает самоконтроль и повышается тревожность, застенчивые все меньше внимания уделяют поступающей информации.

Важной задачей наших исследований является выявление возможных причин дезадаптивного поведения ребенка, характера внутренних проблем, особенностей защитных механизмов. На наш взгляд, знание особенностей семейного воспитания, влияния родителей на сына или дочь дает возможность раскрыть особенности эмоциональных нарушений детей. Говоря о роли семьи, следует иметь в виду, прежде всего, внутрисемейные отношения и тип воспитания. Неправильное воспитание в негармоничной семье – основная причина формирования девиантного поведения ребенка. Кризисные ситуации в семье, связанные с изменениями ее структуры, взаимоотношений (конфликты, разводы, болезни, смерть), мешают выполнению семьей ее функций и считаются факторами, определяющими нарушения поведения и эмоциональной сферы детей. Конфликты становятся причиной неудовлетворения потребностей ребенка, прежде всего, в психологической защите и эмоциональной поддержке. Они замедляют развитие личности, ведут к появлению депрессивных состояний, тревоги, неуверенности в себе.

В психологической литературе (В.И. Гарбузов, А.И. Захаров, А.С. Спиваковская) выделяются разнообразные типы неправильного воспитания: 1. Неприятие (нежеланный ребенок); 2. Гиперсоциальное воспитание (родители – «излишне правильные люди»); 3. Тревожно-мнительное воспитание (постоянная тревога за ребенка); 4. Эгоцентрический тип воспитания (ребенок - кумир).

Из анкет для родителей, индивидуальных бесед с ними можно сделать вывод, что дети интересующей нас группы воспитываются в семьях:

1. С гиперсоциальным типом воспитания, причина которого в неверной ориентации родителей. Они пытаются тщательно выполнять все рекомендации по «идеальному» воспитанию. Ребенок у подобных родителей как бы запрограммирован. Он излишне дисциплинирован, обязан непрерывно сдерживать собственные эмоции, сдерживать свои желания. Путь развития: замкнутость, отгороженность, эмоциональная холодность (возможен другой путь: агрессия, бурный протест).

2. С тревожно-мнительным воспитанием. С рождением ребенка у родителей появляется неотступная тревога за него, за его здоровье и благополучие. Такой тип воспитания характерен для семей с единственным ребенком, а также в семьях, где растет ослабленный или поздний ребенок. В итоге такого воспитания ребенок тревожно воспринимает естественные трудности, с недоверием относится к окружающим. Он несамостоятелен, нерешителен, боязливый, обидчив, мучительно не уверен в себе.

Анализируя нашу экспериментальную работу, можно выделить несколько возможных фактов, способствующих развитию социально пассивного поведения:

1. Недостатки физического здоровья, внешнего вида.
2. Пониженная интеллектуальная активность (интеллектуальная пассивность).
3. Неблагополучное положение семьи ребенка.
4. Психофизические травмы, перенесенные ребенком.
5. Негативная оценка ребенка близкими значимыми взрослыми.
6. Особенности темперамента.
7. Особенности семейного воспитания.

Также пассивность в поведении может быть вызвана болезнью ребенка или переутомлением. Болезнь всегда подрывает физические и умственные силы школьника, лишает желания чем-либо заниматься.

Причины социально пассивной ориентации в поведении могут быть и внутреннего порядка. Они обусловлены негативным воздействием темперамента ребенка. Так, школьник-меланхолик часто бывает инертен, апатичен, малоподвижен и сонлив.

Учителю начальных классов следует знать особенности детей данной группы и учитывать в процессе организации учебно-воспитательного процесса. Целесообразно предоставлять этим детям возможность бывать в разнообразных выигрышных для них ролях, условиях, организовывать ситуации, в каких у ребенка появляется желание преобразовать собственное поведение и отношение к миру. Групповая поддержка, возможность действовать вместе с другими активизируют у гипербособленного ребенка чувство психологической защищенности, которое упрощает любой шаг в неизвестное. Лишь ребенок, принятый родителями, учителем и сверстниками, имеющий их поддержку, способен на полное самораскрытие и самовыражение.

## **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Степанов В.Г. Психология трудных школьников. М.: Академия, 1996. 336 с.
2. Зимбардо Ф. Как побороть застенчивость. М.: Альпина Паблишер, 2013. 308 с.
3. Илешева Р.Г. Нарушения поведения у детей и подростков. Алма-Ата, Наука КазССР. 1990. 160 с.

## SOCIALLY PASSIVE ORIENTATION AS A KIND OF DEVIATION OF CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE

©2018

*I. A. Anikina*, candidate of psychological Sciences, associate professor psychologies  
*Borisoglebsk gren «Voroneg state pedagogical university», Borisoglebsk  
(Russia), anikina-ia@mail.ru*

УДК 37.01

### ВОСПИТАНИЕ РЕГИОНАЛЬНОГО ПАТРИОТИЗМА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ФАКУЛЬТАТИВА «ПЕТЕРБУРГОВЕДЕНИЕ»

© 2018

*А.Б. Афанасьева*, кандидат искусствоведения, доцент кафедры педагогики начального образования и художественного развития ребенка

*ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена», Санкт-Петербург (Россия), afanaseva\_ab@mail.ru*

*А.Д. Светлишина*, студентка 4 курса, svtshnn@gmail.com

*ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена», Санкт-Петербург (Россия), svtshnn@gmail.com*

В настоящее время в России идет становление системы образования, ориентированной на вхождение в мировое образовательное пространство. Вместе с тем актуализировалась проблема патриотического воспитания. В «Энциклопедии социологии» дано следующее определение: «Патриотизм - нравственный и политический принцип, социальное чувство, содержанием которого является любовь к отечеству, гордость за его прошлое и настоящее, готовность подчинить свои интересы интересам страны, стремление защищать интересы родины и своего народа» [1]. Как известно, «патриотизм имеет социальную и психологическую обусловленность, рассматривается как чувство человека и как принцип его социального поведения, <...> чувство патриотизма базируется на чувстве причастности к социокультурной общности. Сама же социокультурная общность имеет иерархическую структуру: от семейного социума к родовому, этническому, региональному, суперэтническому – гражданскому» [2].

В структуре содержательной основы патриотизма лежит любовь к своему этносу, его культуре (этнический патриотизм); любовь к своему региону, к своей малой Родине (региональный патриотизм); любовь гражданина к своей стране, Отечеству (гражданский патриотизм) [3]. Все эти виды патриотизма связаны между собой. Воспитать гражданский патриотизм в человеке нельзя без воспитания любви к родному краю, чувства гордости за его достижения в культуре и истории, за красоту природы и достопримечательностей, без переживаний за судьбу края со всеми его успехами и неудачами, благоустройством и несовершенством, без воспитания чувства ответственности и деятельного стремления улучшить мир вокруг себя – в малом и большем социокультурном пространстве.

Региональный патриотизм воспитывается в семье, школе, широкой социокультурной среде, в институциональных и внеинституциональных формах. Но целенаправленно его невозможно воспитать без систематического погружения школьников в культуру и историю «Малой Родины» – родного края и города. В XX в. краеведческая проблематика воплотилась в курс «Краеведение», его различные региональные варианты возникли в разных уголках нашей страны. Появилась особая область знаний – регионоведение, имеющая междисциплинарную культурологическую основу. Роль регионально-

культурной среды в XXI в. активно обсуждается в педагогике, на научных конференциях различного уровня, в научной литературе [4, 5, 6].

Одним из важнейших компонентов воспитания регионального патриотизма является изучение истории и культуры своего региона, расширение и углубление знаний о нем.

В нашем городе регионоведческий компонент образования сложился в область «Петербурговедение». В конце XX в. «Петербурговедение» стало самостоятельным предметом, он реализовывался в вариативном национально-региональном компоненте учебного плана, но ныне петербурговедческая тематика изучается в большинстве школ лишь во внеурочной деятельности – в рамках факультатива. Несмотря на явные достоинства данного курса, на сегодняшний день формированию знаний о родном городе у младших школьников уделяется недостаточное внимание. Тем самым существует противоречие между необходимостью формирования краеведческих знаний как части патриотического воспитания и недостаточным отражением данной проблемы при обучении младших школьников. Это обуславливает актуальность исследования данной проблематики.

Цель данной статьи: рассказать о состоянии предмета «Петербурговедение» в наши дни и выявить факторы, влияющие на его освоение младшими школьниками.

Феномен «Петербурговедение» зародился еще в начале XX века и на сегодняшний день имеет богатую историю своего становления, отличающуюся неоднозначностью отношения к нему и признания в обществе. Ему свойственен скачкообразный характер развития – от полного уничтожения до первостепенной значимости. Изучением петербурговедческой проблематики и возможностей внедрения предмета «Петербурговедения» (в основном с названием «История и культура Санкт-Петербурга») в начальной школе активно занимались отечественные ученые А.Ф. Векслер, Л.К. Ермолаева, И.М. Лебедева, Л.Н. Махинько, В.Л. Погодина, А.В. Солонько и др. Краеведческая тематика также входит в курс «Окружающий мир» (раздел «Родной край – малая Родина»), однако раскрыта она в данных материалах недостаточно полно.

Таким образом, петербурговедение в современной системе образования занимает второстепенное место, несмотря на то, что его изучение играет важную роль в становлении и формировании личности учащегося, в том числе в воспитании местного – регионального – патриотизма.

Для начальной школы сегодня существует несколько учебных программ по «Петербурговедению», которые преподаватели адаптируют к обучению школьников в соответствии с требованиями ФГОС. Наиболее известные из них: программы Л.Н. Ермолаевой и И.М. Лебедевой «Чудесный город», Л.Г. Панфиловой «Путешествие в далекое прошлое нашего края», Л.Н. Махинько «История и культура Санкт-Петербурга». Несмотря на разные варианты включения курсов в учебный процесс, подбора фактологического материала и логику его изучения, авторы анализируемых курсов едины в том, что изучение краеведческого материала в младших классах должно предполагать только первоначальные сведения о городе и его особенностях, как сферы обитания. В то же время важно, чтобы краеведение носило системный характер и не было представлено набором различных разрозненных сведений, сообщаемых на уроках и внеклассных мероприятиях, не связанных между собой, не имеющих объединяющей научно и педагогически обоснованной цели.

Анализ действующих программ по истории Санкт-Петербурга для младших школьников показал, что в основе преподавания «Петербурговедения» лежат все основные принципы обучения, сформулированные в педагогике.

Подбор методических приемов с учетом психолого-педагогических особенностей младших школьников, разнообразных логических и образно-эмоциональных заданий в каждой рекомендуемой программе по истории Санкт-Петербурга позволяет погрузить

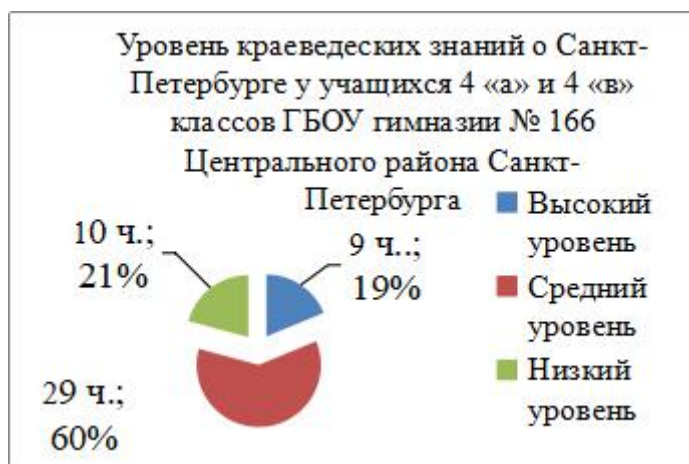
ученика в историческую проблему, создать условия для кропотливой, но интересной работы, в результате которой ученик легко приобретает знания и не теряет интерес к предмету.

По проблеме исследования была проведена опытно-экспериментальная работа среди учащихся 4 «а» и 4 «в» классов ГБОУ гимназии № 166 Центрального района Санкт-Петербурга, обучающихся по УМК «Школа России». Во внеурочной деятельности в данной школе организован факультатив «Петербурговедение». Количество учащихся в 4 «а» классе – 22, среди них 19 учеников посещают данный факультатив. В 4 «в» общее число учеников – 26, посещающих факультатив – 22.

Эксперимент проходил в два этапа. На первом этапе проводились анкеты, направленные на выявление факторов, влияющих на усвоение знаний учащихся о Санкт-Петербурге. На втором этапе учащимся предлагалось выполнить задания на определение уровня знаний о родном городе.

В ходе эксперимента учащимся предлагалось ответить на вопросы различных типов: открытые, закрытые с вариантами ответов, задания на распознавание (по иллюстрации, фотографии), на установление соответствия.

Результаты констатирующего эксперимента показали, что по уровню знаний учащихся можно разделить на три группы: низкий, средний, высокий. У учеников 4 «а» и 4 «в» классов ГБОУ гимназии № 166 Центрального района Санкт-Петербурга преобладает средний уровень краеведческих знаний о Санкт-Петербурге (Рисунок 1).



**Рисунок 1 - Уровень краеведческих знаний о Санкт-Петербурге у учащихся 4 «а» и 4 «в» классов ГБОУ гимназии № 166 Санкт-Петербурга**

Анализ содержания ответов на вопросы позволяет сделать вывод о том, что знания учеников о Санкт-Петербурге поверхностны и связаны с наиболее распространенной информацией о городе (основатель, год основания, названия рек и т.п.), а также с достопримечательностями, находящимися в районе главной городской площади, которая является одним из самых посещаемых мест в культурной столице России. Вопросы и задания, требующие более глубоких знаний, в большинстве своём вызвали затруднения у младших школьников. Это говорит о том, что ученикам необходима целенаправленная, специально организованная деятельность, способствующая углублению и расширению их знаний в области петербурговедения.

По результатам диагностики был выявлен ряд факторов, влияющих на качество краеведческих знаний детей о Санкт-Петербурге.

1. Первым фактором является посещение факультатива «Петербурговедение»: подтверждающие данные мы представили в виде сравнительного анализа ответов учеников, посещающих факультатив «Петербурговедение» с ответами тех учащихся, которые не посещают данные занятия (Рисунок 2-3).



**Рисунок 2 - Оценка уровня краеведческих знаний о Санкт-Петербурге у 4-классников, посещающих факультатив «Петербурговедение»**



**Рисунок 3 - Оценка уровня краеведческих знаний о Санкт-Петербурге у 4-классников, не посещающих факультатив «Петербурговедение»**

Таким образом, можно сделать вывод о том, что младшие школьники, регулярно посещающие факультатив, имеют более высокий уровень краеведческих знаний о Санкт-Петербурге, чем их одноклассники, которые не сделали выбор в пользу этого факультатива. Несмотря на преимущество учеников первой экспериментальной группы, их уровень краеведческих знаний также остается недостаточно высоким для обучения в старших классах. Это свидетельствует о том, что данное исследование является актуальным, подтверждая наличие анализируемой проблемы.

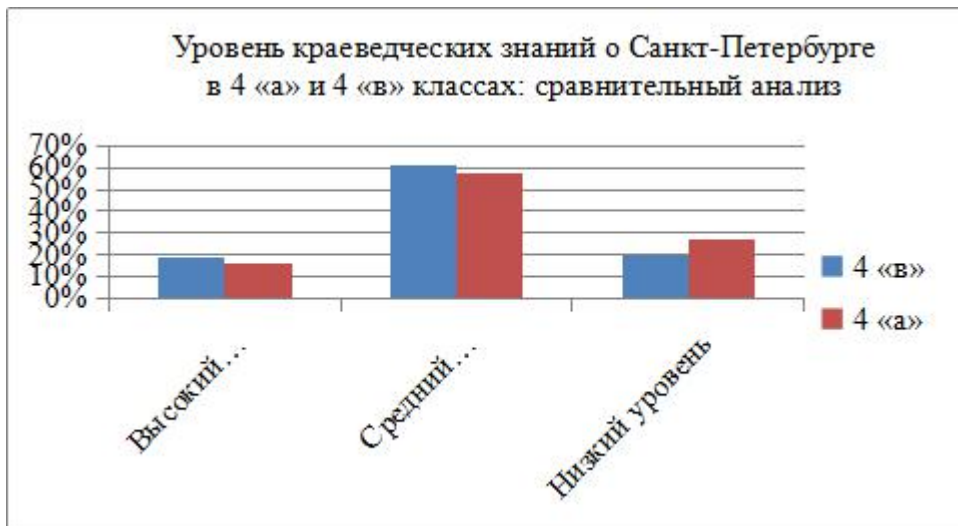
2. Вторым фактором, влияющим на качество знаний по Петербурговедению, можно считать посещение с родителями музеев, архитектурных и иных культурных достопримечательностей Санкт-Петербурга.

Анализ детских работ выявил четкую взаимосвязь между частотой совместных с родителями экскурсий по достопримечательностям города и знанием познавательного материала о Санкт-Петербурге: дат, музеев и соборов, памятников, дворцов, садов и т.п. Так, ученики, которые часто проводили время с родителями, изучая особенности города, дали верные ответы на вопросы о том, какие экспонаты хранятся в Этнографическом музее, какой собор является самым большим по своей площади, о местонахождении некоторых достопримечательностей и т.п.

3. К третьему фактору относится частота организации экскурсий и других познавательных мероприятий (занятия, лекции, концерты, акции) для класса в рамках учебной деятельности, связанных с историей города.



Результаты диагностики двух классов, анализ плана воспитательной работы и индивидуальной беседы с учениками показали, что более активное взаимодействие учеников с культурным наследием города позволяет им быть более эрудированными и компетентными в краеведческом материале о Санкт-Петербурге. Таким образом, в 4 «в» классе, который отличается активной внеурочной деятельностью, направленной на знакомство с городом, более высокий уровень краеведческих знаний, чем в 4 «а» классе (Рисунок 4).



**Рисунок 4 - Уровень краеведческих знаний о Санкт-Петербурге в 4 «а» и 4 «в» классах: сравнительный анализ**

4. Четвертый фактор, оказывающий значительное влияние на качество знаний учащихся о Санкт-Петербурге - самообразование: чтение книг, просмотр познавательных фильмов, поиск информации в интернете и т.д.

В процессе индивидуальной беседы ученикам был задан вопрос о том, получают ли они самостоятельно информацию об истории родного города из дополнительных источников (энциклопедии, путеводители, прочие тематические книги – научно-популярная и художественная литература, документальные и художественные фильмы, музыка, интернет и т.п.). Сопоставительный анализ полученных данных из беседы и письменного анкетирования показал, что ученики, которые занимаются самообразованием в данном направлении, имеют более обширные и глубокие знания в области Петербурговедения.

Вместе с тем анализ деятельности учителя, ведущего факультатив, показал, что применяются в основном традиционные методики: беседы и виртуальные экскурсии.

В целом, результаты констатирующего эксперимента позволили нам выявить уровни знаний учащихся о Санкт-Петербурге, области краеведческих знаний, которые вызывают затруднения у учеников и требуют дополнительной работы, а также определить факторы, которые в большей степени оказывают влияние на качество усвоения знаний краеведческого материала у младших школьников. Полученные данные способствовали разработке и апробации авторского проекта, направленного на формирование и совершенствование знаний о культуре города у младших школьников.

В своем проекте мы проверяем гипотезу исследования о том, что формирование знаний о культуре города у младших школьников будет более успешным не только при выявленных условиях (если в учебный процесс начальной школы будут входить систематические занятия факультатива «Петербурговедение»; а внеурочные занятия по петербурговедению будут проходить во взаимодействии с семьей и внешкольной экскурсионной деятельностью), но также при условии включения в методику занятий

игровых технологий и проектной деятельности. При создании детьми проекта «Мой любимый Санкт-Петербург» обсуждаются вопросы: любишь ли ты Петербург, чем ты гордишься в нашем городе, что бы ты хотел улучшить в жизни своего города. Обсуждение таких вопросов и расширение знаний школьника о родном городе будут способствовать формированию основ регионального патриотизма.

#### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Энциклопедии социологии. URL: <http://slovari.yandex.ru>.
2. Афанасьева А.Б. Патриотическое воспитание: социокультурные аспекты, технологии реализации // Категория "социального" в современной педагогике и психологии. Материалы 2-й научно-практической конференции (заочной) с международным участием: в 2 частях. Ульяновск: Издательство: SIMJET 2014. С. 114-120.
3. Афанасьева А.Б. Патриотическое воспитание: сущность и проблемы // Патриотизм в диалоге поколений: сборник научных трудов. СПб.: изд. ФГАОУ ВО СПбПУ Петра Великого, 2012. С. 190-197.
4. Буторина Т.С. Региональная среда как предмет педагогического изучения // Общество и экономика постсоветского пространства. Липецк: изд. НП «Аргумент», 2013. С. 76-85.
5. Мосолова Л.М. Национально-региональный компонент университетского образования: философско-культурологическое измерение // Чарнолусские чтения. Материалы межрегиональной научно-практической конференции. Мурманск: МГПУ, 2011. С. 3-11
6. Ансимова З.Ю., Аранова С.В., Афанасьева А.Б. и др. Диалог школы, семьи, социальной и культурно-образовательной среды в организации внеурочной деятельности младших школьников: монография / Науч. ред. Г.А. Бордовский. СПб: изд. РГПУ им. А.И. Герцена, 2017.

#### **EDUCATION OF REGIONAL PATRIOTISM OF YOUNGER SCHOOLCHILDS MEANS OF THE OPEN CLASSROOM OF "PETERBURGOVEDENIYE"**

© 2018

*A.B. Afanaseva*, candidate of art- sciences, associate professor of the department «Education»  
*Herzen State Pedagogical University of Russia, St.-Petersburg (Russia),*  
*afanaseva\_ab@mail.ru*

*A.D. Svetlishina*, student of 4 cours  
*Herzen State Pedagogical University of Russia, St.-Petersburg (Russia), svtshnn@gmail.com*



УДК 37 (378)

## ЭТНИЧЕСКАЯ ТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

© 2018

**Г.Р. Ахкиямова**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
биологии и методики её преподавания  
*ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет»*,  
*Набережные Челны (Россия), aarrrii@yandex.ru*  
**А.Р. Хасанова**, кандидат биологических наук, доцент кафедры  
биологии и методики её преподавания  
*ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет»*,  
*Набережные Челны (Россия)*

Концепция модернизации российского образования определила необходимость внесения изменения в воспитание подрастающего поколения, и одной из важнейших задач воспитания выдвинула необходимость формирования у школьников гражданской ответственности и этнической толерантности.

Безусловно, современная система образования позволяет формировать разносторонне развитую личность, где есть место знаниям об истории, культуре народа. Однако только знания не могут заставить современных детей и подростков уважать человека другой национальности, у которого свои традиции и обычаи. Воспитание в молодых людях чувства национального достоинства, патриотизма, любви к Родине призвано искоренить идеи превосходства одной нации над другой, способных привести к национальной, межрелигиозной, межличностной конфронтации.

Межнациональные отношения — одна из сложнейших сторон общественного развития не только в Российской Федерации и государствах СНГ, но и во многих странах мира. На наш взгляд, это связано с напряженными условиями функционирования общества, когда в погоне за современными технологиями, научно-техническим развитием, обновлением производства и предпринимательской деятельности, общество забывает о важном — о человеке, в частности о его нравственном развитии [2, с. 144].

Современные ученые, интенсивно обсуждающие проблемы этнической толерантности, считают, что именно с младшего школьного возраста надо формировать у учащихся терпимость, эмпатию в процессе общения между учащимися разных национальностей, так как именно младший школьный возраст особенно восприимчив, к той стороне деятельности, которая касается вопросов взаимоотношения между людьми, моделей этих отношений, знания норм поведения.

На сегодняшний день существуют факторы, препятствующие формированию этнической толерантности с которыми современная система образования должна считаться.

Среди них можно отметить: высокую степень конфликтности и агрессивности общества; доминирование материальных отношений над духовными интересами; межнациональная (межконфессиональная) рознь (экстремизм, терроризм, вохабизм и др.); неспособность родителей оказать детям психологическую поддержку; отсутствие условий для воплощения личностного потенциала детей.

Также следует обратить внимание на:

- 1) неподготовленность учащихся к решению своих внутриличностных и межличностных проблем;
- 2) неспособность приспособиться в меняющемся социуме и неготовность в данных условиях реализовывать свой личностный потенциал;

- 3) низкую духовно-нравственную степень учащихся;
- 4) неготовность учащихся к самостоятельному выбору своего жизненного пути и будущей профессии;
- 5) несформированность умения самоорганизоваться, контролировать и регулировать свои действия;
- 6) высокую конфликтность, невозможность установить диалогические отношения;
- 7) низкую познавательную активность по мере взросления, отчужденность от знаний;
- 8) сокращение на протяжении школьных лет работоспособности учащихся.

В образовательных организациях при провозглашении идей этнической толерантности, межкультурной коммуникации, личностного подхода, все еще преобладает предметоцентрированная система образования. Содержание школьных учебников и программ, педагогических методов и технологий в своем большинстве разворачиваются в стиле знаниевого подхода, а не в развития конкретной личности. Идеи толерантного воспитания изменяются на практике, так как учителя пытаются внедрить эти идеи монологическим способом. Несоблюдение диалогического принципа происходит не только из-за нежелания учителей работать по-новому, но и в результате невладения ими диалогического пути решения педагогических и личностных проблем [1, с. 116]. В условиях существующей до сих пор системы семейного, школьного и вузовского образования, им сложно добиться того уровня профессиональной педагогической компетентности, соответствующей современному этапу развития общества.

Именно педагог в школе является проводником идеи межнациональной толерантности, от его профессиональной компетентности в вопросах межнационального толерантного взаимодействия зависит сформированность таких личностных качеств учащихся, как уважение к другой нации, ее культуре, терпимость в отношении религиозных убеждений других народов.

В целях оптимизации уровня профессиональной подготовки педагогов в вопросах формирования этнической толерантности у школьников нами разработана и внедрена программа проблемных курсов «Формирование этнической толерантности у школьников в образовательных организациях». Обучение проходило в рамках повышения квалификации, на базе нашего университета.

Ниже нами представлено содержание курса, в основе, которой лежит обучение теоретическим основам и методам формирования этнической толерантности у школьников педагогами образовательных организаций.

Раздел 1. Проблема формирования межнациональной толерантности в теории и практике образования.

Толерантность и современность. Глобальные процессы, направленные на повышение актуальности проблемы толерантности. Этимология и семантика понятия "толерантность". Условия сопричастности, различности людей. От "терпимости" до "нетерпимости". Предмет психологии толерантности. Задачи дисциплины. Свойства человека в его отношениях к другому человеку (Л.С. Рубинштейн). Коммуникативная компетентность и толерантность. Предпосылки конструктивной социальной толерантности. Концепции диалогичности. Толерантность к инакомыслию. Психология сотрудничества.

Раздел 2. Многонациональный регион как условие формирования межнациональной толерантности.

Проявление толерантности на уровне общества. Исторические аспекты толерантности: Античность – многобожие, гражданская толерантность. Средневековье – гуманизм, эпоха Возрождения – инструментальная толерантность. Модель либерального

плюрализма. Идеалы святости на Руси. Двоеверие как возможное условие формирования толерантного сознания. Толерантность – приучение к либеральным установкам и ценностям. Современный кризис российского общества. Кризисные черты российского менталитета (В.В. Сикевиц, Ю.И. Аверьянов). Терпение – значимое свойство российского менталитета.

Характеристика современного многонационального региона. Основные проблемы современности. Факторы, влияющие на формирование толерантности в регионе. Государственная политика в области межнациональной толерантности школьников.

Раздел 3. Психолого-педагогические условия формирования межнациональной толерантности в условиях многонационального региона: содержание, формы и методы.

Психологические основы религиозного сознания. Интерпретационные схемы определяют смысл толерантности. Монотеистические религии полагают толерантность как универсалию. Библия, Тора, Коран – о терпимости и миролюбии. В современном мире религия является частным делом. Сциентистская позиция и ее интолерантные установки. Психология понимания. Механизмы понимания. Процесс пересемантизации. Личностные смыслы в различных культурах. Идея диалогичности (М. Бубер). Отраженная субъектность (В.А. Петровский).

Раздел 4. Реализация психолого-педагогических условий формирования межнациональной толерантности в многонациональном регионе.

Толерантность в поликультурном обществе. Толерантность на уровне биологической системы: сопротивление, коммуникация и капитуляция агента. Социальная толерантность. Факторы и механизмы становления толерантности. Доверие человека к миру как фундаментальная установка толерантности. Взаимосвязь эгоизма, эскапизма, коллективизма и альтруизма.

Проявление нетерпимости. Значение родительской позиции в становлении интолерантной личности. Жизненный путь личности в становлении интолерантности. Ограниченный набор установок: сиюминутное принимается за вечное; предрассудки – за аксиому; мода – прогресс [3, с. 16].

Внедрение и использование данного проблемного курса, показало позитивную динамику в повышении уровня профессиональной компетентности педагогов в вопросах формирования межэтнической толерантности у школьников.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Асмолов А.Г. Толерантность: различные парадигмы анализа / А.Г. Асмолов // Толерантность в общественном сознании России. М., 2004. 122 с.
2. Ахкиямова Г.Р. Подготовка педагога к воспитанию межнациональной толерантности / Г.Р. Ахкиямова // Высшее образование в России. 2008. № 8. С. 141-145.
3. Ахкиямова Г.Р. Формирование межнациональной толерантности у младших школьников в процессе учебной и внеучебной деятельности: дис. ...канд. пед. наук / Г.Р. Ахкиямова; Татар. гос. гуманитар.-пед. ун-т. Казань, 2009. С. 22.

## ETHNIC TOLERANCE AS A COMPONENT OF THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF A TEACHER

© 2018

*G.R. Ahkijamova*, candidate of pedagogical sciences,  
associate professor of department of biology and methodology of her teaching  
*Naberezhnye Chelny Pedagogical University, Naberezhnye Chelny (Russia),  
aaarrii@yandex.ru*

*A.R. Khasanova*, candidate of biological sciences, associate professor of department of biology  
and methodology of her teaching;  
*Naberezhnye Chelny Pedagogical University, Naberezhnye Chelny (Russia)*

## ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ЭТНОТОЛЕРАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ

© 2018

**С.И. Баяев**, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Психология»  
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарева», Саранск  
(Россия), [balyaevsi@mail.ru](mailto:balyaevsi@mail.ru)

**М.П. Кузьминова**, магистрант направления подготовки «Психология»  
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарева», Саранск  
(Россия), [balyaevsi@mail.ru](mailto:balyaevsi@mail.ru)

Сегодня проблема толерантности стала одной из наиболее актуальных и широко востребованных как в общественных, так и в научных кругах. Такую популярность данной проблемы можно объяснить целым рядом причин: в нашей стране проживает многообразное по этническому и религиозному составу население; межэтнические отношения в ряде регионов страны носят латентный напряженный характер; резко возросший в последние годы поток мигрантов увеличивает конфликтогенность. Своевременное формирование и развитие этнотолерантных навыков у подростков и юношества способствует успешной адаптации молодых людей к растущему этническому и культурному многообразию в окружающей их жизни.

Теоретическая проработка междисциплинарных исследований различных аспектов проблемы формирования этнотолерантного сознания и поведения демонстрирует необходимость их комплексного, системного рассмотрения. Длительное время этнопсихологическая проблематика, в том числе этнотолерантности была прерогативой этнологии и этносоциологии. Однако, в настоящее время изучение этнической толерантности тесно увязано с уровнем состояния этнической идентичности, что требует применения именно многопрофильных методов эмпирического исследования.

Процесс формирования и развития этнотолерантных навыков предполагает многоэтапность и многоступенчатость: просвещение в отношении полиэтнической культуры нашей страны, воспитание ценности бережного отношения к традициям своего и других народов, практика межкультурного диалога в школе и во время внеклассных мероприятий [1; 2; 3]. В последние десятилетия данные вопросы активно разрабатывались на серьезном научно-исследовательском уровне в работах А.Г. Асмолова, Г.В. Солдатовой, Н.М. Лебедевой, С.В. Рыжовой и ряда других авторов.

Нами проведено эмпирическое исследование на базе МОУ «Средняя образовательная школа № 40» г. о. Саранска. В исследовании принимало участие 30 подростков 14 – 15 лет. Ученики 9 «А» класса – 16 человек и 9 «В» класса – 14 человек. Были использованы следующие диагностические методики: «Шкальный опросник для исследования этнической идентичности детей и подростков» О. Л. Романовой; экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова); методика «Диагностика толерантного поведения». Незаконченные предложения» У.А. Кухаревой. В результате констатирующего этапа исследования выяснилось, что исследуемые подростки склонны к проявлению культурных предрассудков и этнической интолерантности.

На формирующем этапе исследования была реализована программа развития этнической толерантности подростков. Программа состояла из 11 занятий. Средняя продолжительность одного занятия – 60 минут. Занятия проводились два раза в неделю.

На контрольном этапе опытно-экспериментальной работы была оценена эффективность реализованной программы развития этнической толерантности подростков.

Цель контрольного эксперимента изучение развития этнической толерантности подростков по завершению формирующего эксперимента. Для этого были проведены те же методики, которые использовались на констатирующем эксперименте.

**Таблица 1 - Данные по методике «Шкальный опросник для исследования этнической идентичности детей и подростков» О. Л. Романовой**

| Направленность вопросов                               | абс. | %    |
|---|------|------|
| Чувство принадлежности к своей этнической группе      | 25   | 83,3 |
| Значимость национальности                             | 17   | 56,6 |
| Взаимоотношения этнического большинства и меньшинства | 26   | 86,6 |
| Использование того или иного языка                    | 9    | 30   |

Полученные данные свидетельствуют об значимых изменениях. Уровень этнической приверженности к собственной группе повысился (с 63,3 % до 83,3 %), а значимость национальности при общении наоборот снизилась (с 80 % до 56,6 %). Степень значимости взаимоотношений этнического большинства и меньшинства изменилась (с 66,6 % до 86,6 %), а уровень использования разных языков повысился (с 20 % до 30 %) (таблица 1).

**Таблица 2 - Данные по методике «Экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова)**

| Направленность                   | Высокий уровень |      | Средний уровень |      | Низкий уровень |      |
|----------------------------------|-----------------|------|-----------------|------|----------------|------|
|                                  | абс.            | %    | абс.            | %    | абс.           | %    |
| Этническая толерантность         | 16              | 53,3 | 12              | 40   | 2              | 6,6  |
| Социальная толерантность         | 14              | 46,6 | 13              | 43,3 | 3              | 10   |
| Толерантность как черта личности | 12              | 40   | 14              | 46,6 | 4              | 13,3 |

По данным исследования можно сказать, что низкий уровень толерантности после тренинговых занятий был отмечен только у двоих ребят (в процентном отношении падение – с 30 % до 6,6 %), количество подростков со средним уровнем не изменилось, а также выросла высокий (с 23,3 % до 53,3 %). Такие результаты говорят, что уровень развития этнотолерантных навыков подростков повысился (таблица 2).

**Таблица 3 - Данные по методике «Диагностика толерантного поведения. Незаконченные предложения» У.А. Кухаревой**

| Направленность           | Высокий уровень толерантности |      | Невысокий уровень толерантности |      | Высокий уровень интолерантности |     | Невысокий уровень интолерантности |     |
|--------------------------|-------------------------------|------|---------------------------------|------|---------------------------------|-----|-----------------------------------|-----|
|                          | абс.                          | %    | абс.                            | %    | абс.                            | %   | абс.                              | %   |
| Этническая толерантность | 15                            | 50   | 13                              | 43,3 | 0                               | 0   | 2                                 | 6,6 |
| Социальная толерантность | 13                            | 43,3 | 14                              | 46,6 | 1                               | 3,3 | 2                                 | 6,6 |
| Общая толерантность      | 12                            | 40   | 14                              | 46,6 | 2                               | 6,6 | 2                                 | 6,6 |

По результатам исследования количество учащихся, не имеющих сформированной этнической толерантности, снизилось (с 30 % до 6,6 %) (таблица 3).

Статистическая проверка значимости полученных изменений проводилась с помощью  $\varphi$  – угловое преобразование Фишера. Полученные данные отражены и представлены ниже (таблица 4).

**Таблица 4 - Анализ экспериментальной группы констатирующего и контрольного этапов формирующего эксперимента по методике «Шкальный опросник для исследования этнической идентичности детей и подростков» О.Л. Романовой**

| Наименование шкал показателей                         | Показатели до проведения ( $\varphi_1$ ) и показатели после проведения ( $\varphi_2$ ) формирующего эксперимента |             | Величина и значимость $\varphi$ - критерий |
|---|--|-------------|--|
|   | $\varphi_1$  | $\varphi_2$ |  |
| Чувство принадлежности к своей этнической группе      | 1,840  | 2,300       | 1,782*                                     |
| Значимость национальности                             | 2,214  | 1,703       | 1,979*                                     |
| Взаимоотношения этнического большинства и меньшинства | 1,909  | 2,392       | 1,870*                                     |
| Использование того или иного языка                    | 0,927  | 1,159       | 0,899                                      |

Примечание \*1,64 ( $p \leq 0,05$ ), \*\*2,31 ( $p \leq 0,01$ ).

Таким образом, реализация предложенной программы тренинговых занятий по развитию этнотолерантных навыков подростков подтвердила свою практическую эффективность. Своевременное и регулярное использование в общеобразовательной деятельности приемов развития этнотолерантных навыков благоприятно влияет на развитие атмосферы взаимопонимания и снижения уровня конфликтности в обществе.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Баляев С.И. Исследование этнических стереотипов в студенческих группах // Вестник Мордовского университета. 1999. № 1. С. 74-79.
2. Баляев С.И., ИONOBA M.C. Психологические особенности этнической идентичности студентов-эрзян [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2014. №3. Режим доступа: [www.scienceeducation.ru/117-13105](http://www.scienceeducation.ru/117-13105).
3. Баляев С.И. Формирование этнотолерантных установок на примере эрзян и мокшан // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации. Материалы научно-практической конференции с международным участием. Ульяновск, 2015. С. 368-370.

#### THE PROBLEM OF DEVELOPMENT OF SKILLS OF ETHNOTOLERANT BEHAVIOR IN ADOLESCENTS

© 2018

*S.I. Balyaev*, candidate of psychological sciences, associate professor of the department «Psychology»

*Mordovian state university named N.P. Ogarev, Saransk (Russia), balyaevsi@mail.ru*

*M.P. Kuzminova*, graduate student, direction of education «Psychology»

*Mordovian state university named N.P. Ogarev, Saransk (Russia), balyaevsi@mail.ru*

## ЭМПИРИЧЕСКИЙ ОПЫТ ИССЛЕДОВАНИЯ ЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ ПОДРОСТКОВ

© 2018

**С.И. Баляев**, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Психология»  
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарева», Саранск  
(Россия), [balyaevsi@mail.ru](mailto:balyaevsi@mail.ru)

**М.П. Кузьминова**, магистрант направления подготовки «Психология»  
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарева», Саранск  
(Россия), [balyaevsi@mail.ru](mailto:balyaevsi@mail.ru)

Проблема формирования и развития этнотолерантных навыков подростков приобрела в последнее время особо важное значение. Развитие современного политэтнического социума с усилением миграционных потоков и укоренением идей глобализации в массовом сознании ставит на повестку дня вопросы практического освоения навыков толерантного сознания и поведения. Разрешение многочисленных конфликтных ситуаций. Возникающих как следствие роста межкультурных контактов возможно при условии формирования в личности подрастающего поколения терпимости к инаковости, к другим культурам, приобретения ценности толерантного сознания как важнейшей личностной характеристики.

Решение проблемы формирования этнической толерантности личности зависит от внедрения ценностей мировой культуры в образовательный процесс [1]. Задача школы заключается в усилении воздействия положительных сторон этнической культуры на поведение и развитие личности, на формирование уважительного отношения к обычаям и традициям своего народа, к представителям других этносов [2; 3].

Базой исследования являлась МОУ «Средняя образовательная школа № 40» г.о. Саранска. В исследовании принимало участие 30 подростков 14–15 лет. Ученики 9 «А» класса – 16 человек и 9 «В» класса – 14 человек.

В исследовании участвовали подростки разных национальностей: 17 – русские, 13 – мордва.

Цель констатирующего исследования заключается в изучении этнической толерантности подростков.

Задачи опытно-экспериментального исследования:

1) подобрать методики и выявить исходный уровень этнической толерантности подростков;

2) сформулировать выводы, разработать и апробировать тренинг развития этнической толерантности подростков.

Нами были подобраны и использованы соответствующие предмету исследования методики.

Поскольку степень развития этнической толерантности довольно четко коррелирует с уровнем выраженности этнической идентичности, на первом этапе был использован «Шкальный опросник для исследования этнической идентичности детей и подростков» О. Л. Романовой. Опросник содержит 21 утверждение отражающие различные точки зрения. Учащийся определяет степень своего согласия (или несогласия) с ними с помощью данной шкалы: 2 – полностью согласен; 1 – скорее согласен, чем не согласен; 0 – затрудняюсь ответить; – 1 – скорее не согласен, чем согласен; – 2 – совершенно не согласен. Данные методики представлены в таблице 1.

**Таблица 1 - Данные по методике «Шкальный опросник для исследования этнической идентичности детей и подростков» О.Л. Романовой**

| Направленность вопросов                               | абс. | %    |
|---|------|------|
| Чувство принадлежности к своей этнической группе      | 19   | 63,3 |
| Значимость национальности                             | 24   | 80   |
| Взаимоотношения этнического большинства и меньшинства | 20   | 66,6 |
| Использование того или иного языка                    | 6    | 20   |

Полученные данные свидетельствуют о том, что этническая идентичность к собственной группе не ярко выражена (63,3 %), но для учащихся важна национальность при общении (80 %). Также учащиеся отметили, что для них важны взаимоотношения с этническими группами (66,6 %). Небольшой процент подростков считает, что использование разных языков играет огромную роль при межэтническом взаимодействии (20 %).

«Экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова). Опросник состоит из 22 утверждений, относящихся как к общим установкам толерантного отношения к окружающему миру и другим людям, так и к конкретным ситуациям в различных сферах социального взаимодействия, в которых проявляются толерантность и интолерантность человека. Исследуется отношение к некоторым социальным группам (меньшинствам, психически больным людям, нищим), коммуникативные установки (уважение к мнению оппонентов, готовность к конструктивному решению конфликтов и продуктивному сотрудничеству). Специальное внимание уделено анализу этнической толерантности – интолерантности (отношению к людям иной расы и национальности, предпочитаемой дистанции для представителей других культур и т.п.).

Учащийся определяет степень своего согласия (или несогласия) с ними. Каждому ответу на прямое утверждение присваивается балл от 1 до 6 («абсолютно не согласен» – 1 балл, «полностью согласен» – 6 баллов). Ответам на обратные утверждения присваиваются реверсивные баллы («абсолютно не согласен» – 6 баллов, «полностью согласен» – 1 балл).

Данные методики представлены в таблице 2.

**Таблица 2 - Данные по методике «Экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова)**

| Направленность                   | Высокий уровень |      | Средний уровень |      | Низкий уровень |      |
|----------------------------------|-----------------|------|-----------------|------|----------------|------|
|                                  | абс.            | %    | абс.            | %    | абс.           | %    |
| Этническая толерантность         | 7               | 23,3 | 14              | 46,6 | 9              | 30   |
| Социальная толерантность         | 9               | 30   | 13              | 43,3 | 8              | 26,6 |
| Толерантность как черта личности | 8               | 26,6 | 12              | 40   | 10             | 33,3 |

По данным исследования можно сказать, что низкий уровень толерантности имеет 9 учащихся (30 %), средний (46,6 %) и высокий (23,3 %). Такие результаты говорят, что основному числу учащихся характерны сочетание как толерантных, так и интолерантных черт. Социальная толерантность сформирована, но требуется дальнейшая работа для повышения уровня толерантности. Низкий уровень этнической толерантности у 9 учащихся (30 %). Это говорит о интолерантности к другим национальностям, установкам, определяющих межкультурное взаимодействие.

Методика «Диагностика толерантного поведения. Незаконченные предложения» У. А. Кухаревой. Методика содержит 6 незаконченных предложений. Учащийся должен закончить предложение.



Результаты позволяют сделать вывод об уровне сформированности толерантности подростков: высокий и невысокий уровни толерантности, а также высокий и невысокий уровни интолерантности.

Отрицательный результат проявляется, если в ответе присутствуют:

- агрессия – 0 баллов
- равнодушие, легкомысленное или нетактичное отношение – 1 балл

Положительный результат проявляется, если в ответе присутствуют:

- констатация присутствия, признание прав – 3 балла
- помощь, сочувствие, интерес – 4 балла.

Полученные данные по методике представлены в таблице 3.

**Таблица 3 - Данные по методике «Диагностика толерантного поведения. Незаконченное предложения» У.А. Кухаревой**

| Направленность           | Высокий уровень толерантности |      | Невысокий уровень толерантности |      | Высокий уровень интолерантности |      | Невысокий уровень интолерантности |      |
|--------------------------|-------------------------------|------|---------------------------------|------|---------------------------------|------|-----------------------------------|------|
|                          | абс.                          | %    | абс.                            | %    | абс.                            | %    | абс.                              | %    |
| Этническая толерантность | 7                             | 23,3 | 14                              | 46,6 | 3                               | 10   | 6                                 | 20   |
| Социальная толерантность | 10                            | 33,3 | 12                              | 40   | 4                               | 13,3 | 4                                 | 13,3 |
| Общая толерантность      | 9                             | 30   | 11                              | 36,6 | 5                               | 16,6 | 5                                 | 16,6 |

По данным исследования количество учащихся, не имеющих сформированной этнической толерантности – 9 (30 %). Эти учащиеся проявляют негативное отношение к другим этническим группам. Также выявлены учащиеся с различными уровнями этнической и социальной толерантности (этническая сформирована, социальная – не сформирована). Такие учащиеся проявляют принятие людей иных национальностей и при этом показывают негативное отношение к представителям иных социальных групп. Общие толерантные представления и установки у большинства учащихся сформированы. Учащиеся, демонстрируют принятие разнообразных социокультурных групп, но при этом склонны разделять некоторые культурные предрассудки, использовать стереотипы в отношении представителей тех или иных культур.

Таким образом, проведенное исследование показало, что у большинства подростков выявлен средний уровень этнической толерантности, однако значительное количество подростков имеют этническую интолерантность. В качестве основной технологии развития этнической толерантности рекомендуются психологические тренинги и внеурочную работу.

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Баляев С.И. Исследование этнических стереотипов в студенческих группах // Вестник Мордовского университета. 1999. № 1. С. 74-79.
2. Баляев С.И., Ионова М.С. Психологические особенности этнической идентичности студентов-эрзян [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 3. Режим доступа: [www.scienceeducation.ru/117-13105](http://www.scienceeducation.ru/117-13105).
3. Баляев С.И. Формирование этнотолерантных установок на примере эрзян и мокшан // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации. Материалы научно-практической конференции с международным участием. Ульяновск, 2015. С. 368-370

## EMPIRICAL EXPERIENCE OF THE STUDY OF ETHNIC TOLERANCE OF ADOLESCENTS

© 2018

*S.I. Balyaev*, candidate of psychological sciences, associate professor of the  
department «Psychology»

*Mordovian state university named N.P. Ogarev, Saransk (Russia), balyaevsi@mail.ru*

*M.P. Kuzminova*, graduate student, direction of education «Psychology»

*Mordovian state university named N.P. Ogarev, Saransk (Russia), balyaevsi@mail.ru*

УДК 159.922

## ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ ПОДРОСТКА

© 2018

*К.А. Воробьева*

*ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»,  
Москва (Россия), Ksushavor@mail.ru*

Значимость исследования факторов, влияющих на развитие самостоятельности в ранний подростковый период, подтверждается тем, что каждому подростку, вне зависимости от места проживания, пола, свойственно стремление к самостоятельности. Это стремление начинает проявляться как раз в тот период, когда ученик начальной школы переходит на следующую ступень - средней школы, требующей от него гораздо большего, нежели раньше.

Проблематика перехода с одной ступени образования на другую всегда занимала важное место в дискуссиях психологов и педагогов. В настоящее время она достигла своего критического значения в связи с тем, что из-за развития информационных технологий ребенку навязывается определенный образ жизни, в котором он волен делать все. Кто-то приходит к этому этапу с обостренным уровнем самостоятельности, кто-то, наоборот, слишком подавлен и абсолютно не автономен. Для того чтобы выявить и определить «оптимальный» уровень самостоятельности, нужно понять, что она подразумевает под собой и под влиянием чего развивается.

В отечественной и зарубежной психологии и педагогике представлены различные методологические и теоретические подходы рассмотрения сущности понятия самостоятельности: как стержневого качества (С.Л. Рубинштейн, А.С. Макаренко, Н.К. Крупская, Ю.Н. Дмитриевой, В.И. Селиванова, В.Н. Мясищев, А.Г. Ковалева и др.); как целостного образования (А.И. Щербаков, Л.А. Порембская, Н.В. Полтавцева, Т.Э. Токаева и др.); как экзистенциального понятия, в первую очередь связанного со свободой (Э. Фромм, В. Франкл, Р. Мэй и др.).

С.Л. Рубинштейн, В.И. Селиванов, В.Н. Мясищев, А.Г. Ковалев, А.С. Макаренко, Н.К. Крупская отмечали значение самостоятельности в процессе развития ребенка, они же указывали, что самостоятельностью называется общественное проявление личности, которое характеризует отношения ее к трудовой деятельности, обществу, людям.

А.И. Щербаков характеризует самостоятельность как «свойство личности, проявляющееся в инициативности и чувстве личной ответственности за свою деятельность, поступки ...» [6]. В качестве критериев самостоятельности Л.А. Порембская выделяет умения и навыки, мотивы, ответственное отношение ребенка к деятельности.

Э. Фромм, В. Франкл, Р. Мэй рассматривали проблему самостоятельности личности преимущественно в экзистенциальной научной традиции и тесно связывали ее с категорией свободы.

В своем исследовании мы опираемся на системный подход в отношении понимания самостоятельности. Самостоятельность – это качество личности, характеризующееся совокупностью знаний, умений, навыков; содержательно-операциональных и личностных компонентов, отношением личности к процессу, условиям и результатам осуществления деятельности.

Вне зависимости от научной школы, большая часть психологов говорит о важной роли сензитивного периода в формировании самостоятельности. В своих работах Т.В. Шинина подчеркивает то, что уже с малого возраста ребенок начинает выражать свои потребности, путем доступных ему методов. При наличии у детей особых возможностей этот процесс усложняется и не дает ребенку полноценно выразить свои желания. Все эти нарушения ведут к тому, что падает уровень инициативности, который крайне важен в процессе формирования самостоятельности. В ходе исследования автором были изучены 26 семей с детьми с ОВЗ, на основе результатов которых была разработана пилотная версия шкалы оценки инициативности ребенка до 3-х лет и шкалы родительской отзывчивости. Они помогут семье с особенным ребенком выработать систему взаимодействия, положительно влияющую на развитие инициативности, а, в дальнейшем, самостоятельности ребенка [4, 5].

Для ответа на главный вопрос, какие же факторы влияют на развитие самостоятельности, нами были изучены исследования, проводимые отечественными и зарубежными психологами.

Нельзя упускать из внимания тот факт, что современные подростки живут в условиях изменяющегося мира. Как отмечали Н.В. Гришина и С.Н. Костромина, в настоящий момент не представляется возможным исследовать подростков с использованием тестовых методик и опросников, для современных подростков наиболее действенным и объективным методом является анализ их деятельности в цифровом мире, в контексте повседневности [1].

Первым фактором, влияющим на развитие самостоятельности, стали детско – родительские отношения. В подтверждение значимости данного фактора, выступают следующие исследования:

1) С. Филдмана и Т. Кветмена, которые доказали, что в большинстве случаев родители не осознанно, а возможно и осознанно ограничивают самостоятельность своих детей, не давая им, при этом, развиваться. Родители не считают своих детей самостоятельными, в то время, как дети уверены в своей автономности. Причем ни пол, ни расовая предрасположенность на это не влияют [9];

2) С. Граф, в своем исследовании детско-родительских отношений, приходит к следующему выводу – на формирование самостоятельности у подростков большое влияние оказывает пол и расовая предрасположенность. При этом он так же отмечал, что большинство родителей недооценивают самостоятельность своих детей [8].

Вторым фактором, выделенным нами, является обучение и трудовое воспитание. В связи с этим, были проанализированы исследования Джемса Брода, можно прийти к выводу о том, что подростки готовы к самостоятельному обучению с решением поставленных задач без «прямой» помощи взрослого [7]. Помимо Брода, этой проблемой занимались С.С. Игнатович, В.К. Игнатович, И.Г. Галушко, которые заявили о том, что представления опрошенных учителей об образовательной самостоятельности учащихся в большей степени воспроизводят традиционную дидактическую систему начальной школы, где учащиеся принимают цели учителя, полностью зависят от его оценки достигнутого результата и не испытывают потребности в использовании дополнительных информационных ресурсов, в тот момент, когда дети, наоборот, стремятся к постановке собственных учебных целей и решению, интересующих их, образовательных проблем [2].

Третьим, немаловажным фактором, является общение. В своей работе «Коммуникативные трудности подростков и способы совладания с ними в условиях социальной депривации» Самохвалова А.Г. рассматривает сложности коммуникативного взаимодействия и способы их преодоления у подростков с разным типом социального поведения. И заключает, что трудности, возникающие в выстраивании коммуникативных отношений со сверстниками, напрямую влияют на дальнейшее развитие самостоятельности у подростков [3].

Таким образом, самостоятельность стоит рассматривать как целостный феномен, на развитие которого влияет большое количество факторов, в том числе, перечисленных нами. Если, к моменту перехода на среднюю ступень школы, влияние всех факторов приведет к надлежащему результату и позволит подростку научиться самостоятельно распределять свои ресурсы, процесс его адаптации пройдет более гармонично.

В дальнейшем, нам хотелось бы провести эмпирическое исследование с помощью многофакторного анализа, целью которого будет выявление фактора, оказывающего наибольшее влияние на развитие самостоятельности у детей с нормативным развитием и детей с ОВЗ.

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Гришина Н.В., Костромина С.Н. Психология личности: переосмысление традиционных подходов в контексте вызовов современности // Психологические исследования. 2017. № 52

2. Игнатович С.С., Игнатович В.К., Галушко И.Г. Образовательная самостоятельность современных старшеклассников: опыт эмпирического исследования // Научный журнал Непрерывное образование: XXI век. 2016.

3. Самохвалова А.Г. Коммуникативные трудности подростков и способы совладания с ними в условиях социальной депривации // Психологические исследования. 2016. № 49.

4. Шинина Т.В., Коммуникативные сигналы особого ребенка: ресурсы родителя в развитии общения // Прикладная психология на службе развивающейся личности: сборник научных статей и материалов XV научно-практической конференции с международным участием «Практическая психология образования XXI века. Прикладная психология на службе развивающейся личности», 9-10 февраля 2017, Коломна/под общ.ред. Р.В. Ершовой. Коломна: Государственный социально-гуманитарный университет, 2017. С. 254-259.

5. Шинина Т.В., Общение ребенка с особыми нуждами с родителями: ранняя помощь специалистов сферы детства // Воспитание и обучение детей младшего возраста. 2017. № 6. С. 56-57.

6. Щербаков А.Н. Развитие познавательной самостоятельности и активности школьника центральная проблема педагогической психологии // Материалы научно-теоретической конференции. М. 2010.

7. Broad James. Interpretations of independent learning in further education /James Broad // Journal of Further and Higher Education. 2006. № 2 (30). Pp. 119-143

8. Graf S.C. Cross-cultural study of adolescent identity formation and autonomy within the context of parent-adolescent relationship / Graf S.C. // dissertation. 2003

9. Feldman S., Quatman T. Factors influencing age expectations for adolescent autonomy: a study of early adolescent and parents / Journal of early adolescence. 1988. №4 (8). Pp. 325-343.

### **FACTORS AFFECTING INDEPENDENCE OF TEENAGERS.**

© 2018

*K.A. Vorobjeva*

*Moscow State University of Psychology & Education, Moscow (Russia), Ksushavor@mail.ru*

**ПРОБЛЕМА МОТИВАЦИЯ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ**

© 2018

*Д.Г. Газзаева*, студентка 2 курса психолого-педагогического факультета  
ФГБОУ ВО СОГУ им. К.Л. Хетагурова, Владикавказ (Россия)

*О.У. Гогитцаева*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
«Педагогика и психология», психолого-педагогического факультета  
ФГБОУ ВО СОГУ им. К.Л. Хетагурова, Владикавказ (Россия), [gogitsaeva@yandex.ru](mailto:gogitsaeva@yandex.ru)

Основу мотивов группирования младших подростков составляет потребность в общении и мотив аффилиации [2, 3, 4]. Также мотивы группирования связаны с идентичностью в референтной группе, так как в младшем подростковом возрасте наблюдается склонность самоутвердиться, остаться принятым в коллективе, придерживаться норм поведения, поэтому если взаимоотношения подростков строятся на основе стремления к сотрудничеству, взаимопониманию, то группа сплоченна и положительно влияет на мотивационно-потребностную сферу младшего подростка, а как следствие на его поведение [1, 5].

Актуальность исследования мотивов группирования младших подростков в процессе общения заключается в том, что современные подростки из-за развития технологического прогресса и повсеместного внедрения телекоммуникационных устройств и интернета стали мало общаться в живую, меньше тратить времени на групповые развлечения и мероприятия. Но можно и назвать и другую причину выбора такого типа адаптации к условиям жизни – это могут быть мотивы, например, мотив реализовать себя в компьютерной игре, где подросток чувствует себя сильным, смелым, а в реальной жизни его статус в группе по типу отверженного. Подростковый возраст очень противоречивый, так как является период понимания и стремления быть взрослым. Именно из-за этого у подростка появляются типичные возрастные конфликты с близкими родственниками, учителями и со сверстниками.

Цель - исследование мотивов группирования младших подростков в процессе общения. Объект – младшие подростки. Предмет - мотивы группирования младших подростков в процессе общения. Гипотеза – на ориентацию взаимоотношений и сотрудничества в группе младших подростков влияют подобранные и реализованные психолого-педагогические условия. Задачи исследования: 1) проанализировать проблему потребности группирования подростков в психологии; 2) выделить и обосновать мотивы выбора партнера и группирования в общении у подростков; 3) исследовать мотивы группирования младших подростков в процессе общения в психолого-педагогической литературе; 4) провести опытно-экспериментальное исследование мотивов группирования младших подростков в процессе общения, включающее констатирующий и формирующий эксперименты; 5) проанализировать полученные результаты.

Методы исследования:

- анализ, обобщение и структурирование материала; - эксперимент; - наблюдение;
- тестирование;
- методы математической обработки.

Методики исследования: 1) диагностика интерактивной направленности личности (Н.Е. Щуркова в модификации Н.П. Фетискина); 2) диагностика мотивов аффилиации (А. Мехрабиан); 3) методика «Оценка отношений подростка с классом» (Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко).

Группирование подростков детерминировано социально-психологическими причинами, так как общение, нахождение в группе является важным фактором развития и социализации личности. В группе подросток развивает свои социально-

коммуникативные компетенции, учится понимать и манипулировать своим сознанием, получается удовлетворение своих ведущих потребностей для достижения поставленных целей через совместный интерес, дружбу, желание избегать от неприятности, от неблагоприятного общения. Мотивов выбора партнера по общению очень много. К ним относятся физические качества (сила и выносливость), личностные качества (надёжность, энергичность, честность, рискованность, доброжелательность и пр.), общие интересы (например, занятия одинаковым видом спорта) и др. К ним можно также отнести этническое происхождение, схожее воспитание, близость проживания. Причем мальчики и девочки выбирают партнеров по общению по-разному. Отношения между мальчиками строятся, как правило, на признании умений организовать, достичь положительного результата, отстаивать свое мнение, защитить себя. Девочек в отношениях с девочками привлекают прежде всего душевные качества, внешность.

Исследование мотивов группирования младшего подросткового возраста проводилось в 4 этапа. В нем приняло участие 28 учеников 6 «в» класса ГБОУ Школы № 7, г. Владикавказ.

До проведения формирующего эксперимента у подростков было выявлено, что среди учеников 6 «в» класса у 43% человек ориентация направленная на личные интересы. Это эгоистические интересы связывается с преобладанием мотивов собственного благополучия. Во взаимодействии с другими людьми преследуются цели удовлетворения личных потребностей и притязаний. Интересы и ценности других людей, групп, чаще всего игнорируются или рассматриваются исключительно в практическом контексте, что и обуславливает конфликтность и затруднения в межличностной адаптации. 30% учеников ориентированы на взаимоотношения и 29% с маргинальной ориентацией в группе. У 36% подростков преобладает в отношениях стремление к принятию в группу, а у большинства это стремление на среднем уровне – 60%. Страх отвержения группой также у большинства находится на среднем уровне – 61%, а на высоком у 39% подростков. Также выявлено, что у большинства (50%) учеников коллективистские отношения с классом. На первый план для них выступают проблемы группы и отдельных ее членов, наблюдается заинтересованность как в успехах каждого члена группы, так и группы в целом, стремление внести свой вклад в групповую деятельность, присвоение групповых ценностей. У 40% - индивидуалистские отношения, то есть группа не представляет собой самостоятельной ценности для них. Это проявляется в уклонении от совместных форм деятельности, в предпочтении индивидуальной работы, в ограничении контактов. А 10% учеников воспринимают группу как средство, способствующее достижению тех или 51 иных индивидуальных целей. При этом группа воспринимается и оценивается с точки зрения ее «полезности» для подростка. На основании полученных результатов разработана и реализована программа по формированию групповой сплоченности в коллективе младших подростков.

Проанализировав результаты опытно-экспериментального исследования мотивов группирования младших подростков в процессе общения, можно мы пришли выводу о том, что мотивы группирования связаны с идентичностью в референтной группе, так как в младшем подростковом возрасте наблюдается склонность самоутвердиться, остаться принятым в коллективе, придерживаться норм поведения, поэтому если взаимоотношения подростков строятся на основе стремления к сотрудничеству, взаимопониманию, то группа сплоченна и положительно влияет на мотивационно-потребностную сферу младшего подростка, а как следствие и на его поведение.

На основании полученных результатов констатирующего эксперимента была разработана и реализована программа-тренинг по формированию групповой сплоченности в коллективе младших подростков, состоящая из 10 занятий. После

проведения формирующего эксперимента было выявлено, что в мотивах направленности личности младших подростков произошли изменения: больше стало подростков ориентироваться в классе на взаимоотношения и сотрудничество – 64,28%, поэтому у меньшего количества учеников стала направленность личности в группе на личные интересы и маргинальные мотивы, и количество подростков с ориентацией на личные интересы в группе снизилось - стало 25%. Меньше стало подростков с маргинальной ориентацией – 10,71%. После программы у учеников 6 «в» класса стало больше стремления к принятию в группе на среднем уровне – 64,28%, а на высоком меньше – 21,42%, получается, больше стало подростков с неопределенными мотивами в этой группе. Низкий уровень стремления к принятию в группе также стал у большего количества учеников – 14,2%, чем до тренинга, то есть они меньше стали стремиться быть в этой группе. Это подтверждается тем, что страх отвержения в группе на низком уровне после реализации программы также стал у большего количества подростков – 28,57%, при этом этот страх на высоком уровне снизился у 7,14% подростков. Также после проведения программы по формированию групповой сплоченности в коллективе младших подростков больше стало подростков с коллективистскими мотивами в классе – 64,28% (до программы 39,28%), то есть они воспринимают группу как самостоятельную ценность. На первый план для него выступают проблемы группы и отдельных ее членов, наблюдается заинтересованность как в успехах каждого члена группы, так и группы в целом, стремление внести свой вклад в групповую деятельность, присвоение групповых ценностей. Проявляется потребность в коллективных формах работы. Меньше стало подростков с индивидуалистскими мотивами отношений в классе – 28,57%, а было 50%. Для этих подростков группа не представляет собой самостоятельной ценности. Это проявляется в уклонении от совместных форм деятельности, в предпочтении индивидуальной работы, в ограничении контактов. Подростков с прагматическими отношениями в классе стало меньше – 7,14%, а было до программы 10,82%. Стало меньше подростков, которые воспринимают группу как средство, способствующее достижению тех или иных индивидуальных целей, при этом группа воспринимается и оценивается с точки зрения ее «полезности». Отдается предпочтение более компетентным членам группы, способным оказать помощь, взять на себя решение сложной проблемы или послужить источником необходимой информации.

Проанализировав результаты опытно-экспериментального исследования мотивов группирования младших подростков в процессе общения, можно сделать следующее заключение. Гипотеза о том, что на ориентацию взаимоотношений и сотрудничества в группе младших подростков, на мотивы стремления к принятию в группе и на мотивы отвержения в группе повлияют подобранные и реализованные психолого-педагогические условия, подтвердилась.

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Борисова М.М., Гуриева С.Д. Доверие как социально-психологическое явление // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. 2014. № 4. С. 126-136.
2. Гиголаева Д.В., Гогицаева О.У. Психологические аспекты толерантности // Интегративный подход к психологии человека и социальному взаимодействию людей: материалы VI Всероссийской научно-практической (заочной) конференции, 4-5 апреля 2016 г., Санкт-Петербург. М.: СВИБТ, 2016. С. 199-203.
3. Гогицаева О.У., Кочисов В.К. Условия развития личностной саморегуляции у младших школьников // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5; URL: <http://www.science-education.ru/119-14749> (дата обращения: 05.10.2014).
4. Гуриева С.Д. Межгрупповые отношения как область социально-психологического

исследования // Общество. 2014. № 1 (1). С. 75-82.

5. Кочисов В.К., Гогицаева О.У. Семья как условие социализации личности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2015. № 2 (21). С. 83-86.

## **THE PROBLEM OF MOTIVATION OF YOUNGER ADOLESCENTS**

© 2018

*D.G. Gazzaeva*, 2-nd year student of psycho-pedagogical faculty  
*North Ossetian state University to them K.L. Khetagurova, Vladikavkaz (Russia)*

*O.U. Gogitsaeva*, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the  
"Pedagogics and psychology", psychological and pedagogical faculty  
*North Ossetian state University to them K.L. Khetagurova*  
*Vladikavkaz (Russia), gogitsaeva@yandex.ru*

УДК 159.91

## **ОСОБЕННОСТИ СТЕПЕНИ НАПРЯЖЕНИЯ РЕГУЛЯТОРНЫХ СИСТЕМ ОРГАНИЗМА ДЕТЕЙ 7-8 ЛЕТ, КАК ПОКАЗАТЕЛЬ АДАПТАЦИИ К ИЗМЕНЕНИЯМ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ<sup>1</sup>**

© 2018

*А.В. Добрин*, кандидат психологических наук, заведующий кафедрой безопасности  
жизнедеятельности и основ медицинских знаний

*ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина», Елец (Россия),  
doktor-alexander@mail.ru*

Поступление ребенка в школу – важнейший момент жизни ребенка, который в значительной мере определяет эффективность обучения в дальнейшем [1;6]. Это обусловлено особенностями адаптации к новым для ребёнка социально-психологическим условиям, и прежде всего от того насколько эффективно она проходит к обучению в первых классах, так как от этого зависит, насколько успешно ребёнок будет осваивать знания умения и навыки приобретаемые на начальных этапах школьного обучения.

Известно, что об адаптационных возможностях организма можно судить по степени напряжения регуляторных механизмов, специфику которых демонстрируют особенности функциональных резервов системы кровообращения [2]. Установлено, что особенности вегетативной регуляции кардиоритма отражают контроль сердечного ритма со стороны центральной нервной системы, демонстрируя реакцию организма на внешние воздействия [2;3] и, таким образом, показывают результат взаимодействия отделов автономной нервной системы (АНС) в процессе адаптации к конкретной ситуации, и в частности к процессу обучения в школе. Таким образом, анализ степени напряжения регуляторных систем организма у детей позволит понять, механизмы регуляции сердечного ритма со стороны АНС в процессе адаптации к новым социально-психологическим условиям.

С целью изучения особенностей напряжения регуляторных систем организма младших школьников, было проведено экспериментальное исследование, в котором приняло участие 150 испытуемых.

---

<sup>1</sup> Работа выполнена при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 18-013-00721 «Дифференциальный анализ роли функциональной асимметрии в развитии и динамике речевых расстройств»).



Анализ полученных результатов показал, что интегральные показатели напряжения регуляторных систем младших школьников семи летнего возраста несколько отличаются от показателей детей 8-ми летнего возраста. (См. табл. 1)

Нами установлено, что «Индекс вегетативного равновесия» (ИВР) у детей 8-ми лет ( $151,55 \pm 165,82$ ) немного ниже, чем у детей 7-ми лет ( $163,72 \pm 210,93$ ). Известно, что данный показатель определяет соотношение вклада симпатического и парасимпатического отделов автономной нервной системы в регуляцию сердечной деятельности. При возрастании парасимпатической активности индекс вегетативного равновесия уменьшается, тогда как, при увеличении симпатических влияний наблюдаются противоположные сдвиги. Наши данные говорят о том, что у детей 8-ми лет активность парасимпатического отдела АНС в регуляции кардиоритма выше, чем у детей 7-ми лет, что говорит о возрастании активности автономного контура регуляции сердечным ритмом, причём это сильнее выражено у детей 8-ми лет.

**Таблица 1 - Интегральные показатели напряжения согласно оценке вариаций сердечного ритма (среднее значение и стандартное отклонение)**

| Психофизиологические показатели                    | Возраст             |                     |
|--|---------------------|---------------------|
|  | 7 лет               | 8 лет               |
| Индекс вегетативного равновесия ( ИВР)             | $163,72 \pm 210,93$ | $151,55 \pm 165,82$ |
| Вегетативный показатель ритма (ВПР)                | $0,41 \pm 0,12$     | $0,46 \pm 0,12$     |
| Индекс напряжения (ИН)                             | $144,06 \pm 221,75$ | $133,78 \pm 154,48$ |
| Показатель адекватности процессов регуляции (ПАПР) | $48,72 \pm 35,35$   | $53,54 \pm 32,48$   |

Анализ показателя «Индекс напряжения» (ИН) показал, что у детей 8-ми лет ( $133,78 \pm 154,48$ ) он ниже, чем у детей семилетнего возраста ( $144,06 \pm 221,75$ ). Это говорит о том, что в ситуации эмоционального напряжения у детей восьмилетнего возраста влияние симпатической нервной системы на кардиоритм меньше, по сравнению с младшими детьми. Это подтверждается низким уровнем показателя «Вегетативный показатель ритма» (ВПР), который свидетельствует о том, что у детей 7-8 лет происходит усиление автономного контура регуляции кардиоритма.

Нами установлено, что уровень параметра ПАПР у детей 8-ми летнего возраста ( $48,72 \pm 35,35$ ) выше, чем у детей 7-ми лет ( $53,54 \pm 32,48$ ). Данный параметр отражает активность парасимпатического отдела АНС в регуляции сердечного ритма. В нашем случае его величина говорит об усилении парасимпатических влияний на кардиоритм с возрастом.

Таким образом, полученные нами данные свидетельствуют о том, что в младшем школьном возрасте в процессе адаптации к изменениям окружающей среды различные звенья регуляторных систем изменяются по-разному в зависимости от возраста ребёнка.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что в состоянии спокойного бодрствования на сердечный ритм младших школьников наибольшее влияние оказывает активность парасимпатического отдела вегетативной нервной системы, и это влияние наиболее выражено у детей 8-ми лет, по сравнению с детьми семи летнего возраста. Это подтверждается исследованиями, согласно которым в возрасте от 3 до 10 лет происходит совершенствование механизмов саморегуляции и снижается централизация управления сердечным ритмом [7].

Наши данные свидетельствуют о том, что в состоянии покоя в регуляции кардиоритма младших школьников наблюдается преобладание автономного контура [6; 9], что является одним из факторов индивидуальной устойчивости организма к негативному влиянию эмоционального напряжения на сердечно-сосудистую систему [8;

9] и, как следствие, является важным в период адаптации ребёнка к процессу обучения в начальной школе [4; 5].

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Асмолов А.Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества // Вопросы образования. М.: 2008, N 1. С. 65-86.

2. Баевский Р.М., Иванов Г.Г. Вариабельность сердечного ритма: Теоретические аспекты и возможности клинического применения // Ультразвуковая и функциональная диагностика. Москва: Видар, 2001, N 3. С. 108-127.

3. Вариабельность сердечного ритма. Стандарты измерения, физиологической интерпретации и клинического использования. Рекомендации // Вестник аритмологии. Санкт-Петербург: ИНКАРТ. 1999. №11. С.53-78 URL: [http://www.vestar.ru/article\\_print.jsp?id=2581/](http://www.vestar.ru/article_print.jsp?id=2581/) (дата обращения: 10.08.2017).

4. Крысюк О.Н. Возрастные особенности биоэлектрической активности миокарда и автономной нервной регуляции сердечного ритма у детей 7-11 лет // Новые исследования. Москва: ИВФ РАО. 2008, Т. 1. № 16-1. С. 52-60.

5. Николаева, Е.И. Кнут и пряник. Поощрение и наказание как методы воспитания ребенка. СПб: Речь; М.: Сфера 2010. 155 с.

6. Фельдштейн Д.И. Психология развития человека как личности: Избранные труды в 2-х т. М.: МПСИ, 2005. 568 с.

7. Шлык Н.И. Сердечный ритм и тип регуляции у детей, подростков и спортсменов: монография // Федеральное агентство по образованию, ГОУ ВПО "Удмуртский гос. ун-т". Ижевск : Удмуртский ун-т. 2009. 254 с.

8. Bakhchina A.V., Polevaya S.A., Parin S.B. Vegetative correlates of cognitive processes in stress situation // European Scientific Journal. 2013, vol. 3. P. 277-280. DOI: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23611357>.

9. Christopher, M.S., Goerling, R.J., Rogers, B.S., Hunsinger, M., Baron, G., Bergman, A.L., & Zava, D.T. A pilot study evaluating the effectiveness of a mindfulness-based intervention on cortisol awakening response and health outcomes among law enforcement officers // Journal of Police and Criminal Psychology. 2016, Vol. 31. N. 1. P. 15. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s11896-015-9161-x>.

#### FEATURES OF THE TENSION OF REGULATORY SYSTEMS OF THE ORGANISM OF CHILDREN OF 7-8 YEARS, AS THE INDEX OF ADAPTATION TO CHANGES OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL CONDITIONS

© 2018

*A.V. Dobrin*, candidate of psychological sciences, Head of the Department of Life Safety and the Fundamentals of Medical Knowledge

*Bunin Yelets State University, Yelets (Russia), doktor-alexander@mail.ru*

УДК 376.1

**ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРИ  
ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ И  
ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СТАТУСА  
ПОДРОСТКОВ В ГРУППЕ**

© 2018

*М.К. Епхиева*, кандидат педагогических наук, доцент, профессор РАЕ,  
Заслуженный работник науки и образования РАЕ  
Владикавказ (Россия), *marina.ephiewa@yandex.ru*

*Ф.З. Джикаева*, кандидат юридических наук, доцент кафедры гражданского  
права и процесса

*ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет имени  
К.Л. Хетагурова», Владикавказ (Россия)*

Напряженная, неустойчивая социальная, экономическая, экологическая обстановка, сложившаяся в настоящее время в нашем обществе, обуславливает рост различных отклонений в личностном развитии и поведении людей разного возраста. Среди них особую тревогу вызывают прогрессирующая отчужденность, повышенная тревожность, духовная опустошенность детей, влекущие за собой цинизм, жестокость, агрессивность.

В последнее время тема агрессии приобретает особую актуальность в связи с ростом детской преступности, различных проявлений агрессивности, жестокости в детской субкультуре и семье. Отражением существующей проблемы служат многочисленные публикации и исследования отечественных и зарубежных ученых: Антонян Ю.М., Бережкова Е.И., Горьковая И.А., Ениколопов С.Н., Епхиева М.К [1], [2], [3], Ковалев П.А., Левитов Н.Д., Пинчук Н.В., Реан А.А., Румянцева Т.Г., Слотина Т.В., Соловьева С.Л., Осницкий А.К., Фурманов И.А., Ярмоленко Г.П., Ammon G., Vandura A., [33]. Berkowitz L., Buss A., Dollard Y., Feschbach S., Fromm E., Darendorf R. [34]. и др.

«Контингент подростков, склонных к агрессивному поведению и уже проявляющих различные виды агрессии, продолжает увеличиваться. В связи с этим в современной школе все более признается значимость профилактической работы с агрессивными и склонными к агрессии подростками. Об этом, в частности, свидетельствует увеличение количества программ профилактики подростковой агрессии (Е.В. Гребенкин, Л.М. Семенюк, Т.П. Смирнова). В основе указанных программ, разработанных в традиционной и гуманистической парадигмах, лежат модели профилактики агрессивного поведения, направленные на нейтрализацию психофизических и социальных симптомокомплексов подростковой агрессии, а не на выявление и дезактуализацию ее причин. В то же время полидетерминированность феномена обуславливает необходимость обращения педагога к социальным, психологическим, педагогическим источникам агрессии» [3, с. 80]. Кроме того, агрессивности можно научиться не только на реальных примерах, но и на символических, предлагаемых масс-медиа. Так в исследовании Бережковой Е.И. (2003) значимыми индивидуально-психологическими характеристиками, влияющими на агрессивность при экспозиции средствами массовой информации социальной агрессии, являются пол и субъект отношения к предлагаемым фрагментам. Традиционно агрессивность изучалась почти без учета пола - она считалась, прежде всего, маскулинным качеством и её исследования проводились преимущественно на мужских выборках. Однако реальность показала, что женщины также нередко проявляют свою агрессивность и поэтому данное качество необходимо изучить в поведении представителей обоих полов. Новые возможности для исследования и коррекции агрессивности открывает тендерный подход, в котором отсутствует «бесполый взгляд» на психические явления, и в то же время нет поляризации, иерархии

«мужского» и «женского». Методические основы тендерного анализа в психологии разрабатываются как зарубежными (Берн Л., Бйерковист К., Игли А., Уэст К., и др.), так и отечественными исследователями такими, как Ижванова Е.М., Клецина И.С., Кон. И.С., Репина Т.А., Ситников, В.Л., Шилов И.Ю. Хасан Б. И. и др.

В аспекте изучения особенностей проявления агрессивности в подростковом возрасте необходимо обозначить круг вопросов, в свете которых изучается агрессия, агрессивность подростка. В частности, изучить социально-психологические факторы подростковой агрессивности: родительскую семью, систему отношений со сверстниками, оценки педагога [2], [9], [18]. Взаимодействие человека и группы имеет большое значение в любой возрастной период, но особую силу оно приобретает в подростковом возрасте, когда происходит становление личности и родительский авторитет замещается авторитетом группы. Духовные ценности становятся предметом пристального внимания философов, социологов, педагогов, психологов в XX- XXI в.в., когда гуманистическая направленность становится ведущей тенденций общественных наук: структурно-содержательные проблемы построения различных образовательных уровней в условиях этнорегиональной образовательной системы (З.Б. Абдуллаева, А.Я. Данилюк, М.К. Епхиева [6], [11], [13], [14], [15], [20], [24], [26], [31], Н.Г. Емузова, И.А., Л.В. Курганская [25], [35], И.А. Малашихина, Л.Л. Редько, Л.А. Хараева, В.Л.Ширяев и др.); этнокультурные аспекты воспитания подрастающего поколения (А.В. Беляев, Г.Н. Волков, Ю.С. Кимов, А.В. Райцев [29], [30], Е.Е. Хатаев, М.К. Епхиева [4], [5], [7], [8], [16], [17], [19], [21], [22], [23], [27], [32], Ф.З. Джикаева [10], [30], [35], М.Э. Дзодзикова [28], М.Э. Салказанова [12], С.Б. Узденова, И.А. Шоров и др.).

Развитие личности, включенной в социальные группы, происходит в соответствии с характером, требованиями и целями социума. Однако цели эти задают лишь общее направление, общий характер и рамки формирования человека как представителя социума. Необходимо срабатывание сложных социально-психологических механизмов, переход социальных и психологических условий в социально-психологические факторы становления личности, развития его самосознания для того, чтобы две противоположные тенденции: социализация и индивидуализация - равноценно участвовали в становлении индивидуальности подростка. Социальная мотивация, выраженная в стремлении к социализации, является социально-психологическим фактором, обеспечивающим стремление индивида в организованные сообщества и соотнесение им своего Я с группами [1], в которых он пребывает и развивается. Индивидуальная мотивация, выраженная в стремлении к самоактуализации, индивидуализации, лежит в основе выработки отношений к социальным ролям, формирования личностных норм и систем смыслов. В эмоционально-ценностном отношении и первая и вторая тенденции реализуются в стремлении индивида быть принятым в системе социальных связей и в стремлении быть принятым самим собой. В единстве эти стремления являются системообразующими факторами личностного развития. Быть принятым в системе социальных отношений, принять их и самого себя в этих отношениях, значит создать условия для взаимопроникновения, прорастания внешнего во внутреннее и внутреннего во внешнее, условия для соотнесения социальных отношений и отношений, возникающих в результате становления сущностного Я человека.

Многочисленные теории социализации, появившиеся в мировой науке в последние сто лет, можно условно отнести к одному из двух подходов: субъект-объектному и субъект-субъектному. Представители первого подхода ( Д. Болдуин, Г. Зиммель, Э. Макнейл, Т. Парсонс, Ж. Пиаже, Дж. и Э. Перри, И. Таллимен, Г. Гард, Р. Хавингхарст) считают, что социализация есть присвоение социальных норм, имеющее целью достижение конформности с обществом. Более глубокий взгляд на проблему социализации характерен для сторонников субъект-субъектного направления

(Ф. Знанецки, А. Инкельс, Ч.Х. Кули, Дж. Г. Мид, У.И. Томас, Т. Шибутани, Г.М. Андреева, Л.С. Выготский, А.В. Мудрик, Д.И. Фельдштейн), для которых социализация - это активное взаимодействие общества и индивида как двух равнозначных субъектов.

Социализация подростка в группе как процесс освоения и реализации социальных норм и отношений составляет одну часть двуединого процесса социализации-индивидуализации, результатом которого является становление субъекта активного творческого действия. Подросток не просто адаптируется к группе сверстников, к принятым в его среде социальным нормам поведения, духовным ценностям, но и пропускает это через себя, вырабатывая индивидуальный путь реализации собственных социальных ценностей. Таким образом, социализация представляется нам фактором личностного развития учащихся, определяющим уровень и динамику становления индивидуализации субъекта.

В условиях существующих изменений социокультурной жизни общества на рубеже XX – XXI в. наблюдается общая тенденция трансформации культурных стереотипов мужественности и женственности. В этом аспекте закономерно происходят изменения в содержании подходов в образовании, по-новому видятся цели обучения и воспитания мальчиков и девочек. Отечественные и зарубежные педагоги и психологи сходятся в том, что образование, как педагогическое явление, неразрывно связанное с культурой социума, нуждается в переосмыслении, корректировке своих концептуальных позиций в вопросах тендерной социализации школьников: развитие андрогинной личности обучающихся, обеспечивающей широкие возможности раскрытия индивидуального опыта, самоопределения, самоорганизации жизнедеятельности и самоактуализации.

Агрессивное поведение усваивается путем непосредственного опыта и наблюдения, но в тоже время совершение агрессивного действия зависит и от основных нейрофизиологических механизмов.

Согласно Бандуре агрессия зависит от [33]:

- биологических факторов (например: особенности протекания нервных процессов; иными словами, нервная система участвует в осуществлении любого действия, включая и агрессивное).

- научения (например: непосредственное подкрепление агрессивного поведения; наблюдение, т.е. дети и взрослые легко перенимают новые для них агрессивные реакции, к которым ранее не были предрасположены, просто в процессе наблюдения за поведением других людей; наибольшее значение имеют те примеры агрессии, которые встречают одобрение или остаются безнаказанными).

Агрессия провоцируется:

- воздействием шаблонов (например: пропаганда насилия средствами массовой информации).

- неприемлемым обращением.

- побудительными мотивами (например: деньги, восхищение, получение материального вознаграждения в случае успеха совершенного преступления, одобрение и восхищение товарищей). В целом одобрение агрессивного поведения вызывает еще большую агрессию.

Агрессия регулируется:

- внешними поощрениями и наказаниями (например: материальное вознаграждение, неприятные последствия в первом случае она имеет тенденцию к усилению, во втором - к сдерживанию);

- викарным подкреплением, т. е, наблюдением за тем, как поощряют и наказывают других. Если наблюдения показывают, что агрессивное действие подкрепляется, то оно воспринимается как приемлемое;

- механизмами саморегуляции (например, чувством гордости или вины; человек, таким образом, сам устанавливает для себя поощрения и наказания).

Теория социального научения предполагает, что агрессия появляется в соответствующих социальных условиях, и существуют возможности ее предотвращения или контроля. Теория научения лежит в основе большинства программ профилактики и коррекции агрессивного поведения, так как, по мнению многих практиков, поведенческий подход в развитии просоциального поведения является наиболее эффективным, методически универсальным и быстрым.

В подростковом возрасте дети, как известно, стараются избавиться от зависимости от родителей и вести себя максимально самостоятельно. В своем поведении они идентифицируются уже не с отцом или матерью, а с другими значимыми для них людьми - старшими друзьями, авторитетными педагогами, киногероями и пр. И здесь агрессивный ребенок ведет себя не так, как более спокойные дети: он противостоит родителям гораздо больше. Эти ребята чаще и лучше общаются со сверстниками, даже с малознакомыми мужчинами, чем с отцами, к которым стараются не обращаться за помощью без особой необходимости. А если жизнь заставляет прибегнуть к родительской поддержке, то это вызывает у них раздражение и неудовольствие. Чего добиваются дети и особенно подростки своей агрессивностью? Они хотят, чтобы от них отстали, и, в конце концов, получают свое: от них не ждут больших достижений и реже требуют выполнения обязанностей. Имея двоих или более детей, замученная мать нередко взваливает больше дел на менее агрессивного ребенка (он называется "послушным"), вызывая у того чувство неудовольствия и комплекс неполноценности, но так ей поступить легче. Более агрессивного ребенка оставляют в покое и дают больше свободы. Однако и агрессивные дети платят за это свою цену: они хуже социализируются, поскольку не усваивают опыт взрослых и не участвуют в разных способствующих взрослению делах.

У агрессивного ребенка хуже развивается самоконтроль, и тогда он попадает в порочный круг:



Стремление подростка к самостоятельности, к признанию его новой социальной роли, встречая противодействие взрослых, ведет к появлению «зоны отчуждения», психологического барьера, преодолевая который, многие подростки прибегают к агрессивным формам поведения.

Представляется, что рассмотрение проявления разных форм агрессивности у девочек и мальчиков на отдельных стадиях подросткового возраста дает необходимую ориентацию в характере эмоционально-волевой и ценностно-нормативной сфер личности ребенка младшего, среднего и старшего подросткового возраста, позволяя целенаправленно строить воспитательный процесс.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Епхиева М.К., Адзиева Р.М. Современные тенденции и социально-психологические особенности девиантного поведения подростков // Новая наука: От идеи к результату. 2016. №4-2. С. 126-129.
2. Епхиева М.К., Гобаева И.А., Сакиева М.М. Социально-психологические особенности девиантного поведения подростков: современные проблемы и пути их решения // Новая наука: Теоретический и практический взгляд. 2016. №117-3. С. 90-94.
3. Епхиева М.К., Журкина Л.Н., Газаева М.В. Психологическая профилактика и коррекция агрессивного поведения подростков // Новая наука: Современное состояние и пути развития. 2016. №5-3. С. 79-82.
4. Епхиева М.К., Джиоева А.Р. Поликультурное образование в системе профессионального и высшего образования // Новая наука: Проблемы и перспективы. 2016. №3-2 (67). С. 81-84.
5. Епхиева М.К., Бекоева М.З., Сикоева Э.В., Атаян Д.А. Этнокультурная среда как средство реализации здоровьесберегающих технологий дошкольников и детей младшего школьного возраста // В сборнике: Психология, педагогика, образование: Актуальные и приоритетные направления исследований сборник статей Международной научно-практической конференции : в 3 ч. 2017. С. 164-167.
6. Епхиева М.К., Азимова И.С. Психолого- педагогический аспект двуязычия в условиях образовательного процесса школы // В книге: Теория, практика и перспективы развития современной школы Нагорнова А.Ю., Аскеров Ш.Г., Кутыкова И.В., Гузева Н.Ю., Неустроев А.Н., Байбородова Л.В., Файн Т.А., Сергина Е.А., Янюшкина Г.М., Приступа Е.Н., Селезнёв А.А., Шерайзина Р.М., Донина И.А., Медник Е.А., Александрова Н.В., Казаренко А.В., Поломошнова С.А., Лукьянова М.И., Михайлова М.А., Сапунова М.В. и др. Коллективная монография. Ответственный редактор А.Ю. Нагорнова. Ульяновск, 2017. С. 234-246.
7. Епхиева М.К. Гуманизация и гуманитаризация образовательного процесса в вузе // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2015. №1 (31). С. 240-243.
8. Епхиева М.К. Духовно- нравственное воспитание молодежи в условиях современной концепции гуманитаризации образования // Прикладные науки и технологии в США и Европе: общие проблемы и научные открытия. 2014. С. 64-66.
9. Епхиева М.К., Теблоева О.А. Психолого-педагогические основы сотрудничества дошкольного образовательного учреждения и семьи // Applied Sciences: challenges and solutions Papers of the 5th International Scientific Conference. 2015. С. 47-51.
10. Епхиева М.К., Джикаева Ф.З. Формирование культуры межнационального взаимодействия учащейся молодежи // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 122- 125.
11. Епхиева М.К. Формирование билингвизма и развитие языковой личности в условиях национального общеобразовательного учреждения // Прикладные науки и технологии в США и Европе: общие проблемы и научные открытия. 2014. С. 155- 157.
12. Епхиева М.К., Салказанова М.Э. Диалог культур как основа формирования межэтнической толерантности // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 338- 341.
13. Епхиева М.К. О лингводидактических основах обучения русскому словообразованию в национальной школе // Фундаментальные исследования. 2005. №3. С. 86.
14. Епхиева М.К. Формирование полилингвальной личности в условиях национальной школы // Балтийский гуманитарный журнал. 2016.Т. 5. №4 (17). С. 219-223.

15. Епхиева М.К. Лингводидактические основы словообразовательной работы в условиях учебного билингвизма // Балтийский гуманитарный журнал. 2016.Т. 5. №4 (17). С. 224-227.
16. Епхиева М.К. К вопросу о сотрудничестве (или взаимодействии) психологии и народной педагогики в образовательном пространстве вуза // Психодидактика высшего и среднего образования. 2014. С. 17- 21.
17. Епхиева М.К. К вопросу этнопедагогизации в системе высшего и профессионального образования // Современные технологии в российской и зарубежных системах образования. 2014. С. 32- 34.
18. Епхиева М.К., Гаглоева Р. Формирование и развитие духовно- нравственного воспитания ребенка в семье // Современные технологии в российской и зарубежных системах образования. 2014. С. 35- 38.
19. Епхиева М.К. Формирование духовно- нравственных ценностей в образовательном процессе вуза // Актуальные проблемы современного образования в условиях двуязычия. 2013. С. 386- 388.
20. Епхиева М.К. Основные проблемы двуязычия в условиях национальной школы // Актуальные проблемы современного образования в условиях двуязычия. 2013. С. 133-135.
21. Епхиева М.К. К вопросу о взаимосвязи психологии и народной педагогики в системе современного образования и обучения в вузе // Психодидактика высшего и среднего образования. 2012. С. 102-104.
22. Епхиева М.К. К проблеме гуманизации и гуманитаризации образовательного процесса в вузе // Актуальные проблемы современного образования в условиях двуязычия. 2011. С. 91-93.
23. Епхиева М.К. Формирование духовно-нравственных ценностей подрастающего поколения в образовательном пространстве вуза // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2013. №4 (26). С. 228-231.
24. Епхиева М.К. Лингводидактические основы обучения в условиях национальной школы // Фундаментальные исследования. 2008. №5. С. 151-152.
25. Епхиева М.К., Курганская Л.В. Формирование нравственной культуры личности в условиях современной концепции гуманитаризации образования // В сборнике: Theoretical and Applied Sciences in the USA 2016. С. 20-23.
26. Епхиева М.К. Психолого-педагогические и лингводидактические основы формирующегося двуязычия // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. №1 (18). С. 94-97.
27. Епхиева М.К., Хубулова М.Г. Педагогическое сопровождение этнокультурного развития учащейся молодежи // В сборнике: Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации Материалы научно-практической конференции (заочной) с международным участием. Ответственный редактор А.Ю. Нагорнова. 2017. С. 245-248.
28. Епхиева М.К., Дзодзикова М.Э., Туриева Д.В. Экологическая проблема как одна из глобальных проблем современности ( на материале экологического состояния воздушного бассейна и заболеваемости детей в « Горном кусте» Алагирского района РСО-Алания) // В сборнике: Прикладные науки и технологии в США и Европе: общие проблемы и научные открытия. 2014. С. 62-64.
29. Райцев А.В., Епхиева М.К. Диалоговый подход к межкультурному образованию и языку // Материалы VII Международная научной конференции "Theoretical and Applied Sciences in the USA " («Теоретические и прикладные науки в США») США. Нью- Йорк. 2016. С. 38-42.
30. Райцев А.В., Епхиева М.К., Джикаева Ф.Э. Этнопедагогизация в учебно-воспитательном процессе, её влияние на формирование нравственных качеств



личности // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 176-180.

31. Епхиева М.К., Хубулова М.Г. Психологический аспект двуязычия в условиях национальной школы // В сборнике: Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации Материалы научно-практической конференции (заочной) с международным участием. Ответственный редактор А.Ю. Нагорнова. 2017. С. 78-82.

32. Епхиева М.К., Абаева С.В. Нравственное воспитание подрастающего поколения - импульс духовного оздоровления общества // В сборнике: Психология и педагогика в образовательной научной среде международное научное периодическое издание по итогам международной научно-практической конференции. 2016. С. 34-38.

33. Bandura A. Social-Learning Theory of Identificatory Processes. / Handbook of Socialization. Theory and Reaserch. Ch., 1969. - p. 123-142.

34. Darendorf R. Class & class conflict in industrial society. L. 1959. -254 p.

35. Epkhieva M.K., Dzhikaeva F.Z., Kurganskaya L.V. Specificity of legal regime of entrepreneurship in the russian federation and abroad // The USA Journal of Applied Sciences. 2017. № 1. С. 11-12.

## **FORMING SOCIAL-LEGAL COMPETENCE IN ORGANIZATION OF WORK WITH CHILDREN OF AGGRESSIVE BEHAVIOR AND RESEARCH OF SOCIAL-PSYCHOLOGICAL STATUS OF ADOLESCENTS IN THE GROUP**

© 2018

**M.K. Ephieva**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, RAE Professor, Honored Worker of Science and Education RAE  
*Vladikavkaz (Russia), marina.ephiewa@yandex.ru*

**F.Z. Dzhikaeva**, Candidate of Law, Associate Professor, Chair of Civil Law and Process  
*North Ossetian state University to them K.L. Khetagurova, Vladikavkaz (Russia)*

УДК 376.1

## **ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРИЧИН НЕУСПЕВАЕМОСТИ ШКОЛЬНИКОВ: ДИАГНОСТИКА И ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ**

© 2018

**M.K. Епхиева**, кандидат педагогических наук, доцент, профессор РАЕ, Заслуженный работник науки и образования РАЕ  
*Владикавказ (Россия), marina.ephiewa@yandex.ru*

**A.B. Райцев**, доктор педагогических наук, профессор кафедры физики конденсированного состояния, Почетный работник высшего профессионального образования РФ

*ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова», Владикавказ (Россия)*

Современное состояние нашего общества характеризуется коренной ломкой прежних устоев общественной жизни, глубокими изменениями и преобразованиями во всех ее сферах. Эти перемены породили переоценку ценностей, новый взгляд на мир, общество, человека.

Изменения, происходящие в последнее время в школах России, отражают эти сложные процессы, которые можно обозначить как смену социальных приоритетов, так как их основой является изменение самих образовательных парадигм, нашедших отражение в законе РФ "Об образовании" (1992). Речь идет прежде всего об отходе от экономо- и социоцентристских концепций образования в

пользу человекоцентристских концепций личностно - ориентированного образования, в центре которых - удовлетворение потребности личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии. Духовные ценности становятся предметом пристального внимания философов, социологов, педагогов, психологов в XX-XXI в.в., когда гуманистическая направленность становится ведущей тенденцией общественных наук: структурно-содержательные проблемы построения различных образовательных уровней в условиях этнорегиональной образовательной системы (З.Б. Абдуллаева, А.Я. Данилюк, М.К. Епхиева [6], [11], [13], [14], [15], [20], [24], [26], [31], Н.Г. Емузова, И.А., Л.В. Курганская [25], [33], И.А. Малашихина, Л.Л. Редько, Л.А. Хараева, В.Л. Ширяев и др.); этнокультурные аспекты воспитания подрастающего поколения (А.В. Беляев, Г.Н. Волков, Ю.С. Кимов, А.В. Райцев [29], [30], Е.Е. Хатаев, М.К. Епхиева [4], [5], [7], [8], [16], [17], [19], [21], [22], [23], [27], [32], Ф.З. Джикаева [10], [30], [33], М.Э. Дзодзикова [28], М.Э. Салказанова [12], С.Б. Узденова, И.А. Шоров и др.). Поэтому развитие российской школы сегодня характеризуется адаптацией всей системы воспитательно-образовательной деятельности к реальным образовательным потребностям личности, возрастанием роли образования в жизни каждого человека, повышением требований к качеству знаний подрастающего поколения, которому предстоит в будущем жить и работать в условиях рыночной экономики и дальнейшей демократизации нашего общества.

Изменение парадигмы образования обуславливает необходимость поиска средств педагогического воздействия, адекватных идеям новой образовательной парадигмы, позволяющих более эффективно организовать процесс обучения, посредством которого становится возможным формирование у учащихся таких необходимых для выживания в условиях конкуренции рыночных отношений качеств личности, как оптимизм, созидательность, творческая активность, чувство собственного достоинства, собственной значимости. В данном контексте проблема школьной неуспеваемости приобретает сегодня особую актуальность. Изучению причин школьной неуспеваемости и путей ее преодоления посвящены многие исследования педагогов и психологов: Б.Г. Ананьева [1], Г.А. Антоновой, Ю.К. Бабанского [2], П.П. Блонского, М.А. Даниловой, Л.В. Занкова, В.И. Зыковой, З.И. Калмыковой, М.П. Кашкина, Н.А. Менчинской, Э.И. Моносзон, Н.И. Мурачковского, Т.Я. Мусеридзе, А.М. Орловой, С.П. Петриченко, В.И. Помогайба, С.М. Ривеса, М.Н. Скаткина, Л.С. Славиной, Т.Ю. Стульпинаса, В.А. Сухомлинского, В.С. Цетлин, П.О. Эфрусей и других. Многими авторами отмечалось, что школьная неуспеваемость - это не только низкий уровень знаний неуспевающего ученика, несоответствующий требованиям времени, но и проблемы поведенческого плана. Постоянное переживание неуспевающим школьником ситуации неуспеха в учебе, как правило, либо формирует в нем стойкую неуверенность в собственных возможностях, либо провоцирует его реализовывать и проявлять себя как личность, добиваясь "успехов" конфликтным поведением или асоциальными поступками.

Сегодня в науке определен путь, согласно которому взят курс на выявление психологических причин неуспеваемости школьников, а также своевременное предупреждение неуспеваемости средствами коррекционного обучения.

Психологические причины лежащие в основе неуспеваемости, можно объединить в три группы:

- недостатки познавательной деятельности учащихся;
- недостатки развития мотивационной сферы детей;
- неадекватное использование индивидуально-типологических особенностей ребенка.

Решать эту проблему призван учитель, в деятельности которого одним из приоритетных направлений является помощь ученикам в устранении психологических причин неуспеваемости младших школьников, поскольку трудности в учебном процессе,

особенно если они проявляются еще в начальных классах, существенно мешают овладению ребенком обязательной школьной программой. Именно в начальный период обучения у детей закладываются базовые знания, умения и навыки (или компетенции), формируются необходимые умственные и практические операции и действия, которые пополняются и развиваются в дальнейшем. Отсутствие данного фундамента, невладение начальными знаниями и умениями приводит к усугублению учебных трудностей в средних классах, они становятся источником различных подростковых девиаций. Подобного положения можно избежать, если оказать ребенку своевременную помощь, для чего необходимо установить возможные причины трудностей в учебной деятельности как ведущей в этот возрастной период, чтобы вовремя их предупредить или устранить, а также корригировать последствия.

Коллектив под руководством И.В. Дубровиной объединил психологические причины, лежащие в основе неуспеваемости, в две группы: к первой, из которых отнесли недостатки познавательной деятельности в широком смысле слова (школьник плохо понимает, не способен качественно усваивать школьные предметы и т.д.), а по второй – недостатки в развитии мотивационной сферы детей (недостаточная сформированность основных психологических процессов) [3, 286]. В младшем школьном возрасте хорошо видно, что отрицательные черты характера, нарушения поведения формируются отставлено во времени, с интервалом полгода после трудностей обучения, конфликтов с учителями и родителями.

Одной из основных причин неуспеваемости младших школьников является неготовность к обучению, которая выражается в трёх разных аспектах.

Первый аспект: личностная готовность. Она выражается в:

- отношении ребёнка к школе;
- отношении к учебной деятельности;
- обладание развитой мотивацией и хорошей эмоциональной устойчивостью.

Второй аспект: интеллектуальная готовность ребёнка к школе. Он предполагает:

- дифференцированное восприятие;
- аналитическое мышление;
- рациональный подход к действительности;
- логическое запоминание;
- интерес к знаниям, к процессу их получения за счёт дополнительных усилий;
- овладение на слух разговорной речью и способностью к пониманию и применению символов;
- развитие тонких движений рук и зрительно-двигательных координаций.

И третий аспект: социально-психологическая готовность к школьному обучению.

Этот аспект предполагает:

- развитие у детей потребности в общении с другими;
- умение подчиняться интересам и обычаям детской группы;
- способность справляться с ролью школьника.

Трудности в обучении имеют также дети с различного рода задержками психического развития. Для них характерна эмоциональная незрелость, крайне низкая интеллектуальная работоспособность, повышенная утомляемость, нервное истощение. Принципом школы является обучение каждого ученика в рамках доступной ему программы. Необходимо создавать реабилитационное образовательное пространство для детей, имеющих отклонения физические, интеллектуальные или психические. Для этого в школах действуют классы коррекционно-развивающего обучения, где дети также получают соответствующее государственным стандартам образование. Психологическая коррекция при неуспеваемости предполагает воздействие на индивидуальный механизм

приобретения знаний у данного ребенка, то есть на развитие его познавательных способностей вообще, а не усвоение отдельной дисциплины.

Таким образом, психологические особенности неуспевающих школьников состоят в слабой самоорганизации в процессе учения: отсутствие сформированных способов и приемов учебной работы, наличие устойчивого неправильного подхода к учению. Неуспеваемость - это результат нашего невнимания, безразличия, нашего "авось само пройдет". Опыт показывает: вовремя и правильно изжитые трудности не только позволяют ребёнку нормально учиться, но и сохраняют его физическое и психическое здоровье.

Современная дидактика в качестве основных путей преодоления неуспеваемости предлагает следующие:

1. Педагогическая профилактика – поиски оптимальных педагогических систем, в том числе применение активных методов и форм обучения, новых педагогических технологий, проблемного и программированного обучения, информатизация педагогической деятельности. Ю. Бабанским для такой профилактики была предложена концепция оптимизации учебно-воспитательного процесса [2, с. 18].

2. Педагогическая диагностика – систематический контроль и оценка результатов обучения, своевременное выявление пробелов. Для этого применяются беседы учителя с учениками, родителями, наблюдение за трудным учеником с фиксацией данных в дневнике учителя, проведение тестов, анализ результатов, обобщение их в виде таблиц по видам допущенных ошибок. Ю. Бабанским предложен педагогический консилиум – совет учителей по анализу и решению дидактических проблем отстающих учеников [2, с. 18].

3. Педагогическая терапия – меры по устранению отставаний в учебе. В отечественной школе это дополнительные занятия. На Западе – группы выравнивания. Преимущества последних в том, что занятия в них проводятся по результатам серьезной диагностики, с подбором групповых и индивидуальных средств обучения.

4. Воспитательное воздействие. Поскольку неудачи в учебе связаны чаще всего с плохим воспитанием, то с неуспевающими учениками должна вестись индивидуальная планируемая воспитательная работа, которая включает и работу с семьей школьника.

Одно из направлений психологической коррекции при нарушениях учебной деятельности – это стимуляция и поддержка разнообразной познавательной активности ребенка, положительное эмоциональное подкрепление различных ее проявлений, создание условий для ее развития. Одна из главных задач психологической коррекции – восстановить у ребенка желание учиться. Поэтому при восстановлении желания учиться путь психологической коррекции – поощрение готовности к поиску противоречий, несоответствий, создание таких условий, при которых уже сам поиск доставлял бы удовлетворение независимо от его результата. Как это сделать – решает специалист в каждом случае индивидуально. Иногда в качестве программы психологической коррекции предлагаются различные системы развивающих занятий для стимулирования познавательных функций: внимания, восприятия, памяти, мышления. Однако более эффективным представляется включение тренинговых упражнений в игровой форме непосредственно в процесс обучения, особенно это важно для преподавания наиболее трудно воспринимающихся детьми некоторых учебных предметов. В основном, конечно, в подборе методик для диагностики причин школьной неуспеваемости делается акцент на тестах интеллекта, задачах на внимание, память, восприятие информации, методики на мышление и другие психические процессы, затем будет несложно подбирать способы и пути соответственно последующей коррекции. В процессе исследования проводилась диагностика самооценки, учебной мотивации, тревожности школьников.

На основе того, что школьники одновременно проявляют признаки низкой интенсивности и низкой эффективности учебной деятельности мы выяснили, что неуспеваемость может быть обусловлено такими причинами, как:

- пробелы в знаниях по предыдущему материалу;
- пониженный интерес к процессу обучения.

Поэтому в основе развивающей работы с неуспевающими школьниками был положен коррекционный комплекс, который предусматривает ряд учебно-воспитательных мероприятий, направленных на создание психологической атмосферы, способствующей зарождению у детей интереса к занятиям в школе.



Рисунок 1 – Уровень мотивации школьников

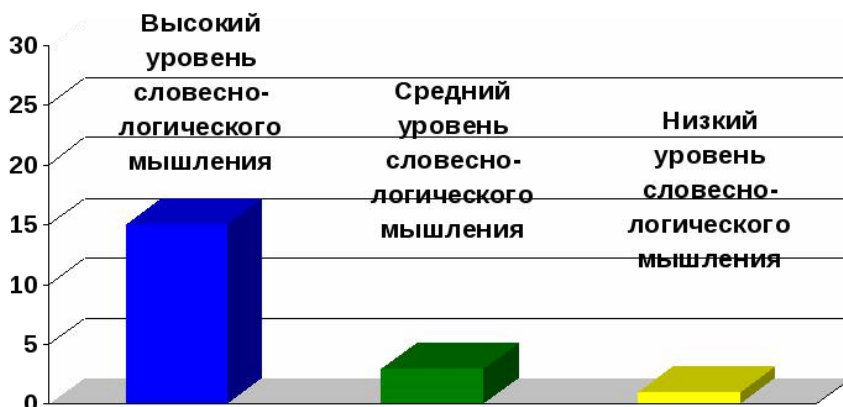


Рисунок 2 – Уровень словесно-логического мышления

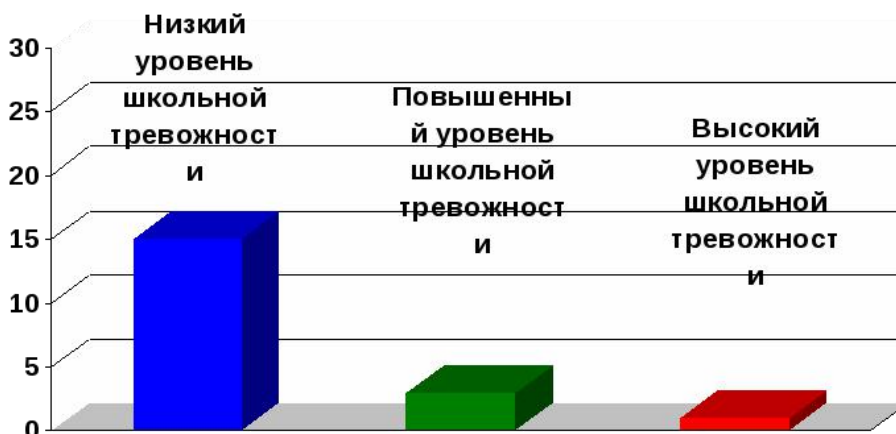


Рисунок 3 – Уровень школьной тревожности

Проблема школьной успеваемости и неуспеваемости является важнейшей задачей в педагогике и педагогической психологии. Важно своевременное выявление причин неуспеваемости. Школьная неуспеваемость может быть результатом причин как непсихологического характера (семейно-бытовые условия, педагогическая запущенность, уровень образования родителей), так и психологического (индивидуально психологические особенности учащихся, недостатки в познавательной, потребностно-мотивационной сфере).

Психолог при разработке рекомендаций для учителя может отметить необходимость регуляции степени трудности заданий для учащихся: задания должны быть оптимальной степени трудности, т.е. трудные, но выполнимые в зависимости от уровня обученности школьника. Иными словами, задания для неуспевающих школьников должны быть легче, чем для успевающих; для отличников – труднее, чем для остальных учеников. В любом случае школьник, выполняя задание, должен испытывать чувство радости от преодоления трудности, осознавать собственные достижения. Как метод мотивирования школьников можно рекомендовать показывать детям, где и как они могут использовать знания, полученные в школе. Это может делать и учитель, и родители.

Родителям можно порекомендовать приобщать ребенка к своим интересам, выявлять его собственные увлечения, поддерживать и развивать познавательные интересы ребенка, даже если, казалось бы, они не связаны со школьными предметами. Широкий круг занятий позволит ребенку почувствовать свои возможности, узнать, где и в каких видах деятельности они проявляются. Выражать доверие к возможностям ребенка, оказывать дозированную помощь при подготовке домашних заданий, так как наличие постоянного и легкого успеха, также как и повышенный непреодолимый уровень трудности заданий, может привести к снижению мотивационной активности ребенка и его готовности к дальнейшему усовершенствованию своей работы.

## **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Ананьев, Б. Г. Психология педагогической оценки / Б.Г. Ананьев. Л. : Лениздат, 2005. 190 с.
2. Бабанский, Ю. К. Об изучении причин неуспеваемости школьников / Ю.К. Бабанский // Советская педагогика. 1972. №1. С.18.
3. Дубровина И.В. Об индивидуальных особенностях школьников. - М.,1975.
4. Епхиева М.К., Джигоева А.Р. Поликультурное образование в системе профессионального и высшего образования // Новая наука: Проблемы и перспективы. 2016. №3-2 (67). С. 81-84.
5. Епхиева М.К., Бекоева М.З., Сикоева Э.В., Атаян Д.А. Этнокультурная среда как средство реализации здоровьесберегающих технологий дошкольников и детей младшего школьного возраста // В сборнике: Психология, педагогика, образование: Актуальные и приоритетные направления исследований сборник статей Международной научно-практической конференции : в 3 ч. 2017. С. 164-167.
6. Епхиева М.К., Азимова И.С. Психолого-педагогический аспект двуязычия в условиях образовательного процесса школы // В книге: Теория, практика и перспективы развития современной школы Нагорнова А.Ю., Аскеров Ш.Г., Кутыкова И.В., Гузева Н.Ю., Неустроев А.Н., Байбородова Л.В., Файн Т.А., Сергина Е.А., Янюшкина Г.М., Приступа Е.Н., Селезнёв А.А., Шерайзина Р.М., Донина И.А., Медник Е.А., Александрова Н.В., Казаренко А.В., Поломошнова С.А., Лукьянова М.И., Михайлова М.А., Сапунова М.В. и др. Коллективная монография. Ответственный редактор А.Ю. Нагорнова. Ульяновск, 2017. С. 234-246.

7. Епхиева М.К. Гуманизация и гуманитаризация образовательного процесса в вузе // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2015. № 1 (31). С. 240-243.
8. Епхиева М.К. Духовно- нравственное воспитание молодежи в условиях современной концепции гуманитаризации образования // Прикладные науки и технологии в США и Европе: общие проблемы и научные открытия. 2014. С. 64-66.
9. Епхиева М.К., Теблоева О.А. Психолого-педагогические основы сотрудничества дошкольного образовательного учреждения и семьи // Applied Sciences: challenges and solutions Papers of the 5th International Scientific Conference. 2015. С. 47-51.
10. Епхиева М.К., Джикаева Ф.З. Формирование культуры межнационального взаимодействия учащейся молодежи // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 122- 125.
11. Епхиева М.К. Формирование билингвизма и развитие языковой личности в условиях национального общеобразовательного учреждения // Прикладные науки и технологии в США и Европе: общие проблемы и научные открытия. 2014. С. 155- 157.
12. Епхиева М.К., Салказанова М.Э. Диалог культур как основа формирования межэтнической толерантности // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 338- 341.
13. Епхиева М.К. О лингводидактических основах обучения русскому словообразованию в национальной школе // Фундаментальные исследования. 2005. № 3. С. 86.
14. Епхиева М.К. Формирование полилингвальной личности в условиях национальной школы // Балтийский гуманитарный журнал. 2016.Т. 5. №4 (17). С. 219-223.
15. Епхиева М.К. Лингводидактические основы словообразовательной работы в условиях учебного билингвизма // Балтийский гуманитарный журнал. 2016.Т. 5. № 4 (17). С. 224-227.
16. Епхиева М.К. К вопросу о сотрудничестве (или взаимодействии) психологии и народной педагогики в образовательном пространстве вуза // Психодидактика высшего и среднего образования. 2014. С. 17- 21.
17. Епхиева М.К. К вопросу этнопедагогизации в системе высшего и профессионального образования // Современные технологии в российской и зарубежных системах образования. 2014. С. 32- 34.
18. Епхиева М.К., Гаглоева Р. Формирование и развитие духовно- нравственного воспитания ребенка в семье // Современные технологии в российской и зарубежных системах образования. 2014. С. 35- 38.
19. Епхиева М.К. Формирование духовно- нравственных ценностей в образовательном процессе вуза // Актуальные проблемы современного образования в условиях двуязычия. 2013. С. 386- 388.
20. Епхиева М.К. Основные проблемы двуязычия в условиях национальной школы // Актуальные проблемы современного образования в условиях двуязычия. 2013. С. 133-135.
21. Епхиева М.К. К вопросу о взаимосвязи психологии и народной педагогики в системе современного образования и обучения в вузе // Психодидактика высшего и среднего образования. 2012. С. 102-104.
22. Епхиева М.К. К проблеме гуманизации и гуманитаризации образовательного процесса в вузе // Актуальные проблемы современного образования в условиях двуязычия. 2011. С. 91-93.
23. Епхиева М.К. Формирование духовно-нравственных ценностей подрастающего поколения в образовательном пространстве вуза // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2013. № 4 (26). С. 228-231.

24. Епхиева М.К. Лингводидактические основы обучения в условиях национальной школы // *Фундаментальные исследования*. 2008. № 5. С. 151-152.
25. Епхиева М.К., Курганская Л.В. Формирование нравственной культуры личности в условиях современной концепции гуманитаризации образования // В сборнике: *Theoretical and Applied Sciences in the USA 2016*. С. 20-23.
26. Епхиева М.К. Психолого-педагогические и лингводидактические основы формирующегося двуязычия // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2017. Т. 6. №1 (18). С. 94-97.
27. Епхиева М.К., Хубулова М.Г. Педагогическое сопровождение этнокультурного развития учащейся молодежи // В сборнике: *Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации* Материалы научно-практической конференции (заочной) с международным участием. Ответственный редактор А.Ю. Нагорнова. 2017. С. 245-248.
28. Епхиева М.К., Дзодзикова М.Э., Туриева Д.В. Экологическая проблема как одна из глобальных проблем современности ( на материале экологического состояния воздушного бассейна и заболеваемости детей в « Горном кусте» Алагирского района РСО-Алания) // В сборнике: *Прикладные науки и технологии в США и Европе: общие проблемы и научные открытия*. 2014. С. 62-64.
29. Райцев А.В., Епхиева М.К. Диалоговый подход к межкультурному образованию и языку // Материалы VII Международная научной конференции "Theoretical and Applied Sciences in the USA " («Теоретические и прикладные науки в США») США. Нью-Йорк. 2016. С. 38-42.
30. Райцев А.В., Епхиева М.К., Джикаева Ф.Э. Этнопедагогизация в учебно-воспитательном процессе, её влияние на формирование нравственных качеств личности // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 176-180.
31. Епхиева М.К., Хубулова М.Г. Психологический аспект двуязычия в условиях национальной школы // В сборнике: *Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации* Материалы научно-практической конференции (заочной) с международным участием. Ответственный редактор А.Ю. Нагорнова. 2017. С. 78-82.
32. Епхиева М.К., Абаева С.В. Нравственное воспитание подрастающего поколения - импульс духовного оздоровления общества // В сборнике: *Психология и педагогика в образовательной научной среде* международное научное периодическое издание по итогам международной научно-практической конференции. 2016. С. 34-38.
33. Epkhieva M.K., Dzhikaeva F.Z., Kurganskaya L.V. Specificity of legal regime of entrepreneurship in the russian federation and abroad // *The USA Journal of Applied Sciences*. 2017. № 1. С. 11-12.

## **INVESTIGATION OF PSYCHOLOGICAL REASONS OF SCHOOLCHILDREN'S INCONSISTENCE: DIAGNOSTICS AND WAYS OF OVERCOMING**

© 2018

**M.K. Ephieva**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, RAE Professor, Honored Worker of Science and Education RAE

*Vladikavkaz (Russia), marina.ephiewa@yandex.ru*

**A.V. Rajcev**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Condensed State Physics Department, Honored Worker of Higher Professional Education of the Russian Federation  
*North Ossetian state University to them K.L. Khetagurova, Vladikavkaz (Russia)*



УДК 811.1

**СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ПОЛИЛИНГВАЛЬНОЙ  
ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ  
(СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ ДВУЯЗЫЧИЯ)**

© 2018

*М.К. Епхиева*, кандидат педагогических наук, доцент, профессор РАЕ,  
Заслуженный работник науки и образования РАЕ  
*Владикавказ (Россия), marina.ephiewa@yandex.ru*

*А.В. Райцев*, доктор педагогических наук, профессор кафедры физики  
конденсированного состояния, Почетный работник высшего профессионального  
образования РФ

*ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет имени  
К.Л. Хетагурова», Владикавказ (Россия)*

Обучение русскому словообразованию в условиях национально-русского двуязычия предполагает реализацию учебного процесса на основе филологического опыта школьников и с учетом особенностей словообразовательной системы их родного языка в сравнении с русским, что призвано способствовать внедрению в практику преподавания достижений лингвистики, социолингвистики, дидактики, психологии и психолингвистики. Все это должно в полной мере содействовать формированию прочных словообразовательных знаний, умений и навыков учащихся, оптимизации учебного процесса в условиях языковой ситуации начальной национальной школы республики Северная Осетия - Алания.

Лингводидактические основы обучения русскому языку в условиях национальной школы базируются на данных социолингвистических, психологических, педагогических исследований в области разных аспектов проблемы двуязычия.

Социолингвистические характеристики указанного феномена, используемые в преподавательской деятельности, определяют место и роль соответствующей дисциплины в учебном процессе, обуславливают создание частных методик. Психологические данные исследования двуязычия характеризуют природу мыслительной активности школьников в процессе познавательной деятельности, развития речевых механизмов, формирования операционных умений и навыков, в том числе связанных с явлениями транспозиции и интерференции. Педагогический аспект рассматриваемой проблемы состоит в определении принципов и разработке на их основе методов обучения неродному языку с учетом социолингвистических и психологических характеристик билингвизма. Чтобы правильно ориентироваться в сложном взаимодействии словообразовательных систем русского и осетинского языков, контактирующих в учебной ситуации национальных школ республики, чтобы установить потенциальные сферы интерференции и определить возможности использования транспозиции, необходимо обладать глубоким знанием теории указанных языков в сопоставительном плане. А это достигается в результате проведения сопоставительного анализа взаимодействующих в сознании учащихся языковых единиц.

Процесс формирования продуктивного билингвизма как филологического опыта базы развития языковой личности в условиях национального общеобразовательного учреждения характеризуется взаимодействием в сознании учащихся по меньшей мере двух лингвистических систем и обуславливает настоятельную необходимость проведения сопоставительного анализа родного и русского языков на всех уровнях. Необходимость радикального обновления национальной школы, преобразования ее в институт, работающий на базе собственной национальной культуры и решающий вопросы диалога культур, ставит перед педагогической мыслью республики ряд

сложных и многоаспектных проблем, настоятельно требующих решения. В числе наиболее важных из них - ориентация содержания, форм, методов организации познавательной деятельности по овладению родным и русским языками не только на усвоение последних как средств коммуникации, но и на приобщение обучаемых в процессе развития устной и письменной речи к духовным богатствам, традиционной культуре обоих этносов. В контексте психологического аспекта двуязычия данное понятие рассматривается как определенное явление человеческой психики, состоящее в умении одних и тех же лиц общаться средствами двух языков. Суть двуязычия и обычно сопровождающей его интерференции первоначально рассматривалась У.Вайнрайхом в лингвистическом плане и ассоциировалась, соответственно, с исследованием собственно лингвистических основ языкового контактирования. Однако именно этот ученый первым связал явление интерференции непосредственно с билингвизмом и констатировал, что для исследования двуязычия и языковых контактов необходимо объединить усилия лингвистики и смежных наук. В определенной мере вследствие этого понятие билингвизма стало предметом исследования и психологической науки, в частности, психологии обучения языкам [1-15] и др. Важная роль в исследовании психологического аспекта билингвизма принадлежит фундаментальным трудам Л.С.Выготского, одним из первых отечественных ученых показавшего огромное положительное значение двуязычия в интеллектуальном развитии формирующейся личности. Он подчеркивает, что усвоение второго языка не повторяет пути овладения родным, а представляет собой своеобразный процесс, при котором используется вся семантическая сторона системы родного языка индивида. Поэтому обучение любому новому языку должно непременно осуществляться на основе родного и с максимальной опорой на него. Ребенок овладевает первым языком неосознанно, стихийно, а вторым - напротив, осознанно и намеренно. Усвоение последнего опирается на известный уровень владения родным языком, на определенную систему знаний в нем. Это позволяет индивиду не только лучше изучить новый язык, но и глубже понять родной как частный случай языковой системы, включая обобщение языковых явлений и осознание речевых операций. Конструктивность исследования рассматриваемого феномена требует тщательного изучения, анализа и творческого использования основных положений отечественной психологии обучения языкам, сформулированных и научно обоснованных в фундаментальных трудах Б.В.Беляева и В.А.Артемова. С точки зрения Б.В.Беляева, усвоение неродного языка может осуществляться двумя путями: а) практическим; б) путем школьного обучения. Первый, по мнению ученого, совпадает с путем овладения родным языком. В условиях же образовательного процесса школы усвоение нового языка происходит сознательным путем, т.е. от изучения языковой теории к речевой практике. Дальнейшее глубокое, разностороннее теоретическое обоснование и творческое развитие, данные положения получили в фундаментальных исследованиях целого ряда российских и зарубежных ученых: Л.В.Щербы, Р.Ю. Барсук, Б.В. Беляева [3], З.У. Блягоза, Э.С. Дзуцева, М.К. Епхиевой [6], [11], [13], [14], [15], [20], [24], [26], [31], К.З. Закирьянова, Р.Б. Сабаткоева [34], Х.Х. Сукунова, А.В. Райцева [29], [30], [33], В.И. Шярнаса, Н.М. Шанского [35], Н.Б. Экбы, У.К. Юсупова [36], и др., считающих неслучайным условием успешного обучения в национальной школе пристальное внимание к родному языку, опору на него, строгий учет его особенностей. Исходя из психологических характеристик билингвизма, учеными выработан ряд рекомендаций по организации обучения двум языкам в условиях образовательного учреждения. В числе этих рекомендаций следующие:

- унификация методик преподавания родного и неродного языков;
- выявление речевых умений и навыков, которые могут вызвать интерференцию;

- акцентирование тождественных и отличающихся явлений и фактов контактирующих в учебном процессе языков;
- целенаправленное подкрепление ассоциативных связей между языковыми оппозициями;
- достижение автоматизации речевой деятельности с целью преодоления или нейтрализации интерференции.

Обогащение опыта психологических исследований, накопление соответствующих знаний по проблеме двуязычия способствовали их постепенному проникновению и в область методики преподавания языков. Данные психологии стали использоваться и учеными-методистами для полного научного обоснования разрабатываемых теорий, систем, технологий обучения неродным языкам, для характеристики деятельности учащихся. Напомним, что психофизиологическая организация билингва отличает его от одноязычного индивида целым рядом дополнительных психических процессов, главный из которых представлен взаимодействием контактирующих в его сознании лингвистических систем. При изучении нового языка развивается, как уже отмечалось, не новый способ мышления на нем. Формируется определенный комплекс речевых умений и навыков выражения мыслей, передачи информации посредством нового кода. Следовательно, если акт коммуникации совершается на неродном (втором) языке, не в полной мере усвоенном обоими участниками общения, кодирование приобретает существенно иной характер и реализуется по типу: «код первого языка —> код второго языка —▶ озвучивание —◆ переход —▶ восприятие звуков —» декодирование на второй язык —\* декодирование на первый язык —> понимание». В этом случае перед нами "двойное кодирование", в результате которого получается переводная речь и переводное понимание чужой речи. Данный процесс протекает сравнительно медленно, так как тормозится трудностями перевода. Темпы и качество овладения школьниками вторым языком определяются, по утверждению ученых, целым рядом факторов, в числе которых - психологическое состояние учащихся, их способности, имеющийся филологический опыт; индивидуальные особенности педагога, методы и средства обучения, учебно-методические комплекты и т.д. В качестве основных выделены следующие три фактора, установленные в классических опытно-экспериментальных исследованиях:

- а) благоприятная мотивация;
- б) повторяемость усваиваемых действий;
- в) подкрепление отдельных повторений определенными значимыми для индивида стимулами.

Вышеизложенное позволяет обоснованно утверждать, что данные исследований в области психологии формирования двуязычия призваны служить богатым подспорьем в изучении многих вопросов теории и методики преподавания лингвистических дисциплин. Научное познание психологического аспекта рассматриваемого процесса имеет практическую ценность в деле совершенствования организации обучения языкам в условиях национальной школы. Феномен двуязычия с позиции психологической науки соотносится со способностью психофизиологической организации учащихся к осуществлению обмена информацией средствами двух языков, представляющих собой, как известно, разные знаковые системы. При этом внимание сосредотачивается на речевых умениях и навыках как материальном субстрате речевой деятельности, на явлениях интерференции и транспозиции.

Таким образом, совершенно необходимым при создании методик одновременного обучения двум языкам представляется, с точки зрения целесообразности, использование психологической характеристики билингвизма, что должно способствовать наиболее

продуктивной организации языковой деятельности учащихся, процесса формирования и переноса определенных речевых умений и навыков.

Проблемы формирования и развития организованного продуктивного билингвизма теснейшим образом связаны с решением ряда вопросов образования и воспитания, составляющих в своей совокупности педагогический аспект двуязычия. Это прежде всего разработка методов обучения двум языкам, а также методов изучения процесса овладения и феномена владения последними на основе социолингвистических, собственно лингвистических, психологических характеристик рассматриваемого явления. История обучения неродным языкам охватывает многие столетия, включая опыт преподавания «мертвых», классических языков (древнегреческого и латинского), а также опыт обучения современным языкам через естественное общение обучаемого с их носителями. Ребенок должен понимать язык обучения - это важнейшее требование дидактики и неперемное условие успешного овладения материалом всех школьных дисциплин. Кроме того, родной язык является необходимым элементом культуры народа, предметом национальной гордости и почитания, основополагающим звеном существования национального сообщества. А обучить детей родной грамоте, родному литературному языку можно только при наличии родной письменности и изданной на ней рационально составленной учебной и методической литературы. От правильного решения этого вопроса, утверждает великий педагог, зависит все дальнейшее поступательное движение по пути культурного развития. «Народ без родного печатного слова - жалкий корабль без руля... это стихийная масса, живущая по законам института, но не разума, и не по законам тех высших начал нравственности и культурного общежития, которые вырабатывались и до наших дней, вырабатываются, начиная с седой глубины веков, светочами человечества.... Только благодаря родной письменности горские племена Кавказа могут выйти на путь истинно гражданской жизни», - писал Г.В.Баев [2, с.177].

Центральное место данная идея занимает и в педагогических воззрениях А.П.Кодзаева - видного публициста-просветителя, не раз выступавшего на страницах кавказской периодической печати со статьями, очерками, заметками по вопросам народного образования. Анализируя организацию учебно-воспитательного процесса в школах республики, он указывал на первостепенное значение родного языка в системе школьного образования и требовал его обязательного изучения.

Касаясь преподавания русского языка в «инородческих» школах, А.Н.Кодзаев отмечал, что он «проходится по двум методам - так называемому естественному методу и переводному». По легкости и прочности усвоения языкового материала естественный метод приобретал все больше сторонников. «В богатых семьях принято для лучшего и скорейшего научения детей, например, французскому и английскому языкам, брать гувернантку, ни слова не знающую по-русски, а в средних учебных заведениях русских детей учат французскому и немецкому посредством естественного метода, нисколько, конечно, не думая подавить русский язык, а единственно в целях скорейшего изучения языка нового. Наконец, по этому методу идет обучение русскому языку в инородческих школах Терской дирекции» [2, с.254]. Что же касается использования переводного метода, оно также, по утверждению педагога, может вести к успешному овладению материалом.

Вышеизложенное позволяет заключить, что лучшие представители осетинской интеллигенции конца XIX - начала XX века, видные общественные деятели, талантливые педагоги А.А.Гассиев, Х.А.Уруймагов, А.Б.Коцоев, Г.Б.Дзасохов, Г.В.Баев, А.Н.Кодзаев и другие совершенно справедливо считали, что формирование национального самосознания народа невозможно без развития национальной школы, печати, культуры на родном языке, ибо именно он является основой, фундаментом всякого интеллекта,

именно в нем одухотворяется самобытность и уникальность народа-носителя. Духовные ценности становятся предметом пристального внимания философов, социологов, педагогов, психологов в XX- XXI в.в., когда гуманистическая направленность становится ведущей тенденцией общественных наук. Сложились теоретические предпосылки для построения системы поликультурного образования, к каковым возможно отнести следующие представления: о стратегии социокультурного развития и принципах построения практики образования (отечественные ученые И.В.Бестужев, В.П.Борисенков, Б.Л.Вульфсона, Б.С.Гершунский, Ю.С.Давыдов, А.Н.Джуринский, В.М.Жураковский, А.С.Запесоцкий, Н.Д.Никандров, О.Н.Смолин, В.И.Солдаткин, В.М.Филиппов, В.Д.Шадриков, В.К.Шаповалов и др.; зарубежные исследователи Л. Бэк, Х. Вессури, Д. Дэниел, Б. Колдуэлла, Р.Маклин, А. Мокус, Г.Л. Оспина, Б. Саймон, Ж. Халлаг, Б. Эдварде и др.); о соотношении глобальных и региональных факторов образовательной политики (Е.В. Бондаревская, С.В.Грачев, А.А.Греков, М.Н.Кузьмин, Л.В.Левчук, А.П.Лиферов, Г.И.Ловецкий, В.А.Мясников, М.Р.Радовель, Х.Г.Тхагапсоев, Н.М.Швецов и др.); о принципах построения единого российского и европейского образовательного пространства (О.В.Аракелян, А.Г.Асмолов, А.Ю.Белогуров, Н.В.Бордовская, Г.Д.Дмитриев, Н.Б.Крылова, В.Н.Цатуров, В.А.Шитуев и др.); о структурно-содержательных проблемах построения различных образовательных уровней в условиях этнорегиональной образовательной системы (З.Б. Абдуллаева, А.Я. Данилюк, М.К. Епхиева, Н.Г. Емузова, И.А., Л.В. Курганская [25], [37], И.А. Малашихина, Л.Л. Редько, Л.А. Хараева, В.Л.Ширяев и др.); об этнокультурных аспектах воспитания подрастающего поколения (А.В. Беляев, Г.Н. Волков, Г.А. Дзугев, Ю.С. Кимов, А.В. Райцев [29], [30], [33], Е.Е. Хатаев, М.К. Епхиева [4], [5], [7], [8], [16], [17], [19], [21], [22], [23], [27], [28], [32], Ф.З. Джикаева [10], [30], [37], М.Э. Салказанова [12], С.Б. Узденова, И.А. Шоров и др.); о формировании у детей младшего школьного возраста чувства национальной идентичности и поликультурного кругозора (Е.С.Бабунова, Т.Ф.Бабынина, Е.А.Бараханова, В.Д.Ботнар, Э.Ф.Вертякова, Э.К.Сулова, Т.В.Черник, Т.И.Чиркова и др.).

В числе основных требований, предъявляемых ими к осетинской школе, были, во-первых, организация учебно-воспитательного процесса в начальных классах на родном языке и, во-вторых, преподавание последнего в качестве самостоятельной дисциплины, занимающей основное место в общем образовании учащихся. Что же касается русского языка, они считали необходимым преподавание его как самостоятельной учебной дисциплины. Они видели в нем могучее средство приобщения осетинского народа к передовой русской культуре, а через нее - к сокровищнице всей мировой цивилизации. Обучение осетин русскому языку, по их мнению, было бы намного эффективнее, если бы осуществлялось на основе родного, с учетом его особенностей. Кроме того, на определенных этапах общего образования в целях развития продуктивного национально-русского двуязычия они считали возможным и оптимальным построение учебно-воспитательного процесса на двух языках - родном и русском. Эти положения, впоследствии сформулированные и закрепившие в отечественной педагогической науке как необходимость реализации огромного воспитательного потенциала изучаемых лингвистических дисциплин, принцип учета взаимодействия языков в учебном процессе, диктующий необходимость пристального внимания к родному языку школьников, использования их филологического опыта при обучении второму, стали основными категориями лингводидактики. И если в свое время данным педагогическим идеям не суждено было найти должную реализацию в системе народного образования Осетии, то сегодня, в период объективного проявления тенденции возрождения и развития национальной школы, они интенсивно и успешно претворяются в жизнь.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абаев В.И. Грамматический очерк осетинского языка // Осетинско-русский словарь. Орджоникидзе. 1970. С. 513-720.
2. Антология педагогической мысли Северной Осетии // Сост. Каргиев Э.К., Чеджемов С.Р. Владикавказ: Ир. 1993. 416 с.
3. Беляев Б.В. Психологические основы обучения русскому языку в национальных школах // Русский язык в национальной школе. 1962. №3. С.12-21.
4. Епхиева М.К., Джиеова А.Р. Поликультурное образование в системе профессионального и высшего образования // Новая наука: Проблемы и перспективы. 2016. №3-2 (67). С. 81-84.
5. Епхиева М.К., Бекоева М.З., Сикоева Э.В., Атаян Д.А. Этнокультурная среда как средство реализации здоровьесберегающих технологий дошкольников и детей младшего школьного возраста // В сборнике: Психология, педагогика, образование: Актуальные и приоритетные направления исследований сборник статей Международной научно-практической конференции : в 3 ч. 2017. С. 164-167.
6. Епхиева М.К., Азимова И.С. Психолого- педагогический аспект двуязычия в условиях образовательного процесса школы // В книге: Теория, практика и перспективы развития современной школы Нагорнова А.Ю., Аскеров Ш.Г., Кутыкова И.В., Гузева Н.Ю., Неустроев А.Н., Байбородова Л.В., Файн Т.А., Сергина Е.А., Янюшкина Г.М., Приступа Е.Н., Селезнёв А.А., Шерайзина Р.М., Доница И.А., Медник Е.А., Александрова Н.В., Казаренко А.В., Поломошнова С.А., Лукьянова М.И., Михайлова М.А., Сапунова М.В. и др. Коллективная монография. Ответственный редактор А.Ю. Нагорнова. Ульяновск, 2017. С. 234-246.
7. Епхиева М.К. Гуманизация и гуманитаризация образовательного процесса в вузе // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2015. №1 (31). С. 240-243.
8. Епхиева М.К. Духовно- нравственное воспитание молодежи в условиях современной концепции гуманитаризации образования // Прикладные науки и технологии в США и Европе: общие проблемы и научные открытия. 2014. С. 64-66.
9. Епхиева М.К., Теблоева О.А. Психолого-педагогические основы сотрудничества дошкольного образовательного учреждения и семьи // Applied Sciences: challenges and solutions Papers of the 5th International Scientific Conference. 2015. С. 47-51.
10. Епхиева М.К., Джикаева Ф.З. Формирование культуры межнационального взаимодействия учащейся молодежи // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 122- 125.
11. Епхиева М.К. Формирование билингвизма и развитие языковой личности в условиях национального общеобразовательного учреждения // Прикладные науки и технологии в США и Европе: общие проблемы и научные открытия. 2014. С. 155- 157.
12. Епхиева М.К., Салказанова М.Э. Диалог культур как основа формирования межэтнической толерантности // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 338- 341.
13. Епхиева М.К. О лингводидактических основах обучения русскому словообразованию в национальной школе // Фундаментальные исследования. 2005. №3. С. 86.
14. Епхиева М.К. Формирование полилингвальной личности в условиях национальной школы // Балтийский гуманитарный журнал. 2016.Т. 5. №4 (17). С. 219-223.
15. Епхиева М.К. Лингводидактические основы словообразовательной работы в условиях учебного билингвизма // Балтийский гуманитарный журнал. 2016.Т. 5. №4 (17). С. 224-227.

16. Епхиева М.К. К вопросу о сотрудничестве (или взаимодействии) психологии и народной педагогики в образовательном пространстве вуза // Психодидактика высшего и среднего образования. 2014. С. 17- 21.
17. Епхиева М.К. К вопросу этнопедагогизации в системе высшего и профессионального образования // Современные технологии в российской и зарубежных системах образования. 2014. С. 32- 34.
18. Епхиева М.К., Гаглоева Р. Формирование и развитие духовно- нравственного воспитания ребенка в семье // Современные технологии в российской и зарубежных системах образования. 2014. С. 35- 38.
19. Епхиева М.К. Формирование духовно- нравственных ценностей в образовательном процессе вуза // Актуальные проблемы современного образования в условиях двуязычия. 2013. С. 386- 388.
20. Епхиева М.К. Основные проблемы двуязычия в условиях национальной школы // Актуальные проблемы современного образования в условиях двуязычия. 2013. С. 133- 135.
21. Епхиева М.К. К вопросу о взаимосвязи психологии и народной педагогики в системе современного образования и обучения в вузе // Психодидактика высшего и среднего образования. 2012. С. 102-104.
22. Епхиева М.К. К проблеме гуманизации и гуманитаризации образовательного процесса в вузе // Актуальные проблемы современного образования в условиях двуязычия. 2011. С. 91-93.
23. Епхиева М.К. Формирование духовно-нравственных ценностей подрастающего поколения в образовательном пространстве вуза // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2013. №4 (26). С. 228-231.
24. Епхиева М.К. Лингводидактические основы обучения в условиях национальной школы // Фундаментальные исследования. 2008. №5. С. 151-152.
25. Епхиева М.К., Курганская Л.В. Формирование нравственной культуры личности в условиях современной концепции гуманитаризации образования // В сборнике: Theoretical and Applied Sciences in the USA. 2016. С. 20-23.
26. Епхиева М.К. Психолого-педагогические и лингводидактические основы формирующегося двуязычия // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. №1 (18). С. 94-97.
27. Епхиева М.К., Хубулова М.Г. Педагогическое сопровождение этнокультурного развития учащейся молодежи // В сборнике: Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации Материалы научно-практической конференции (заочной) с международным участием. Ответственный редактор А.Ю. Нагорнова. 2017. С. 245-248.
28. Епхиева М.К., Дзодзикова М.Э., Туриева Д.В. Экологическая проблема как одна из глобальных проблем современности ( на материале экологического состояния воздушного бассейна и заболеваемости детей в « Горном кусте» Алагирского района РСО-Алания) // В сборнике: Прикладные науки и технологии в США и Европе: общие проблемы и научные открытия. 2014. С. 62-64.
29. Райцев А.В., Епхиева М.К. Диалоговый подход к межкультурному образованию и языку // Материалы VII Международная научной конференции "Theoretical and Applied Sciences in the USA " («Теоретические и прикладные науки в США») США. Нью- Йорк. 2016. С. 38-42.
30. Райцев А.В., Епхиева М.К., Джикаева Ф.Э. Этнопедагогизация в учебно-воспитательном процессе, её влияние на формирование нравственных качеств личности // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 176-180.

31. Епхиева М.К., Хубулова М.Г. Психологический аспект двуязычия в условиях национальной школы // В сборнике: Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации Материалы научно-практической конференции (заочной) с международным участием. Ответственный редактор А.Ю. Нагорнова. 2017. С. 78-82.

32. Епхиева М.К., Абаева С.В. Нравственное воспитание подрастающего поколения - импульс духовного оздоровления общества // В сборнике: Психология и педагогика в образовательной научной среде международное научное периодическое издание по итогам международной научно-практической конференции. 2016. С. 34-38.

33. Райцев А.В., Епхиева М.К. Актуальные проблемы духовно –нравственного воспитания молодежи на гуманистических идеях осетинской народной педагогики // Новая наука: Опыт, традиции, инновации. 2015 г. С. 20-24.

34. Сабаткоев Р.Б. О культурно-языковой ситуации в Российской Федерации: проблемы и пути их решения//Национальные отношения и межнациональные конфликты. Владикавказ: Изд-во СОГУ. 1997.

35. Шанский Н.М. Основные проблемы научно-исследовательской работы в области преподавания русского языка в национальной школе // русский язык – язык межнационального общения народов СССР. М.,1968. С. 64-78.

36. Юсупов У.К. Лингводидактический аспект сопоставительного изучения языков // Сопоставительная лингвистика и обучение неродному языку. М. 1987. С. 193-200.

37. Epkhieva M.K., Dzhikaeva F.Z., Kurganskaya L.V. Specificity of legal regime of entrepreneurship in the russian federation and abroad // The USA Journal of Applied Sciences. 2017. № 1. С. 11-12.

## **SPECIFICITY OF FORMING AND DEVELOPMENT OF POLYLINGUAL PERSONS UNDER CONDITIONS OF MODERN SCHOOL (SOCIOLINGVISTIC AND PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF BILING)**

© 2018

**M.K. Ephieva**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, RAE Professor, Honored Worker of Science and Education RAE  
*Vladikavkaz (Russia), marina.ephiewa@yandex.ru*

**A.V. Rajcev**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Condensed State Physics Department, Honored Worker of Higher Professional Education of the Russian Federation  
*North Ossetian state University to them K.L. Khetagurova, Vladikavkaz (Russia)*

УДК 372.862

## **ИЗУЧЕНИЕ ГРАФИЧЕСКОГО РЕДАКТОРА ADOBE PHOTOSHOP НА ФАКУЛЬТАТИВЕ**

© 2018

**А.А. Ищенко**, студент бакалавриата Школы педагогики  
*ФГАОУ ВО «Дальневосточный федеральный университет», Уссурийск (Россия),  
ishenko-sasha@mail.ru*

Важное место в применении дидактического принципа наглядности в обучении занимает инфографика, как метод передачи сложной информации. Инфографика находит все большее применение, как в процессах визуализации коммуникационных сообщений, так и в коммерческих приложениях [10]. При этом формирование графической информации выходит на первый план.

Обработка графической информации занимает важное место в изучении предмета «Информатика» в средних общеобразовательных учреждениях [9]. Согласно базисному



учебному плану на информатику отводится небольшое количество часов – обычно 2 часа в неделю [9, с. 101]. В этих условиях изучение графических редакторов целесообразно проводить в форме факультативных или элективных занятий [3].

Умение обрабатывать графическую информацию может оказаться полезным в дальнейшей профессиональной деятельности выпускников школ. В частности, растровые изображения, подготовленные в редакторе PhotoShop могут быть легко использованы при создании анимаций учебного характера [5, 6]. Также следует отметить широкое использование графики в различных системах компьютерного контроля знаний [7, 8].

Закрепление теоретического материала целесообразно осуществлять в форме практикумов. В этом случае учащиеся получают индивидуальные задания учителя для протяженной самостоятельной работы в течение одного-двух или более уроков, включая выполнение части заданий вне уроков, в частности дома [9, с.107].

Данная работа посвящена разработке содержания практических занятий для изучения растрового редактора PhotoShop в форме практических занятий.

### **Практическая работа № 1: Создание простого коллажа из фотоснимков в программе AdobePhotoshop**

К практической работе необходимо подготовить 3-4 фотографии.

1. Начинать процесс следует с создания нового файла. Размер пусть будет составлять 1800 на 1200 пикселей. Фон сделать прозрачным.

2. Выполнив команды: Редактирование – Заливка – цвет, выбрать какой-нибудь цвет. Им мы залить изображение, чтобы получить мягкий фон

3. Открыть одну из тех фотографий, которую хочется разместить в коллаже и перетащить её на созданный ранее фон.

4. Выполнив команды Редактирование – Свободное трансформирование настроить размер (изменение размера осуществлять при зажатой кнопке Shift, иначе могут измениться пропорции) и положение фотографии. Но так снимок выглядит безлико.

5. Поэтому дважды щелкнуть по пиктограмме слоя, выбрать эффекты «Обводка» и «Тень». Настроить их, меняя параметры.

6. Повторить пункты 3 – 5 для остальных фотографий.

7. Добавить надпись в коллаж, для этого активизировать инструмент «ТЕКСТ», выбрать цвет текста и шрифт, добавить эффекты «Тень», «Обвод-ку», «Тиснение».

В любой момент вы можете изменить какой-нибудь эффект. Например, можно поменять цвет или размер обводки у каждой фотографии, эффекты тени, параметры надписи. Также можно менять цвет и стиль заливки фона, произвести его обработку кистью. Это позволит получить своеобразный разноцветный коллаж.

8. Сохраняем изображение выполнив команду Файл Сохранить как коллаж 1.JPEG.

9. Покажите учителю результат работы.

### **Практическая работа № 2: Создание коллажа в технике наложения изображений в программе AdobePhotoshop**

К практической работе необходимо подготовить изображения фона и фотографии для наложения изображений.

1. Открыть исходные изображения. Выбрать изображение фона (слой 0) Настроить прозрачность фона и параметры наложения.

2. Сделать Слой 0 фоном выполнив команды: Слои – Новый Слой из заднего плана при активном слое 0. После выполнения команд имя «Слой 0» изменится на имя «Фон» и появится пиктограмма замка.

3. Активизировать инструмент «Лассо» выделить часть изображения для перемещения на фон.

4. Совместить изображения используя инструмент «Перемещение».
  5. Инструментом «Ластик» откорректировать изображение.
  6. При необходимости настроить изображение выполнив команды Редактирование – Трансформирование – отразить по горизонтали – Масштабирование – Поворот.
- Щелкнув по пиктограмме «Слой 1» левой кнопкой мышки и выбрав команду «Параметры наложения» можно добиться различных эффектов применяя различные режимы и параметры, меняя непрозрачность наложения или заливки.
7. Сохранить изображение выполнив команду Файл – Сохранить как – наложение.JPEG.
  8. Покажите учителю результат работы.

### **Практическая работа № 3: Создание коллажа при помощи режима «Экран» в программе Adobe Photoshop**

К практической работе необходимо подготовить фотографии для основы и наложения.

С помощью режима наложения «Экран» легко создавать коллажи. Режим находится в группе осветляющих, то есть выбирается самый светлый пиксел при смешивании изображений

1. Открыть исходные изображения. Выбрать изображение фона (слой 0)
2. Сделать Слой 0 фоном выполнив команды: Слои – Новый – Слой из заднего плана при активном слое 0. После выполнения команд имя «Слой 0» изменится на имя «Фон» и появится пиктограмма замка.
3. Открыть фотографию, которую хочется разместить в коллаже и перетащить её на созданный ранее фон.
4. При необходимости настроить изображение выполнив команды Редактирование – Трансформирование Отразить по горизонтали – Масштабирование – Поворот.
5. Установить параметр наложения «Экран», откорректировать параметры прозрачность, выполнив команды Параметры наложения – Экран.
6. Добавить корректировку «кривые», изменить корректировку, добиваясь желаемого эффекта.
7. Сохранить изображение выполнив команду Файл – Сохранить как – экран1.JPEG.
8. Добавляя различные корректировки изменить эффекты коллажа.
9. Сохранить изображение выполнив команду Файл – Сохранить как – экран1.JPEG.
10. Покажите учителю результат работы.

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Adobe Photoshop CS6. Официальный учебный курс; пер. с англ. М.А. Райтмана. М.: Эксмо, 2013. 432 с.
2. Дунаев В. Photoshop CS6: Понятный самоучитель. СПб.: Петер-бург, 2013. 208 с.
3. Залогова Л.А. Компьютерная графика. Элективный курс [Текст]: учебное пособие / Л.А. Залогова. М.: БИНОМ. Лаб. знаний, 2005. 212 с.
4. Келби С. Фотошоп 7: хитрости и секреты работы. СПб, 2004. 288 с.
5. Ким В.С. Метод создания учебных компьютерных анимаций в Delphi / XXVIII Международная конференция «Современные информационные технологии в образовании», 27 июня 2017 г., г. Москва, г.Троицк. С. 239-241.
6. Ким В.С. Некоторые проблемы построения программного обеспечения ЭВМ учебного назначения / Дистанционное и виртуальное обучение, 2010. №8. С. 58-68.
7. Ким В.С. Компьютерное моделирование физических процессов в учебном физическом эксперименте // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2010. № 4. С. 182-187.

8. Ким В.С. Развивающая функция тестовых заданий // Педагогические измерения, 2007, № 1. С.77-84.

9. Лапчик М.П. Методика преподавания информатики: учебное пособие для студентов пед. вузов. / М.П. Лапчик, И.Г. Семакин, Е.К. Хеннер; под ред. М.П. Лапчика. М.: Академия, 2006. 624 с.

10. Smiciklas Mark. The Power of the Infographics. Indianapolis: "Pearson Educations", 2012. 199 pp.

## **STUDY OF ADOBE PHOTOSHOP GRAPHIC EDITOR AT THE OPTIONAL**

© 2018

*A.A. Ishchenko*, undergraduate student of the School of Education  
*Far Eastern Federal University, Ussuriisk (Russia), ishenko-sasha@mail.ru*

УДК 327.4

## **ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ ПОСРЕДСТВОМ ВЕБ-КВЕСТОВ**

© 2018

*Т.В. Калайджян*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Дошкольное,  
начальное и специальное образование»

*ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет», Севастополь (Россия),  
tamaradek57@mail.ru*

*Г.И. Дузенко*, студент

*ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет», Севастополь (Россия),  
galinka.duzenko@mail.ru*

В эпоху развивающегося информационного общества книга остается и источником знаний, и духовным наставником, и собеседником как для взрослого читателя, так и для ребенка. Но под влиянием современных информационных потоков и, соответственно, медиакультуры в обществе в целом, меняется статус чтения, круг чтения, способы восприятия печатного текста, мотивация обращения к книге.

Проблема формирования читательских умений не случайно признана одной из самых актуальных для начального образования. Непроста эта проблема и для учителя – педагогу необходимо сконцентрироваться на поиске таких средств обучения, которые, с одной стороны, помогли бы решить сложную дидактическую задачу, а с другой – соответствовать потребностям современного ребенка.

Перед педагогами начальной школы стоит сложнейшая задача – сформировать у младшего школьника умение, желание и устойчивую привычку выбирать и читать различные книги, то есть сформировать читателя.

Идея формирования личности младшего школьного возраста как читателя находит отражение в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования, где «приоритетной целью обучения курсу «Литературное чтение» в начальной школе является формирование определенного уровня читательских умений обучающихся, осознание себя грамотным читателем, который способен использовать читательскую деятельность как средство самообразования»[5].

В соответствии с ФГОС чтение понимается как совокупность универсальных учебных действий, направленных на обучение «читать - думать, читать - чувствовать, читать — жить». Читательская деятельность рассматривается как совокупность знаний, умений и навыков, позволяющих человеку отбирать, понимать, организовывать

информацию, представленную в знаково-буквенной форме и успешно ее использовать в личных общественных целях [5].

Феномен «читательские умения» в науке начал активно изучаться в последние десятилетия. Активные дискуссии по данному вопросу еще продолжаются, хотя и рассматривались в общекультурном, психологическом, педагогическом аспектах (М.Ю. Алексеева, Е.Л. Гончарова, Т.Г. Галактионова, Е.И. Казакова, М.И. Гринева, Е.И. Матвеева). Ценностно-смысловой аспект, без сомнения, связан с категориями «компетентность» и «компетенция» (А.А. Вербицкий, В.К. Загвоздкин, И.А. Зимняя, Е.А. Самойлов, А.В. Хуторской и др.).

Актуальность проблемы формирования читательских умений подтверждаются и результатами международных исследований качества чтения и понимания текста PIRLS и читательской грамотности PISA.

С точки зрения современной науки о формировании читателя, основное качество процесса чтения - это уровень самостоятельности, к которому подготовлен читатель и при выборе книги - собеседника, и при озвучивании чужой речи, таким образом, каким ее следует озвучивать, подчиняясь всем знаковым указаниям о смысле той беседы, которую предлагает читателю книга, и при решении вопроса о том, сколько нужно и можно читателю общаться с книгой сразу, без перерыва [4]. Чтобы осуществить любую деятельность, в том числе и читательскую, самостоятельно, не прибегая к непосредственной помощи других людей,- читатель, должен к моменту выполнения деятельности, во-первых, знать, какие книги-собеседники существуют на свете и в его ближайшем окружении, как узнать нужную ему книгу среди других книг, чтобы выбрать для чтения именно ее; во-вторых, он должен уметь правильно, бегло, сознательно, выразительно прочитать текст, выделить, обдумать и оценить предложенный ему в книге опыт, ориентируясь на себя, на свои личные потребности и, наконец, в-третьих, никто при этом не должен его принуждать обращаться к книгам.

Полноценное чтение, по мнению Т.К. Гусевой – это сложный и многогранный процесс, предполагающий решение непростых задач, среди которых понимание текста, поиск конкретной информации, самоконтроль, восстановление широкого контекста, интерпретации, комментирование текста и др.[3].

Процесс чтения состоит из трех, выделенных психологами, фаз. *Первая* – это восприятие текста, раскрытие его содержания и смысла, своеобразная расшифровка, когда из отдельных слов, фраз, предложений складывается общее содержание. В этом случае чтение включает: просмотр, установление значений слов, нахождение соответствий, узнавание фактов, анализ сюжета, воспроизведение и пересказ. *Вторая* – это извлечение главного содержания, объяснение найденных фактов с помощью привлечения имеющихся знаний, интерпретация текста. Происходит упорядочивание и классифицирование, объяснение и суммирование, различение, сравнение и сопоставление, группировка, анализ и обобщение, соотнесение с собственным опытом, размышление над прочитанным и выводами.

*Третья* – это присвоение добытых новых знаний как собственных в результате размышления [2, с. 123-126].

**По мнению М.П. Воюшиной,** читательские умения – это готовность наиболее эффективно выполнять действия в соответствии с целями и условиями, в которых приходится действовать. Они направлены на анализ языка, сюжета, композиции, образов и способствуют постижению идеи произведения [2, с.44].

**Это позволило нам выделить критерии и показатели сформированности читательских умений.** Мы учли, что каждое читательское умение не формируется по отдельности, все умения, образующие систему, формируются одновременно при

обращении к каждому новому произведению, поскольку более высокий уровень восприятия достигается только в результате взаимодействия всех элементов системы.

Поскольку читательские умения наиболее полно формируются в 4 классе, нами была определена критериально-уровневая характеристика, которая включала в себя три компонента и показатели к ним.

- Нахождение информации в художественном тексте, заданном в явном виде - умение отвечать на вопросы констатирующего характера; умение отвечать на вопросы поискового и обобщающего характера.

- Формулирование выводов в результате прочтения художественного текста - умение использовать читательские знания в новой ситуации; умение работать с текстами различных жанров; умение воспринимать изобразительно-выразительные средства языка в соответствии с их функцией в художественном произведении.

- Интерпретация прочитанного - умение обосновывать роль слов, образных оборотов речи; умение составлять рассказ о прочитанном; умение подбирать название к тексту, отражающее основную мысль.

Исходя из этого, были определены уровни сформированности читательских умений:

Высокий уровень – учащийся умеет выделять изобразительно-выразительные средства в художественном произведении в соответствии с их функцией, может воссоздать картинку жизни, созданную автором, выделяет причинно-следственные связи, воспринимает и оценивает образ-персонаж, авторскую позицию, осознаёт идею произведения; техника чтения выше нормы (100 и более слов в минуту, осознанное, правильное и выразительное чтение); умеет использовать читательские знания в незнакомой ситуации и работать с текстами различных жанров; проявляет высокую мотивацию к чтению, преобладают личностные и эстетические мотивы чтения.

Средний уровень – учащийся выделяет большую часть изобразительно-выразительных средств в художественном произведении в соответствии с их функцией, воссоздаёт картинку жизни, созданную автором, выделяет основные причинно-следственные связи, может воспринимать и оценивать образ-персонаж, авторскую позицию, не всегда верно определяет идею произведения; техника чтения почти соответствует норме (100 - 70 слов в минуту, наблюдаются небольшие ошибки в чтении сложных слов, не всегда читает выразительно); при использовании читательских знаний в незнакомой ситуации и работе с текстами различных жанров может испытывать небольшие затруднения; проявляет мотивацию к чтению, преобладают эмоциональные мотивы чтения.

Низкий уровень – учащийся не может выделить изобразительно-выразительные средства в художественном произведении в соответствии с их функцией, воссоздать картинку жизни, созданную автором; не умеет выделять основные причинно-следственные связи, воспринимать и оценивать образ-персонаж, авторскую позицию, не верно определяет идею произведения; техника чтения не соответствует норме (меньше 70 слов в минуту, наблюдаются ошибки в чтении сложных слов, выразительность чтения отсутствует); не умеет использовать читательские знания в незнакомой ситуации и работе с текстами различных жанров; не проявляет мотивацию к чтению, преобладают учебные мотивы чтения.

**Как видим, сформированность читательских умений позволят младшему школьнику** понимать, анализировать, истолковывать текст в знакомой и незнакомой познавательных ситуациях. И эти умения, без сомнения, становятся одной из самых актуальных задач современной начальной школы.

Как же сделать так, чтобы ребенок с помощью учителя смог раскрыть для себя все богатства литературы как вида искусства, умел извлекать духовный потенциал, который заложили писатели в своих произведениях, научился получать эстетическое наслаждения

от встречи с мудрыми и веселыми книгами? Как сочетать книги и современное информационное пространство?

Учителю в формировании читающего школьника в современном мире помогают различные инструменты и технологии.

Наиболее соответствующей технологией, на наш взгляд, которая соединяет информационную среду, образовательный процесс и чтение, является технология веб-квестов.

Для начала необходимо разобраться с понятием «веб-квест», как он работает и как данная технология будет способствовать развитию читательских умений.

В переводе с английского «Quest» - поиск, «web» - паутина, сеть, интернет. Родоначальниками веб-квестов считаются Берни Додж (Bernie Dodge), профессор образовательных технологий государственного университета в Сан-Диего (США) и его ученик Том Март (Tom March) [6].

Начиная с 1995 года, ими была разработана модель веб-квеста, как одна из стратегий для успешной интеграции сети Интернет в учебный процесс. В веб-квестах авторам удалось объединить наиболее эффективные учебные практики в одну целостную систему деятельности учащихся.

В России данную технологию начали использовать не так давно. В основном, на уроках «Окружающего мира» и в рамках курса «ОРКСЭ» внеурочной деятельности.

По мнению Я. С. Быховского, «веб-квест - сайт в Интернете, с которым работают учащиеся, выполняя ту или иную учебную задачу» [1].

Веб-квест – это пример организации интерактивной образовательной среды, интерактивная образовательная деятельность, включающая в себя три основных элемента, которые отличают ее от простейшего поиска информации в Интернете:

- наличие проблемы, которую необходимо решить;
- поиск информации по конкретной проблеме в компьютерной сети осуществляется группой учащихся. Каждый член группы имеет определенную роль и вносит свой вклад в решение существующей проблемы;
- решение проблемы достигается путем слаженной работы в группе.

Особенность технологии веб-квеста заключается в следующем: вместо того чтобы учащиеся бесконечно блуждали по Интернету в поисках нужной информации, педагог сам дает им список web-сайтов, которые соответствуют теме.

Использование данной технологии на уроках способствует:

- сформированности новых компетенций;
- реализации креативного потенциала;
- повышению мотивации к саморазвитию и самообразованию;
- повышению самооценки.

Технология веб-квестов на уроках литературному чтению будет способствовать заинтересованности учащихся в учебном процессе. Соединение компьютера и литературного произведения помогут формированию у учащихся умений читательской деятельности.

Образовательный веб-квест по литературному чтению содержит в себе некую систему, объединяющую идеи проектного метода, проблемного и игрового обучения, взаимодействия в команде с ИКТ, которая способствует усовершенствованию читательских умений младшего школьника.

Квест содержит в себе структуру:

- Введение (тема, сценарий квеста, план работы).
- Задание (четкое описание проблемной задачи и формы представления конечного результата).
- Описание (точное описание основных этапов работы).

- Оценивание (описание критериев и параметров оценки).
- Заключение (краткое описание того, чему смогут научиться учащиеся).

Данная структура позволяет систематизировать процесс прохождения квеста и позволяет объективно оценить выполнение. Учащиеся объединяются в подгруппы по предложенным ролям. В течении урока выполняют задания на формирование умений, переходя по различным гиперссылкам. А в конце демонстрируют готовый продукт в виде презентации PowerPoint, буклетов Publisher или бумажных плакатов.

Для ознакомления с технологией веб-квестов предлагаем рассмотреть проведенный квест для учащихся 4 класса по теме: «Л. Андреев «Петька на даче»».

Продолжительность: 2 урока.

Цели веб-квеста: познакомить учащихся с содержанием интриги рассказа Л.Н. Андреева «Петька на даче»;

- познакомить учащихся с жизнью и творчеством Леонида Андреева;
- проанализировать рассказ;
- формировать умения работы с текстом, выделение главного и существенного;
- продолжить работу по развитию речи, логического мышления, памяти, внимания, воображения; формировать качества нравственной личности;
- воспитывать интерес к чтению художественной литературы.

*Историки :*

- 1. Изучите биографию Л. Н. Андреева: (<http://obrazovaka.ru/alpha/a/andreev-leonid-andreyev-leonid>)

- Найдите 4-5 фото автора: (<https://yandex.ru/images/search?text=%D0%9B.%20%D0%9D.%20%D0%90%D0%BD%D0%B4%D1%80%D0%B5%D0%B5%D0%B2%D0%B0>)

- Оформите хронологию жизни автора (Презентация).

1. *Искусствоведы:*

- Изучите творчество писателя. ([www.slavkrug.org/tvorchestvo-leonida-nikolaevicha-andreeva/](http://www.slavkrug.org/tvorchestvo-leonida-nikolaevicha-andreeva/))

- Дайте краткую характеристику самым известным произведениям.

- Оформите в виде буклета.

*Литературоведы:*

- Проанализируйте произведение «Петька на даче». (<http://ilibrary.ru/text/2155/p.1/index.html>)

- Найдите словарные слова и их толкование.

- Сделайте полный анализ произведения: тему, цель, составьте план.

- Результат в виде презентации.

В конце выполнения веб-квеста учащиеся получают возможность критически проанализировать свою работу и дать ей оценку, а также оценить работу других, согласно предложенным критериям, с которыми знакомятся перед выполнением заданий.

Наблюдение за учащимися во время их работы над веб-квестами показало, что, во-первых, даже учащиеся с более низким уровнем знаний были заинтересованы в выполнении заданий, так как им приходилось выполнять свои поручения, а не «прятаться за плечи» более сильных учащихся. Во-вторых, благодаря предоставленному заранее списку нужных ресурсов учащиеся не бесцельно блуждали в интернете, а осуществляли целенаправленный поиск информации, необходимой для выполнения задания. В-третьих, данная работа способствовала формированию у учащихся навыков работы в коллективе и развитию умений предъявлять результаты своей совместной деятельности.

Технология веб-квестов позволяет учащимся систематизировать полученные знания и представить в виде какого-то результата, не только формирует читательские умения, но и формирует умение сотрудничать, создавать общее дело.

Формирование читательских умений посредством веб-квестов имеет положительные результаты. Учащиеся лучше понимают задание, которое необходимо выполнить, ориентируются в технологическом пространстве. Современный урок напрямую связан с технологическим процессом, а современное поколение чаще обращаются к интернет-источникам, нежели к бумажным носителям. Нами были созданы условия, в которых четко прослеживалась связь как с интернет-ресурсом, так и с книгой.

Таким образом, при формировании читательских умений важно учитывать, что современные дети значительно изменились за последние годы. Принципиальным отличием школьных стандартов нового поколения является их ориентация на достижение не только предметных и метапредметных образовательных результатов, но прежде всего на формирование личности учащихся, успешных в познавательной деятельности на всех этапах дальнейшего образования.

В своей познавательной деятельности учащиеся имеют неограниченный доступ к сети Интернет, а использование смартфонов, планшетов делают процесс получения информации более простым и доступным. Учитель должен приспосабливаться к изменяющимся обстоятельствам и умело использовать преимущества современных ИКТ на благо образовательного процесса.

#### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Быховский Я.С. Образовательные ВЕБ-КВЕСТЫ, М.: Из-во МГУ, 2000  
Николаева Н.В. Образовательные квест-проекты как метод и средство развития навыков информационной деятельности учащихся // Вопросы Интернет-образования. 2002, № 7. [http://vio.fio.ru/vio\\_07](http://vio.fio.ru/vio_07).
2. Воюшина М.П., Кислинская С.А, Лебедева Е.В., Николаева И.Р.; под ред. М.П. Воюшиной. Методика обучения литературному чтению : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. 2-е изд., испр. М.: «Академия», 2013 288 с.
3. Гусева Т.К. Методика литературного чтения и работы с детской книгой / Т.К. Гусева // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2013. № 2. С. 33-34.
4. Калайджан Т.В., Шевцова А.В. Реализация проектных задач в рамках урока литературного чтения в начальной школе // Педагогика: традиции и инновации Материалы VII Международной научной конференции. 2016. С. 62-65.
5. Приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 № 373 (ред. от 18.05.2015) «об утверждении и введении в действие Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (зарегистрирован в Минюсте России 22.12.2009 № 15785) / ИС Консультант Плюс. - [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.consultant.ru/>
6. March T. Working the Web for Education. Theory and Practice on Integrating the Web for Learning. 1997 2001. - <http://www.ozline.com/learning/theory.html>

#### **FORMATION OF THE MANAGE READING SCHOOLCHILDREN ON LITERARY READING LESSONS BY WEB - QUESTS**

© 2018

***T.V. Kalaidjan***, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department "Preschool, Primary and Special Education"

*Sevastopol state university, Sevastopol (Russia), tamaradek57@mail.ru*

***G.I. Duzenko***, student

*Sevastopol state university, Sevastopol (Russia), galinka.duzenko@mail.ru*



## ЭТНИЧЕСКАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ ПОДРОСТКОВ ПОЛИЭТНИЧЕСКОГО РЕГИОНА

© 2018

*К.Э. Камболова*, студентка 2 курса психолого-педагогического факультета  
ФГБОУ ВО СОГУ им. К.Л. Хетагурова, Владикавказ (Россия)

*О.У. Гогитцаева*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
«Педагогика и психология», психолого-педагогического факультета  
ФГБОУ ВО СОГУ им. К.Л. Хетагурова, Владикавказ (Россия), [gogitsaeva@yandex.ru](mailto:gogitsaeva@yandex.ru)

Идентичность является одним из важнейших факторов, направляющих и реализующих молодежный потенциал. Идентичность проявляется в молодежном сознании в виде ориентации на поступки определенной направленности, в интенсивности социальной активности, в степени готовности к принятию и выполнению молодыми людьми социальных ролей и гражданских обязанностей, в качестве выполнения социальных функций и реализации своего потенциала в интересах страны.

Молодежь - мобильная социальная группа, активно усваивающая культурные, профессиональные и другие социальные модели поведения. Именно молодое поколение в трансформирующемся обществе выступает источником новых объективных изменений, транслятором ценностей и моделей поведения, которые передаются далее от поколения к поколению. «Быстроменяющиеся “правила игры” в современном российском обществе, которые обуславливают выбор стратегий поведения, конкретных способов решения проблем», оказывают существенное влияние и на процессы самосознания молодежи.

Понимание собственной принадлежности к определенной культуре, традиции, социуму приобретает особую важность для современного человека, поскольку способствует преодолению таких форм индивидуализма, как социальное сиротство, безродность, беспочвенность существования, кризис самолокализации в обществе, социальный аутизм, которые стали серьезными проблемами общества, прежде всего, западного. Одна из актуальных проблем в условиях глобализирующегося мира – это проблема сохранения национальной идентичности.

Объект исследования: этническая идентичность в социализации подростков полиэтнического региона.

Предмет исследования: процесс развития этнической идентичности подростков.

Цель исследования: выявить и экспериментально обосновать педагогические условия развития этнической идентичности, обеспечивающей успешность социализации подростков полиэтнического региона.

Гипотеза исследования. Этническая идентичность подростков – это личностное качество, заключающееся в осознании себя как представителя определенной этнической группы, способствующее его успешной социализации. Развитие этнической идентичности станет фактором успешной социализации подростка полиэтнического региона, если учебно-воспитательный процесс в общеобразовательной школе строится с учетом следующих педагогических условий:

- интеграции учебной и внеучебной деятельности подростка при усилении этнокультурного компонента образования;
- актуализации опыта социализации подростка, основанного на ценностном отношении к собственному и другим этносам; – стимулирования ценностного взаимодействия социума, семьи и школы в регулировании поведения подростков на основе освоения этнических ценностей, норм и правил.

В соответствии с целью и гипотезой решались следующие задачи исследования:

1. Проанализировать и уточнить содержание понятия «этническая идентичность» в

контексте ее роли в социализации подростков.

2. Определить уровневые показатели и этапы развития этнической идентичности подростков.

3. Разработать и апробировать модель развития этнической идентичности в социализации подростков полиэтнического региона.

4. Подготовить научно-практические рекомендации по развитию этнической идентичности подростков в условиях полиэтнического региона.

Методологической основой исследования послужили базовые положения следующих теорий: развития личности; поликультурного образования; ориентации личности в мире ценностей; межличностного взаимодействия; этнического самосознания.

Методы исследования. Логика исследования обусловила использование теоретических методов: анализ философской, психолого-педагогической, социологической литературы; обобщение педагогического опыта. Из эмпирических методов были использованы: наблюдение, анкетирование, беседы, опрос, сочинения – рассуждения, метод экспертной оценки, статистическая обработка материалов исследования. База исследования: МБОУ «СОШ № 7» города Владикавказ. В исследовании было охвачено 161 подростка. Проблема национальной идентичности преимущественно изучается в аспекте идентичности этнической и поднимается в работах О.У. Гогицаевой, С.Д. Гуриевой, Кочисова В.К., Н.М. Лебедевой, Г.У.Солдатовой и др. [2, 4, 5, 7]. Однако наиболее комплексные исследования по данной проблеме проводила, указывая на то, что данная идентичность формируется достаточно рано, Т.Г. Стефаненко, ссылаясь на исследования Ж. Пиаже, который выделяет три этапа в формировании этнической идентичности. В частности, в младшем подростковом возрасте (10-11 лет) этническая идентичность формируется в полном объеме, в качестве особенностей разных народов ребенок отмечает уникальность истории, специфику традиционной бытовой культуры [8]. Таким образом, практически все психологи согласны с Пиаже в том, что «реализованной» этнической идентичности ребенок достигает в младшем подростковом возрасте, когда рефлексия себя имеет для человека первостепенное значение. В связи с этим представляет интерес, насколько выраженной оказывается этнический компонент идентичности у современных подростков.

На формирование и проявление этнической идентичности влияет целый ряд факторов, обусловленных особенностями социального окружения и межгрупповых отношений, среди которых в качестве наиболее существенных выделяют: 1) глобальные изменения в социально- политической сфере и связанные с ними изменения в межэтнических отношениях и 2) гетерогенность/гомогенность этнического окружения. Подросток может в ограниченном смысле выбирать будущее, но совсем не может выбирать прошлое, которое не менее важно для позитивной идентичности. Определённое прошлое ему даёт только семья, в которой он появился на свет, бабушки и бабушки, семейные предания, соединяющие «предысторию» индивида с историей и культурой общества «естественным» путём, т. е., как есть на самом деле, а не как он сам для себя позже сможет решить и выбрать. Благодаря семейно-родственным связям и социальной идентичности история, которую изучают в школе, становится для подростка значительно интересней, так как он находит в ней и свою историю, свои корни. Именно семья играет главную роль в сохранении и передаче этнической культуры, так как с ослаблением семейно-родственных связей механизм этнокультурной трансмиссии нарушается, что подтверждается нашим исследованием. В исследовании приняли участие учащиеся 6-го и 7-го класса общим числом 161 человек. Из них учащихся 6-го класса - 91 (49 девочек, 42 мальчика), 7-го - 110 человек (54 девочки, 56 мальчиков). Для изучения национальной идентичности мы использовали методику «Двадцать утверждений» М. Куна и Т. Макпартленда (обработка по М.Ю. Кузьмину), а так же

методику «Типы этнической идентичности» Г.У. Солдатовой и С.В. Рыжовой [7]. На первом этапе мы рассмотрели, насколько выраженными оказываются различные шкалы методики «Типы этнической идентичности». Высокими оказываются показатели Этнической индифферентности и Этнофанатизма. То есть часть учащихся демонстрируют выраженное безразличие к проблеме этничности, а часть – готовность идти на любые действия во имя так или иначе понятых этнических интересов, вплоть до этнических «чисток». По нашему мнению, такую «полярность» взглядов на проблему этнической идентичности можно объяснить особенностями становления личности подростка. Большинство из них еще не сформировали не только отношения к своему этносу, но и отношения к самому себе. Говоря о гендерной специфике, можно отметить следующие особенности. Согласно полученным данным, и у девочек, и у мальчиков сравнительно одинаково выражена шкала Норма, соответствующая нормальной выраженности этнической идентичности. Вместе с тем, в 7-м классе мальчики значительно больше демонстрируют этнонигилизм, отрицая собственную принадлежность к определенному этносу. Аналогично, если рассматривать только девочек, то по сравнению с 6-м классом к 7-му у них резко снижается выраженность по шкале Этнонигилизма. При помощи методики «Двадцать утверждений» удалось установить, что, в среднем, в 7-м классе свою принадлежность к какому-либо этносу упоминал каждый 4-й учащийся.

Это сравнительно много, учитывая, что о своей этнической принадлежности упоминал только каждый двадцатый шестиклассник. Однако крайне мало по сравнению с другими компонентами идентичности. Получается, что, в среднем, школьники 6-го и 7-го класса крайне редко идентифицируют себя с определенным этносом; данная идентичность является для них неактуальной. Полученные результаты, по нашему мнению, можно интерпретировать следующим образом. С точки зрения современной теории конструкционизма, национальная и этническая идентичности представляют собой не некое устойчивое свойство личности, а «конструкт», который собирает личность, сталкиваясь с соответствующей проблемой [1, 3, 6]. С одной стороны, это означает, что национальная идентичность является достаточно изменчивой. Личность, хотя и имеет представление о своей национальной принадлежности, однако не актуализирует ее, пока не столкнулась с какой-либо ситуацией, имеющей четкую национальную или этническую специфику. Этим и объясняется низкое количество самоописаний, которые могут быть отнесены к национальной идентичности, данные как учащимися 6-го, так и учащимися 7-го класса. Сравнительно большую выраженность национального компонента в идентичности семиклассников, отмеченную при обработке методики «Двадцать утверждений» по нашему мнению, можно объяснить тем, что в целом использовали больше разнообразных характеристик для самоописания по сравнению с шестиклассниками.

В ходе становления этнокультурной, социокультурной идентичности у молодого человека происходит формирование представлений о себе как имеющем отношение к определенному типу культуры, национальному менталитету, а также месту и времени жизни. В данном процессе отражается способность социального субъекта установить и осознать собственную специфику, непохожесть, определить (а иногда и сохранить) собственное лицо.

## **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Гогицаева О.У. Индивидуальная работа со студентами // В сборнике: Педагогическая деятельность в режиме инноваций. Концепции, подходы, технологии. Научно-методический сборник. Факультет управления ФГБОУ ВПО "Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева". Чебоксары, 2015.

С. 107-109.

2. Гогицаева О.У. Формирование этнической идентичности: теоретический аспект // Вестник Университета (Государственный университет управления). 2012. № 7. С. 215-219.

3. Гогицаева О.У. Этническая идентичность личности студентов // В сборнике: V съезд Общероссийской общественной организации "Российское психологическое общество". Материалы участников съезда. Общероссийская общественная организация "Российское психологическое общество". 2012. С. 343-344.

4. Гуриева С.Д. Межэтнические отношения: модели этнической идентичности и трансформационные процессы современности // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова. 2015. № 1. С. 101-107.

5. Кочисов В.К., Гогицаева О.У. Стереотипность восприятия этнических групп в процессе этнокультурного взаимодействия // В сборнике: Теоретические проблемы этнической и кросскультурной психологии // Материалы Четвертой Международной научной конференции. 2014. С. 33-37.

6. Солдатова Г.У. Типы этнической идентичности. Психология межэтнической напряженности. М., 1998.

7. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. 4-е изд., испр. и доп. / Т.Г. Стефаненко. М.: Аспект-Пресс, 2008. 368 с.

8. Хадикова И.М. Психологические компоненты формирования позитивной этнической идентичности личности // В сборнике: Современное научное знание: теория, методология, практика. Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции: в 3-х частях. ООО «НОВАЛЕНСО». 2016. С. 95-96

#### **ETHNIC IDENTITY OF ADOLESCENTS OF A MULTIETHNIC REGION**

© 2018

***К.Е. Kambalova**, 2-nd year student of psycho-pedagogical faculty  
North Ossetian state University to them. K.L. Khetagurova, Vladikavkaz (Russia)*

***O.U. Gogitsaeva**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the  
"Pedagogics and psychology", psychological and pedagogical faculty  
North Ossetian state University to them. K.L. Khetagurova, Vladikavkaz (Russia),  
gogitsaeva@yandex.ru*

УДК 37.01

#### **РАЗВИТИЕ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ КАК УСЛОВИЕ ИХ УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ К ШКОЛЕ**

© 2018

***В.А. Ковалева**, магистрантка*

*Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена,  
Санкт-Петербург (Россия), vasilisa.solovev@mail.ru*

***А.А. Денисова**, доцент кафедры начального образования и художественного развития  
ребенка*

*Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена,  
Санкт-Петербург (Россия), denissova\_anna@mail.ru*

Проблема адаптации к школе всегда была очень популярной среди исследователей. Многократные упоминания в литературе о том, что первый год – самый трудный, стали привычными для учителей и родителей. От того, насколько успешно пройдет адаптация,

зависит дальнейшее развитие и обучение ребенка в школе. Школа – это принципиально новые условия деятельности, значительные физические, эмоциональные и умственные нагрузки в жизни ребенка. Педагогу необходимо осознавать и учитывать важность социально- психологической перестройки всей жизни ребенка (новые контакты, отношения, обязанности, статус ученика).

В зарубежных исследованиях она отображена в работах, посвященных школьной незрелости детей (Г. Гетуер, 1936; А. Керн, 1954; С. Штребел, 1957; Я. Йирасек, 1970, 1978 и др.). В отечественной психологии детальная проработка проблемы адаптации к школьному обучению отражена в трудах Л.И. Божович (1968), Д.Б. Эльконина (1981, 1989), Н.Г. Салминой (1988), М.М. Безруких (1998), Т.П. Вильчинской (2000), Н.И. Гуткиной (2004) и др.

Адаптация ребенка к школе - длительный и непростой процесс, немаловажным условием успешности протекания которого является уровень развития саморегуляции субъекта.

Саморегуляция – это системно организованный психический процесс по инициации, построению, поддержанию и управлению всеми видами и формами внешней и внутренней активности человека, непосредственно направленных на достижение принимаемых человеком целей [1].

Ученик является подлинным субъектом учения, если он самостоятельно регулирует свою учебную деятельность, управляет ею. Успех в учебе во многом зависит от способности школьника осуществлять обратную связь в учении через самоанализ и самоконтроль за ходом усвоения учебного материала. Эти умения неразрывно связаны с рефлексией, которая выступает одним из важнейших компонентов учебной деятельности и обеспечивает успешное решение творческих задач, способствует становлению самовоспитывающейся и саморазвивающейся личности [2].

Возраст в 6 – 8 лет переломный этап в становлении произвольной организации деятельности. Дети 6 – 7 лет уже в состоянии сознательно регулировать свои действия. Это подтверждается данными нейропсихологии и нейрофизиологии о созревании и функционировании структур головного мозга (Т.В. Визель (2016), Е.Д. Хомская (2005)). Однако процесс формирования произвольности довольно длительный и сложный.

Формирование саморегуляции – это процесс, необходимый младшим школьникам для эффективного выполнения ими учебной деятельности. Школьник должен осознанно принимать цели учебной деятельности, удерживать их до этапа достижения; выделять необходимые условия для реализации цели; планировать, определять последовательность своих действий, рассчитывать свои усилия; проверять правильность выполняемой работы; адекватно оценивать промежуточные и конечные результаты, анализировать причины ошибок; исправлять ошибки, находить новые способы выполнения действий учебной деятельности.

Нами в 2017 году был проведен эксперимент с целью изучения саморегуляции первоклассников как фактора адаптации к школе. Для исследования саморегуляции использовались такие методики, как «Изучение саморегуляции» У.В. Ульенковой, «Метод наблюдения для оценки волевых качеств» А.И. Высоцкого.

Полученные результаты показали, что в целом большинству исследованных первоклассников свойственны сознательное выполнение заданий, выполнение посильной деятельности без помощи и контроля, умение планировать и организовывать свою деятельность, умение длительно преследовать свою цель, контролировать себя, создавать и сохранять условия, способствующие успеху.

Но более детальное исследование процесса саморегуляции по методике У.В. Ульенковой показало, что только у 21 % детей действительно наблюдается высокий уровень саморегуляции, при котором дети сохраняют цель до конца задания, работают

сосредоточенно, проверяют и исправляют ошибки; у 30% учащихся – уровень саморегуляции выше среднего, при котором цель сохраняется до конца задания, но допускаются ошибки, дети не замечают и не исправляют их; у 34% отмечен средний уровень саморегуляции, который характеризуется тем, что первоклассники принимают цель задания, однако не сохраняют ее до конца задания, допускают ошибки, вообще не исправляя их, а к полученному результату равнодушны; у 10% - уровень саморегуляции ниже среднего, эти дети принимают небольшую часть цели, почти сразу теряют ее, пишут знаки беспорядочно, ошибок не замечают и не исправляют, к качеству выполненной работы равнодушны, и у 5% - низкий уровень саморегуляции, эти дети не понимают задание по содержанию, вообще не реагируют на задание.

Полученные результаты позволяют говорить о необходимости развития данной структуры. Конечно, сама учебная деятельность способствует формированию умений сначала принимать, а потом и ставить цель деятельности, планировать ее результат, прикладывать определённые усилия для его достижения, осуществлять контроль и коррекцию в процессе выполнения деятельности, между тем, уже с первых дней обучения в школе более высокий уровень развития перечисленных умений позволяет первокласснику более активно и самостоятельно включаться в образовательный процесс, успешнее и быстрее адаптироваться к новым условиям.

Для оценки уровня адаптации первоклассников к школе мы исследовали следующие ее компоненты: физиологическая подстройка организма, освоение способов и приемов деятельности, эмоциональное принятие новой социальной ситуации. Для определения уровня адаптации мы проанализировали данные о состоянии здоровья учащихся, о возможных заболеваниях в период адаптации, провели опрос родителей, экспертный опрос учителя, провели групповое обследование первоклассников с помощью методики личностных отношений, социальных эмоций и ценностных ориентаций «Домики» О.А.Ореховой.

Сопоставив показатели физиологического, деятельностного и эмоционального компонентов адаптации, мы выяснили, что достаточный уровень адаптации наблюдается только у 38% учащихся, 47% - обладает частичным уровнем адаптации, а 15% - демонстрируют проявления дезадаптации. Таким образом, более половины первоклассников испытывают отдельные или даже систематические трудности в школе, которые отражаются на их эмоциональном состоянии, мотивации, состоянии здоровья.

Анализ и интерпретация результатов диагностики саморегуляции и адаптации первоклассников к школе, позволяет проследить взаимосвязи между этими компонентами: у детей с высоким уровнем саморегуляции преобладает достаточный уровень адаптации (в 100% случаев), первоклассники со средним уровнем саморегуляции чаще демонстрируют частичную адаптацию (в 75% случаев), а учащиеся с уровнем саморегуляции ниже среднего и низким в 100% случаев проявляют показатели недостаточной адаптации.

На втором этапе исследования был проведен формирующий эксперимент, направленный на развитие саморегуляции первоклассников с целью адаптации их к школьному обучению.

Основными направлениями формирующего эксперимента стали повышение уровня саморегуляции путем проведения занятий, направленных на развитие волевых качеств, эмоциональной саморегуляции, регуляции поведения и отношений с учителем и сверстниками. Эксперимент рассчитан на 10 занятий, включающих в себя занятия-тренинги, во время которых через специальные упражнения и игры школьники овладевают навыками саморегуляции. В основу комплекса занятий положена программа формирования эмоционально-волевой регуляции у учащихся начальной школы Н.П. Слободяник «Шаг навстречу» (2004); также использовались элементы из комплекса

занятий по эмоциональному развитию детей 5-10 лет И.О. Карелиной (2006), задания из программы по подготовке детей 5-7 лет к обучению в школе А.А. Плешакова (2016).

Для того, чтобы проверить, насколько эффективной оказалась реализация комплексной программы формирования саморегуляции младших школьников, была проведена контрольная диагностика в контрольном и экспериментальном классах. В экспериментальном классе после реализации программы у 55% учащихся преобладает высокий уровень саморегуляции, у 35% - уровень выше среднего, у 10% - средний. У первоклассников отмечается сознательное выполнение требований учителя, соблюдение правил поведения в школе у большинства учащихся, решительность, организованность, умение планировать свою деятельность, замечать и исправлять ошибки. Что касается адаптации, среди учащихся преобладает количество детей с достаточным уровнем адаптации к школе (70%), остальные (30%) – с частичным уровнем адаптации.

В контрольном классе нами были получены следующие результаты: у 33% учащихся преобладает высокий уровень саморегуляции, у 49% - уровень выше среднего, у 12% учащихся – средний уровень развития саморегуляции, 6% школьников с уровнем ниже среднего. Преобладает количество детей с частичным уровнем адаптации к школе (50%), у 44% учащихся достаточный уровень адаптации, у 6% - недостаточный. Эти данные показывают, что процесс адаптации в контрольном классе происходит медленнее, чем в экспериментальном. Показатели развития саморегуляции в экспериментальном классе выше, чем в контрольном.

Таким образом, сравнивая полученные результаты диагностических срезов, можно сделать вывод о том, что успешность адаптации во многом зависит от развития у первоклассников саморегуляции. Уделяя должное внимание развитию волевых качеств, эмоциональной саморегуляции, регуляции поведения и отношений первоклассников с учителем и одноклассниками, можно облегчить процесс адаптации первоклассников к школе.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности / О.А. Конопкин. М.: Наука, 1980.
2. Полянская М.В. О проблеме формирования саморегуляции учебной деятельности / М.В. Полянская. Самара, 2005.
3. Безруких М.М. Трудности обучения в начальной школе: Причины, диагностика, комплексная помощь / М.М. Безруких. М., 2009.
4. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. СПб.: Питер, серия «Мастера психологии». 2008.
5. Конева О.Б. Психологическая готовность детей к школе: Учебное пособие / О.Б. Конева. Челябинск: ЮУрГУ, 2000.
6. Нижегородцева Н.В. Психолого- педагогическая готовность к школе / Н.В. Нижегородцева, Н.В. Шадриков. М., 2002.
7. Панкратова Т.М. Саморегуляция в социальном поведении: Учебное пособие / Т.М. Панкратова. Ярославль, 2011.
8. Осницкий А.К. Психологические механизмы самостоятельности / А.К. Осницкий. М.; Обнинск: ИГ–СОЦИН, 2010.
9. Головей Л.А. Практикум по возрастной психологии / Под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. М.: Речь, 2002. 694 с.
10. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / Д.Я. Райгородский. М.: Бахрах-М, 2011. 664 с.
11. Цыганкова И.Г. Изучение уровня сформированности эмоциональной саморегуляции у детей 6-7 лет / И.Г. Цыганкова. Тольятти, 2014.

# THE DEVELOPMENT OF THE SELF-REGULATION OF FIRST-GRADERS AS A CONDITION FOR THEIR SUCCESSFUL ADAPTATION TO THE SCHOOL

© 2018

**V.A. Kovaleva**

*Russian State Pedagogical University A.I. Herzen, St. Petersburg (Russia),  
vasilisa.solovev@mail.ru*

**A.A. Denisova**, Associate Professor of the Department of Primary Education and Child Development

*Russian State Pedagogical University A.I. Herzen, St. Petersburg (Russia),  
denissova\_anna@mail.ru*

УДК 37.01

## СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СТИЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

© 2018

**О.Н. Короченко**, учитель русского языка и литературы

*МБОУ СОШ №49 с УИОП, Белгород (Россия), okorochenko@yandex.ru*

**Е.В. Чурсина**, учитель биологии

*МБОУ СОШ №49 с УИОП, Белгород (Россия), artistka03@yandex.ru*

**Т.Н. Щеголева**, учитель математики

*МБОУ СОШ №49 с УИОП, Белгород (Россия), tanchik\_1502@mail.ru*

Две главные фигуры в школе – учитель и ученик. Их общение на уроке, во внеклассной работе, на досуге становятся важным условием эффективности учебно-воспитательного процесса, средством формирования личности школьника. Основываясь на аксиоме, что отношения между учеником и учителем – фундамент всех общественных формаций, созданных людьми за долгие годы можно прийти к выводу, что ученика и учителя не связывают другие стороны жизни, кроме обучения, поэтому они не слишком много знают друг о друге. Их союз приносит только психологическое удовлетворение и исключает близкий контакт. Встречи учителя и ученика обычно ограничены во времени и продолжаются в течение определенного периода.

Тем не менее, отношения с учителем занимают в жизни детей очень важное место, и дети очень переживают, если они не складываются. В данной ситуации, на учителя, как на более опытного, лежит задача создать и поддерживать доброжелательность и взаимопонимание. В основе отношений между учителем и учеником лежит их совместный труд, а также успехи в достижении цели. Процесс обучения зависит от того, какие отношения складываются между учеником и учителем.

Все начинается с учителя, с его умения организовать со школьниками педагогически целесообразные отношения как основу творческого общения. Учитель – это тот, кто делится знаниями, мудростью и опытом, а ученик их перенимает. Дополнительное образование базируется на принципе свободы выбора, и если параметры взаимодействия «учитель – ученик» не адекватны потребностям обоих субъектов, то о качестве обучения говорить не приходится, т.к. сам факт взаимодействия будет не реален. Существует и противоположная проблема: можно построить очень комфортные отношения с учеником, но их конструктивность с точки зрения решения образовательных и развивающих задач будет минимальна. Таким образом, необходимо найти ответ на вопрос: как построить взаимоотношения с учеником, чтобы взаимодействие с ним позволяло получать максимальный результат в сфере образования и личностного развития, и в то же время оставалось бы перспективным для дальнейшего конструктивного общения. Ответом на



этот вопрос может стать модель взаимодействия «учитель – ученик», назначение которой – оптимизировать учебный процесс.

За последние годы проблема общения, которая прежде почти не исследовалась, стала одной из наиболее популярных. Эта проблема приобретает особую важность для тех видов деятельности, осуществление которых максимально опосредовано взаимоотношениями.

Необходимо признать, что педагогическое общение – это не просто инструмент в ряду инструментов педагогики, но и одно из важнейших условий ее успешности.

Роль правильно организованного педагогического общения велика потому, что атмосферу обращенности к развитию личности ученика создает именно учитель. В школе часто оценивают то, что учитель дает прочные знания, а на то, как он общается с учениками, закрывают глаза. В большинстве случаев учитель общается с учащимся по поводу их совместной деятельности, передавая от себя знания к ученику. Гораздо реже общение, когда учитель видит в ученике индивидуальность и стремится к общению с ним, чтобы обогатить духовно и себя.

Обществу нужны люди, умеющие ориентироваться в быстроизменяющейся жизни, принимать самостоятельные решения и нести за них ответственность, люди, гибкие в общении. А это возможно, только если с раннего детства ребенок будет выступать как субъект общения, его мнение будет выслушиваться. И мы считаем, что немаловажная роль в этом принадлежит учителям, в особенности стилю общения, сложившемуся между учителями и учениками.

Существует множество подходов и классификаций стилей педагогического общения. Мы, основываясь на данных различных исследований, а также опираясь на личные наблюдения, предлагаем собственную классификацию. В одном мы убеждены, что учителя на уроке могут использовать различные стили общения (т.е. это понятие не является неизменно присущим конкретному учителю, человеку). И лишь какой-то из стилей будет преобладать. Преобладание того или иного стиля общения зависит от ряда факторов.

1. *Установки на партнеров по общению* – важным фактором социальной адаптации является развитая социально-психологическая толерантность (терпимость) личности. Нетерпимость в значительной мере обусловлена стереотипами личности, негативными установками межличностного оценивания.

2. *Показатели форм агрессии* – на проявление нетерпимости в общении могут влиять: эгоцентричность, доброжелательность, доминантность, агрессивность и т.д.

3. *Самооценка* – оказывает существенное влияние на профессиональное общение. Всякое ее отклонение от адекватной ускоряет и усиливает профессиональную деформацию, которая обнаруживается в особенностях установок и стереотипах поведения, затрудняя общение.

4. *Идентификация* – которая буквально обозначает отождествление себя с другими, уподобление им. Иногда ее определяют как умение встать на точку зрения другого человека.

5. *Отношение к своей профессии* – в некоторых работах отмечается, что обобщенным показателем отношения к труду может служить удовлетворенность профессией, которая основана на осознании учителем правильности выбора профессии, соответствия своих способностей требованиям профессии, результативности своего труда.

6. *Эмоциональное выгорание* – профессиональный труд школьного педагога отличает высокая эмоциональная загруженность. В 1974 г. Х. Дж. Фрейденбергером был введен термин “эмоциональное сгорание”, под которым понимают состояние изнеможения,

истощения с ощущением собственной бесполезности; тенденцию развивать негативное отношение к ученикам, негативное восприятие в профессиональном плане.

7. Негативно сказывается на профессионализме учителей складывающиеся у них уже во время обучения *психологические защиты*, как социальная регулятивная система стабилизации личности, направленная на устранение или сведение до минимума чувства тревоги.

Учителя не всегда осознают свою ведущую роль в организации контактов. Главным в общении учителя и учащихся должны быть отношения, основанные на уважении и требовательности. Учителю необходимо обращать внимание на оперативность начала контакта, формирование основы демократизации – чувства «мы», введение личностных аспектов во взаимодействие с детьми, демонстрацию собственной расположенности к классу, показ целей деятельности, передачу учащимся понимания педагогом их внутреннего состояния, организовать цельный контакт с классом, изменение стереотипных негативных установок к отдельным учащимся.

У педагога со стабильным эмоционально-положительным отношением к детям, деловой реакцией на недостатки в учебной работе и поведении, спокойным и ровным тоном в обращении школьники раскованы, общительны, доверчивы. Правильный стиль общения создает атмосферу эмоционального благополучия, которая во многом определяет результативность учебно-воспитательной работы. Верно найденный стиль педагогического общения, соответствующий неповторимой индивидуальности педагога, способствует решению многих задач.

Важным моментом в обучении вообще является то, чтобы каждый ученик мог убедиться в важности не только усвоения прочных знаний, но и развития умственных способностей. Ученик не один в школе. Он работает вместе с другими: учащимися и учителями. Обращаются друг к другу за помощью, не боясь признать, что они чего-то не понимают.

Важнейшие аспекты сотрудничества:

- умение прислушиваться друг к другу;
- принимать совместные решения;
- доверять друг другу;
- ощущать свою ответственность за работу группы.

Педагогический такт, чуткое отношение к ученикам, безусловно играют решающую роль в успешности труда учителя. Это весьма важная сторона мастерства педагога. И от нее во многом зависят взаимоотношения между учителем и учеником. Но педагогический такт полностью не решает проблему взаимоотношений.

Зарубежные исследователи в своих исследованиях тоже указали, что дети склонны предпочитать учителей, обладающих следующими характеристиками:

1. Человеческие качества – доброта, весёлость, ответственность, уравновешенность.
2. Организационные качества – справедливость, последовательность, честность, уважение других.
3. Деловые качества – полезность, демократичность, умение заинтересовать.
4. Внешний вид – хорошо одет, приятный голос, общая привлекательность.

В старших классах популярными учителями называли тех, которые умеют преподнести учебный материал наглядно, живо, проблематично.

Хочу отметить, что во взаимоотношениях «учитель – ученик», кроме выделенных тех или иных личностных или профессиональных качеств педагога, предполагается также учет ожиданий учащегося, которые частично выражаются в конкретных требованиях к поведению учителя. Их важно исследовать в возрастном плане, т.е. выяснить, чего хотят и ждут от учителей школьники разного возраста, и как эти ожидания меняются от одного класса к другому.

Неспособность педагога удовлетворить ожидания учащегося и невнимание к этим ожиданиям могут порождать негативное отношение к самому учителю, к его предмету, приводить к острым конфликтам.

Конфликты – явления чрезвычайно разнообразные по своему характеру. Они могут быть внутриличностными, столкновение двух несовместимых желаний, противоположных тенденций, когда не удовлетворяются главные потребности личности, наносится ущерб ценностям «я».

Обычно в школах конфликты бывают между учителем и учеником в подростковом возрасте. Здесь важно, что учитель отчетливо должен представлять себе основные причины возникновения конфликтных взаимоотношений и знать реальные способы их предупреждения.

Специфические причины конфликтов «учитель – ученик»

1. Недостаточный профессионализм педагога как предметника и воспитателя, проявляющийся в нервных взаимоотношениях педагога с детьми:

- в демонстрации своего превосходства, своего особого статуса;
- в серьёзных ошибках взаимодействия, таких как дискриминация по отношению к отдельным учащимся, открытое или маскируемое нарушение педагогической этики на почве борьбы за лидерство;
- в педагогически непрофессиональных действиях учителей: приказной тон, крик учителя, который часто провоцирует грубые нарушения дисциплины учащимися;
- в предвзятом отношении учителя к ученикам, проявляющемся в систематическом занижении отметок, в выделении «любимчиков»;
- в самовольном установлении учителем количества и форм проведения проверки знаний учащихся, не предусмотренных программой и резко превышающих нормативную учебную нагрузку детей;
- в неумении организовать познавательный интерес у учащихся к своему предмету;
- в «навешивании ярлыков», например неуспевающего ученика;
- в акцентировании внимания окружающих на психологических проблемах и недостатках ученика;
- в оценке поступка, базирующейся на субъективном восприятии личности ученика;
- в неумении организовать занятия со всеми учащимися.

2. Нарушение школьных требований учащимися: неподготовленность домашних заданий; умышленное нарушение дисциплины; пропуски уроков без уважительной причины.

3. Проявление личностных конфликтов как обучаемого, так и педагога.

Каким же хотят видеть ученики своего учителя?

1. Нравственное качество (справедливый, уважает человеческое достоинство, доверяет).
2. Любовь к своему предмету.
3. Качественный хороший классный руководитель, хочет сделать жизнь детей увлекательной, интересной, не любит командовать, дает дельные советы.

Отрицательные качества учителей:

1. Кричит, обрывает, не выслушивает до конца.
2. Выделяет отдельных учеников.
3. Придирчивый, старается наказать за каждый проступок.
4. Требуя от ученика безоговорочного подчинения.
5. Относится как к маленьким.
6. Относится неуважительно.
7. Не умеет хранить тайну.

Каким путем можно предотвратить конфликты и как добиться, чтобы учителя с учениками были в хороших отношениях:

1. Умело провести организационный момент урока, не оставлять ни одного ученика в бездеятельности.
2. Создавать атмосферу непрерывного общения с классом.
3. Требовательность к себе и к ученикам по поводу полной готовности к уроку.
4. Знание предмета «на отлично», свободное владение им. Применение разных методов и форм обучения.
5. Выполнение и стремление к выполнению поставленной цели: добиться полного усвоения материала со всеми без исключения учащимися.
6. Рациональное использование времени, дорожит каждой минутой урока.
7. Добиться полного усвоения материала.
8. Организация индивидуальной работы, особенно с тем, кому дается трудно предмет. Их на уроке больше спрашивать, больше требовать и беспокоить.
9. Организовать работу с «трудными» детьми, непрерывно спрашивать, заставлять их думать, находить более интересные способы преподавания.
10. Уважительное отношение к личности ученика, не допускать разного рода оскорблений, прозвищ, замечаний.

Можно указать по крайней мере *три* наиболее существенные особенности *типа учебного взаимодействия*.

Во-первых, каждый ученик включается в решение продуктивных задач не в конце, а в начале процесса усвоения нового предметного содержания, на основе специально организованного активного взаимодействия и сотрудничества с учителем и другими учениками.

Во-вторых, ситуации взаимодействия и сотрудничества, являясь специфическим средством решения продуктивных задач и условием овладения учащимися способами познавательной деятельности и межличностных отношений, претерпевают изменения в процессе общения, обеспечивая тем самым становление механизмов саморегуляции поведения и личности учащегося.

В-третьих, в процессе совместного решения продуктивных задач учащиеся осваивают прежде всего механизм смыслообразования и целеобразования, чем обеспечивается более продуктивное и мотивированное овладение операционно-техническими средствами выполнения новой деятельности.

И какие бы новации ни вводились, в школе как сотни и тысячи лет назад встречаются участники образовательного процесса: учитель и ученик. Между ним (всегда) – океан знаний и рифы противоречий. И это нормально. Любой океан противоречит, препятствует, но преодолевающих его – одаривает постоянно меняющимися пейзажами, неохватностью горизонта, скрытой жизнью своих глубин, долгожданным и неожиданно вырастающим берегом. А учитель всегда будет капитаном в этом плавании главным штурманом проводки через рифы.

## **SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF THE STYLE OF PEDAGOGICAL COMMUNICATION**

© 2018

**O.N. Korochenko**, teacher of Russian language and literature,  
MBOU SOSH № 49 s UIOP, Belgorod (Russia), [okorochenko@yandex.ru](mailto:okorochenko@yandex.ru)

**E.V. Chursina**, the teacher of biology  
MBOU SOSH № 49 s UIOP, Belgorod (Russia), [artistka03@yandex.ru](mailto:artistka03@yandex.ru)

**T.N. Shchegoleva**, the mathematics teacher,  
MBOU SOSH № 49 s UIOP, Belgorod (Russia), [tanchik\\_1502@mail.ru](mailto:tanchik_1502@mail.ru)

## ПРОБЛЕМА ВИКТИМНОСТИ КАК ПРЕДПОСЫЛОК БУЛЛИНГА В ШКОЛЬНОМ СОЦИУМЕ

© 2018

*И.А. Курочкина*, старший преподаватель кафедры психологии образования и профессионального развития

*ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Екатеринбург (Россия), superquen@yandex.ru*

Проблема школьной травли, буллинга не является новой, в литературе, кинематографе эта проблема часто поднималась, но современное состояние школьного социума подтверждает актуальность и значимость изучения данной проблемы. Буллинг – это форма жестокого обращения подростков, когда физически или психически сильный индивид или группа получает удовольствие, причиняя физическую или психологическую боль более слабому в данной ситуации.

Школьная травля распространена во всех странах, но в нашей стране, до недавнего времени, эти ситуации не выделялись в качестве особой проблемы. Школьная травля в настоящее время приобретает более изощренные формы. Школьные издевательства стали еще более травматичными, циничными и жестокими из-за того, что ее сцены теперь записываются на видео и распространяются в школе и в социальных сетях. Негативными последствиями школьной травли являются увеличение частоты убийств и самоубийств среди школьников.

Проблему буллинга в своем исследовании мы рассматриваем в контексте виктимности. Виктимность характеризует предрасположенность человека быть жертвой тех или иных неблагоприятных обстоятельств. Главный признак виктимного поведения – это осуществление определенных действий или бездействий, которые способствуют тому, что ребенок оказывается в роли потерпевшего (жертвы). В криминологии под виктимным (виктимогенным) понимают такое поведение, при котором жертва определенным образом способствует совершению преступления, сознательно или неосознанно создает объективные и субъективные условия для криминализации, пренебрегая мерами безопасности [1].

Виктимность несовершеннолетних определяется не только их психофизическими качествами, но и их социальными ролями, местом в системе социальных отношений, положением, которое они занимают в семье.

Виктимность рассматривается Д.В. Ривманом, как психологическое отклонение, закрепленное в привычных формах человеческой активности (поведении), обуславливающих потенциальную или реальную предрасположенность субъекта становиться жертвой [2].

В работах А.В. Мудрика, виктимность определяется совокупностью эмоционально-личностных особенностей, способствующих дезадаптивному стилю реагирования субъекта, приводящему к ущербу для его физического или эмоционально-психического здоровья [3].

К факторам, обуславливающим механизм школьной виктимизации относятся:

- ситуативные факторы виктимогенного характера: случайные повреждения или открытые конфликтные взаимодействия (межличностные, между личностью и группой) [4];

- виктимогенные индивидуально-психологические особенности ребенка: агрессивность, конфликтность, доминирование, стремление к власти, тревожность, страхи, неуверенность в себе, низкая самооценка, акцентуации характера и др.

- специфическое психоэмоциональное состояние ребенка: эмоциональная возбужденность, угнетенность, утомленность, фрустрация и др.

- виктимогенное поведение, например, создание конфликтных ситуаций, (драк), демонстративное поведение, нерешительность, неуверенность и т.п.

Данная проблема недостаточно изучена в психологической науке и требует, как теоретического, так и практического изучения всех ее аспектов.

Цель исследования: изучить психологические аспекты проявления виктимности среди подростков в образовательной среде.

*Объект:* социально-психологический феномен виктимности.

*Предмет:* виктимность, как предпосылки проявления буллинга в подростковой группе.

Гипотеза: существуют взаимосвязи между проявлениями виктимности и психологическими предпосылками проявления буллинга в подростковой группе.

Вспомогательной гипотезой стало следующее предположение: имеются значимые различия в особенностях межличностных отношений и проявлениях толерантности в подгруппах респондентов с низким и высоким уровнем виктимности и с низким и высоким уровнем изолированности.

Нами использовалась следующая совокупность методов исследования: теоретический анализ литературы по проблеме исследования, беседа, наблюдение, тестирование, методы математико-статистического анализа, а именно дескриптивный, сравнительный и корреляционный анализ.

В исследовании применялись следующие методики: методика исследования склонности к виктимному поведению (О.О. Андроникова); экспресс-диагностика уровня социальной изолированности личности (Д. Рассел и М. Фергюссон); диагностика типов межличностных отношений методикой (Т. Лири); экспресс-опросник «Индекс толерантности».

Исследование проводилось на базе Муниципального автономного образовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 3, г. Верхняя Пышма.

Участниками исследования стали обучающиеся 7 – 9 классов в возрасте 14 – 16 лет. Общее количество респондентов 60 человек.

Согласно целям и задачам исследования на основании дескриптивного анализа вся выборка была поделена на подгруппы с высокой и низкой степенью изолированности, а также с высокой и низкой степенью виктимности.

Дескриптивный анализ особенностей межличностных отношений у подростков с низкой и высокой изолированностью выявил следующее: респондентам с низким уровнем изолированности свойственно брать на себя ответственность, доверие и сотрудничество членам группы, но при этом они могут проявлять непокорность; респондентам с высоким уровнем изолированности характерно проявление властности, упорства, настойчивости, они проявляют недоверие к окружающим, подозрительность и скептицизм. Выявлена покорность и независимость от мнения окружающих. Возможно, это проявление неуверенного поведения как следствие виктимности.

Респондентам обеих подгрупп характерен высокий уровень толерантности.

Согласно результатам, полученным по методике «Склонность к виктимному поведению» выявлено: респондентам с низким уровнем изолированности свойственно проявление агрессии, негативных эмоций. Они доминантны, нетерпеливы, вспыльчивы. Низкий уровень гиперсоциального поведения, характеризуется пассивностью, равнодушием.

Респонденты с высоким уровнем изолированности равнодушны к происходящему, не агрессивны, но при этом склонны к самоповреждающему поведению. Причиной может быть обидчивость, требовательность к себе и другим, чувство одиночества.

Анализ выраженности особенностей межличностных отношений подростков с низкой и высокой степенью виктимности позволяет сделать следующие выводы; респонденты с низким уровнем виктимности стремятся к тесному сотрудничеству с членами группы, обладают организаторскими способностями, проявляют лидерские качества, им свойственно брать на себя ответственность, ориентированы на принятие и социальное одобрение среди сверстников, при этом сами, проявляют непокорность; респонденты с высоким уровнем виктимности стремятся к доминированию и независимости, избирательно доверчивы, не способны подчиняться, примиряться другому мнению, это можно объяснить возрастными особенностями подростков, либо проявлением неконформизма.

При анализе результатов по экспресс-диагностике «Социальная изолированность личности» в подгруппах с низкой и высокой степенью виктимности, было выявлено, что наибольшая часть респондентов проявляют высокую степень социальной изолированности. Это может сказываться на психологической обстановке в классах. Велика вероятность возникновения конфликтов между учениками, т.к. между ними нет взаимопонимания, сплоченности и тесных контактов. Подобная отчужденность отражается на учебной мотивации, образовательном процессе и результатах обучения. Возможно, социальная изолированность – это следствие виктимности или проявления буллинга в коллективе.

При анализе данных по опроснику «Индекс толерантности» обнаружено, что в подгруппах респондентов с низкой и высокой степенью виктимности, выявлен высокий уровень толерантности.

Согласно результатам, по методике «Склонность к виктимному поведению» выявлено, что респонденты с низкой степенью виктимности пассивны в общественной жизни школы и класса, склонны к независимости, авторитарности и критичности. Имея на все свою точку зрения, могут быть непримиримы к мнению других.

Респонденты подгруппы с высокой степенью виктимности, не проявляют активности в общественных делах школы, предпочитая позицию наблюдателей. Выявлена склонность к агрессивному, антиобщественному поведению, нарушению социальных норм, правил и этических ценностей, враждебность, а также склонность к саморазрушающему поведению, что оказывает негативное влияние на формирование личности. Вполне возможно, что под данными качествами скрывается позиция жертвы, либо агрессора.

Результаты сравнительного анализа в группах респондентов с высокой и низкой степенью изолированности. Обнаружены достоверно значимые различия, при  $p < 0,05$ . Респондентам с высокой степенью изолированности свойственна недоверчивость, покорность. Для респондентов с низкой степенью изолированности свойственно проявление гиперсоциального поведения.

Результаты сравнительного анализа в подгруппах респондентов с высоким и низким уровнем виктимности: в подгруппе респондентов с высоким уровнем виктимности характерно самоповреждающее, зависимое (беспомощного) и некритичного поведения.

Таким образом, результаты дескриптивного анализа подтверждены сравнительным.

В ходе корреляционного анализа выявлены положительные среднезначимые взаимосвязи между шкалами «Социальная изолированность», «Недоверчивый» и шкалой «Покорный», что может говорить о том, что чем больше выражена изолированность респондента, тем больше он проявляет недоверие к членам группы, покорность как подчинение требованиям и правилам группы.

Выявлена положительная среднезначимая взаимосвязь между шкалой «Социальная желательность» и шкалой «Толерантность». Это может говорить о том, что выбор

социально-желательного поведения предполагает толерантное отношение к ситуациям, происходящим с респондентами.

Обнаружены высокосignимые отрицательные взаимосвязи между шкалами «Социальная изолированность» и «Гиперсоциальное поведение». Можно сказать, что респондент с гиперсоциальным поведением безоговорочно принимается группой, поскольку исполняет ее правила и требования.

Выявлены высокосignимые отрицательные взаимосвязи между шкалой «Толерантность» и шкалой «Ответственность». Гиперответственность, как требование к себе и другим, приводит к интолерантному взаимодействию.

Обнаружена отрицательная слабовыраженная взаимосвязь между шкалой «Зависимый» и шкалой «Некритичное отношение» к себе. Что может говорить о том, что чем выше зависимость респондента от мнения группы, тем меньше он проявляет критичность к собственному поведению.

Проведенное исследование позволяет обнаружить группу риска в подростковом социуме. Выявлено большое количество респондентов с выраженными признаками виктимного поведения, что может быть причиной буллинга в подростковых группах.

В качестве методических рекомендаций можно предложить программу коррекции конфликтности и конструктивного общения; индивидуальные и групповые формы работы (дискуссии, арт-техники, консультации, деловые игры и др.).

#### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Христенко В.Е. Психология жертвы / В.Е. Христенко. Москва: Консум, 2005. 256 с.
2. Ривман Д.В. Виктимология / Д.В. Ривман, В.С. Устинов. Санкт-Петербург: Юридический центр Пресс, 2004. 332 с.
3. Мудрик А.В. Виктимология / А.В. Мудрик. Москва: Магистр, 2002. 524 с.
4. Курочкина И.А. Педагогическая конфликтология: учебное пособие / И.А. Курочкина, О.Н. Шахматова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2013. 229 с.

#### **THE PROBLEM OF VICTIMITY AS THE PRECONDITIONS OF BULLING IN THE SCHOOL SOCIUM**

© 2018

*I.A. Kurochkina*, senior lecturer of the Department of Psychology of Education and Professional Development  
*Russian State Vocational and Pedagogical University, Ekaterinburg (Russia),  
superquen@yandex.ru*

УДК 374

#### **МУЗЕЙНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК РЕСУРС ГРАЖДАНСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ**

© 2018

*И.А. Макеева*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной работы и социальной педагогики  
*ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет», Вологда (Россия),  
irinadarina@yandex.ru*

Значимость исследования проблемы гражданской самореализации детей и подростков обусловлена тем, что гражданское воспитание в настоящее время является наиболее востребованным направлением воспитательной деятельности, что находит



подтверждение в нормативно-правовых документах, определяющих социальный заказ общества в области образования и воспитания. Самореализация рассматривается как необходимый компонент саморазвития (Н.М. Борытко, Н.К. Сергеев) [1, 2]. Г.К. Чернявская определяет самореализацию как «осуществление человеком его задатков, способностей, дарований в той или иной сфере социальной деятельности с пользой для самого себя, коллектива и общества в целом» [3, с. 35].

Самореализация личности выражается в стремлении проявить свои способности и потенциал, имеет различные формы выражения: активное утверждение в деятельности своих индивидуальных способностей, практическое раскрытие своего потенциала, настойчивость в осуществлении планов, последовательное достижение поставленных целей, умение отстаивать свою позицию и преодолевать трудности. Самореализация личности является одновременно процессом и результатом актуализации своих возможностей.

Рассматриваем гражданскую самореализацию как процесс и результат реализации гражданской активности, позволяющей актуализировать гражданские знания, апробировать гражданские умения, проявить гражданские качества, т.е. экстернализовать свое гражданское «Я». При этом необходимо, чтобы успешность этой реализации признавалась и одобрялась значимыми людьми. Процесс гражданской самореализации требует определенных усилий, содеятельности, сотворчества с другими людьми (ближним и дальним окружением), социумом, поэтому педагогическая деятельность должна быть ориентирована на методы стимулирования и мотивации гражданской деятельности, которая имеет событийный, добровольный, вариативный, диалогичный характер, позволяющие реализовывать гражданские знания и умения, проявлять самостоятельность, инициативность, ответственность, способствующие включению детей в решение различных проблем социальных отношений в реальных и моделируемых ситуациях (гражданские пробы, представляющие собой упражнения по самооценке обучающимися своих возможностей и выбору адекватных способов поведения).

Существенным потенциалом в гражданской самореализации детей и подростков обладает музей, в частности, школьный музей. Музей как фактор формирования гражданственности, способствует реализации основных функций личности в обществе: нормативно-регулятивной, регулирующей жизнедеятельность человека в социуме посредством воздействия на него социокультурных институтов; личностно-преобразовательной, раскрывающей индивидуальные качества человека посредством формирования мотивационной сферы, идеалов и установок человека в системе социальных отношений; ценностно-ориентационной, определяющей систему ценностей человека и образ его жизни; коммуникативно-информационной, стимулирующей взаимодействие человека с другими людьми, группами, социальными институтами, насыщающей его информацией, необходимой для формирования образа жизни; творческой, способствующей активизации творческого потенциала личности; компенсаторной, восполняющей дефицит необходимых физических, психических и интеллектуальных свойств и качеств человека.

По мнению Ю.Б. Яхно, целью создания и деятельности школьного музея, является всемерное содействие развитию коммуникативных компетенций, навыков исследовательской работы учащихся, поддержка творческих способностей детей, формирование интереса к отечественной культуре, воспитание патриотизма, гражданского самосознания [4].

Главное отличие образовательно-воспитательного эффекта в деятельности школьного музея от государственного заключается в том, что ребенок выступает не как потребитель музейного продукта, а как активный его создатель. Являясь структурным

подразделением образовательной организации, школьный музей организует свою учебно-воспитательную деятельность в соответствии с Законом об образовании в Российской Федерации, обеспечивая учебный процесс дополнительными схемами использования педагогических методик, способных активизировать эмоциональные и эстетические стороны сознания обучающихся, позволяющих реализовать интеллектуальные и творческие задатки, оказывающих влияние на социализацию личности.

Изучение научных источников и обобщение опыта работы школьных музеев, позволяет утверждать, что деятельность школьного музея может быть многопрофильной. Полагаем, что существенными возможностями в гражданской самореализации обладают музеи исторического, этнографического, литературного, музыкального и т.д. (учитывая, что практически в каждом регионе, городе есть литераторы, музыканты, художники, люди, составляющие гордость своего края, которые могут послужить примером, ориентиром для детей и подростков) профилей.

Школьные музеи исторического профиля могут и не заниматься изучением истории своего края с древнейших времен, а быть посвящены какой-либо историко-краеведческой проблеме края либо определенному историческому периоду и даже отдельному событию. Поэтому к школьным музеям исторического профиля могут быть отнесены и музеи, изучающие и историю села, и историю школы, и историю местного предприятия.

Школьный литературный музей может изучать не только жизнь и творчество знаменитых писателей, родившихся и живших в данной местности, но и тех местных писателей, которые не получили общественного признания, может быть, даже и не публиковались никогда. Одним из возможных направлений краеведческих исследований школьного литературного музея может быть выявление тех лиц, природных и технически объектов, которые описаны в литературных произведениях.

Подобные рекомендации могут быть отнесены и к школьным музеям других профилей: художественным, музыкальным, театральным и т.п. Поэтому, например, деятельность школьного музыкального музея может быть посвящена собиранию материалов о местном музыкальном творчестве: народных инструментах, песнях, танцах, частушках и т.п. Очень важно при этом, чтобы обучающиеся не только собирали музыкальные инструменты, записывали песни и частушки, но и сами учились играть на этих инструментах, исполнять произведения местного песенного и танцевального творчества, сохраняя тем самым живую культуру своего края.

Следует отметить, что специфической особенностью большинства школьных музеев является краеведческий характер деятельности, поскольку изучаются преимущественно события и явления, связанные с историей и природой родного края. Краеведческую направленность школьного музея можно рассматривать как существенный ресурс гражданской самореализации, поскольку дети в процессе музейной работы соприкасаются с фактами, людьми, которые максимально близки, понятны, знакомы, поэтому события приобретают реальность и осязаемость, а, следовательно, способны вызвать более глубокий и осознанный эмоциональный отклик.

Школьные музеи могут осуществлять свою деятельность по всем основным направлениям: поисково-собирательная, фондовая работа (комплектование), экспозиционная работа, научно-исследовательская деятельность, экскурсионная практика. Музейная деятельность в контексте самореализации осуществляется посредством традиционных музейных форм, однако меняется методика их проведения.

Одной из ведущих форм работы в школьном музее является экскурсия, которая основывается на принципе «равный-равному» или «дети-детям», что подразумевает активное участие обучающихся не только на этапе подготовки экскурсии, но, самое

главное, дети и подростки выступают в роли экскурсоводов. Они сообща составляют тематический план экскурсий, и каждый участник выбирает тему, которая наиболее ему близка. Возможна групповая экскурсия, в которой у каждого свой «участок работы» – свой фрагмент. Подготовка и проведение экскурсии способствует актуализации гражданских знаний, навыков свободного и компетентного общения (умение задавать вопросы, вести диалог), навыков взаимодействия в нерегламентированных ситуациях, умений продуктивной деятельности в группе, умений презентации и самопрезентации. Например, из предложенных тем экскурсий («Бороться до последнего и не сдаваться», «Они сражались за Родину», «Герои среди нас» и т.д.) воспитанники выбирают свою тему и героя и в ходе экскурсии обосновывают свой выбор.

Возможно проведение экскурсий на базе городских музеев в формате экскурсионного проекта «Я поведу тебя в музей», который предполагает организацию экскурсии подростками для младших школьников.

Экспозиционная работа также ориентирована на увеличение степени самостоятельности обучающихся на всех этапах работы с экспозицией (обновление существующих и создание новых экспозиций). Разновидностью экспозиций могут быть экспозиции-выставки достижений (индивидуальные и коллективные): творческие достижения – поделки (вышивка, кружева, изделия из бересты и т.д.); учебные достижения – учебные проекты, рефераты, результаты поисковой работы; личностные и командные достижения – награды за победу в конкурсах, викторинах, спортивных соревнованиях и др.

Для расширения возможностей, сфер гражданской самореализации обучающихся музейная деятельность «выходит в социум». Востребованными формами музейной работы в социуме являются виртуальные экскурсии и мобильные выставки «музей в чемодане», что существенно повышает доступность музея для посетителей, особенно для пожилых людей и детей с ограниченными возможностями здоровья – музей приходит к ним в социально-реабилитационный центр, дом-интернат для пожилых и инвалидов. Подготовка виртуальной экскурсии схожа по методике с традиционной экскурсией: дети разрабатывают экскурсионный маршрут (по всем музеям, конкретному музею, отдельному разделу), готовят видеоряд, музыкальное и текстовое сопровождение. Что касается такой формы как «музей в чемодане», то экспонаты отбирают обучающиеся совместно с педагогами в соответствии с темой выставки и готовят сопроводительные материалы.

Организация процесса гражданского воспитания показала целесообразность применения таких форм работы как конкурсы, викторины, интерактивные занятия, связанные с тематикой музея, которые являются средством выявления активности детей и подростков, объединения знатоков и приобщения их к работе музея. Эти соревнования организуются таким образом, чтобы максимально приблизить посетителей к музейным коллекциям: задания предполагают не только знание фактов, но и экспозиций, памятников, отдельных видов исторических источников. Например, на базе музея боевой славы можно провести мероприятия: «Этих дней не смолкнет слава» – историческая викторина, «Праздник Победы – один на всех» – конкурс сочинений, рисунков и видеороликов на военную тему, «И долго будет помнить мир спасенный» – поэтический конкурс.

Решая проблему выбора эффективных средств эмоционального воздействия для формирования гражданских чувств, целесообразно использовать такую форму как музейный праздник. Эмоциональность художественного материала с огромной силой воздействует на личность, на ее отношение к жизни. Привлекательность музейного праздника как метода гражданского воспитания заключается в неформальной атмосфере, в эффекте личной причастности, соучастия в происходящем благодаря

театрализации, игре, непосредственному общению с «персонажами» праздничного действия, применению особой атрибутики. Особенность праздника состоит еще и в том, что он как бы раздвигает границы музея, ибо музейное значение приобретают духовные традиции народа, мастерство, обряды и ритуалы, национальное искусство, сохранению и возрождению которых служит праздник.

Развитие творчества предполагает использование потенциала музея, сосредоточенного в памятниках материальной и духовной культуры, для выявления наклонностей и раскрытия творческих способностей личности. В музее имеются особые условия для стимулирования творческого процесса, наиболее действенными из них являются: возможность «вхождения» в систему лучших образцов, традиций, примеров культуры прошлого. Это направление может быть реализовано в форме студии (музыкальной, художественной, литературной).

Хорошо зарекомендовала себя в гражданском воспитании форма мастер-класса (практические занятия в музее соответствующего профиля) по изготовлению изделий из бересты, кружевоплетению, пошиву народных кукол и др. Процесс работы на практических занятиях развивает воображение и творческие способности обучающихся; прививает умение воплощать свои идеи и замыслы в конкретных изделиях и реализовать собственные творческие планы, психологически подготавливает к выбору профессии.

Одним из новых и перспективных с точки зрения включения потенциала музея в процесс гражданского воспитания является проектный метод. Музейный проект – это педагогическая технология, целями которой являются включение обучающихся в реальную практическую деятельность по разрешению социальных проблем (например, сохранения исторической памяти, помощь ветеранам) своими силами. По мнению Т.Б. Царевой, проектная деятельность учит добиваться результата, самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, привлекая для этого необходимые знания [5, с. 190].

Т.В. Галкина считает, что музейный проект означает, по существу, новый комплексный подход к организации музейной деятельности, когда на смену разрозненным усилиям в мероприятиях приходит осознание необходимости работать единой командой, в рамках общей идеологии, с четким осознанием цели и способов ее достижения, последовательно продумывая и проходя все этапы на четко обозначенной дистанции, осознавая неповторимость и уникальность конечного результата [6].

Виды музейных проектов могут быть достаточно разнообразны: исследовательские (проекты «Бессмертный полк», «Имена героев на улицах города», «Мой земляк-герой Советского союза», «Имя на мемориальной доске» и др.), творческие («Юбилею Победы посвящается...»), «В поисках чудес»), прикладные (уход за воинскими могилами, памятниками, волонтерская деятельность, проекты, направленные на возрождение народных традиций).

Музейные проекты полифункциональны. В проектах присутствует практический блок (физический труд, направленный на сохранение природных и архитектурных объектов, пошив костюмов и др.); научно-исследовательский блок (самостоятельная поисковая работа с элементами научного исследования, семинары, конференции); в проектах используются такие формы работы как вечера, фестивали, праздники и др.

Процесс гражданской самореализации обучающихся в музейной деятельности представляет собой ряд последовательных шагов: первый шаг (подготовительный), цель которого заключается в формировании у детей интереса к родному краю, гражданским правам, обязанностям, культуре, традициям; второй шаг (репродуктивно-поисковый) – уточнение, систематизация, обобщение и углубление представлений, полученных на первом этапе и реализация комплекса педагогических условий, способствующих самореализации детей и подростков в ситуации педагогической поддержки; третий шаг (продуктивно-творческий), цель которого в закреплении полученных представлений в

повседневной гражданской деятельности, в их самостоятельном применении, в умении оценивать поступки и действия других людей.

Таким образом, обобщая вышесказанное, можно отметить, что музейная деятельность обладает существенными ресурсами в гражданском воспитании. В сфере гражданской самореализации детей и подростков школьный музей способствует формированию готовности к духовному развитию, нравственному самосовершенствованию, реализации творческого потенциала, ответственному гражданскому поведению.

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Борытко Н.М. Педагог в пространствах современного воспитания: монография. Волгоград: Перемена, 2001. 214 с.
2. Сергеев Н.К. Непрерывное педагогическое образование: концепция и технологии учебно-научно-педагогических комплексов: вопросы теории: монография. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 1997. 166 с.
3. Чернявская Г.К. Самопознание и самореализация личности: дис. ...д-ра филос. наук. СПб., 1994. 263 с.
4. Яхно Ю.Б. Школьный музей как составляющая открытого образовательного пространства // Школа: день за днем. Электронный педагогический альманах. Новосибирск, 2006. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.den-zadnem.ru/page.php.35>.
5. Царева Т.Б. Социокультурный проект как фактор развития музеев // Музей и его аудитория. Маркетинговая стратегия. М.: б/и, 2006, Вып. 7. 223 с.
6. Галкина Т.В. Музейная педагогика XXI века: социальные и образовательные проекты как новая форма работы с детской и молодежной аудиторией // Вестник ТГПУ. 2009. Выпуск 8 (86). С. 5-10

### **MUSEUM ACTIVITY AS RESOURCE OF CIVIL SELF-REALIZATION OF CHILDREN AND TEENAGERS**

© 2018

*I.A. Makeeva*, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department «Social Work and Social Pedagogic»  
*Vologda state university, Vologda (Russia), irinadarina@yandex.ru*

УДК: 379.8

### **АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ В КОЛЛЕКТИВЕ СРЕДНЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПЕРИОД ЛЕТНЕГО ОТДЫХА В ДОЛ**

© 2018

*Э.З. Муртазаева*, студентка 3 курса  
*ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет», Симферополь (Россия), el.murtazaeva@mail.ru*

В данной статье рассматриваются особенности адаптации детей в коллективе среднего школьного возраста в период летнего отдыха в ДОЛ.

После окончания учебного года у школьников всего мира начинаются летние каникулы. Хорошая погода, наличие свободного времени несомненно делает эту пору года любимой для многих детей.

Каникулы играют важную роль для развития, воспитания и оздоровления детей и подростков. Организовывая летний отдых своего чада, перед родителями стоит выбор -

куда же отправить ребенка? Чаще всего они останавливаются на бабушках и дедушках. Детские оздоровительные лагеря так же могут быть одним из вариантов для выбора. Одним из главных плюсов данных учреждений является привитие самостоятельности, развитие интересов, а также общение со сверстниками, которое помогает совершенствованию и становлению личности. Однако, попадая в новый коллектив, ребенок проходит период адаптации, особенно трудно он проходит у тех детей, которых впервые отправили в ДОЛ.

«Адаптация - приспособление личности к социальной среде, в том числе к условиям труда, профессиональным требованиям, морально-психологической атмосфере в коллективе».

Адаптация школьников в детском оздоровительном учреждении происходит в большей степени в организационный период. Он длится первые 3 дня, на данном этапе происходит знакомство детей между собой, с вожатыми и лагерем, адаптация к новым условиям жизни (режим дня, бытовые условия и т.д.), определение ролей, которые дети будут выполнять в коллективе. Немаловажным остаётся сам временный детский коллектив [1].

Особый вклад в создание и формирование детского коллектива был внесён А.С. Макаренко. В своих работах он описал и проанализировал роль коллектива. Идеальным коллективом он считал такой коллектив, который одновременно ощущает не только своё единство, спаянность и крепость, но и в то же время чувствует, что он не просто компания друзей, а явление социального порядка, коллектив, организация, имеющая определённые обязанности, долг и ответственность. Положенные им в основу организации детского коллектива педагогические принципы, обеспечивали чёткую системы прав и обязанностей, определяющих социальную позицию каждого члена коллектива. Его принципы были направлены на то, чтобы вызвать все лучшее в человеке, обеспечить ему хорошее самочувствие, защищённость и уверенность в своих силах, сформировать постоянную потребность движения вперёд.

От того насколько правильно сформирован коллектив зависит и адаптация, и дальнейшее пребывание ребёнка в нём. Адаптационный период считается одним из самых сложных как для детского, так и для педагогического коллектива. В это время перед вожатым стоит несколько важных задач:

- познакомиться с отрядом (запомнить имя каждого ребенка, узнать некоторые личностные особенности выявить интересы);
- познакомить детей между собой (помочь адаптироваться к новым условиям познакомиться с территорией, рассказать о правилах и традициях лагеря, составить законы жизни отряда);
- создать уютную атмосферу (ознакомиться с распорядком дня лагеря), дать возможность проявить себя в мероприятиях различной направленности, сплотить отряд (проводить игры, направленные на сплочение, выбрать отрядную символику - название, девиз, песня, эмблема, создать отрядный уголок);
- включить детей в деятельность, раскрыть перед ними перспективы этой деятельности;
- создать эмоциональный настрой на яркий, интересный будущий месяц, проведенный вместе с новыми людьми (с первого дня проводить с детьми веселые, интересные, неожиданные мероприятия и игры) [2].

В организационный период происходит адаптация детей к жизни лагеря, закладываются основы создания временного детского коллектива. Очень важным является с первых дней в оздоровительном учреждении включить всех ребят в активную деятельность, для общего блага отряда. Во время знакомства, подачи информации вожатыми по поводу устава лагеря, следует учитывать возрастные особенности детей. В

оргпериод вожатому следует быть заботливым, справедливым и требовательным по отношению к детям. Особое внимание необходимо уделить организационным вопросам. В первые дни важно соблюдать режим, установленный в лагере. Сразу же объясните, как будет проходить тихий час (сон - для малышей; отдых с книгой в руках - для старшеклассников). Приучить детей собираться всем отрядом в установленном месте перед едой или мероприятиями. Организовать отбой в определенное время, ни минутой позже. В первые дни будьте в организационных вопросах принципиальны и четко следуйте установленным правилам. Средний школьный возраст характеризуется переплетением черт детства и юности. На этом этапе развития ребенка происходит самоутверждение личности, а также возникает стремление к независимости. Педагогическому составу следует спокойно относиться к различным действиям подростка, уметь понять его и поддержать в нужной ситуации.

Летняя педагогическая практика является одной из важнейших составляющих профессиональной подготовки педагога. Она является неотъемлемым элементом, прежде всего, академического образования студентов педагогических учебных заведений. Ведь большинство из них при окончании образования направляются на работу в образовательные учреждения, где им так же придётся работать с коллективами детей. Поэтому каждый педагог должен знать особенности детского коллектива. Именно от успешной подготовки вожатого будет зависеть отдых детей [3].

Летнюю педагогическую практику я проходила в ГБУ ДО РК ДОЛ «Алые паруса». Особых трудностей и сложностей в работе с детьми в течении смены не было. В ходе пребывания в лагере дети не только оздоровились, но и смогли приобрести новых друзей, занять свою нишу в обществе. Во время организационного периода при выборе актива отряда были учтены психологические особенности детей: интересы и способности, уровень самоорганизации, а также целевые установки на смену. В организационный период одной из главных задач было сплочение коллектива, для этого были проведены различные игры на знакомство, которые существенно облегчили единение отряда. В течении смены мы, вожатые, пытались включить детей в различные виды деятельности. В моем отряде были дети среднего школьного возраста, однако им были интересны все виды работ в которые их вовлекали. Так как смена была филологической, дети ежедневно посещали профильные занятия по русскому языку (интеллектуальная деятельность); спортивно-оздоровительная деятельность включала в себя прогулки, посещение моря, спортивные кружки, утренняя зарядка, спортивные мероприятия. Творческой деятельностью были различного рода мероприятия, целью которых было развитие нравственных качеств. Большое внимание я уделяла культуре общения между собой. Во время проведения общелагерных мероприятий все дети проявляли активность в постановке номеров, что свидетельствует о прочных дружеских отношениях между подростками.

Исходя из вышесказанного можно сделать вывод о том, нам, вожатым, удалось решить одну из главных задач организационного периода - формирование детского коллектива. За время прохождения практики я получила бесценный опыт работы с детьми. Работа в лагере дала возможность мне познать некоторые особенности педагогической деятельности, закрепить теоретические знания и практические умения работы с детьми.

## **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Данилков А.А. Детский оздоровительный лагерь: организация и деятельность, личность и коллектив: монография / А.А. Данилков, Н.С. Данилкова; Новосиб. гос. пед. ун-т. Новосибирск: НГПУ, 2010. 221 с.

2. Юнацкевич Р.И. Теория образования взрослых: становление, проблемы, задачи. Монография / Р.И. Юнацкевич. СПб.: ИОВ ПАНИ, 2009. 90 с
3. Электронный ресурс, URL: <https://summercamp.ru> (дата обращения: 13.11.2017)

## **ADAPTATION OF CHILDREN IN THE TEAM OF SECONDARY SCHOOL AGE DURING THE SUMMER VACATION IN CHILDREN'S HEALTH CAMPS**

© 2018

*E.Z. Murtazaeva*, 3rd year student

*Crimean engineer-pedagogical University, Simferopol (Russia), el.murtazaeva@mail.ru*

УДК 371

## **ПРОБЛЕМА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ**

© 2018

*А.В. Небежева*, студентка 2 курса психолого-педагогического факультета  
*ФГБОУ ВПО СОГУ им. К.Л. Хетагурова, Владикавказ (Россия)*

*О.У. Гогицаева*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
«Педагогика и психология», психолого-педагогического факультета

*ФГБОУ ВПО СОГУ им. К.Л. Хетагурова*  
*Владикавказ (Россия), gogitsaeva@yandex.ru*

Каждому обществу свойственны такие формы социальных отклонений и в тех масштабах, какие вытекают из конкретно-исторических условий его существования – социальных, экологических, политических, нравственных. Объем социальных отклонений позволяет судить о нравственном климате данного общества, уровне законности и правопорядка, степени сплоченности социальных групп. Оценка любого поведения подразделяет его сравнения с какой-то нормой. Нестандартное, отклоняющееся от нормы поведение называют девиантным. Девиантное поведение человека, обозначается как система поступков или ряд отдельных поступков, противоречащих принятым в социуме нормам и проявляющиеся в виде уклонения от нравственного и эстетического контроля за собственным поведением. Подростковый период – важнейший этап жизни, во многом определяющий последующую судьбу человека. Подросток пытается осмыслить самого себя, своих друзей, родителей, общественные ценности. Поиск своего места в обществе связан с развитием самосознания и постепенным овладением нормами и правилами социальной жизни. Психологические и социальные особенности поведения подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации, обусловлены в основном особенностями их воспитания в семье, отношением к ведущей деятельности и системой взаимоотношений с окружающими, прежде всего со сверстниками и взрослыми [2, 3, 4, 6].

Факты, касающиеся роста девиантного поведения подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации, дают стимул к активизации психолого-педагогической деятельности, связанной с детальным исследованием феномена девиантного поведения на современном этапе, в плане выяснения его генезиса, состояния, и профилактики. Это и объясняет актуальность нашего исследования. Цель исследования: изучение девиантного поведения и возможности его профилактики у подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации. Объект исследования: девиантное поведение подростков. Предмет исследования: профилактика девиантного поведения подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации. Гипотеза: мы предполагаем, что профилактика девиантного поведения подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации, будет осуществляться успешно, если: проводится своевременная диагностика склонности к



девиантному поведению; реализуется специальная профилактическая программа, направленная на предотвращение подростками использования модели девиантного поведения. В соответствии с поставленной целью и гипотезой сформулированы задачи исследования:

- 1) изучить теоретические аспекты изучения профилактики девиантного поведения у подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации;
- 2) осуществить формирующий эксперимент и проанализировать полученные результаты;
- 3) разработать и апробировать программу, направленную на профилактику девиантного поведения у подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации.

Методы и методология исследования:

- 1) теоретические: анализ литературы; обобщение, сравнение и систематизация имеющихся представлений по проблеме исследования;
- 2) эмпирические методы: тестирование: опросник «Определение склонности к отклоняющемуся поведению» (А.Н. Орел), «Аддиктивная склонность» (Г.В. Лозовая), «Склонность к зависимому поведению» (В.Д. Менделевич).
- 3) количественный и качественный анализ результатов.

Методологической основой исследования послужили труды отечественных ученых: В.Д. Менделевича, Ю.А. Клейберга, Е. Змановской изучающих вопросы девиантного поведения. База исследования. Экспериментальная работа проводилась на базе ГКОУ «Центр психолого-педагогической реабилитации и коррекции», г. Владикавказ. Выборка представлена подростками в возрасте 13-15 лет в количестве 50 человек.

Проанализировав литературу по теме исследования, можем отметить, что девиантное поведение – актуальная проблема, проявления и последствия которой мы, к сожалению, можем наблюдать изо дня в день. Среди возрастных групп наиболее склонны к девиантному поведению подростки, находящиеся в трудной жизненной ситуации. Девиантное поведение подростков находящихся в трудной жизненной ситуации – сложная форма социального поведения, детерминированного системой взаимосвязанных факторов - условий и психологических причин, таких, как духовные проблемы, деформации в ценностно-мотивационной системе личности; эмоциональные проблемы; проблемы саморегуляции; неадекватная самооценка; когнитивные искажения; негативный жизненный опыт. Девиантное поведение - это поведение, отклоняющееся от норм морали, принятых в определенном обществе на данном уровне социального и культурного развития, и влекущее за собой санкции: изоляцию, наказание, лечение, осуждение и другие формы порицания нарушителя. Проявляется оно в виде несбалансированности психических процессов, неадаптивности, нарушении процесса самоактуализации или в виде уклонения от нравственного и эстетического контроля над собственным поведением.

Девиантное поведение подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации, может проявляться в нескольких плоскостях: как позитивные отклонения, включающие в себя детскую одаренность, так и негативные отклонения, выражающиеся в поведенческих нарушениях и девиантных формах поведения. Профилактическая работа – любая работа, направленная на ослабление существующей или предотвращение возможной проблемы. Она должна осуществляться совместно с педагогическим процессом и быть долгосрочной. Всю профилактическую работу можно разделить на два этапа. На первом устанавливается информационное посредничество, на втором происходит формирование личности. Любая профилактическая работа должна касаться всех сфер жизни человека, в этом случае она будет наиболее эффективна. Проанализировав теоретические аспекты организации профилактической работы, мы выяснили, что профилактика девиантного поведения может быть первичной и вторичной.

Особое внимание следует уделять первичной профилактике, которая с одной стороны способствует формированию культуры безопасного поведения у подростка посредством комплексного обогащения поведенческими навыками и умениями решения разнообразных ситуаций на основе принципов безопасности, так как именно индивидуально-личностные качества подростков лежат в основе их девиантного поведения. Социально-психологический тренинг может являться эффективным методом групповой работы с подростками в формировании навыков безопасного поведения в контексте профилактики девиантного поведения подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации [1, 5, 7].

При проведении констатирующего эксперимента нами был выбран комплекс методик: опросник «Определение склонности к отклоняющемуся поведению» (А.Н. Орел), «Аддиктивная склонность» (Г. В. Лозовая), «Склонность к зависимому поведению» (В.Д. Менделевич). Для обработки полученных результатов нами была использована качественная и количественная обработка полученных результатов первичного обследования. Обобщая результаты констатирующего этапа эксперимента, можно сделать вывод, что 70% имеют склонность к девиантному поведению, демонстрируя его в различных проявлениях, в большей степени склонны к аддиктивному поведению, проявляющимся в виде ряда зависимостей: алкоголь, наркотическая, никотиновая, что обусловлено особенностями подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации. Нами была составлена и реализована программа профилактики девиантного поведения подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации. Данная профилактическая программа реализовывалась в виде групповых занятий в форме психолого-педагогического тренинга. В основе профилактической программы, представляющей собой 8 занятий, лежат следующие принципы: поэтапности развития группы подростков и постепенности в углубленном понимании каждым участником самого себя. После чего мы проводили повторную диагностику по тем же методикам. Сопоставляя результаты первичной и повторной диагностик, мы можем констатировать, что снизился уровень склонности к девиантному поведению с 75% (25) по 60% испытуемых (18 человек). Так же наблюдается снижение показателей по таким аддикциям, как: «Телевизионная зависимость» (с 20% до 7%), «Пищевая зависимость» (с 15 % по 10%). «Компьютерная зависимость» (с 18 % по 8 %), «Алкогольная зависимость» (с 70% по 4%). Снижение показателей по шкалам обеих методик мы можем констатировать как эффективность разработанной и проведенной нами программы.

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод, что эффективная профилактика девиантного поведения у подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации, может быть обеспечена лишь путем применения широких комплексных мер правового, медицинского, педагогического и психологического характера, выраженных в ряде условий:

- 1) работа по организации досуговой деятельности подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации;
- 2) повышение уровня психолого-педагогических знаний педагогов, психологов, социальных педагогов, родителей с целью недопущения психолого-педагогических ошибок в процессе профилактической работы, проводимой с подростками, которые особенно часто совершаются из-за незнания либо непонимания возрастных психофизиологических ошибок «трудного», «кризисного» подросткового возраста;
- 3) постоянный контроль, со стороны социального педагога, социального и психического здоровья подростков, подбор оптимальных профилактических программ;
- 4) постоянная профилактическая работа со всем контингентом, а не только с «трудными» детьми;
- 5) организация социальной среды в школах, интернатных учреждениях,

реабилитационных центрах активное социальное обучение подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации, социально-важным навыкам.

Снижение показателей по шкалам обеих методик мы можем констатировать как эффективность разработанной и проведенной нами профилактической программы, а это означает что исследование эмпирически обосновало и подтвердило выдвинутую нами гипотезу. В заключении отметим, что для нормального развития таких подростков необходимо создание следующих условий:

1. информационная доступность о современной жизни; право на получение достоверной информации по всем волнующим подростков вопросам.
2. соблюдение свободы и ответственности в деятельности; конструктивное взаимодействие и принятие выработанных правил в группе;
3. принятие себя (своего физического Я, характера, особенностей, эмоций.);
4. обучение поведенческим нормам (взаимодействия, поддержания чувство собственного достоинства) [28].

Специалист работающий подростками, находящимися в трудной жизненной ситуации, должен уметь четко видеть перспективы будущего таких детей и помогать им делать первые шаги к изменению себя.

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Борисова М.М., Гуриева С.Д. Доверие как социально-психологическое явление//Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. 2014. № 4. С. 126-136.
2. Гоголаева Д.В., Гогицаева О.У. Проблемы адаптации детей с отклонениями в поведении в учреждениях дополнительного образования // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации. Материалы научно-практической конференции (заочной) с международным участием. Ответственный редактор: А.Ю. Нагорнова. 2015. С. 264 -266.
3. Гогицаева О. У., Кочисов Ч. В. Теоретические основы социально-педагогической работы с детьми из неблагополучных семей // Вестник Северо-Осетинского государственного университета. 2015. № 3. С. 133-138.
4. Гуриева С.Д. Межгрупповые отношения как область социально-психологического исследования // Общество. 2014. № 1 (1). С. 75-82.
5. Каландаришвили З.Н., Кочисов Ч.В., Гогицаева О.У., Кочисов С.В. Проблема волевой регуляции поведения индивида//Современные тенденции в науке, технике, образовании. Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции: в 3-х частях. 2016. С. 167-169.
6. Кочисов В.К., Гогицаева О.У. Психолого-педагогические аспекты социализации личности ребенка // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 4 (15). С. 101-104
7. Темирова М.М., Гогицаева О.У. Проблемы возрастных отношений в семье // Международный студенческий научный вестник. 2014. №4.

### **THE PROBLEM OF DEVIANT BEHAVIOR OF TEENAGERS**

© 2018

*A.V. Nebejeva*, 2-nd year student of psycho-pedagogical faculty  
*North Ossetian state University to them. K.L. Khetagurova, Vladikavkaz (Russia)*

*O.U. Gogitsaeva*, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the  
"Pedagogics and psychology", psychological and pedagogical faculty  
*North Ossetian state University to them. K.L. Khetagurova*  
*Vladikavkaz (Russia), gogitsaeva@yandex.ru*

УДК 159.952

## ИССЛЕДОВАНИЕ ВНИМАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© 2018

**Л.И. Очирова**, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии  
ФГБОУ ВО «Бурятский государственный университет», Улан-Удэ (Россия),  
*luba776@mail.ru*

**В.В. Смолянкин**, магистрант социально-психологического факультета  
ФГБОУ ВО «Бурятский государственный университет»,  
Улан-Удэ (Россия), *smol.vv.18@mail.ru*

Динамично меняющиеся социально-экономические условия требуют от современных педагогов, современной школы и семьи кропотливой и усердной работы в развитии современной, здоровой, гармоничной личности. Особая роль в данном контексте отводится развитию внимания в учебно-познавательной деятельности младших школьников.

Внимание – это направленность и сосредоточенность нашего сознания на определенном объекте. Объектом внимания может быть все, что угодно: предметы и их свойства, явления, отношения, действия, мысли, чувства других людей и свой собственный внутренний мир [4].

Преобладающим видом внимания младшего школьника остается произвольное, физиологической основой которого является ориентировочный рефлекс. В то же время, современная школа предъявляет свои требования к вниманию младшего школьника, выражающееся в акценте на произвольности внимания, т.е. умении действовать без отвлечений. Часто непонимание учебного материала, появление ошибок при выполнении самостоятельных заданий, неумение начинать и последовательно проводить работу над заучиванием тестов, выполнением рисунков, технических изделий объясняется не отсутствием способностей к этим видам занятий, не слабой сообразительностью или плохой памятью, а недостаточной внимательностью.

Согласно исследованиям отечественных ученых, внимание – главное условие, что отличает хорошо успевающих учеников от их малопродуктивных одноклассников. Развитие внимания является одним из необходимых условий успешного обучения.

Внимание является основой познавательной деятельности и принадлежит к числу главных психических процессов, которые влияют на успешность младших школьников в учебной деятельности.

Изучению проблемы внимания посвящены работы многих исследователей: И.П. Павлова, И.М. Сеченова, А.А. Ухтомского, Н.Н. Ланге, Т. Рибо, А.Р. Лурия, Е.Д. Хомской, А.В. Снежневского, В.В. Лебединского, К.К. Платонова, Н.Ф. Добрынина и др. (физиологические основы внимания, природа и механизмы нарушений внимания с клинической, нейрофизиологической и психологической точек зрения), Ю.З. Гильбуха, П.Я. Гальперина, И.Л. Баскаковой, С.Л. Кабыльницкой, А.В. Петровского, Ф.Н. Гоноболина, О.М. Корчемлюк, С.С. Левитиной, Т.М. Мирютиной, Т.А. Мелеховой, Е.М. Черепановой, М.П. Волокитиной, М.Ч. Матюхиной (прикладные и возрастные аспекты проблемы внимания), М.С. Певзнер, Т.А. Власовой, Э.Я. Пекелис, И.Ф. Марковской, К.С. Лебединской, Л.И. Переслени, Г.М. Понарядовой, У.В. Ульяновской, В.П. Мусиной, Л.Ф. Чупрова и др. (особенности развития внимания у детей с ЗПР) [1, 2, 3, 5, 6].

В теориях отечественных и зарубежных психологов существуют разные взгляды на определение процесса внимания. Мы придерживаемся формулировки внимания как

направленности и сосредоточенности сознания на каком-либо реальном или идеальном объекте.

Целью настоящей работы является исследование внимания у детей младшего школьного возраста. Предполагаем, что расстройство внимания младших школьников проявляется во многих факторах, таких как, низкий уровень устойчивости, низкий уровень переключения и распределения, низкий уровень объема внимания.

В исследовании использовались методы: экспертное оценивание, беседа, наблюдение, тестирование комплекс методик: тест «Исправь ошибки» (Тихомирова Л.Ф.), тест «Видоизмененная методика» (Немова Р.С.) [7], тест «Таблицы Шульте», методика «Корректирующая проба» (тест Бурдона), методика Мюнстерберга.

Экспериментальную базу исследования составили МАУ СОШ №57 и МАУ СОШ №1 г. Улан-Удэ. Выборку составили учащиеся 7-8 лет в количестве 37 детей. В соответствии с целью нашего исследования испытуемые были разделены на две группы: экспериментальную и контрольную.

Экспериментальная группа была собрана на основании метода наблюдения за учащимися и метода экспертного оценивания проведенного учителями школ.

Для осуществления экспериментального исследования нами были использованы методики направленные на диагностику основных характеристик внимания (устойчивости, переключения и распределения и объема): методика «Исправь ошибки» (Тихомирова Л.Ф.) [8], методика Р.С Немова, видоизмененная методика «Таблицы Шульте».

Анализ результатов исследования устойчивости внимания в контрольной и экспериментальной группах показал, что для обеих групп характерен низкий уровень устойчивости внимания, контрольная группа – 96,3%, экспериментальная – 100%.

Проведенный математико-статистический анализ не показал значимых отличий результатов по устойчивости внимания  $U_{кр} = 86$ ,  $U_{эмп} = 119$  при  $p \leq 0.05$ .

Таким образом, для обеих групп испытуемых характерен низкий уровень устойчивости внимания, они не способны длительное время поддерживать высокий уровень концентрированности и интенсивности внимания. Полученные результаты по изучению устойчивости внимания мы объясняем возрастной слабостью процесса торможения.

Исследование переключения и распределения внимания показало, что высокий уровень переключения и распределения внимания был выявлен только в контрольной группе у 22% испытуемых. Средний уровень выявлен в контрольной группе у 22% испытуемых и экспериментальной группе у 20% испытуемых. Низкий уровень распределения и переключения внимания обнаружен в контрольной группе у 56% респондентов и в экспериментальной группе у 80% испытуемых. Таким образом, у 80% респондентов экспериментальной группы был выявлен низкий уровень распределения и переключения внимания, однако и в контрольной группе у большинства респондентов (56%) выявлен низкий уровень распределения и переключения внимания.

Применение критерия Манна-Уитни показало существование высоких значимых различий переключения и распределения внимания между контрольной группой и экспериментальной группой. По результатам методики «Видоизмененная методика» (Немова Р. С.)  $U_{эмп} = 27$ ,  $U_{кр} = 66$  при  $p \leq 0.01$ . Таким образом, существуют значимые различия переключения и распределения внимания в сравниваемых группах.

Можно сказать, что испытуемые экспериментальной группы достаточно сложно и медленно переходят от одного вида деятельности к другому и им бывает сложно выполнять несколько действий или вести наблюдение за несколькими процессами, объектами.

Когда изменяется задача деятельности происходит сознательное перемещение

внимания с одного предмета на другой или одного действия на другие, переход внимания с одного объекта на другой, т.е. осуществляется переключение внимания. Переключение внимания всегда выражается в волевом усилии. Таким образом, у экспериментальной группы наблюдаются некоторые сложности в перемещении внимания с одного предмета или действия на другие.

Результаты исследования объема внимания показали, что высокий уровень объема динамического внимания выявлен в контрольной группе у 85% испытуемых. Средний уровень объема внимания обнаружен в контрольной группе у 11% респондентов и в экспериментальной группе у 10% респондентов. Низкий уровень объема внимания выявлен в контрольной группе у 4% испытуемых и в экспериментальной группе у 90% испытуемых.

Таким образом, большая часть респондентов (90%) экспериментальной группы обнаружила низкий уровень объема внимания, у 85% испытуемых контрольной группы был выявлен высокий уровень объема внимания.

Результаты сравнения уровня объема динамического внимания в контрольной и экспериментальной группах с помощью критерия Манна-Уитни показали значимые статистические отличия.  $U_{\text{эмп}} = 1$ ,  $U_{\text{кр}} = 66$  при  $p \leq 0.01$ . Таким образом, существуют значимые различия объема внимания в сравниваемых группах.

Исследование показало, что существуют значимые различия показателей основных характеристик внимания у контрольной и экспериментальной групп. В экспериментальной группе наблюдаются низкий уровень устойчивости, низкий уровень переключения и распределения, низкий уровень объема внимания. В дальнейшем нами планируется разработка и внедрение коррекционной программы, целью которой является коррекция свойств внимания младших школьников, имеющих расстройства внимания. Кроме того, считаем необходимым привлечь родителей, педагогов и психологов школ для наибольшей эффективности.

По итогам коррекционной работы будет осуществлена повторная диагностика учащихся экспериментальной и контрольной групп по тем же показателям: устойчивость, переключение и распределение, объем.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Выготский Л.С. Развитие высших форм внимания в детском возрасте // Хрестоматия по вниманию. М., 1976. С. 184-219.
2. Гальперин П.Я. Введение в психологию. М.: МГУ, 1976. 263 с.
3. Ермолаев О.Ю., Марютина Т.М., Мешкова Т.М. Внимание школьника. М.: Знание, 1987. 80 с.
4. Зинченко О. Большой психологический словарь. М.: АСТ-Москва, 2008. С. 250.
5. Ланге Н.Н. Теория волевого внимания. Хрестоматия по вниманию. М., 1976. 138 с.
6. Леонтьев А.Н. Развитие внимания. М., 1931. 278 с.
7. Немов Р.С. Психология: учеб. для студ. Высш. Пед. Учеб. Заведений: в 3 кн. М.: ВЛАДОС, 2003. 640 с.
8. Тихомирова Л. Ф. Развитие познавательных способностей детей. Ярославль: Академия развития, 1996. 192 с.

## STUDY ATTENTION OF YOUNGER STUDENTS IN LEARNING ACTIVITIES

© 2018

*L.I. Ochirova*, candidate of psychological sciences, associate professor  
general and social psychology

*Buryat state University, Ulan-Ude (Russia), luba776@mail.ru*

*V.V. Smolyankin*, master's student of the social and psychological faculty

*Buryat state University, Ulan-Ude (Russia), smol.vv.18@mail.ru*

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ПОДРОСТКОВ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ В СПЕЦИАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ ЗАКРЫТОГО ТИПА**

© 2018

*М.Э. Паатова*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Социальной работы и туризма»

*ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», Майкоп (Россия)*

*С.Е. Хут*, заместитель директора по социально-психологической работе, почетный работник начального профессионального образования

*ФГБПОУ «Майкопское специальное учебно-воспитательное учреждение для обучающихся с девиантным (общественно опасным) поведением закрытого типа» Республики Адыгея, Майкоп (Россия), mpaatova@mail.ru*

В современном быстроменяющемся мире произошли глубокие изменения в представлении о профессиональном самоопределении подрастающего поколения. Так от выпускников образовательных организаций различного уровня требуется «компетентность, проявление творческого подхода, профессиональная и социальная мобильность, продуктивная активность» (Папкова, 2013). «Профессиональное самоопределение в юношеском возрасте, по мнению Ю.Е. Смирновой, устанавливает направление для самореализации, карьерного роста, профессиональной состоятельности, образа жизни, счастья, успеха, финансовой независимости человека» [4, с.5].

Одним из приоритетных направлений модернизации системы образования в нашей стране является развитие системы профессионального образования (Стратегии развития образования до 2020 года). Важным условием получения образования высокого качества является своевременное профессиональное самоопределение подрастающего поколения. Выбор будущей профессии выступает одной из главных проблем для обучающихся специальных образовательных организаций закрытого типа. Постоянно меняющиеся требования работодателей к молодым людям сосредотачивают внимание педагогов специальных учреждений на создание условий для развития профессионального самоопределения обучающихся специальных образовательных организаций закрытого типа, «обеспечение высокой профессиональной мобильности человека» (Протасова, 2012) [3]. Это, в первую очередь, связано с поиском эффективных форм, методов, средств развития профессионального самоопределения воспитанников.

В современной педагогической науке дается разнообразное обоснование понятия «профессиональное самоопределение». Приведем наиболее часто встречающиеся в психолого-педагогической литературе:

- профессиональное самоопределение – это важное проявление психического развития, формирования себя как полноценного участника сообщества «делателей» чего-то полезного, сообщества профессионалов» (А.Е. Климов);
- профессиональное самоопределение – это самостоятельное и осознанное нахождение смыслов выполняемой работы и всей жизнедеятельности в конкретной культурно-исторической (социально-экономической) ситуации (Н.С. Пряжников);
- профессионального самоопределения – это построение личностью профессионального плана, формирование внутренней готовности к осознанному и самостоятельному представлению, корректировки и реализации перспектив своего развития, готовности рассматривать себя субъектом, развивающимся во времени, и самостоятельно находить личностно значимые смыслы в конкретной профессиональной деятельности (Э.Ф. Зеер);

- профессиональное самоопределение – это способность субъекта находить соответствие между своей индивидуальностью и требованиями профессии, общества; построение индивидуального пространства профессионально-личностного саморазвития, установление личностного смысла в избираемой профессиональной деятельности. Становление профессионального самоопределения обеспечивается последовательным прохождением четырех уровней - пассивного, зависимого, действенно-практического и экзистенциального. Критерием их выделения служит степень самостоятельности проявления профессионального самоопределения (А.Н. Бобровская);

- профессиональное самоопределение личности - это процесс поиска личностью путей гармонизации своих интересов и профессии, обусловленный активной деятельностью субъекта на основе потребности в саморазвитии, самовыражении и самореализации собственного потенциала в конкретной профессиональной деятельности и в культуре в целом (Л.А. Кравчук);

- профессиональное самоопределение старшеклассников - это сложный процесс последовательных действий, в котором личность ставит цели, предполагающие выбор профессии, определяет возможности реализации себя в различных видах деятельности через ценностный выбор вариантов своего профессионального развития, организует коррекцию своих действий и самоконтроль. Структура профессионального самоопределения старшеклассников состоит из мотивационно-целевого, ценностно-ориентационного, регулятивно-деятельностного и рефлексивного компонентов. Процесс развития профессионального самоопределения учащихся, осуществляемый в образовательной, социальной и познавательно-профессиональной деятельности, направлен на: формирование отношения к себе как к субъекту жизни; позитивную мотивацию личности; освоение новых образовательных пространств, в которых формируется опыт применения знаний и умений в практической деятельности; активную самореализацию; способность к осознанному, самостоятельному выбору профессии (Г.Н. Попкова);

- профессиональное самоопределение старшеклассника протекает одновременно как личностное самоопределение, поэтому его эффективность обеспечивается формированием таких психологических предпосылок как: наличие определенного набора ценностных ориентаций («самоконтроль», «честность», «материально обеспеченная жизнь», «смелость в отстаивании своего мнения, своих взглядов», «жизненная мудрость»); средний и выше среднего уровень самооценки личностных качеств; наличие определенной области профессиональной направленности, отражающей сферу профессиональных интересов личности. Профессиональному самоопределению старшеклассников будет способствовать создание особых психолого-педагогических условий в профильной школе, которые выражаются в реализации системы психолого-педагогического сопровождения процесса выбора профессии (профиля) старшеклассниками и включает информационный, диагностический и рефлексивно-аналитический этапы (Ю.Е. Смирнова);

- психологическими детерминантами, обуславливающими профессиональное самоопределение учащихся подросткового возраста на этапе предпрофильной подготовки, являются индивидуально-психологические особенности: высокий уровень общительности, самостоятельность, уверенность в себе, эмоциональная устойчивость, склонность к конкуренции и лидерству (М.В. Ососова);

- профессиональное самоопределение представляет собой целостный процесс формирования готовности личности к выбору профессии на основе ценностного отношения к будущей профессиональной деятельности, стремления к самореализации в ней в соответствии с интересами, потребностями и социальным заказом. Модель процесса профессионального самоопределения учащихся, спроектированная на основе



принципов научности, фундаментальности и прикладной направленности обучения, преемственности среднего и высшего образования, цель которой заключается в достижении высокого уровня профессионального самоопределения учащихся (Протасова, 2012).

В условиях специальных образовательных организаций закрытого типа (специальных учебно-воспитательных учреждений закрытого типа) профессиональное самоопределения подростков с девиантным поведением мы рассматриваем как «формирование внутренней готовности к осознанному и самостоятельному представлению, корректировки и реализации перспектив своего развития, готовности рассматривать себя субъектом, развивающимся во времени, и самостоятельно находить личностно значимые смыслы в конкретной профессиональной деятельности» (Э.Ф. Зеер) [1]. Эффективным средством развития профессионального самоопределения обучающихся в специальных учебно-воспитательных учреждениях закрытого типа являются разнообразные по содержанию реабилитационно-воспитательные ситуации, которые требуют от подростка проявления свойств субъекта жизнедеятельности. Результаты разрешения реабилитационно-воспитательных ситуаций будут определять возможности успешной постинтернатной адаптации воспитанников вследствие их профессионального самоопределения.

Таким образом, в процессе исследования нами выявлены следующие типы реабилитационно-воспитательных ситуаций:

- ситуации успеха подростка в социально-значимой деятельности;
- ситуация «столкновения» с событиями, миром вещей и поступков, в которой пробуждается желание усовершенствовать себя;
- ситуация анализа, оценки и поиска решения жизненных проблем;
- ситуация поиска жизненных смыслов и ценностей в открытом социуме для дальнейшей успешной социализации;
- ситуация встречи с ДРУГОЙ личностью.

#### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Садовникова Н.О. Основы профориентологии. М.: Высшая школа, 2005
2. Ососова М.В. Психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения учащихся на этапе предпрофильной подготовки. Дис. ...канд. псих. наук / М.В. Ососова. Екатеринбург, 2012. 200 с.
3. Протасова Н.Б. Педагогические условия профессионального самоопределения учащихся в системе «гимназия-вуз»: Дис. ...канд. пед. наук / Н.Б. Протасова. Йошкар-Ола, 2012. 181 с.
4. Смирнова Ю.Е. Психологические предпосылки профессионального самоопределения старшеклассников профильной школы: Дис. ...канд. псих. наук / Ю.Е. Смирнова. Санкт-Петербург, 2013. 220 с.

#### **PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF ADOLESCENTS WITH DEVIANT BEHAVIOR IN A SPECIAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF CLOSED TYPE**

© 2018

**M.E. Paatova**, candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of «Social work and tourism» chair»

*Adygea state university, Maikop (Russia)*

**S.E. Hut**, Deputy Director for social and psychological work, honorary worker of primary vocational education

*Maikop special educational institution for students with deviant (socially dangerous) behavior of the closed type of the Republic of Adygea, Maikop (Russia), mpaatova@mail.ru*

УДК 343  
**ДЕЛОВАЯ ИГРА КАК МЕТОД ПРОФИЛАКТИКИ ПРАВОНАРУШЕНИЙ СРЕДИ  
ПОДРОСТКОВ**

© 2018

*Е.В. Правдивая*, социальный педагог  
ГБУ ЦССВ «Наш дом», Москва (Россия), pravdivaya@list.ru  
*Т.Ю. Лотарева*, педагог-психолог  
ГБУ ЦССВ «Наш дом», Москва (Россия), lotaya@mail.ru

Проблема девиантного поведения подростков широко освещена в зарубежной и отечественной психолого-педагогической литературе, но важно отметить, что конкретный аспект по проблеме – подростковые правонарушения - изучен в меньшей степени. Правонарушения в подростковом возрасте представляют собой сложное явление. Вопросы диагностики и профилактики девиантного поведения приобрели важное значение ввиду их довольно широкого распространения среди детей. В связи с вышесказанным, остро встает необходимость комплексного подхода к решению проблемы подростковых правонарушений. Правонарушение – это противоправное деяние лица, которое носит общественно опасный характер, посягающее на установленный порядок общественных отношений виновное действие или бездействие субъектов права. Правонарушения нарушают общественные отношения, посягают на защищенные правом интересы людей и организаций, поэтому они нежелательны для общества и вызывают отрицательную реакцию со стороны самого общества и государства. Поэтому важно особым способом организовать работу, направленную на выявление и профилактику подростковых правонарушений и коррекцию уже имеющихся девиаций.

Дети-сироты представляют собой группу риска. Поскольку сразу несколько факторов повышают риски правонарушений среди детей, воспитывающихся в замещающих семьях:

1. Последствия дефицитов развития и психотравм ранних этапов жизни ребенка. У детей-сирот, воспитывающихся в приемных семьях, часто отмечается высокий уровень личностной тревожности. Ребенок испытывает тревогу потери привязанности или имеет нарушенное чувство безопасности, что затрудняет процесс его познавательного развития и социализации.

2. Неэффективность приемных родителей. Не всегда приемным родителям хватает опыта для совладания с собственным гневом и растерянностью в воспитании ребенка, имеющего трудности в обучении, поведении, нарушениями привязанности.

2. Отрицательное влияние неформальной группы сверстников. Для большинства подростков-правонарушителей роль друзей и их мнение оказывается более значимыми, чем мнение и авторитет взрослых [3].

3. Низкий уровень жизни родительской семьи. Очень часто подросткам из бедных семей приходится совершать преступления, чтобы просто выжить [6].

4. Недостатки в развитии досуговой системы: слабая организация сети клубов, кружков, спортивных секций, отсутствие заботы о вовлечении и закреплении в них несовершеннолетних.

5. Недостатки учебно-воспитательной работы общеобразовательных школ. Приемные дети демонстрируют ярко выраженные признаки дезадаптации в тех учебных учреждениях, где педагогический коллектив не выделяет и не определяет в педагогической работе особых потребностей развития ребенка, и не готов применять методы и приемы, необходимые для успешного обучения и социализации такого ребенка [4].

6. Подстрекательство со стороны взрослых преступников, что нередко связано с предварительным вовлечением в пьянство, азартные игры и другие формы «до преступного» антиобщественного поведения в сочетании с пропагандой «преимуществ» жизни преступников.

8. Проникновение в молодежную среду стереотипов поведения, не совместимых с общественными ценностями: массовые драки, употребление ПАВ, культивирование половой распущенности и т.д.

Как специалисты службы сопровождения замещающих семей мы имеем опыт участия в "Советах по профилактике безнадзорности и правонарушений среди несовершеннолетних" в образовательных учреждениях, на которых рассматриваются вопросы нарушения дисциплины, случаи агрессии или систематических пропусков занятий подопечными. Часто результатом работы Совета выступает единый подход к проблемам профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, основанный на защите прав подростков, путем создания условий для социальной реабилитации, адаптации и коррекции поведения.

Принимая во внимание последствия дефицитарных или противоречащих интересам ребенка условий раннего развития приемных детей, в качестве ключевого ресурса для развития мы выделили ментализацию подростков как способности к пониманию своего состояния и состояния других людей. Поскольку слабое тестирование своих чувств лежит в основе поведения, нарушающего границы других людей. В то же время для регулирования своего поведения и самокоррекции необходим навык понимания реакций и чувств других людей или целых социальных систем (семьи, компании друзей, общества, школы).

В рамках комплексного подхода в работе с подростками из замещающих семей, свою эффективность в нашей практике показали активизирующие игровые технологии (деловые игры-дискуссии). Поскольку участие в деловой игре позволяет подросткам «пропустить через себя» опыт социальных отношений и самостоятельно прийти к ответам на следующие вопросы: «Почему учителя недовольны моим поведением?», «Что такое границы семьи, общества и мои личные границы?», «Каковы последствия нарушения границ?». Сама игра получила название «Свобода подростка» потому что тема свободы является центральной в пубертатном периоде, когда ребенку важно почувствовать свою самостоятельность как возможность принимать решения за себя и как часть сепарационного процесса в семье. Однако, при не сформированной ментализации, подростки не всегда в состоянии правильно сориентироваться в отношениях и нарушают нормы социального поведения, сталкиваясь с неприятными для себя последствиями в виде конфликтов с учителями, сверстниками и опекунами.

Как показывает опыт проведения игры, благодаря проигрыванию ролей, подросткам удается разобраться в причинах замечаний, которые они получают со стороны школы, членов семьи или общества. Ребята приходят к пониманию о существовании правил в тех социальных системах, частью которых они являются.

Для разработки игровых материалов мы опирались на статьи Конституции РФ, Семейный кодекс РФ, Гражданский кодекс РФ, чтобы наглядно показать подросткам из замещающих семей, что все граждане государства живут по единым законам.

В игре могут принимать участие от 5 человек. В том случае, если ролей оказывается меньше, чем участников, роль социальной группы, например «Компании» или «Школы» могут играть несколько подростков.

### **Деловая игра «Свобода подростка»**

Цель: развитие представлений участников о границах, нормах и правилах разных социальных групп, которые выступают развивающей средой для подростка.

Задачи:

1. Актуализировать понятия: «Свобода человека», «Подросток», «Общество», «Семья», «Социальная группа», «Нормы и правила».
2. Обеспечить активное участие в упражнениях всех подростков-участников.
3. Поддерживать безопасную доброжелательную атмосферу на занятии.
4. Сформировать представление у подростков о наличии системы правил в таких структурах как семья, школа, государство, компания сверстников.
5. Научить подростков соотносить свою свободу и желания с системой существующих правил и ограничений в социальных системах.

Материалы: 4 красные карточки, 4 зеленые карточки, ведро с надписью «Свобода подростка», карточки с описанием действий подростка, таблички с надписями «Школа», «Семья», «Компания», «Общество», «Подросток» (см. Приложения).

### **План занятия**

1. Приветствие

2. Вводное слово ведущего: «Вы все достигли подросткового возраста. В этот период человеку хочется больше свободы и меньше контроля со стороны взрослых, больше самостоятельности. Вы чувствуете себя свободными? Чем ограничена ваша свобода?»

Участники делятся своими мыслями на тему свободы подростка и границ этой свободы.

3. Игра «Свобода подростка»

Инструкция: «Есть 4 основных группы, с правилами которых надо считаться. Это: семья, школа, компания, и общество. Вы заняли определенные места, которые соответствуют ролям в нашей игре «Свобода подростка». Оставайтесь на этих местах, а мы объясним вам правила. Это (ведро) – «Свобода подростка». Тот, кто будет в нашей игре «Подростком», будет вытягивать из ведра и озвучивать нам те действия, которые относятся к проявлениям его свободы. Другие фигуры: «Семья», «Школа», «Компания» и «Общество» будут соотносить эти действия с теми правилами, которые приняты в их социальных группах. Если понятно, что действия подростка нарушают кодекс какой-то социальной группы, то эта фигура поднимает красную карточку и называет правило, которое было нарушено. Если действие подростка не нарушает ни одного правила, то фигура поднимает зеленую карточку».

4. Финальный шерринг

Участники «снимают» с себя роли и делятся тем, что было для них важно и полезно.

### **Приложение 1**

**Фигуры:**

1. Школа
2. Семья
3. Компания
4. Общество
5. Подросток

### **Приложение 2**

#### **Правила, которыми руководствуется каждая социальная группа**

**Семейный кодекс**

Право членов семьи на:

Защиту нравственности

Защиту здоровья

Защиту интересов

**Устав школы**

#### Учащийся обязан:

1. Не пропускать без причины уроки и занятия в школе
2. Своевременно выполнять задания учителей и школы
3. Повышать свои знания и навыки, общий культурный уровень
4. Соблюдать правила поведения в школе (внешний вид, своевременный приход и уход, сменная обувь)
5. Беречь школьное имущество

#### **Гражданский кодекс**

##### Права гражданина на:

1. Неприкосновенность собственности
2. Невмешательство в частные дела (переписка, телефонные переговоры, распространение информации о частной жизни с согласия)
3. Непричинение вреда
4. Защиту от неосновательного обогащения другого лица

#### **Негласный кодекс компании**

1. Выдерживать дресс-код (бренд, цвет, фасон, аксессуары)
2. Общие интересы и ценности
3. Уважение к лидерам компании
4. Приношение ценностей и интересов другой компании
5. Особый сленг, манера общения и поведения, юмор и т.д.

### Приложение 3

#### **Свобода подростка**

|   |
|---|
| Сегодня я захотел подольше поспать и пришел в школу только к 3-му уроку.  |
| Я пришел в школу в джинсах и яркой модной рубашке.  |
| Я взял телефон у одноклассника на несколько дней и случайно его разбил.   |
| Когда я был в гостях у одного знакомого, случайно застал смешную сцену его репетиции перед зеркалом признания в любви девушке. Я выложил это видео в социальной сети. |
| Продавец ошибся и дал мне намного больше денег на сдачу. Я решил потратить их в любимом кафе «фаст-фуда».   |
| Я встретился с друзьями по сетевой игре, а среди них оказались те, которые слушают музыку, которую не ценят в моей компании.  |
| Я люблю слушать громко музыку дома, но в песнях встречается ненормативная лексика.  |
| Я гуляю в ночное время.   |
| Я настаиваю на том, чтобы родители (или опекуны) купили мне классную брендовую куртку, обувь и наушники.  |
| Бегаю по утрам.   |
| Посещаю культурные мероприятия (спортивные соревнования, концерты, театры, кинотеатры).   |
| Веду здоровый образ жизни (не имею вредных привычек, занимаюсь спортом, правильно питаюсь).   |
| Планирую свою карьеру, посещаю дополнительные занятия и подготовительные курсы.   |

Таблички  
ШКОЛА  
СЕМЬЯ  
КОМПАНИЯ  
ОБЩЕСТВО  
ПОДРОСТОК  
СВОБОДА  
ПОДРОСТКА

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Михайлова А. 7 основных причин подростковой преступности и пути их решения. ГАРАНТ.РУ:<http://www.garant.ru/article/526482/#ixzz5ERiB2Ko0> (дата обращения: 03.05.2018)
2. Владимиров В.А., Грибанов Д.А. Легко ли быть подростком: проблемы подростковых правонарушений. URL: <https://school-science.ru/3/8/32616> (дата обращения: 27.04.2018)
3. Волженкин Б.В. Мошенничество: Серия "Современные стандарты в уголовном праве и уголовном процессе". СПб., 1998. 36 с.
4. Лотарева Т.Ю. Концепция жизнеспособности в практике социально-психологического сопровождения замещающих семей / Человек в условиях неопределенности. Сборник научных трудов / Под общей и научной редакцией д.ф.н. Е.В. Бакшутовой, д.п.н. О.В. Юсуповой, к.псх.н. Е.Ю. Двойниковой. Самара: СамГТУ, 2018. 434 с.
5. Федеральный закон от 24 июня 1999 г. № 120-ФЗ "Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних"
6. Шестаков Д.А. Семья как объект криминологического исследования / Д.А. Шестаков. // Правоведение. 1982. № 4. С. 60-66.

### EDUCATION GAME AS A METHOD OF CRIME PREVENTION AMONG TEENAGERS

© 2018

*E.V. Pravdivayz*, social worker  
SBI CPFE "Nash dom", Moscow (Russia), [pravdivaya@list.ru](mailto:pravdivaya@list.ru)  
*T.Yu. Lotareva*, historian, educational psychologist  
SBI CPFE "Nash dom", Moscow (Russia), [lotaya@mail.ru](mailto:lotaya@mail.ru)

УДК 37.01

## **ПЕДАГОГИКА СОТРУДНИЧЕСТВА КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ХИМИИ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ВТОРОГО ПОКОЛЕНИЯ**

© 2018

*Р.А. Селиверстова*, учитель химии и биологии; педагог дополнительного образования  
МБОУ Мирновская школа им. С.Ю. Пядышева, Ульяновская область, Чердаклинский  
район, посёлок Мирный (Россия); МКУ ДО Чердаклинского ЦДО, Ульяновская область,  
Чердаклинский район, посёлок Чердаклы (Россия), [roza.seliverstova@mail.ru](mailto:roza.seliverstova@mail.ru)

*Е.В. Селиверстов*, учитель химии и биологии  
МБОУ СШ № 81 им. Героя Советского Союза Д.М. Карбышева, Ульяновск (Россия),  
[evgenijseliverstov@icloud.com](mailto:evgenijseliverstov@icloud.com)

Современный мир постоянно развивается, меняются цели и содержание образования, появляются новые средства и технологии обучения. В связи с этим современное российское общество с неизбежностью требует формирования соответствующей новым реалиям жизни системы образования, новых стандартов образовательной деятельности. Одним из важнейших преобразований в системе отечественного образования является введение федеральных государственных образовательных стандартов общего образования (ФГОС), продиктованное необходимостью подготовки выпускников к жизни в высокотехнологичном конкурентном мире. Неоспоримым преимуществом новых стандартов является их ориентация на результат образования и включение требований к условиям реализации образовательных программ.

Со сменой парадигмы образования изменяется сущностный смысл понятий образование и как его составной части - обучение: обучение сегодня - это педагогическое конструирование активного взаимодействия ученика с объектом познания, культуры. Учитель приобретает новую роль – роль организатора самостоятельной познавательной, исследовательской, творческой деятельности учащихся. Он должен помочь им самостоятельно добывать нужные знания, критически осмысливать получаемую информацию и использовать ее для решения жизненных проблем. А это в свою очередь требует от педагога умение конструировать урок, знать структуру, современные требования к его проведению, умение использовать современные педагогические технологии, что во многом определяет уровень творческого подхода учителя к уроку и эффективность достигнутых результатов.

Для любой технологии обучения характерна специфическая обработка содержания и новая организация учебного процесса. Технология же обучения химии – это особый вид методики, который предусматривает: тщательно продуманную модель учебного процесса, специально методически преобразованное химическое содержание, систему методов и средств обучения химии.

Из большого многообразия новых педагогических технологий на уроках химии мы используем «обучение в сотрудничестве», метод проектов, индивидуальный и дифференцированный подход к обучению, интегрированное обучение, игровую деятельность, информационные технологии.

Особо хотелось бы остановиться на технологии «обучение в сотрудничестве».

Педагогика сотрудничества – направление, возникшее в отечественной педагогике во второй половине 20 века и представляющее собой систему методов и приёмов воспитания и обучения на принципах гуманизма и творческого подхода к развитию личности. Основателями педагогики сотрудничества по праву считаются педагогические новаторы, такие, как: Ш.А. Амонашвили, И.П. Волков, И.П. Иванов, Е.Н. Ильин, В.А. Караковский, С.Н. Лысенкова, Л.А. и Б.П. Никитины, В.Ф. Шаталов, М.П. Щетинин

и др. Все они имели большой практический опыт работы в школе и разработали оригинальные концепции обучения и воспитания.

Идейным вдохновителем педагогики сотрудничества являлся советский публицист и педагог Симон Львович Соловейчик. Работая в «Учительской газете», он опубликовал несколько научно-популярных статей, в которых воспитание он представлял не как некое воздействие воспитателя на ребенка, а как открытый диалог между педагогом и учеником [3].

Первая встреча педагогов-новаторов, посвященная новому научно-практическому движению в педагогике, проходила в подмосковном посёлке Переделкино в октябре 1986 года. По итогам встречи были сформулированы «Тезисы педагогики сотрудничества», опубликованные в «Учительской газете» 18 октября 1986 года, в которых были раскрыты основные идеи педагогики сотрудничества [6].

Вторая встреча педагогов-новаторов прошла в 1987 году в Грузии. В ходе совместной работы были намечены пути и направления дальнейшей демократизации образования: была обоснована вариативность обучения; было предложено обновить содержание образования, пересмотреть программы и учебные планы; было предложено развивать у учеников творческие способности; обучение и воспитание ребёнка в зоне ближайшего развития; организация детской половины дня; идея самоуважения школьника [10]. По итогам встречи были сформулированы тезисы, которые опубликовали 17 октября 1987 года в «Учительской газете» под заголовком «Демократизация личности» [1].

Педагогика сотрудничества имеет некоторое сходство с креативной педагогикой, которая учит детей творчески относиться к процессу обучения и самим становиться созидателями своего будущего. В обоих этих направлениях педагогики ребенок рассматривается как индивидуальная творческая личность, потребности и способности которой необходимо помочь раскрыть в полной мере.

Ряд положений педагогики сотрудничества опровергало традиционные системы обучения и воспитания, поэтому эта теория вызвала большую полемику. Педагогика сотрудничества дала импульс творческой деятельности многих педагогов, инициировала деятельность авторских школ.

Вопрос о педагогике сотрудничества тесно связан с вопросом о роли учителя. Роль учителя состоит не в том, чтобы учить, а в том, чтобы помогать ученикам учиться. Учитель, в первую очередь, должен быть создателем развивающей среды, побуждающей ученика учиться, т.е. приобретать необходимые знания и опыт для формирования собственной жизненной позиции.

В основе педагогики сотрудничества заложено продуктивное общение педагогов между собой, сотрудничество детей и взрослых, детей между собой и сотрудничество учеников, родителей и учителей.

#### *Основные идеи педагогики сотрудничества*

1. *Идея трудной цели.* Нужно ставить перед обучающимися как можно более сложную цель, указывать на ее исключительную трудность и внушать уверенность в том, что цель будет достигнута, а тема хорошо усвоена.

2. *Идея опоры.* Это набор ключевых слов, знаков и других опорных сигналов, особым образом расположенных и показывающих логику изучаемого материала в виде компактной образной (иногда разноцветной) опорной схемы, которая сильно облегчает запоминание и понимание материала и полностью исключает возможность зубрежки (опорные сигналы у Шаталова, схемы у Лысенковой, опорные детали у Ильина и др.).

3. *Идея свободного выбора.* Шаталов В.Ф. дает ученикам сто задач, чтобы они сами выбирали для решения любые из них и в любом количестве. Свобода выбора - самый простой путь к развитию творческой мысли свободный выбор.



4. *Идея диалогических размышлений.* Диалог учителя с учениками, доброжелательное и внимательное отношение к высказываниям учащихся, поощрение их идей, мыслей, даже неудачных и неверных, поощрение активности детей, сотрудничество педагога с обучающимися в поиске решения учебных проблем, задач способствует развитию умственных способностей [4].

5. *Оценка работ.* Конспекты В.Ф. Шаталова привлекли в своё время всеобщее внимание, т.к. опорные сигналы решают самую сложную из педагогических проблем массового обучения: они позволяют проверять домашнюю работу ученика в свернутом виде - одного взгляда учителя на опорный сигнал достаточно, чтобы справедливо оценить работу каждого ученика на каждом уроке. Когда ученик работает систематически, каждый день, не надеясь на то, что его не вызовут и не спросят, он быстро развивается, он больше не числится в отстающих. Это так воодушевляет учеников и дальнейшая работа в атмосфере успеха не представляет для него особого труда.

Ш.А. Амонашвили вообще не ставит маленьким детям отметок, С.Н. Лысенкова не ставит двоек, потому что у нее все дети успевают, В.Ф.Шаталов в случае невыполнения работы оставляет пустую клетку в ведомости ежедневного учета знаний. Формы разные, а суть одна - учение без принуждения.

6. *Идея опережения.* Трудные головоломки, непосильные и взрослым, дает детям Б.П. Никитин. Опережение программы доставляет ученикам удовольствие, вызывает гордость; учитель перестает зависеть от программы, он свободнее распоряжается временем на уроках. Важным открытием надо считать большую и малую перспективу С.Н. Лысенковой. До сих пор учитель на уроке лишь повторял материал и объяснял новый, он знал лишь «вчера» и «сегодня». С.Н. Лысенкова впервые вводит на урок «завтра». Кроме повторения и объяснения нового, она отводит некоторое время для изучения материала, который будут проходить через пятьдесят или сто уроков. Исполдволь, заранее подбираясь к будущей сложной теме, С.Н. Лысенкова дает всем детям необходимое время для созревания мысли. При этом сильные дети получают возможность отвечать на вопросы, которые еще не изучались в классе, пользоваться интуицией, догадкой, отчего они быстро развиваются и не скучают среди более слабых детей, не отвыкают от работы, как это часто случается. Больше всего выигрывают в сотрудничестве сильные ученики, «главный резерв учителя». Их ничто не сдерживает, они ведут за собой коллектив.

7. *Идея крупных блоков.* Опыт показывает, что когда материал нескольких тем учебного материала сводится в крупные блоки, то появляется возможность значительно увеличить объем изучаемого при резком снижении нагрузки на ученика. По десять-двадцать уроков объединяет в один блок В.Ф. Шаталов, на одном уроке раскрывает смысл и красоту большого произведения Е.Н. Ильин, сводит в единое навыки, необходимые для разных профессий И.П. Волков, подробно разрабатывает способы преподавания крупными блоками П.М. Эрдниев, по пять-шесть крупных творческих дел проводят в день на коммунарских сборах в методике И.П.Иванова, экспериментирует с идеей «погружения» М.П. Щетинин.

8. *Идея соответствующей формы.* Урок должен по форме отвечать изучаемому предмету. На уроках математики В.Ф. Шаталов, доказывая теорему, не допускает ни одного лишнего слова - рассказ учителя-математика должен быть абсолютно точным. На уроках творчества И.П. Волкова дети шумят, теребят учителя, обращаются к нему с тысячей вопросов. Е.Н. Ильин, анализируя художественное произведение, добивается, чтобы и анализ имел художественную форму.

9. *Идея самоанализа.* Трудность школьного учения состоит, в частности, в том, что это единственный вид работы, которую человек сам не может оценить - он нуждается в

оценке учителя. Е.Н. Ильин подводит своих учеников к размышлению о собственной жизни: «А как поступаю я? А что я представляю из себя?» Сильно развит коллективный анализ ответа учеников у доски в методике В.Ф. Шаталова, потому что отметка за работу в этом случае не ставится, и ученики не боятся делать замечания отвечающему, свободно обсуждают его работу. Ш.А. Амонашвили специально учит маленьких детей оценочным действиям и суждениям. Его ученики проверяют и оценивают работу товарищей (естественно, не выставляя отметок), рецензируют письменные работы друг друга. При этом они пользуются эталонами, чтобы их суждения были содержательными.

Обучение ребят коллективному самоанализу - дело долгое и трудное. Оно требует большого мастерства от педагога, но именно так возникает и укрепляется атмосфера сотрудничества детей и взрослых, ученики чувствуют себя хозяевами в детских и волонтерских организациях, приучаются следить за ходом общей работы, болеть за общее дело; быстро развиваются их общественные навыки. Невозможно переоценить дисциплинирующее значение такой работы. Когда ученики знают, что их труд будет оценен не только учителем, но и всем коллективом, они и ведут себя достойно, и работают гораздо старательнее.

*10. Интеллектуальный фон класса.* На конечный результат учения и воспитания ученика больше всего влияет семья, но из школьных факторов, как показывают исследования, важнее всего жизненные цели, которые ставят перед собой одноклассники ученика. Если в классе сильно общее стремление к знаниям, к достижению высоких целей, то и каждый ученик будет лучше учиться.

*11. Коллективное творческое воспитание.* Смысл данной методики состоит в том, что ребят с первого класса по выпускной учат коллективному общественному творчеству.

Для ребенка коллективность самих трудовых процессов является главной, а иногда и единственной силой, заставляющей его выполнять более или менее продолжительные трудовые задания. В трудовом творчестве дети находят яркое проявление самых сильных интеллектуальных и эмоциональных качеств человека. [9] «Верьте в талант и творческие силы каждого воспитанника» говорил В.А. Сухомлинский [8].

*12. Творческое самоуправление учащихся.* На тех же принципах строится и школьное самоуправление. Весь актив в школе меняется несколько раз в год, потому что детям и подросткам нельзя слишком долго ходить в активистах.

Самоуправление рассматривается не как управление без взрослых - наоборот, дух сотрудничества заставляет ребят искать помощи у старших друзей. Как только на деле осуществляется принцип «Все творчески, иначе зачем», ребята сами не хотят решать дела без взрослых, потому что они стремятся к высоким результатам работы.

*13. Сотрудничество с родителями.* Сухомлинский по этому вопросу писал: «Совершенствование, углубление общественного воспитания означает не умаление, а усиление роли семьи. Гармоническое, всестороннее развитие возможно только там, где два воспитателя – школа и семья – не только действуют заодно, ставя перед детьми одни требования, но и являются единомышленниками, разделяют одни убеждения, всегда исходят из одних и тех же принципов, не допускают никогда расхождений ни в целях, ни в процессе, ни в средствах воспитания» [7].

*14. Личностный подход к воспитанию.* Сухомлинский считал, что учитель должен в первую очередь уметь познавать духовный мир ребенка, понимать в каждом ребенке «личное». Он писал: «Нет в мире ничего сложнее и богаче человеческой личности» [2]. Весь этот комплекс методов и методик приводит к идее личностного подхода к ребенку вместо индивидуального. В школу приходят не только ученики - существа, занятые учением, нет, перед нами личности. Каждый из ребят приносит в школу свой мир чувств и переживаний, ничем не отличающийся от мира учителя, - в этом смысле педагог и

ребенок совершенно равны, они оба знают радость, страдание, стыд, страх, удовлетворение, чувство поражения и чувство победы. Педагогика сотрудничества вырабатывает такие приемы, при которых каждый ученик чувствует себя личностью, ощущает внимание учителя лично к нему. Это проявляется и в том, что каждый на каждом уроке получает оценку своего труда, и в том, что каждый выбирает задачи по своему вкусу, и в том, что внешкольное творчество каждого ребенка получает признание и оценку, и наконец, в том, что каждый на самом деле, а не на словах и не в призывах уважаем, что никто не оскорбит ребенка подозрением в неспособности, все защищены в своем классе и в своей школе.

*15. Сотрудничество учителей.* Любой учитель может внедрить в свою работу принципы технологии сотрудничества, хотя, конечно, не в один месяц и не в одну четверть. Для педагогики сотрудничества не нужны никаких особых условий - при тех же самых программах и учебниках каждый может начать перестройку в своем собственном классе, если он учитель, в своей собственной школе, если он директор. Нельзя противопоставлять детей в классе, нельзя и учителей противопоставлять друг другу. Учителя работают с детьми, оттого они и сами отчасти как дети - в этом их профессиональная сила, а не слабость. Только сохраняя в себе некоторую детскость, детское самолюбие, ранимость, способность к воодушевлению, тонкость чувств, можно понять ребенка, почувствовать детей, принимать каждого мальчика, каждую девочку как личность [5].

При использовании педагогики сотрудничества очень важно живое общение учеников друг с другом и с учителем, потому что характер взаимоотношений между учителем и детьми, между самими детьми в обучении во многом определяет его результативность.

В таком общении складываются гибкость мышления, преодолеваются инертность и стереотипы, что необходимо для ориентации молодого человека в современном быстро меняющемся мире. Чтобы эффективно организовать общение, учитель и его воспитанник должны быть равны, а ученик имеет право требовать к себе уважительного отношения со стороны учителя, право высказывать замечания и несогласие с педагогом без страха, осуждения и наказания, иметь и защищать любую точку зрения на проблему, потому что иногда умение отстаивать свое мнение важнее, чем получение правильного ответа в готовом виде. В результате ученик учится слушать не только педагога, но и своих одноклассников, слышать и критиковать себя.

В данной системе учитель не только ставит перед ребятами учебную проблему, но и является активным участником диалога, мудрым помощником. Смысл работы педагога-сотрудника в том, чтобы не только получить правильный ответ от ученика, но и сделать эмоционально значимым и ценным для ребенка сам путь поиска этого ответа.

Учитель создает атмосферу доброжелательности даже в случае неудачи, пытается уделять внимание каждому ребенку, особенно слабому и часто ошибающемуся. А ученик в классе не должен бояться совершить ошибку, опасаться насмешек класса и плохой оценки учителя.

Таким образом, педагогика сотрудничества помогает развивать мышление практически каждого ребенка и формирует самостоятельность суждений, независимость и нестандартность мышления школьников.

Среднее звено основной школы с большим интересом включается в совместную деятельность. Постепенно появляются помощники – те ребята, которые, самостоятельно изучив определённый материал, предлагали объяснить его своим одноклассникам, а затем выяснить, как их поняли, но с помощью тестов.

Между учениками возникает процесс сотрудничества, в результате которого качество усвоения учебного материала повышается. По истечении времени, при решении

подобных заданий ребята вспоминают не задания, предложенные учителем, а те, которые обсуждались с одноклассниками либо были ими предложены.

Также проводятся творческие мероприятия (особенно в конце года), которые помогают вспомнить практически весь учебный материал. Это очень эффективно.

В своей педагогической деятельности учителя используют разнообразные формы организации учебного сотрудничества – индивидуальная работа, работа в парах, группах постоянного и сменного состава, коллективное взаимодействие. В качестве инструментов педагогики сотрудничества можно использовать интересный и увлекательный рассказ, откровенную беседу, справедливую и независимую оценку, поощрение творческих успехов, личный пример, встречу с интересными людьми, совместный поиск решений и тому подобное.

Для выявления индивидуальных способностей учащихся применяют педагогическую диагностику: контролируют знания, умения, навыки каждого учащегося с целью своевременной помощи и развития способностей, проводят рефлексию, учат оценивать свою деятельность и деятельность одноклассников. Применение педагогики сотрудничества помогает повышать качество знания предмета учащимися и сохранять уровень обученности.

При успешном сотрудничестве каждый должен доверять друг другу, полагаться друг на друга при выполнении совместных действий, когда ученики активно помогают друг другу, активно способствуют достижению индивидуальных целей каждого учащегося и общих целей с учителем.

Педагогика сотрудничества очень трудна в реализации, требует от педагога умения общаться с учащимися, но эффективна, положительным настроением учащихся на изучение математики.

Использование данной технологии на уроках формирует новое поколение людей, способных более широко использовать свой потенциал и способности.

В современном образовательном процессе педагогика сотрудничества занимает особое значимое место, она помогает преодолеть инертность мышления и выйти на качественно новый уровень построения системы образования и воспитания.

## **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Амонашвили Ш.А. Единство цели. Пособие для учителя. М.: Просвещение, 1987.
2. Афанасьева Т.М. Семья: учебное пособие для учащихся средних учебных заведений. М.: Просвещение, 1986.
3. Бардин К.В. Чтобы ребенок успешно учился: Книга для родителей. М.: Педагогика, 1988. С. 125-127.
4. Безруких М.М., Ефимова С.П. Знаете ли вы своего ученика: книга для учителя. - М.: Просвещение, 1991. С. 119-125.
5. Болотина Л.Р. Классный руководитель в современной начальной школе // Начальная школа. 1995. № 6.
6. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. М.-Ростов-на-Дону, 1999.
7. Бруднов А., Березина В. Социально педагогическая работа в школе // Воспитание школьников. 1994. № 1.
8. Кожанова Н.Е. Учителя и родители-партнеры в воспитании ребенка // Начальная школа. 1995. № 6. С. 11-14.
9. Разумихина Г. Мир семьи: книга для учащихся старших классов по курсу «Этика и психология семейной жизни». М.: Просвещение, 1986.
10. Соколова В.Н., Юзефович Г.Я. Отцы и дети в меняющемся мире: книга для учителей и родителей. М.: Просвещение, 1991. С. 10-17.

# PEDAGOGY OF COOPERATION AS A MEANS OF IMPROVING THE QUALITY OF TEACHING CHEMISTRY IN THE CONTEXT OF IMPLEMENTING THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD OF THE SECOND GENERATION

© 2018

**R.A. Seliverstova**, teacher of chemistry and biology

*Mirnovskaya school named after S.U. Pyadysheva, Ulyanovsk oblast, Cherdaklinsky district, Mirnyy Settlement (Russia); the teacher of additional education of Municipal State institution of Additional Education of the Cherdakly Center of Additional Education, Ulyanovsk oblast, Cherdaklinsky district, the village of Cherdakly (Russia), roza.seliverstova@mail.ru*

**E.V. Seliverstov**, teacher of chemistry and biology

*Secondary School No. 81 named after Hero of the Soviet Union, General D.M. Karbyshev, Ulyanovsk (Russia), evgenijseliverstov@icloud.com*

УДК 159.922.72

## К ВОПРОСУ ОБ ЭМОЦИОНАЛЬНОМ ИНТЕЛЛЕКТЕ ПОДРОСТКОВ

© 2018

**Н.В. Сорокина**, магистрант кафедры психологии и социальной педагогики

*ФГБОУ ВО «Чувацкий государственный педагогический университет имени И.Я. Яковлева», Чебоксары (Россия), diamond0805@mail.ru*

**Е.В. Славутская**, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии и социальной педагогики

*ФГБОУ ВО «Чувацкий государственный педагогический университет имени И.Я. Яковлева», Чебоксары (Россия), slavytskayaev@gmail.com*

В последнее время в научной литературе все чаще встречается понятие «эмоциональный интеллект», говорится о необходимости его развития у детей и школьников.

Существует множество определений этого термина, но большинство авторов сходятся на том, что эмоциональным интеллектом следует считать способность человека воспринимать собственные эмоции и управлять своим эмоциональным состоянием для эффективного решения практических и социальных задач.

Как известно из истории психологии, проблемой эмоций заинтересовались еще античные философы, которые пытались определить, как появляются эмоции и найти способы контролировать эмоциональное состояние людей. В частности, ученики школы Зенона считали, что для борьбы с нежелательными эмоциями достаточно перевести эмоцию в ее антипод (например, злость в страх).

Намного позже возникли теории интеллекта, которые затронули и вопросы социального интеллекта. Интерес к такому феномену как «эмоциональный интеллект» возник в начале XX-го века.

Сразу же появились различные определения эмоционального интеллекта и его компонентов. Авторами первой модели эмоционального интеллекта является Джон Майер, Питер Саловей и Дэвид Карузо. Эти ученые в 1990 году определили эмоциональный интеллект как способность человека распознавать не только собственные эмоции, но также и эмоции других людей, а также использовать полученную информацию для принятия решений. Также этими же авторами была представлена структура эмоционального интеллекта, которая включала способности трех типов: способности к идентификации и выражению эмоций; способности к регуляции эмоций; способности к использованию эмоциональной информации в мышлении и деятельности. Они подробно расписали эти способности.

Так первый тип способностей (способность к идентификации и выражению эмоций) делится на 2 компонента, которые направлены на собственные эмоции (здесь определяется как вербальный, так и невербальный элементы), а также на эмоции других людей (здесь определяются эмпатия и невербальное восприятие).

Второй тип способностей (способность к регуляции эмоций) также представлен двумя компонентами, которые направлены на регуляцию своих эмоций и на регуляцию эмоций других людей.

Третий тип способностей (способность к использованию эмоциональной информации) состоит уже из большего числа компонентов, которые выражаются как гибкое планирование, творческое мышление, перенаправленное внимание и мотивация.

Джон Майер, Питер Саловей и Дэвид Карузо позже усовершенствовали свою теорию, так как первоначально они не учли связь человека с предметами или другими людьми, а именно в случае изменения связей с предметами или другими людьми, происходит изменение эмоций, которые переживаются по этому поводу.

Их новая модель эмоционального интеллекта отвечала на следующие вопросы: как человек воспринимает свои эмоции и эмоции других людей, может ли определить их причину и подлинность, как использует эмоции для направления внимания на значимые события, как контролирует свое эмоциональное состояние?

Многие авторы на основе данной модели создавали свои модели эмоционального интеллекта, но все предполагают, что есть люди с низким и высоким эмоциональным интеллектом. Причем все авторы утверждают, что если IQ нельзя развить, то эмоциональный интеллект поддается корректировке и развитию.

Так какими же чертами обладает человек с низким эмоциональным интеллектом? Психологи считают, что при слаборазвитом эмоциональном интеллекте человек склонен к обидам, не умеет прощать, у него отсутствует эмпатия, он не умеет распознавать как свои, так и чужие эмоции, эгоцентричен и сосредоточен только на себе, считает окружающих его людей чрезмерно чувствительными, не умеет контролировать свои эмоции, склонен к спорам и конфликтам, а также не умеет слушать и слышать других.

Однако в научной литературе есть также мнение, что люди с высокоразвитым эмоциональным интеллектом часто являются манипуляторами, так как могут отслеживать, контролировать и направлять не только свои эмоции, но и эмоции окружающих людей.

Если человек с развитыми когнитивными способностями может быстро и качественно анализировать имеющиеся варианты и делать выводы, человек с развитым эмоциональным интеллектом оценивает и контролирует эмоции для достижения различных целей, в том числе личного продвижения.

В целом, психологические исследования, проведенные во многих странах мира позволяют сделать вывод о том, что высокий эмоциональный интеллект позитивно влияет на работоспособность, люди с высоким эмоциональным интеллектом способны более четко определять эмоции через мимику лица, женщины с высоким эмоциональным интеллектом более довольны своей внешностью [3].

В исследованиях отечественных психологов проблема эмоционального интеллекта часто рассматривается в ракурсе онтогенеза, изучается развитие эмоционального интеллекта у детей и школьников. Так выявлено, что ученики с высоким уровнем эмоционального интеллекта пропускают меньше занятий в школе по неуважительным причинам.

Рассматривая младший подростковый возраст в контексте учебной деятельности Д.Б. Эльконин, Г.А. Цукерман, Л.И. Теплова, А.А. Денисова, отмечают изменения в интеллектуально-личностном развитии ребенка, определяемые формированием рефлексии. Рефлексия является важным звеном эмоционального интеллекта, отвечая за

осознание эмоций. Изучение взаимосвязи вербального и невербального интеллекта младших подростков позволило выделить этот возраст как ключевой в формировании рефлексии [6]. Рефлексию интеллектуальную можно определить как способность сопоставлять свои умственные возможности с уровнем сложности интеллектуальных задач. К социальной рефлексии относят определение своих возможностей в области межличностных отношений. Личностная рефлексия выступает как способность оценить свои потребности, индивидуальные особенности, возможности. Эмоциональный и социальный интеллект связаны в единое целое и проявляются в социальном контексте. Выявлено, что вербальный и невербальный интеллект младших подростков связаны с коммуникативными и эмоционально-волевыми характеристиками их личности. А соотношение вербального и невербального интеллекта может служить количественным показателем формирования мышления в этом возрасте, критерием психологической готовности детей к обучению в средней общеобразовательной школе [7].

Если рассматривать развитие эмоционального интеллекта в подростковом возрасте, то следует обратить внимание на то, что недостаточный социальный и эмоциональный опыт подростков в процессе учебной деятельности постепенно приводит к формированию у подростков «эмоционального эталона» взаимодействия с людьми [2]. Соответственно при развитии эмоционального интеллекта происходит стимуляция познавательной активности, что приводит к повышению мотивационной сферы, самореализации в учебе, адекватной самооценке. А при недостаточном развитии эмоционального интеллекта часто возникают неконтролируемые отрицательные эмоции, появляется негативное отношение к другим и к себе.

В своих исследованиях В. Домбровскис, С. Гусева, С. Чапулис показали, что при наличии признаков различий уровень развития эмоционального интеллекта у подростков идентичен [1]. Так у 73% подростков констатируется среднеадекватный уровень эмоционального интеллекта, у 23% – низкий уровень и у 4% подростков выявлен очень низкий уровень. Статистический анализ не выявил значимых гендерных различий в развитии эмоционального интеллекта у подростков, проживающих в городских условиях [4]. Статистический анализ данных эмоционального интеллекта подростков показал значимые положительные корреляции между общим настроением и внутриличностной сферой, а также между шкалами: «независимость» (интраперсональная сфера) и «гибкость» (сфера адаптивности), «удовлетворённость жизнью» (сфера общего настроения) и «ассертивность» (интраперсональная сфера).

Подростковый возраст требует адекватного психологического сопровождения, коррекции стратегий поведения и просоциального развития.

При недостаточном развитии эмоционального интеллекта подросткам можно предложить следующие рекомендации:

- ведите дневник эмоций, записывайте и анализируйте свое эмоциональное состояние, изучайте причины возникновения и степень контроля своих эмоций;
- научитесь сглаживать свои отрицательные эмоции, не позволяйте эмоциям владеть вами;
- в ситуациях столкновения вашего и другого мнения постарайтесь проанализировать не только позицию оппонента, но и его эмоциональное состояние;
- в общении с людьми старайтесь быть открытыми, не навязывайте не только свою точку зрения, но и свое эмоциональное состояние [5].

Одной из ключевых проблем в современном мире становится эффективное взаимодействие индивида в социуме. В этом контексте представляют интерес развитие способностей регулировать собственное поведение, взаимодействие с окружением, умение справляться с жизненными задачами и трудностями, а также внутренние ресурсы,

как возможности, обеспечивающие реализацию данных способностей в виде эмоционального интеллекта.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Домбровский В., Гусева С., Чапулис С. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и уровня учебной мотивации у подростков // Известия Саратовского ун-та Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2014. № 3. С. 210-214.
2. Иванова Е.С. Особенности эмоционального интеллекта в подростковом возрасте // Образование и наука. 2011. № 1. С. 33-41.
3. Комарова А.И. Социальный и эмоциональный интеллект: кросскультурное исследование // Вестник БГУ. 2011. № 5. С. 30-35.
4. Краснов М.В., Григорьева М.Н. Эмоциональный интеллект городских школьников // Вестник ЧГУ. 2014. № 2. С. 281-285.
5. Кузнецова К.С. Модель педагогического сопровождения школьников в процессе развития эмоционального интеллекта // Вестник ПАГС. 2011. № 4. С. 125-130.
6. Славутская Е.В., Славутский Л.А. Нейросетевой анализ взаимосвязей вербального и невербального интеллекта младших подростков // Психологический журнал, 2014. Т. 35. № 5. С. 48-56.
7. Славутская Е.В. Словесно-логическое мышление и структурирование личностных черт в предподростковом возрасте // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2015. Т. 4. № 3. С. 203-207.

### TO THE QUESTION OF THE EMOTIONAL INTELLIGENCE OF ADOLESCENTS

© 2018

*N.V. Sorokina*, master of psychology and social pedagogy department

*Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary (Russia), diamond0805@mail.ru*

*E.V. Slavutskaya*, doctor of psychological sciences, professor of the psychology and social pedagogics department

*Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary (Russia), slavutskayaev@gmail.com*

УДК 159

### ВЛИЯНИЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ НА САМООЦЕНКУ ПОДРОСТКА

© 2018

*А.Р. Фардзинова*, студентка 1 курса психолого-педагогического факультета

*ФГБОУ ВО СОГУ им. К.Л. Хетагурова, Владикавказ (Россия)*

*О.У. Гогицаева*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры

«Педагогика и психология», психолого-педагогического факультета

*ФГБОУ ВО СОГУ им. К.Л. Хетагурова,*

*Владикавказ (Россия), gogitsaeva@yandex.ru*

Детско-родительские отношения сильно влияют на психическое развитие подростка, на устройство его личности. Воздействие родителей на подростка в большей степени относится к воспитательным действиям, которые взрослые оказывают на ребенка. Семья предстает для подростка главной, базовой моделью отношений с социумом. Внутри семьи благодаря невидимому взаимовлиянию возникает такая атмосфера, в которой все скрытые мысли не проходят мимо подростка и, отпечатываясь в его сознании, в будущем всплывают в поведении. В семье взаимоотношения между подростком и матерью проявляются как в большей степени эмоционально окрашенные. Благодаря



взаимодействию с матерью подросток усваивает опыт общения с окружающим его миром [2, 4, 5].

Проблемасостоит в раскрытии связи между самооценкой подростка и особенностями родительского воспитания.

В последнее время в детско-родительских отношениях возникают все новые и новые проблемы; число семей, в которых главенствует отрицательный психологический климат, увеличивается, отношения между родителями и подростками становятся все сложнее – все это определяет актуальность проведения исследований проблемы влияния детско-родительских отношений на самооценку ребенка школьного возраста [1, 3].

Объект исследования – самооценка подростков.

Предмет исследования – уровень самооценки подростков во взаимосвязи с особенностями детско-родительских отношений.

Цель – выявление особенностей взаимосвязи детско-родительских отношений и самооценки подростка.

Задачи: выявить уровень самооценки и уровень притязаний подростков; определить особенности детско-родительских отношений в семьях подростков; установить взаимосвязь между этими параметрами.

Гипотеза – существует взаимосвязь между особенностями детско-родительских отношений и уровнем самооценки подростков. При позитивных детско-родительских отношениях у подростка будет самооценка среднего или высокого уровня; при негативных – соответственно заниженная или завышенная самооценка.

Методы исследования: теоретические – анализ научной литературы по данной теме; эмпирические – опросник «ОРО» (опросник родительского отношения Варги А.Я., Столина В.В.), методика изучения самооценки (Дембо-Рубинштейн), тест «Подростки о родителях» (ADOR, Шафер). База исследования: МАОУБСОШ № 7 им. А. С. Пушкина г. Владикавказ. Выборка состоит из 48 учащихся 12-13 лет и 48 родителей.

Становление детского самосознания формируется под влиянием состава семьи, ее размеров, социального статуса, количества родителей, отношений между ними. Главенствующим параметром неповторимости каждой личности является ее самооценка, определяющая жизненные установки, позицию индивида, то, как он будет оценивать себя и окружающий мир. Именно самооценка закладывает базу для определения стиля поведения человека. Если говорить иначе, то благодаря самооценке определяется динамика развития человека. Личность индивида формируется тогда, когда он может поддерживать общение с окружающим миром и проявить себя, показать свои способности, знания и умения. Процесс освоения морали, умение вести себя соответственно той или иной ситуации и согласно нормам общества, в котором индивид находится, сопровождает человека на протяжении всей его жизни. Самооценка означает то, как человек оценивает самого себя, свои способности, умения, качества. Она является базой, на которой начинается формирование личности. Именно самооценка тесно связана с такой важной человеческой потребностью как потребность в самоутверждении, выставить себя в глазах окружающих в наилучшем свете.

Мы провели исследование взаимосвязи детско-родительских отношений с самооценкой подростка. В исследовании приняли участие 48 учащихся (20 девочек и 28 мальчиков) в возрасте 12-13 лет и 48 родителей.

Результаты показали, что при позитивных детско-родительских отношениях у подростка будет самооценка среднего или высокого уровня; при негативных – заниженная или завышенная самооценка, соответственно. Подростки с очень высоким уровнем самооценки в основном показали высокие значения по всем шкалам. Большой процент подростков выбрал шкалы Враждебности и Непоследовательности с высоким значением. Данные результаты указывают на смену отцами стилей воспитания,

спонтанности с их стороны. При высоких значениях двух этих шкал можно говорить о безразличии со стороны отцов, неверие в способности своего ребенка. Все вышеперечисленное может довести до отчуждения подростка по отношению к отцам.

Ни в коем случае не стоит давить на подростка, запрещать ему все подряд (т.к. запреты в этом возрасте воспринимаются весьма специфично). Следует создать благоприятные условия для того, чтобы происходило формирование адекватной самооценки.

Не следует отгораживать подростков от участия и обсуждения семейных проблем. Рекомендуется принимать во внимание его позицию, т.к. он является членом семьи и имеет такое же право на участие в семейных советах.

Относиться к личности подростка с уважением. Не стоит ставить подростка в жесткие рамки, навязывать свой авторитет и свои правила. Лучше всего помогать подростку в его поисках истины, предлагать совместное обсуждение его проблем, обратить внимание на его мнение, взгляды, потому что и он имеет собственную точку зрения относительно различных проблем и ситуаций. Очень важно в этом возрасте принимать своего ребенка таким, какой он есть.

В то же время в семье должны быть четкие правила поведения, которые подростку следует соблюдать. Речь не идет о жесткой дисциплине, но подростку следует придерживаться каких-либо норм, принятых в семье, так же, как это делают и другие члены.

Не стоит забывать, что после свершения какого-то действия подросток ожидает оценки со стороны своих близких. Именно поэтому родителям стоит оказывать своему ребенку поддержку в его начинаниях. Отрицательный поступок нужно обсудить во всех подробностях, узнать у подростка, чем он руководствовался и как сам оценивает то или иное действие. Такие обсуждения приведут к тому, что подросток научится отвечать за содеянное и нести ответственность.

Напряжение между членами одной семьи могут вызвать у подростка неуверенность. В случае, если такие ситуации возникают, следует поговорить с подростком на эту тему, объяснить ему причину, по которой ситуация возникла, узнать его точку зрения по данному вопросу и постараться вместе составить дальнейший план действий. Если оставить подростка в неведении, то он может начать винить себя.

То, как человек оценивает самого себя, является первостепенным в его личностном росте и становлении в социуме. И если взрослый человек способен выборочно относиться к мнению, критике окружающих в свой адрес, то подростки только начинают познавать себя и это не дается ему сразу. Порой замечания в сторону подростка могут значительно снизить его самооценку. Конечно же, огромное влияние на уровень самооценки подростка оказывает родительское отношение.

Если в семье дисциплина граничит с любовью и уважением, то самооценка подростка в таком случае чаще всего располагается в пределах возрастной нормы. Подростки в таких семьях всесторонне развиваются и лучше усваивают какие-либо знания.

Благоприятнее всего на самооценку ребенка подросткового возраста влияет авторитетный стиль, когда происходит обучение личным примером, родители производят контроль над подростками, но в то же время прислушиваются к их мнениям и предпочтениям.

Родители подростков с низкой самооценкой получили средние баллы по всем шкалам, кроме шкалы «Маленький неудачник». Низкий результат по шкале «Маленький неудачник» характеризуют то, что родитель вероятнее всего относится к неудачам подростка как к случайностям и верит в его силы.

Большинство родителей подростков со средней самооценкой получили средние

баллы по шкалам «Принятие-отвержение» и «Контроль». Родители положительно относятся к своим детям, проявляют уважение, поддерживают его идеи, при этом проявляется адекватный контроль со стороны родителей, который позволяет идти на компромиссы в спорных ситуациях.

У родителей подростков с высокой самооценкой преобладает среднее значение по шкале «Принятие-отвержение». Так же, как и у подростков со средней самооценкой, родители подростков с высокой самооценкой принимают своих детей такими, какие они есть, проявляют уважение и поддержку. На втором месте по количеству ответивших находится шкала «Симбиоз», получившая преимущественно тоже средние баллы. В подобных семьях устанавливается приятный психологический климат, родители тянутся к своим детям, контакт между взрослыми и подростками обычно в состоянии налаженности.

Очень высокий уровень самооценки. Здесь баллы распределились поровну между шкалами «Принятие-отвержение», «Симбиоз» и «Контроль». Столь равномерное распределение баллов между шкалами характеризует гармоничные отношения между подростками и родителями, в семьях которых царит уважение, положительный психологический фон.

В результате проведенного исследования можно сделать вывод, что самооценка подростков 12-13 лет в целом находится в возрастной норме, т.е. располагается на среднем либо на высоком уровне. Проведенные методики подтвердили оптимальное представление подростков о своих возможностях, что, безусловно, играет важную роль в личностном развитии детей.

Данные результаты позволили нам сформулировать общие рекомендации для родителей. Одной из главных причин, по которой у подростков формируется неверная самооценка, является нежелание или отказ в признании своих ошибок, недостатков, а то, что даже под влиянием окружающих они не способны их увидеть. Именно поэтому важно, чтобы при помощи родителей подростки могли сами убедиться в их наличии. Это будет действительно в том случае, если подросток сможет сам увидеть свои собственные ошибки, даже если он и не может из-за чего-либо самостоятельно избавиться от них.

При сопоставлении уровней самооценки подростков и особенностей родительского отношения была замечена следующая тенденция: у родителей, которые чаще давали средние баллы по всем шкалам «Теста-опросника родительского отношения» (ОРО) и низкие баллы по шкале «Маленький неудачник», дети имеют среднюю либо высокую самооценку, что, как уже было описано выше, располагается в пределах возрастной нормы.

Сравнительный анализ результатов методик «Подростки о родителях» и «ОРО» показал, что в группах подростков со средней и высокой самооценкой следующие особенности материнского отношения: преобладают симбиотические отношения, принятие своего ребенка таким, какой он есть, адекватный уровень контроля над подростком, умение найти со своим ребенком компромисс.

В группах подростков со средней и высокой самооценкой следующие особенности отцовского отношения: высокий уровень враждебности, который указывает на желание отцов подстроить своего ребенка под некий идеал, образ которого создается обществом, а также высокий уровень непоследовательности, который говорит о непредсказуемости в решениях со стороны отцов.

Подводя итоги, можно сказать, что в данной работе мы сумели провести анализ особенностей взаимосвязи детско-родительских отношений с самооценкой подростка. Эмпирическое исследование подтвердило гипотезу о том, что существует взаимосвязь между особенностями детско-родительских отношений и уровнем самооценки подростков: при позитивных детско-родительских отношениях у подростка будет

самооценка среднего или высокого уровня; при негативных - соответственно заниженная или завышенная самооценка.

Результаты исследования позволили нам сформулировать ряд определенных рекомендаций по общению мам и пап с подростками:

- Отцам подростков следует научиться осознавать противоречивость своих чувств и действий, объективно оценивать возможности, способности и недостатки собственного ребенка. Это поможет не строить какие-либо недостижимые идеалы, а относиться к подростку в меру его возможностей и не вваливать на его плечи непосильные цели и задачи. Подростка стоит принимать таким, какой он есть, и не ждать от него правильных поступков.

- Матерям не стоит отказываться от контроля над подростком, но всю опеку над ним лучше свести к минимуму. Подростки, безусловно, нуждаются в помощи, но не следует решать абсолютно все проблемы за своего ребенка – пусть он научится самостоятельности и умению отвечать за свои действия и свой выбор. Похвалу, порицание и опеку лучше давать дозированно.

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Гогицаева О.У. Национальная идентичность современных подростков // Материалы II Международной научной конференции «Развитие регионов в XXI веке». Под общ.редакцией А. У. Огоева. 2017. С. 456-458.

2. Гуриева С.Д. Психология межэтнических отношений // Диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук. Санкт-Петербургский государственный университет. Санкт-Петербург, 2010.

3. Гуриева С.Д., Михалюк О.С. Проблема личностной и социальной идентификации в "я - образе" // International scientific-practical congress of pedagogues and psychologists "THE GENERATION OF SCIENTIFIC IDEAS" European Association of pedagogues and psychologists "Science". 2014. С. 113-122.

4. Кочисов В.К., Гогицаева О.У. Семья как условие социализации личности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2015. № 2 (21). С. 83-86.

5. Темирова М.М., Гогицаева О.У. Проблемы возрастных отношений в семье // Международный студенческий научный вестник. 2014. № 4. С. 2.

### **THE INFLUENCE OF PARENT–CHILD RELATIONSHIPS ON SELF-ESTEEM OF A TEENAGER**

© 2018

*A.H. Fardzinova*, 1-nd year student of psycho-pedagogical faculty  
*North Ossetian state University to them. K.L. Khetagurova, Vladikavkaz (Russia)*

*O.U. Gogitsaeva*, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the  
"Pedagogics and psychology", psychological and pedagogical faculty  
*North Ossetian state University to them. K.L. Khetagurova, Vladikavkaz (Russia),*  
*gogitsaeva@yandex.ru*

**СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ПОДРОСТКОВ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ В ПРОЦЕССЕ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ**

© 2018

**И.В. Федосова**, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой социальной педагогики и психологии

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск (Россия),*

*Fedos-ir@yandex.ru*

Проблема экономической социализации появилась в нашем обществе относительно недавно в связи с переходом его на новые рыночные отношения. Людей окружает мир товаров и услуг, которые покупаются и продаются. Они всегда стремятся повышать свое благосостояние, ищут новые сферы самореализации и применения своих способностей. Это позволяет постоянно накапливать жизненный опыт – опыт восприятия и понимания других и себя, опыт поведения в различных ситуациях, опыт профессиональной деятельности и экономических отношений [1; 2; 3; 4].

Актуальность исследования определяется значимостью подросткового периода в развитии социальных форм поведения. Современное состояние российского общества, вызванное быстрыми социальными изменениями, порождает ряд проблем, связанных с усвоением детьми норм и ценностей современного общества и часто неадекватных представлений, которые ведут к негативным формам социализации личности [5; 6]. Фиксируется противоречие между реальным знанием, соответствующим характеру происходящих перемен, и необходимым воспитанием подростков, максимально подготовленных к изменяющимся условиям. Поэтому перед психологами, учителями и социальными педагогами встают задачи, касающиеся выявления у школьников представлений об экономических явлениях, которые их окружают, а также определения условий формирования социально желательных знаний об объектах и событиях экономического мира.

Среди возрастных групп детей наиболее восприимчивыми к социально-экономическим переменам в общественной жизни страны являются старшие подростки. Именно в этом возрасте ярко проявляется социальная сензитивность к восприятию товарно-денежных отношений, наблюдаются факты бурного эмоционального реагирования на нарушения распределительной справедливости, на те просчеты государства в реализации рыночных и социальных реформ, которые ведут к резкому расслоению населения на «богатых и бедных». В условиях бурного роста самосознания (в том числе и экономического) у подростков начинает формироваться и развиваться экономическое сознание, т.е. система экономических потребностей, интересов, ценностей, убеждений, установок, во многом определяющих их экономическую адаптацию к современной жизни. В этом плане экономическая социализация является важным фактором социального взросления подростков, своего рода катализатором их личностного и экономического «созревания».

Экономическое поведение любого человека зависит от многих факторов, но, прежде всего, от той среды, в которой он воспитывался и проживает. Поэтому подростки, воспитывающиеся в условиях сельской школы, где существуют ограниченные возможности социализации, имеют, как правило, несформированный уровень социализации в экономической сфере.

В то же время содержание образования в школе меняется с учётом обновления социально-экономических потребностей и условий развития общества. Одной из важнейших потребностей современной школы является воспитание делового человека,

личности с развитым экономическим мышлением, готовой к жизни и хозяйственной деятельности в условиях рыночных отношений.

Если раньше экономические проблемы искусственно отходили от школьника, и он порою до выпуска из школы оставался в стороне от них, то сегодня жизнь настоятельно требует, чтобы даже ученик начальной школы знал, что такое деньги, из чего складывается бюджет семьи и школы, что такое цена товара, от чего она зависит, и правильно ориентировался в экономических изменениях. Поэтому необходимо формировать экономические знания уже со школьной скамьи.

В связи с вышеизложенным, нами было организовано исследование с целью выявления уровня и особенностей экономической социализации подростков в условиях сельской школы. Для получения достоверных данных нами была определена база исследования – муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Ухтуйская средняя школа», находящаяся в Иркутской области. Экспериментальную выборку составили обучающиеся 9 «А» (контрольного) и 9 «Б» (экспериментального) классов в количестве 26 человек, средний возраст 14-16 лет.

В ходе работы решались следующие задачи:

- выявить экономические знания и представления подростков (когнитивный критерий);
- определить уровень экономической мотивации и экономическую направленность школьников (мотивационно – ценностный критерий);
- изучить степень участия девятиклассников в социально-значимой деятельности и уровень психологической готовности к экономической деятельности (поведенческий критерий).

Нами было установлено, что экономическая социализация является процессом превращения человека в полноправного члена общества, от которого требуется оперативность принятия решения и осведомленность в экономических знаниях. Экономическое поведение, интерес, мотивация личности зависят от многих факторов, но особенно от той среды, в которой она воспитывается и проживает. Поэтому подростки, воспитывающиеся в условиях сельской школы, где существуют ограниченные возможности социализации, имеют, как правило, низкий уровень социализации в экономической сфере.

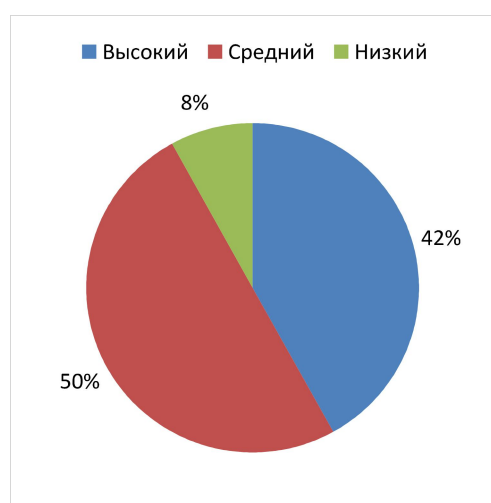
Для проведения диагностической работы была составлена специальная программа, в которой выделены компоненты (критерии) и показатели экономической социализации подростков, обучающихся в сельской школе (Таблица 1), определены методы и методики изучения данных компонентов.

В итоге диагностической работы мы обобщили данные, полученные по каждому методу исследования и по каждому школьнику. Всех респондентов мы распределили в группы по уровню экономической социализации (рис. 1).

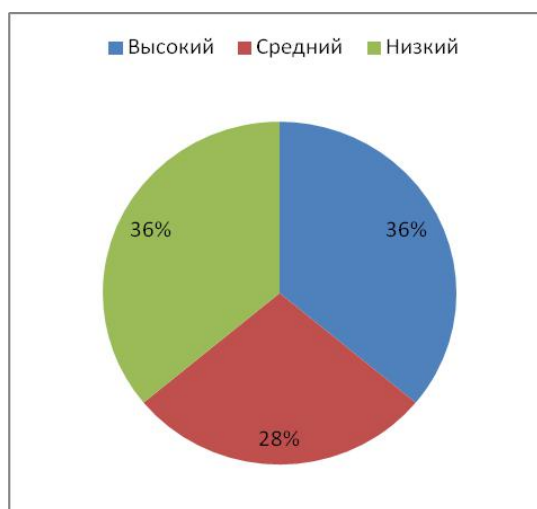
Девятиклассники, вошедшие в группу с высоким уровнем социализации, отличаются отношением к деньгам как к продукту труда и ценности личности. Они имеют экономические представления, основанные на понимании сущности, содержательных и функциональных особенностей экономических явлений. У таких подростков сформированы представления о денежных средствах, в частности, о доступных способах их «добывания», о принципах распределения денежных средств. Подростки, отнесенные к данному уровню, принимают активное участие в общественных, школьных и семейных делах. Таких детей оказалось в контрольном классе 5 человек, что составило 42%; в экспериментальном классе также 5 человек (36%).

**Таблица 1 - Компоненты и показатели экономической социализации подростков, обучающихся в сельской школе**

| Компоненты (критерии) экономической социализации | Показатели экономической социализации   | Методы и методики исследования  |
|--|---|---|
| Когнитивный                                      | экономические знания, представления, образы; объем и прочность информации об экономике.   | Анкетирование. Анкета для родителей «Экономическая социализация школьников». Анкета для школьников. |
| Мотивационно – ценностный                        | экономическая мотивация и интерес; экономическая направленность; оценка и прогнозирование своих возможностей.   | Анкетирование. Анкета для родителей «Экономическая социализация школьников». Анкета для школьников  |
| Поведенческий                                    | психологическая готовность к экономической деятельности; включение в социально-значимую практическую деятельность; умение устанавливать социальные связи. | Метод разрешения педагогических ситуаций. Метод сбора независимых характеристик.                    |



а) контрольный класс



б) экспериментальный класс

**Рисунок 1 - Уровни экономической социализации подростков**

Подростки со средним уровнем экономической социализации относятся к деньгам как к ценности для личности. Однако, у таких школьников прослеживаются нечеткие представления о конкретных экономических явлениях, о том, каким способом добываются деньги, и как их можно рационально использовать; отмечается размытое понимание принципов их распределения. Таких детей оказалось в контрольном классе – 6 человек (50%); в экспериментальном классе 4 человека (28%).

У подростков, вошедших в группу с низким уровнем экономической социализации, сложилось стойкое отношение к материальным благам не как к продукту труда, а как к виду помощи от государства; у них отмечена неадекватная оценка роли денежных средств в жизни человека; не сформированы представления об основных экономических

явлениях, основанных на выделении несущественных качеств; отсутствуют представления о потребностях, удовлетворяемых с помощью денежных средств; не развито понимание того, как деньги влияют на отношения между людьми. Таких детей оказалось в контрольном классе 1 человек (8%), в экспериментальном классе 5 человек (36%).

Таким образом, можно сделать вывод, что у обучающихся девятого класса выявлены разные уровни экономической социализации. Достаточно значимое количество школьников (в экспериментальной группе) оказалось с низким уровнем экономической социализации, который затрудняет процесс вхождения подростков в социум и их адаптацию. Причиной этого являются ограниченные возможности сельских школьников в получении экономических знаний и ориентировки в экономических процессах, которые обусловлены слабым развитием инфраструктуры села и отсутствием специальной работы с обучающимися и их семьями с целью экономического воспитания и просвещения подростков.

Исходя из полученных данных, был организован комплекс мероприятий, представляющих собой социально-педагогическую поддержку обучающихся в процессе их экономической социализации.

Работа осуществлялась в нескольких направлениях: по субъекту взаимодействия – с обучающимися и родителями; по содержанию деятельности – экономическое просвещение, экономическое воспитание.

Выбор данных направлений был обусловлен научным предположением о том, что работа с подростками, обучающимися в условиях сельской школы, должна быть системной и целенаправленной и осуществляться в трех направлениях – в учебном процессе, во внеучебной деятельности и в семье. В ходе работы с детьми должны учитываться социально-экономические условия жизнедеятельности сельских жителей; должно быть обеспечено воздействие на все критерии и уровни экономической социализации подростков в условиях сельской школы.

В работе с подростками мы старались учитывать особенности подросткового периода, который связан с развитием социальных форм поведения и наиболее восприимчив к социально-экономическим переменам. Современная обстановка порождает проблемы, связанные с усвоением норм и ценностей современного общества, и часто у личности возникают неадекватные представления, которые ведут к негативным формам социализации личности. Поэтому необходимо готовить и воспитывать подрастающее поколение, которое будет максимально подготовлено к изменяющимся условиям и сможет правильно ориентироваться в экономических процессах.

Все вышеописанные факторы учитывались при разработке комплекса мероприятий по повышению уровня экономической социализации школьников. Были поставлены следующие задачи работы:

1. Когнитивный блок: познакомить обучающихся с экономической обстановкой в стране; сформировать базовые экономические знания.
2. Мотивационно-ценностный блок: воспитывать уважение к частной собственности, бережное отношение к ресурсам, трудолюбие, порядочность;
3. Поведенческий блок: научить применять экономические знания на практике; сформировать необходимые базовые компетенции у обучающихся для активного участия в экономической жизни страны.

При оценке эффективности работы за исходные были приняты положения о том, что подростки 14-16 лет должны:

- иметь достаточно высокий уровень экономической социализации;



- усвоить основные экономические понятия, принципы, законы, которые помогут перейти к объективному и обоснованному подходу в анализе и решении экономических проблем;

- иметь основы экономического мышления;

- уметь применять принципы экономического мышления при принятии решений на практике, в повседневной жизни;

- иметь активную научную позицию по отношению к происходящим в обществе экономическим процессам;

- активно участвовать в экономической жизни страны.

В рамках первого направления работы «Учебный процесс» проходили факультативные занятия по программе «Экономический мир». Наряду с общетеоретическим материалом по основам экономики обучающиеся получали практические навыки работы с основными расчетными документами, учились решать экономические задачи и ситуации. Мы строили работу так, чтобы обучающиеся могли опираться на знания и умения, приобретенные при посещении факультатива, в дальнейшей повседневной жизни.

Факультативный курс имел актуальное значение, а умения и навыки обучающихся носили практическую направленность. В рамках факультативного курса содержание обучения было построено так, что вслед за изучением теории вопроса проходило практическое его освоение в виде игры. Такая практика помогала получать адекватное представление о сути экономических явлений, с легкостью выносить аргументированное суждение по экономическим вопросам, обрести опыт в анализе экономических ситуаций. Занятия воспитывали у обучающихся инициативу, активность и самостоятельность в принятии решений, вырабатывали практические навыки принятия ответственных экономических решений.

Факультативные занятия посещали все дети экспериментального класса. В их содержание были включены деловые игры на экономические темы, дискуссии, беседы и др.

Второе направление работы по повышению уровня экономической социализации школьников включало в себя разные формы внеучебной деятельности с девятиклассниками. Были проведены: интерактивная экскурсия; тренинги; дискуссия.

Например, целью интерактивной экскурсии «Услуги Сбербанка» было экономическое просвещение, в рамках которого подростки получили не только знания, но и практические умения и навыки. Экскурсия включала в себя: инструкцию работы с банкоматом и терминалом; как проводить различные банковские операции, например, погашение кредитов Сбербанка; совершение переводов с карты на счета вкладов или банковских карт; пополнение наличными счета пластиковой карты; подключение и отключение услуги «Мобильный банк» и «Автоплатеж» и др. Таким образом, подростки экспериментального класса получили практические навыки работы с банкоматом, терминалом.

Цель тренинговых занятий - способствовать успешному взаимодействию обучающихся в различных социальных ситуациях, достижению ими поставленных целей и выстраиванию конструктивных отношений в обществе.

Третье направление работы по повышению уровня экономической социализации было направлено на экономическое воспитание в семье и включало в себя: родительское собрание; консультирование родителей по вопросам экономической социализации школьников.

Таким образом, основное содержание работы в рамках социально-педагогической поддержки подростков было связано с развитием у них экономических знаний, умений и навыков; формированием психологической готовности к экономической деятельности. В

ходе проведения представленных мероприятий были реализованы два направления работы - экономическое просвещение, экономическое воспитание. Разработанные и предложенные нами социально-педагогические меры поддержки подростков носили системный, комплексный, целенаправленный характер, что позволяет предположить наличие позитивных изменений по окончании экспериментальной работы.

#### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Вяткин А.П. Психологические механизмы экономической социализации в условиях трансформации общества: монография. Иркутск: БГУЭП, 2013. 414 с.
2. Дейнека О.С. Экономическая психология: учебное пособие. М.: Питер, 2000. 160 с.
3. Ермакова И.В. Социально-психологические факторы экономической социализации старших подростков: автореф. дис.... канд. псих. наук. Кострома, 2007. 25с.
4. Журавлев А.В. Экономическая социализация формирующейся личности: теоретическая модель и экспериментальное исследование // Психологический журнал. 2011. № 2. С. 59-81.
5. Казанская В.Г. Подросток: социальная адаптация. СПб.: Питер, 2011. 286 с.
6. Федосова И.В. Психолого-педагогические основы формирования ценностных ориентаций в детском возрасте // Наука и Мир. Международный научный журнал. 2014. №9 (13). С. 127-131.

#### **SOCIAL AND PEDAGOGIC SUPPORT OF RURAL SCHOOL ADOLESCENTS DURING THE PROCESS OF ECONOMIC SOCIALIZATION**

© 2018

*I.V. Fedosova*, candidate of pedagogic sciences, associate professor, head of social pedagogy and psychology department  
*Irkutsk State University, Irkutsk (Russia), Fedos-ir@yandex.ru*

УДК 371

#### **К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ**

© 2018

*Е.В. Филипенко*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психолого-педагогического образования  
*ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет», Уфа (Россия),  
Filip-1217@mail.ru*

В настоящее время проблема девиантного поведения несовершеннолетних приобретает особую актуальность в связи с общесистемным кризисом нашего общества. Ослабление социальной регуляции, размытость нравственных норм и идеалов приводит к искажению культурных и духовных ценностей, а негативные тенденции общества самым непосредственным образом отражаются на процессе социализации подростков, пропагандируя потребительское отношение к жизни как норму и формируя асоциальные формы поведения.

В свете сказанного становится очевидным, что одним из основных институтов гармонизации отношений является общеобразовательная школа, которой в решающей степени принадлежит корригирующая роль в дальнейшем социально-нравственном становлении подрастающего поколения, свободной от различных социальных девиаций.

Вместе с тем необходимо отметить, что многие ученые, такие как С.В. Гарник, И.А. Невский, Л.И. Белозерова, Ю.И. Юричка и др., исследующие проблемы трудного

детства, рассматривают отклоняющееся поведение несовершеннолетних как следствие недостаточной подготовки педагогов к работе с данной категорией обучающихся. В этой связи В.В. Трифонов пишет: «Надо полностью признать тот факт, что детские правонарушения - это прямые педагогические издержки, результат безответственного воспитания трудных учащихся, недоработки всего педагогического коллектива, а стало быть, и высшей педагогической школы» [9, с. 34].

Проведенное нами исследование подтверждает вышесказанное. Так, анализ вузовских учебных планов по направлению подготовки «педагогическое образование» показал, что они либо вообще не содержат дисциплины, связанные с изучением отклоняющегося поведения несовершеннолетних и его профилактикой, либо таким учебным предметам отводится незначительное место в комплексном изучении психолого-педагогических дисциплин. Более того, наблюдения показали, что в процессе аудиторной работы преподавателями вуза используются преимущественно словесные методы обучения студентов, ведущие к репродуктивной деятельности обучающихся, в то время как для эффективного взаимодействия с указанной категорией детей требуется еще и активная, разносторонняя практическая подготовленность, способствующая развитию и закреплению у будущих педагогов необходимых профессиональных умений и навыков.

Необходимо также отметить, что современные государственные образовательные стандарты ориентированы на резкое сокращение педагогических/производственных практик в целом, что порождает открытое противоречие: с одной стороны, государство, педагогическая общественность и социум в целом заинтересованы в снижении уровня преступности и искоренении деструктивных форм поведения несовершеннолетних, с другой - наблюдается тенденция постепенного снижения теоретической, методической и практической подготовленности будущих педагогов к работе с трудновоспитуемыми детьми и подростками. В такой ситуации происходит явный отрыв теории от практики. Результаты изучения данной проблемы свидетельствуют и о том, что при необходимости решения конкретных педагогических задач студент не всегда способен восстановить приобретенные ранее знания и соотнести их с конкретной ситуацией, то есть адекватно спроецировать теоретические знания на решение реальной воспитательной проблемы. Отсюда становится очевидным, что эффективность коррекционно-воспитательной работы сдерживается «... слабой теоретической и практической готовностью учителей к работе со специфической категорией учащихся, недостаточной методической оснащенностью педагогов» - отмечают известные ученые И. Юричка и Ю.В. Гербеев [4, с. 54]. Поверхностное знание данной проблемы ведет к тому, что не только студенты, но и работающие педагоги - бывшие выпускники вуза имеют лишь общее представление о характере отклоняющегося поведения учащихся и способах его профилактики.

Сказанное подтверждается результатами анкетирования учителей, классных руководителей средних и старших классов общеобразовательных школ, педагогов средних специальных учебных заведений города, которые в своем подавляющем большинстве указали на низкий уровень психолого-педагогической и методической подготовки их в вузе к работе с учащимися «группы риска». Кроме того, опрошенные педагоги имеют недостаточное представление о социально-педагогических, психологических причинах, лежащих в основе различных нарушений поведения детей и подростков, испытывают затруднения в осуществлении индивидуального подхода к учащимся подобного типа.

В процессе нашего наблюдения также было выявлено, что в воспитательной работе с девиантными учащимися со стороны педагогов допускаются следующие типичные ошибки и просчеты: слабое владение методикой изучения личности трудного подростка, использование стереотипных оценок поведения и однообразных средств воздействия на

несовершеннолетнего, стремление навязать заданные образцы поведения, акцент на внешнюю сторону поведения и дисциплину, а не на мотивы проступков и т.д. Многие педагоги имеют невысокую культуру общения с указанной категорией учащихся, не владеют навыками неформального общения, не способны к осмыслению собственных профессиональных проблем, не уверены в себе.

В связи с этим очень важно, на наш взгляд, чтобы у учителя, работающего с трудновоспитуемыми подростками, была сформирована позитивная самооценка, повышающая уверенность в себе и эффективность работы в целом, поскольку педагогам с высоким уровнем личностного развития присуще стремление к постоянному приумножению своего потенциала и к самоактуализации. Кроме того, изначально позитивное отношение учителей к работе с проблемными учащимися вызывает, соответственно, и должный эмоциональный настрой со стороны последних. Именно самоуважения и достоинства часто не хватает таким подросткам, поэтому помочь им в этом способен только тот педагог, который сам обладает подобными качествами.

Как видим, создавшаяся ситуация вызвала еще одно противоречие между потребностями системы образования в квалифицированных педагогических кадрах и недостаточным уровнем их специальной психолого-педагогической подготовкой в вузе. Здесь необходимо отметить, что высокая результативность воспитательной работы педагогов будет во многом зависеть, во-первых, от уровня сформированности их готовности и профессиональной направленности на работу с подростками, имеющих отклонения в поведении и, во-вторых, от уровня заинтересованности и стремления к дальнейшему самообразованию.

С целью повышения психолого-педагогических знаний по проблеме воспитания подростков с отклоняющимся поведением нами был разработан спецкурс «Социально-педагогические основы коррекционной работы с девиантными учащимися» предназначенный для студентов старших курсов очного и заочного отделений. Основные задачи спецкурса заключались в обеспечении будущих педагогов углубленными знаниями о причинах, видах, формах отклоняющегося поведения и деформации личностного развития трудновоспитуемых подростков, способах коррекции, психолого-педагогической помощи и методах профилактики. Большое внимание в спецкурсе было уделено выработке у студентов специальных умений и профессиональных компетенций, определяющих социально-коммуникативную и психолого-педагогическую готовность к работе с указанной категорией учащихся.

Формулируя цели, задачи и содержание нашего спецкурса, мы исходили из того, что педагог способен эффективно взаимодействовать с учащимися лишь в том случае, если проявляет искреннюю заинтересованность судьбой и жизнью отдельных ребят, всего ученического коллектива; если стремится установить позитивные взаимоотношения со всеми подростками в том числе и с трудными; если поддерживает у них оптимистическое настроение и демонстрирует желание совместно действовать; если своими делами и поведением стремится заслужить истинное уважение, доверие, симпатию со стороны учащихся; если в решении стоящих перед ним воспитательных задач, руководствуется гуманистическими принципами и методами. Все это делает педагога психологически привлекательным, близким и понятным для трудных школьников, укрепляет его позиции в системе межличностных отношений и создает условия для того, чтобы он воспринимался учащимися как лидер – наиболее уважаемый и влиятельный человек в коллективе, власть которого основана, прежде всего, на моральном авторитете, умении сотрудничать, дружить и продуктивно общаться.

Ориентируясь на известную модель воспитательной деятельности классного руководителя, к основным социально-коммуникативным умениям мы отнесли: умение адекватно воспринимать девиантного подростка (наблюдательность, креативность и

динамичность мышления); способность к сопереживанию; умение анализировать свое и чужое поведение; умение управлять собой в процессе общения (самоконтроль, эмоциональная саморегуляция).

К психологическим умениям будущих педагогов нами были отнесены: умение прогнозировать возможные отклонения в поведении; умение выбирать и использовать оптимальные способы индивидуального и коллективного влияния на личность; умение корректировать нежелательное отклонение в психике и поведении подростка и т.д.

Программа разработанного нами спецкурса состояла из трех больших разделов и включала не только теоретический, но и практико-ориентированный компоненты.

Первый раздел: «Сущность и специфика отклоняющегося поведения».

Второй раздел: «Общая дифференциация и типология трудновоспитуемых детей и подростков, и ее диагностика».

Третий раздел: «Формы и методы педагогической коррекции отклоняющегося поведения».

В представленных разделах были выделены более конкретные темы. В содержание семинарских занятий кроме теоретических вопросов мы посчитали необходимым включить дополнительные задания прикладного, исследовательского, творческого характера. Кроме того, эффективность занятий обуславливалась применением технологий активного обучения: психотренингов, деловых игр, дискуссий и т.д.

Учитывая серьезные недостатки, выявленные ранее в процессе опроса студентов старших курсов и работающих педагогов в области коммуникативных умений, встала задача развития, закрепления и коррекции указанных умений. Для ее решения нами была разработана и внедрена в практику программа социально-психологического видеотренинга по развитию коммуникативной культуры педагога, работающего с трудными детьми и подростками. Особенностью данной программы являлось то, что она предполагала не только овладение коммуникативными умениями, но и носило личностно развивающий характер, а также предусматривала реализацию диагностических функций.

Основные цели и задачи указанного видеотренинга сводились к следующему: обеспечить осознание специфических особенностей собственного поведения каждым из участников в процессе коммуникативного взаимодействия; осуществление всестороннего анализа и выявление на этой основе достоинств и недостатков коммуникативного поведения; развитие профессиональные умения и навыки делового, партнерского общения (вступление в контакт, снятие нервного напряжения, активное слушание, настройка на партнера и настраивание партнера на себя, согласование интересов, аргументация своей позиции в различных ситуациях, в частности, в конфликтных и т.д.), необходимые будущему педагогу для эффективного взаимодействия с девиантными учащимися и другими субъектами учебно-воспитательного процесса; развитие психосоциальную восприимчивость к эмоциональным состояниям партнера по общению, его переживаниям, мнениям, личностным позициям и проч.

Процедура видеотренинга предполагала выполнение студентами серии психотехнических упражнений, коммуникативных заданий, участие в ролевых и деловых играх, дискуссиях с целью включения их в решение различных по сложности педагогических задач. Все предложенные задания по своему содержанию были максимально приближены к реальным условиям воспитательного взаимодействия: «педагог-подросток», «педагог-родитель», «родитель-подросток», «ученик-ученик». Все происходящее в аудитории записывалось на видеокамеру.

Последующий просмотр и коллективное обсуждение видеозаписи позволили каждому участнику видеотренинга получить обратную связь о собственном коммуникативном поведении и поведении партнеров по общению, способах

реагирования на ту или иную сложную, конфликтную ситуацию, об уровне результативности процесса осуществленного общения, восприятию партнерами друг друга и т.д. В ходе проигрывания и детального анализа различных педагогических ситуаций, а также их последующего коллективного обсуждения, студенты начинают глубже осознавать истинные источники и природу психологических барьеров, препятствующих профессиональному общению, ошибки, допускаемые в коммуникативных контактах с партнерами, критически относиться к собственному поведению, объективно оценивать сформировавшиеся у них коммуникативные умения и т.д. Такая работа позволяет каждому студенту проанализировать не только имеющиеся у него недостатки в области коммуникативного взаимодействия, но и своевременно внести необходимые коррективы, наметив пути личного профессионального роста и дальнейшего самосовершенствования.

Однако, несмотря на большую заинтересованность такими занятиями и высокую их эффективность, следует подчеркнуть, что все же решающую роль в коррекционно-воспитательной работе с трудновоспитуемыми учащимися будет играть педагогический опыт и сформировавшиеся практические умения и навыки, необходимые в работе с данной категорией обучающихся.

Запланированные нами практические занятия в рамках спецкурса были рассчитаны на выработку у студентов специальных умений, таких как диагностирование, прогнозирование, проектирование коррекционно-воспитательной работы с девиантными учащимися. В силу ограниченных рамок нашей статьи, приведем лишь некоторые примеры.

Большое внимание на практических занятиях нами было уделено прогнозированию отклоняющегося поведения подростков. Особая сложность данного вида деятельности объясняется отсутствием фундаментальных работ, освещающих психолого-педагогические аспекты прогнозирования, так как составление прогноза поведения несовершеннолетнего считалось до настоящего времени прерогативой криминологической науки. Кроме того, отмечает С.А. Завражин, до настоящего времени не создан единый банк данных об учащихся - девиантах и потенциальных девиантах, что значительно затрудняет решение проблемы прогнозирования отклоняющегося поведения учащихся. Более того, отмечает ученый, воспитатели, психологи, учителя не вооружены приемлемыми прогностическими методиками, поэтому этот важнейший аспект предупреждения отклоняющегося поведения подростков остается практически незадействованным в воспитательном процессе [5].

Включение студентов в работу по прогнозированию отклоняющегося поведения отдельных учащихся имело целью выработать и закрепить у них следующие умения: диагностировать уровень и специфику проявления отклоняющегося поведения учащихся, формирование селективных и аналитических способностей.

Конечной задачей практических занятий по прогнозированию было построение модели, включающей: возникновение и развитие асоциальных привычек, форм и норм поведения, качеств, выявление негативно влияющих на процесс его социального становления факторов, и на этой основе выстраивание возможных траекторий дальнейшего личностного развития трудновоспитуемого подростка. Такая прогностическая модель отражает будущее состояние объекта, «горизонты» его развития, что позволяет с большой долей вероятности проектировать максимально эффективный психолого-педагогический комплекс взаимосвязанных методов, приемов, форм воспитательной работы с трудными учащимися, разрабатывать необходимые психолого-педагогические рекомендации, предусматривать те или иные социальные меры по профилактике и коррекционной работе.

Модель строилась на базе внутренних (темперамент, акцентуации характера,

самооценка, другие индивидуально-психологические особенности личности подростка с отклоняющимся поведением) и внешних (влияние негативных факторов: семьи, асоциальной группы и т.д.) показателях личности. При выявлении различных взаимосвязей устанавливалась психологическая направленность личности, ее характеристика, латентные свойства (потребности, мотивация, установки). Задачей студентов было с наибольшей точностью соотнести особенности реагирования личности на средовые показатели, чтобы попытаться определить, какое их сочетание создает реальную возможность для дальнейшего отклонения в поведении подростка.

Прогностическая работа студентов строилась на материалах и результатах, полученных ими в процессе непосредственного наблюдения и взаимодействия с конкретными обучающимися общеобразовательной школы, в которой каждый студент проходил производственную (педагогическую) практику в качестве классного руководителя. Необходимо отметить, что большинство студентов, прослушавших данный спецкурс, справились с заданием положительно. Так, практически все в составленных ими прогнозах указали на взаимосвязь возрастных и индивидуальных психологических особенностей подростков со средовыми факторами риска. Многие отметили, что результатом определенного сочетания внутренних и внешних влияний может быть стресс или состояние фрустрации, а неумение выйти из создавшейся ситуации с большей вероятностью может привести подростка к агрессивным формам поведения, правонарушениям и т.д.

Некоторые студентов в своих прогнозах отмечают, что подобным образом можно моделировать и другие виды отклоняющегося поведения: суицидальные попытки, уходы из дома, раннюю алкоголизацию, токсикоманию и прочие деструктивные формы поведения.

Выработка у студентов прогностических умений позволяет им с большей долей вероятности предвидеть и позитивные изменения в поведении подростка, а также спланировать наиболее оптимальные формы коррекционной и профилактической работы по отношению к конкретному девиантному учащемуся, что, несомненно, повысит уровень воспитательного процесса в целом.

Для того, чтобы обеспечить связь теории и практики, мы предложили студентам вести «Дневник самонаблюдения» и регистрировать в особых графах свои педагогические успехи и находки, недочеты и трудности, возможные пути преодоления недостатков в собственной профессиональной деятельности, а также отмечать динамику формирования личностных качеств, педагогических умений, которые необходимо развивать в себе, занимаясь самообразованием.

В завершении спецкурса нами была проведена контрольная проверка, которая свидетельствовала об эффективности проведенной нами работы. Так, практически все студенты научились профессионально грамотно составлять психолого-педагогические характеристики на трудновоспитуемых учащихся и их родителей, определять причины и условия развития отклоняющегося поведения отдельных подростков, выявлять латентные состояния отклоняющегося поведения. Помимо этого, в процессе организованной нами работы студенты приобрели практический опыт работы с девиантными учащимися, расширили круг теоретических знаний в области психологии и педагогики, выработали и закрепили профессиональные умения и навыки, необходимые им в организации и проведении индивидуальной работы с данной категорией подростков и с их родителями.

Основываясь на вышеизложенном заключаем, что при условии соответствующей подготовки студентов вуза, обучающихся по направлению «педагогическое образование» последние могут и должны успешно осуществлять воспитательно-коррекционную и профилактическую работу с девиантными учащимися, поскольку

теоретические познания будущих учителей с последующей их реализацией в ходе собственной воспитательной практики вполне могут выступать своего рода гарантом эффективной профессиональной педагогической деятельности в будущем.

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Белозерова Л.И. Основы теории и методики воспитательной работы школы с трудными детьми: учебное пособие / Л.И. Белозерова. Киров: КГПИ им. В.И. Ленина, 1994. 82 с.
2. Беличева С.А. Социально–психологические основы предупреждения десоциализации несовершеннолетних [Текст]: автореф. дис. ...д-ра пед. наук: 19.00.05 / Беличева Светлана Афанасьевна. Москва, 1989. 42 с.
3. Гарник С.В. Коррекционно-воспитательная работа с учащимися в условиях специального учебного заведения: Дисс. ...канд.пед.наук. М., 1997. 178 с.
4. Гербеев Ю.В., Юричка Ю.И. Недостатки школьного воспитания и отклонения в поведении школьников / Воспитание сознательной дисциплины и предупреждение педагогической запущенности учащихся. - Свердловск. Юр. лит. 1987. С. 52-59.
5. Завражин С.А. Подготовка педагогических кадров к работе с трудновоспитуемыми детьми и подростками в учреждениях Наркомпроса РСФСР /1917-1935 гг./: Автореф. дис. канд. пед. наук. М., 1989. 25 с.
6. Невский И.А. Трудный успех: без «трудных» работать можно. М.: Просвещение, 1981. 128 с.
7. Потанин Г.М., Алемаскин М.А. Методика предупреждения отклоняющегося поведения несовершеннолетних. М.: МОПИ, 1987. 85 с.
8. Торсеева О.В. Девиантное поведение несовершеннолетних в истории отечественной педагогики: монография / Торсеева О.В., Дорохова Т.С. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, ин-т социал. образования. 2011. 142 с.
9. Трифонов В.В. Система подготовки будущих учителей к работе с трудными подростками: дис. ...докт. пед. наук. Алма-Ата, 1992. 479 с
10. Юричка Ю.И. Девиантология: агрессия, конфликты, наркомания, правонарушения: монография / Ю. И. Юричка, А. Ю. Юричка. Москва: Мос. гос. открыт. пед. ун-т, 2011. 164 с.

### **TO THE QUESTION OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS**

© 2018

*E.V. Filipenko*, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Psychological and Pedagogical Education  
*Bashkir State University, Ufa (Russia), Filip-1217@mail.ru*



УДК 371.11

## УПРАВЛЕНЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ БЛАГОПРИЯТНОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ

© 2018

**Е.В. Филипенко**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психолого-педагогического образования

*ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет», Уфа (Россия),*

*Filip-1217@mail.ru*

Реформирование системы российского образования способствовало возникновению новой образовательной политики, мощной волне инноваций, которые потребовали от современного учителя эффективного, творческого и ответственного решения поставленных перед ним задач в области воспитания и образования подрастающего поколения.

Однако реализовать эти задачи способен только сплоченный педагогический коллектив – коллектив единомышленников и энтузиастов, настроенный на достижение высоких профессиональных результатов. Неслучайно еще А.С. Макаренко придавал большое значение мажорному, жизнеутверждающему настроению в педагогическом коллективе, а именно, психологическому климату: «...там, - писал он, - где воспитатели не соединены в коллектив и коллектив не имеет единого плана работы, единого тона, единого точного подхода, там не может быть никакого воспитательного процесса» [3, с. 179]. В педагогическом коллективе, где сотрудничество, поддержка, взаимопомощь и уважение являются нормой взаимоотношений, опытный и начинающий учитель испытывают радость от совместного труда, желание активно работать и творить. Там же, где царят равнодушие, формализм или чрезмерная авторитарность, члены коллектива ощущают эмоциональную подавленность, отчужденность, что ведет к возникновению конфликтных ситуаций, психологической напряженности, неуверенности, и, как следствие, к снижению качества образовательного процесса.

Идеи жизнедеятельности педагогического коллектива и роли благоприятного микроклимата в нем активно развивались еще в прошлом столетии такими известными педагогами, как Н.К. Крупской, С.Т. Шацким, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинским и др. В настоящее время эта проблема не утратила своей актуальности, ей посвящены исследования современных ученых психологов, социологов, философов, педагогов - Б.Д. Парыгина, Н.С. Дежниковой, Л.И. Шакурова, К.К. Платонова, Г.А. Моченова, М.Н. Ночевник, В.В. Бойко, А.Н. Лутошкина и других.

Однако, при всей несомненной теоретической важности и практической значимости данных исследований, следует отметить, что до сих пор недостаточно разработана проблема, связанная с вопросами управления психологическим климатом в коллективе, особенно в условиях реформирования системы образования. В этой связи необходимы дальнейшие теоретические и экспериментальные исследования, которые бы позволили разрешить основные противоречия: между возросшими требованиями со стороны общества, государства к качеству образования, а соответственно, и к профессиональной компетентности педагогов с одной стороны, и недостаточным стремлением к обеспечению должных социально-психологических условий для плодотворного труда и творческого развития самих педагогов - с другой, так как во многих школах по-прежнему преобладают авторитарный стиль руководства, административные методы воздействия, нездоровое соперничество среди отдельных педагогов и другие негативные явления, которые не только сдерживают творческую инициативу педагогов, но и создают неблагоприятную психологическую атмосферу в коллективе.

«Психологическая атмосфера» или «психологический климат» - это преобладающий в группе или коллективе эмоциональный настрой. К.К. Платонов, исследуя данную проблему, считает, что социально-психологический климат – это результат совместной деятельности людей, их межличностного взаимодействия. Психологический же климат проявляется в таких эффектах, как настроение и мнение коллектива, индивидуальное самочувствие, оценка условий жизни и работы личности в коллективе. Эти эффекты выражаются в конечном итоге во взаимоотношениях, связанных с процессом труда и решением общих задач коллектива. Отсюда следует, что содержательная характеристика психологического климата связана, как правило, с самочувствием людей в коллективе. Когда же самочувствие людей переносится на их отношения к труду и другим членам коллектива, на межличностные отношения, на общие взаимоотношения, тогда складывается социально-психологический климат [4, с. 24].

Настроение и общественное мнение, эмоциональный тонус и уровень взаимоотношений в коллективе определяются, как было сказано выше, сложившимся в нём благоприятным психологическим климатом. В связи с чем, Е.С. Кузьмин и А.Г. Ковалев [1] попытались выделить основные показатели положительного психологического климата. В одном случае в качестве таковых учеными рассматриваются особенности межличностных, нравственных, эмоциональных, правовых взаимоотношений, в другом - выделяются наиболее общие характеристики эффективности коллективной деятельности. К ним были отнесены следующие: удовлетворенность членов коллектива своим пребыванием в коллективе, процессом и результатами труда; мажорное, жизнеутверждающее настроение в коллективе; признание авторитета руководителей, совмещающих признаки формальных и неформальных лидеров; высокая степень участия членов коллектива в управлении и самоуправлении коллективом; сплоченность и организованность членов коллектива; сознательная дисциплина; высокая продуктивность работы; отсутствие текучести кадров.

Однако приходится констатировать тот факт, что далеко не во всех педагогических коллективах, в силу различных обстоятельств, складывается благоприятная психологическая атмосфера. Так, например, Т.М. Куриленко изучая данную проблему, выделил следующие характеристики неблагоприятного психологического климата, это, в первую очередь, отсутствие: доверия и высокой требовательности членов коллектива друг к другу; доброжелательной и деловой критики; достаточной информированности членов коллектива о его задачах и состоянии дел; свободного выражения собственного мнения при обсуждении вопросов, касающихся всего коллектива; удовлетворённости принадлежностью к данному педагогическому коллективу; высокой степени эмоциональной включённости и взаимопомощи; ответственности за состояние дел в коллективе каждым из членов [2, с. 82].

Анализируя разнообразные причины, способствующие развитию неблагоприятного микроклимата в коллективе, А.Г. Ковалёв акцентирует внимание в первую очередь на тех, которые связаны с деятельностью самого руководителя, условно разделив их на две группы: личностные качества руководителя: вспыльчивость, неуравновешенность, субъективность, несправедливость, пессимизм и др.; управленческие качества: отсутствие чётко поставленных в коллективе профессиональных целей и задач; отсутствие стратегии и ориентации на краткосрочные результаты в ущерб среднесрочным и долгосрочным; профессиональная некомпетентность и неопытность руководителя; преобладание авторитарного или либерального (попустительского) стилей руководства коллективом; неспособность адекватно оценивать деловые качества сотрудников, неумение предупреждать и разрешать конфликтные ситуации в коллективе, налаживать позитивные отношения между подчиненными и т.п. [1, с. 32].

Бесспорно, что от профессиональных и личностных качеств руководителя, специфики управленческой деятельности, стиля отношений с подчиненными всецело зависит эффективность работы всего коллектива. Следовательно, руководителю образовательного учреждения необходимо уметь не только грамотно создавать условия для развития благоприятного психологического климата, но и активно управлять данным процессом, контролировать его ход и корректировать результаты. Все эти и другие действия определяются понятием «управленческое обеспечение», обобщенно выражающее роль системы управления по отношению к объекту и всем процессам жизнедеятельности школы. Необходимо отметить, что в «Словаре руководителя образовательного учреждения» управленческое обеспечение рассматривается как особый род сервиса, организационного обслуживания, как источник особого, специфического ресурса, который как бы надстраивается над традиционно понимаемым ресурсным обеспечением школы, дополняет их, оказывает влияние на состояние всех других ресурсов и условий [6, с. 273]. Исходя из данного понимания, там же находим следующее определение управлению как «сервиса, обслуживания» – это «... одно из современных пониманий сущности управления, ... которое противостоит трактовке управления как властвования, командования организацией и людьми. Предполагает переход к рассмотрению управления, прежде всего, как ответственного социального служения интересам своей организации и связанных с ней заинтересованных групп» [6, с. 262].

Управленческое обеспечение можно охарактеризовать и как «управленческое сопровождение», отличительными признаками которого является мягкость управления, тактичность, «незаметность», отсутствие явных и сильных вмешательств в ход дел. Действия управленческого сопровождения оказываются как бы в тени, на втором плане по отношению к главным действиям, но при этом субъекты управления всегда имеют возможность повлиять на ход событий.

Не менее важным аспектом управленческого обеспечения, на наш взгляд, является его следующая трактовка: «...деятельность, по созданию благоприятных условий (внешних и внутренних) для обеспечения эффективной совместной деятельности людей в социальной организации» [6, с. 261]. Ценность и полезность такого понимания состоит в том, что происходит различие между конечными целями школьной организации, которые достигаются путем совместной деятельности учителей, учащихся, других работников школы и направленностью системы управления, которая влияет на эти конечные результаты опосредованно – через создание благоприятной организационной среды, условий такой совместной деятельности. Исходя из проведенного нами анализа научных понятий по исследуемой проблеме, мы считаем вполне обоснованным дать следующее определение: *управленческое обеспечение - есть деятельность (комплекс действий), направленная на создание необходимых условий для формирования благоприятного социально-психологического климата, который, в свою очередь, способствует эффективной совместной деятельности педагогического коллектива.*

Кратко рассмотрим эти условия. Итак, одной из особенностей управленческой деятельности, является то, что управление всегда направлено на других людей - это, во-первых. Во-вторых, управление есть не просто воздействие одного человека на другого или группу людей, а их взаимодействие. Иными словами, управление - это специфический вид межличностного взаимодействия, то есть такое руководство людьми, которое позволяет достичь поставленных целей наиболее рациональным и эффективным путем.

Рассматривая управление как взаимодействие, отметим, что вся система образования имеет дело с активными людьми, индивидуальными личностями, роль которых не сводится к роли пассивных мишеней и получателей управленческих воздействий. Вряд

ли могут быть современные и эффективные системы управления, которые не признают двустороннего, взаимодействующего или интерактивного характера управленческой деятельности. Однако известно, что продуктивное взаимодействие и сотрудничество возможно только в том случае, если руководитель школы в полном объеме реализует принцип демократизации и гуманизации в управлении. Утверждение гуманистических ценностей в современном обществе выдвигает на приоритетные позиции ценность самой личности, богатство ее духовного мира.

Гуманизация управления в образовании – это обращенность к личности, уважение достоинства, доверие к ней. В основе данного принципа лежит человекоцентристская ориентация управления, которая в научной литературе трактуется как признание человека главной ценностью организации, ее главным ресурсом и капиталом. Ориентация на личность формирует особую, специфическую культуру школьной организации, ее морально-психологический климат, индивидуальность, где все процессы, явления, имеющие место в школе и их результаты, рассматриваются через призму человека – учителя, школьника, родителя с точки зрения их влияния на положение дел. Из сказанного становится очевидным, что внутришкольное управление должно быть ориентировано на человеческий фактор как важнейшее условие эффективной образовательной и управленческой деятельности, а работа строиться с учетом личностных и индивидуальных качеств, интересов и склонностей, способностей педагогов, их культурного и профессионального уровней. Такой личностно-ориентированный подход содействует развитию демократизации управления педагогическим коллективом и становлению благоприятного психологического климата в нем. Более того, ориентация внутришкольного управления на принцип демократизации предполагает, прежде всего, развитие самостоятельности и инициативы учителей, учащихся и их родителей как полноценных и полноправных субъектов управления школой.

Поскольку те или иные условия успешной жизнедеятельности коллектива и школы в целом создают ее руководители (директор, его заместители, завучи и др.), важно уточнить, какие из них особенно значимы для формирования и поддержания благоприятного психологического микроклимата. К таким условиям, на наш взгляд, можно отнести следующие: создание максимально благоприятных и комфортных условий для трудовой деятельности (согласование учебной нагрузки, расписание занятий, горячие питание, полноценный отдых во время перерывов и др.); содействие развитию творческих изысканий педагогов, повышению профессиональной квалификации и переподготовки кадров; изыскание способов дополнительного материального стимулирования педагогов, показавших высокие результаты труда; создание в школе условий для профессионального и карьерного роста педагогов; обеспечение соблюдения всеми членами коллектива служебного этикета; создание «мажорного», жизнеутверждающего настроения в коллективе; взаимное сотрудничество руководителей школы, педагогов, учащихся и их родителей; соуправление и самоуправление всех субъектов образовательного процесса; максимально возможный учет прав и интересов педагогов, отдельных работников, учащихся, родителей и т.д.

Вместе с тем необходимо отметить, что управленческое обеспечение благоприятного климата в коллективе не может ограничиться только созданием и соблюдением необходимых условий. В связи с чем, мы попытались проанализировать систему управленческих функций и их роль в деятельности руководителя школы.

Для того чтобы управленческая деятельность руководителя образовательного учреждения по созданию благоприятного климата была успешной, ее необходимо строить системно. Возможность такого построения существует при реализации требований системно-функциональной теории педагогической деятельности,

разработанной казанским ученым Н.М. Таланчуком. Согласно этой теории процесс решения любой педагогической задачи, предполагает реализацию следующей системы объективных функций: диагностической, целевой ориентации, планирования, организаторской, мобилизационно-побудительной, коммуникативной, формирующей, контрольно-аналитической и оценочной, координирующей и коррекционной, совершенствования и применения соответствующих им методов. Названные функции образуют в своей совокупности технологическую целостность. Применение системно-функциональной теории педагогической деятельности в процессе формирования благоприятного психологического климата в педагогическом коллективе имеет исключительное значение в том смысле, что она позволяет построить управленческий процесс не как набор разрозненных и малосвязанных действий, а в системе условий, когда реализация одной функции становится условием для осуществления последующих функций [7].

Адаптируя системно-функциональную модель педагогической деятельности Н.М. Таланчука применительно к специфике нашего исследования, мы попытались разработать алгоритм управленческой деятельности руководителя общеобразовательного учреждения по созданию благоприятного психологического климата в коллективе.

**Таблица 1 - Алгоритм управленческой деятельности руководителя образовательного учреждения по созданию благоприятного психологического климата в педагогическом коллективе**

| <b>Функция управления</b>                 | <b>Содержание управленческих действий</b>   |
|---|---|
| Диагностическая функция                   | Изучение индивидуальных особенностей педагогов, уровня их психологического и эмоционального самочувствия, ценностных ориентаций и др. Диагностика психоэмоционального состояния членов коллектива. Выявление негативных причин, вызывающих конфликтные ситуации и способствующих разобщению педагогического коллектива. Исследование общего состояния психологического микроклимата в коллективе и каждого его члена. (Работа проводится совместно со школьным психологом). |
| Функция целевой ориентации и планирования | На основе полученных результатов, определяются цели и задачи, направленные на улучшение микроклимата в коллективе. Планирование коллективных и индивидуальных мероприятий с целью устранения выявленных негативных явлений в коллективе и межличностном взаимодействии педагогов.   |
| Организаторская функция                   | Активизация деятельности органов школьного самоуправления. Формирование психологической готовности педагогов к изменениям. Использование коллегиальных способов выявления и решения проблем. Делегирование полномочий, принятие решений. Создание необходимых благоприятных условий для деятельности педагогов и комфортного пребывания их в коллективе. Расширение и укрепление традиций школьного коллектива.   |
| Мобилизационно-побудительная функция      | Мотивация и стимулирование педагогов. Поощрение и поддержка инициативы педагогов, творческих начинаний, нестандартных решений и подходов, как в учебно-воспитательном процессе, так и коллективной деятельности и др.   |
| Коммуникативная функция                   | Установление наиболее оптимальных контактов с педагогами, учитывая их индивидуальные особенности, личностные и профессиональные интересы. Придерживаться преимущественно демократического стиля руководства коллективом, использование  |

|                                  |   |
|----------------------------------|---|
|                                  | позитивных психолого-педагогических методов воздействия и др.   |
| Коррекционная функция            | Расширение полномочий органов самоуправления. Активизация индивидуальной работы с отдельными педагогами. Создание дополнительных условий стимулирования. Согласование применяемых директором методов, приемов и форм управления, направленных на улучшение психологического климата в коллективе с ожиданиями педагогов. Устранение спорных и конфликтных ситуаций между членами коллектива. Учет психологической совместимости педагогов при выполнении поставленных задач и др.   |
| Контрольно-аналитическая функция | Выявление успехов, достигнутых коллективом в деле повышения уровня благоприятности психологического климата в коллективе. Учет допущенных ошибок, недостатков, которые подлежат устранению. Анализ деятельности всего коллектива и отдельных педагогов, их вклад в решение проблемы. Диагностика психоэмоционального состояния членов коллектива (силами школьного психолога), уточнение причин. Коллективная и индивидуальная оценка полученных результатов. Анализ предложений членов коллектива по улучшению психологического климата в коллективе. Подведение итогов. |
| Функция совершенствования        | На основе полученных результатов, организуется работа по дальнейшему совершенствованию деятельности всего педагогического коллектива, направленной на сплочения педагогического коллектива, улучшение психологического климата. Проведение индивидуальных бесед, психологических тренингов, деловых игр, направленных на развитие коммуникативных умений и улучшение взаимоотношений среди педагогов. Продолжение деятельности по самосовершенствованию педагогов и руководителя школой.  |

Итак, подводя итоги вышесказанному, отметим, что управленческое обеспечение, которое мы определили как комплекс действий, направленных на создание необходимых условий для формирования благоприятного психологического климата в коллективе, будет эффективным, если руководитель обеспечит: демократический стиль управления педагогическим коллективом, учитывающий интересы всех членов педагогического коллектива; полную реализацию всех управленческих функций, направленных на создание благоприятного микроклимата; гармоничное единство форм, средств и методов управления коллективом.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ковалёв А.Г. Особенности формирования психологического климата в коллективе. М.: Мир, 2001.
2. Куриленко Т.М. Управление школой. Мн.: Нар. Асвета, 2006. 174 с.
3. Макаренко А. С. Сочинения: В 7 т. М., 1958. Т. 5. С. 179.
4. Социально-психологический климат коллектива / Под ред. К.К. Платонова. М.: Мысль, 2005. С. 24.
5. Управление современной школой / Под ред. М.М. Поташник. М., 1992.
6. Управление школой: Словарь-справочник руководителя образовательного учреждения /Под ред. А.М. Моисеева, А.А. Хвана. М.: Педагогическое общество России, 2005. 320 с.
7. Таланчук Н.М. Системно-функциональный подход к управлению школой // Директор школы.2006. № 4. С. 11.

## MANAGEMENT OF A FAVORABLE PSYCHOLOGICAL CLIMATE IN A PEDAGOGICAL COLLECTIVE

© 2018

*E.V. Filipenko*, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Psychological and Pedagogical Education  
*Bashkir State University, Ufa (Russia), Filip-1217@mail.ru*

УДК 371

### ПРИЧИНЫ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

© 2018

*Д.А. Шибзухова*, студентка 2 курса психолого-педагогического факультета  
*ФГБОУ ВО СОГУ им. К.Л. Хетагурова, Владикавказ (Россия)*

*О.У. Гогитцаева*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
«Педагогика и психология», психолого-педагогического факультета  
*ФГБОУ ВО СОГУ им. К.Л. Хетагурова, Владикавказ (Россия), gogitsaeva@yandex.ru*

Девиантное поведение подростков является, с одной стороны, результатом разнонаправленных по содержанию и формам реализации процессов, происходящих в обществе в целом, с другой стороны, тех изменений, которые происходят в среде ближайшего окружения: в семье, школе. Девианты – люди, которые не могут (по каким либо причинам), или же не хотят жить по установленным правилам и нормам в обществе.

В современном мире, молодёжь часто замечается в жестокости, агрессивности [2, 3, 5]. Она проявляется как месть за не полученную ласку, заботу со стороны родителей. И в тех случаях, когда в семьях господствует физическое насилие. Причём злость выплёскивается на окружающих подростка. Резко подскочила преступность. Всё чаще подростки замечены в рэке, проституции, в экстремистских движениях и даже в сотрудничестве с мафией. Широкое распространение среди противоправных действий получили токсикомания и наркомания. Свою ценность и значимость утратили учебная и трудовая деятельность. Подростки хотят получать больше благ, привилегий и при этом меньше работать, учиться. Подростки больше всех страдают от сложившейся ситуации в стране.

Но большую роль, конечно же, играют родители. Чем больше родитель опекает и считает своего ребёнка маленьким, тем больше подросток желает вырваться из под его опеки и показать свою самостоятельность, независимость. Это чревато отрицательными, а иногда и катастрофическими последствиями.

Вместе с этим повышается конфликтность между взаимоотношениями родителей и подростков. Подросток не хочет считаться с мнением своих родных – на первом месте у него мнение сверстников, для него они авторитеты.

Не получившие в семье нужной ласки и внимания дети, начинают общаться с друзьями, порой и сбегаая из дома. Они забрасывают учёбу, всё своё свободное время проводят на улице, при этом занимаясь не всегда полезной деятельностью. Девиантом можно назвать такого подростка, который не один раз отклонился от нормы поведения, а систематически прибегает к девиантному поведению, которое, соответственно носит социально-негативный оттенок.

Таким образом, можно считать, что приспособиться, адаптироваться к правилам и нормам в современной жизни, очень трудно именно подросткам. Девиантное поведение подростков является результатом взаимоотношений, изменений в семье, школе, обществе [1, 4].

Цель нашего исследования: изучение причин возникновения и путей преодоления

девиантного поведения подростков. Объект исследования: девиантное поведение.

Предмет исследования: причины возникновения и пути преодоления девиантного поведения подростков.

Задачи исследования: 1) изучить причины возникновения и особенности отклоняющегося поведения у подростков; 2) изучить пути преодоления девиантного поведения подростков.

Методы исследования: 1. Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования. 2. Эмпирические методы: «Методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению» (А.Н. Орел) и «Диагностический опросник для выявления склонности к различным формам девиантного поведения» (ДАП-П).

Экспериментальное исследование для изучения девиантного поведения подростков, проводилось на базе МБОУ «СОШ № 7 г. Владикавказ». Выборка исследования представлена учениками 8-х классов и составляет 30 испытуемых.

Трудности в приспособлении, адаптации к требованиям современной сложной экономической, политической, духовной жизни испытывают в основном подростки. Девиантное поведение подростков является, с одной стороны, результатом разнонаправленных по содержанию и формам реализации процессов, происходящих в обществе в целом, с другой стороны, тех изменений, которые происходят в среде ближайшего окружения: в семье, школе. Девиантное (отклоняющееся), поведение личности - это поведение, которое не соответствует общепринятым или официально установленным социальным нормам (законам, правилам, традициям и социальным установкам). Определяя девиантное поведение как поведение, отклоняющееся от норм, следует помнить, что социальные нормы изменяются, что придает отклоняющемуся поведению исторически преходящий характер. Исходя из сказанного, можно трактовать девиантное поведение, как нарушение не любых, а наиболее важных для данного общества в данное время социальных норм.

Существует несколько причин, из-за которых может возникнуть отклоняющееся поведение: равнодушие к личности ученика, не оправдание ожиданий учеников и т.д. Обиду, враждебность, агрессию может вызвать отсутствие индивидуального подхода со стороны учителя. Школьное и семейное влияние очень важный фактор в формировании поведения ребенка. Но ни семья, ни школа не включают в себя все социальные факторы, которые влияют на поведение ребенка. Из этого следуя, можно сказать, что на девиантное поведение подростков влияют как социальные факторы, так и психологические и биологические. Однако любое отклонение поведения подростка от нормы следует рассматривать индивидуально, учитывая его возрастные особенности и социальную ситуацию развития. Основой всех отклонений подросткового поведения, является неразвитость социально-культурных потребностей, бедность духовного мира, отчуждение. Но девиантное поведение, это есть слепок с социальных отношений в обществе.

В подростковом возрасте очень часто объектом подражания является «отрицательный» герой (особенно лица с криминальным прошлым), когда со свойственным этому возрасту максимализмом подросток старается не только копировать такого героя, но и «переплюнуть» его во всех отрицательных поступках [2].

Собственной нравственной позиции у подростков еще нет. Их понятия формируются под влиянием родителей, а если родители этого не делают, - то понятия формируются уже под влиянием любого человека, которого подросток «уважает». Они ещё не осознают, что такое преступление, закон, тюрьма и всё, что с этим связано. Подростки не знают и не боятся социальных последствий правонарушений. Не зная, что такое криминал и как общество за это наказывает, подростки в группе с асоциальным или криминальным лидером могут совершить любой поступок, если прикажет лидер и за ним



последует вся группа. Значительное влияние на личность подростка оказывает стиль его взаимоотношений с родителями. Важны эмоциональный фон семейных взаимоотношений и тип контроля, дисциплины, который преобладает в семье.

Обстоятельства социализации в семье могут быть чрезвычайно неблагоприятными для ребенка. Например, часть детей становится жертвами насилия или сексуальных посягательств со стороны родителей, старших детей или посторонних взрослых, а опыт такого рода оказывает тяжелое воздействие на всю последующую жизнь. Многие семьи в современной Российской Федерации являются неполными, что также негативно сказывается на социализации подростков [2].

Понимание сложности воспитательной задачи – воздействие на подростков – дело непростое, воспитывающие должны трезво оценивать свои возможности. Работа с трудными детьми или подростками заключается в психолого-педагогическом процессе перевоспитания, процессе предупреждения и преодоления различных отклонений в поведении подростка.

Педагогу-психологу приходится сталкиваться в своей работе с исправлением, когда нужно помочь ребенку в корне изменить свое поведение, изменить все его сознание и стремления, чувства и волю, его деятельность. Но как же изменить отношение ребенка к труду и спорту? Что может стимулировать его на положительную деятельность? Как подвести подростка к процессу самовоспитания и самообразования?

На все эти вопросы приходится отвечать педагогу-психологу в работе с каждым воспитанником. К такому важному процессу специалисту необходимо основательно готовиться. Нужно изучить воспитанника, сосредоточить его внимание на психологической готовности к изменению своего поведения. Следующий этап - процесс накопления нравственно положительных качеств, поступков воспитанника. Очень важно, чтобы этот процесс воспитатель контролировал и даже при небольших движениях в положительную сторону, поощрял ребенка, тем самым направляя его дальше на изменение своего поведения.

Цель работы с трудными детьми (подростками) состоит в том, чтобы помочь им «перешагнуть» через возникший кризис и самостоятельно изменить свою жизнь.

Как показало наше исследование, практически все опрошенные подростки с безразличием относятся к информации о вредных веществах, получаемой от родителей, учителей, т.е. взрослых, считая, что не всегда она соответствует действительности, однако 18% респондентов считают, что достоверную информацию можно получить от друзей. В отношении вопроса: «Если в компании сверстников Вас уговаривают принять алкоголь, наркотики или предлагают закурить»: 100% подростков ответили, что они откажутся от употребления наркотиков, 45% учащихся согласились бы выпить и 27% - закурить, для того, чтобы расположить к себе друзей. Однако на вопрос «Согласны ли Вы с утверждением, что человек имеет право выпивать, сколько он хочет и где он хочет?» 91% респондентов ответили отрицательно. Нормой употребление психоактивных веществ не считает никто из опрошенных респондентов. Нравится бывать в компаниях, где в меру выпивают и веселятся 36% школьникам. Опрошенные 18% считают, что сигарета, хоть иногда помогает успокоиться в трудную минуту, остальные респонденты с ними не согласны. Не смотря на то, что о вреде одурманивающих веществ, осведомлены все учащиеся и относятся к ним отрицательно, попробовали какое-нибудь одурманивающее вещество. Если бы твердо знали, что это не повредит здоровью и не повлечет наказания, попробовали бы данные вещества 22% респондентов, отказались – 56% и 22% в отношении отказа от всякого употребления одурманивающих веществ не смогли сформировать своего мнения. С утверждением «Люди должны отказаться от употребления спиртных напитков» согласны 45% опрошенных, 18% респондентов считают, что совсем отказываться не нужно и 37% - не

определились с ответом.

Из вышеизложенного можно сделать вывод, что причинами девиантного поведения подростков могут являться внутренние или внешние факторы. Подводя итог, необходимо сказать о существовании серьёзной проблемы, которая является сложной социальной реальностью – девиантное поведение подростков. Данный вопрос требует координации усилий теоретиков и практиков. Особое внимание следует обратить на работу с неблагополучными семьями, поскольку дети из данных семей относятся к группе риска, и наиболее подвержены правонарушениям.

Проанализировав и обобщив полученные нами в ходе обследования подростков данные, мы можем констатировать следующее: все испытуемые склонны противопоставлять свои нормы и ценности групповым; большинство опрошенных подростков:

- имеют предрасположенность к уходу от реальности с помощью изменения своего психического состояния;
- можно охарактеризовать как рискованных, жаждущих острых ощущений, имеющих садо-мазохистские тенденции и низко ценящих свою жизнь;
- не имеют выраженных агрессивных тенденций, не приемлют насилие как средство решения проблем;
- имеют слабо развитый волевой контроль эмоциональной сферы;
- отличаются низкой склонностью к делинквентному поведению;
- имеют тенденцию к совершению самоубийства.

После проведения диагностики, опираясь на полученные результаты, нами были составлены коррекционные занятия, направленные на преодоление девиантного поведения у подростков по 6 параметрам, которые были наиболее выражены у испытуемых подростков.

В заключение, следует сказать, что постоянный поиск новых, наиболее эффективных приемов и способов взаимодействия с девиантными подростками должен стать обычной практикой, так как остановка в любой сфере деятельности приводит лишь к отрицательным последствиям. Создание целостной системы профилактики и реабилитации детей и подростков девиантного поведения является сегодня проблемой государственной значимости.

## **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Борисова М.М., Гуриева С.Д. Доверие как социально-психологическое явление // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. 2014. № 4. С. 126-136.
2. Гиголаева Д.В., Гогицаева О.У. Проблемы адаптации детей с отклонениями в поведении в учреждениях дополнительного образования // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации. Материалы научно-практической конференции (заочной) с международным участием. Ответственный редактор: А.Ю. Нагорнова. 2015. С. 264 -266.
3. Гобаева И.А., Гогицаева О.У. Проблема взаимоотношений детей старшего дошкольного возраста в коллективе сверстников/Современные проблемы науки и образования: вопросы теории и практики // Материалы Международной научно-практической конференции НИЦ «Поволжская научная корпорация». 2016. С. 20-21.
4. Гогицаева О.У., Кочисов Ч. В. Теоретические основы социально-педагогической работы с детьми из неблагополучных семей // Вестник Северо-Осетинского государственного университета. 2015. № 3. С. 133-138.
5. Гуриева С.Д. Межгрупповые отношения как область социально-психологического исследования // Общество. 2014. № 1 (1). С. 75-82.

## THE CAUSES OF DEVIANT BEHAVIOR OF TEENAGERS

© 2018

*D.A. Shibzukhova*, 2-nd year student of psycho-pedagogical faculty  
North Ossetian state University to them. K.L. Khetagurova, Vladikavkaz (Russia)

*O.U. Gogitsaeva*, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the  
"Pedagogics and psychology", psychological and pedagogical faculty  
North Ossetian state University to them. K.L. Khetagurova, Vladikavkaz (Russia),  
*gogitsaeva@yandex.ru*

УДК 371

## ВЛИЯНИЕ ПРОГРАММ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО МУЗЫКЕ НА РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ

© 2018

*А.А. Широкова*, студент магистратуры

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»,  
Москва (Россия), *anastasija.a.shirokova@gmail.com*

*И.И. Фришман*, доктор педагогических наук, профессор

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»,  
Москва (Россия)

Современный мир, особенно в последние годы, стремительно изменяется и ставит перед человеком все новые и новые задачи; качественно меняются ценности и потребности общества. В таких условиях перед системой образования стоит серьезная задача – обучение и воспитание самостоятельной творческой личности, обладающей нестандартным гибким мышлением, способной жить и развиваться в постоянно изменяющихся условиях (социальных, культурных, экономических), быстро и эффективно решать возникающие перед ней задачи.

Идея необходимости совершенствования образования в указанном направлении находит свое отражение в нормативных актах и официальных документах. Так, в основе Федерального государственного образовательного стандарта начального образования лежит системно- деятельностный подход, который предполагает, в том числе: разнообразие организационных форм и учет индивидуальных особенностей каждого обучающегося (включая одаренных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья), обеспечивающих рост творческого потенциала, познавательных мотивов, обогащение форм взаимодействия со сверстниками и взрослыми в познавательной деятельности. [1] Среди результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования вышеназванный стандарт закрепляет освоение учащимися способов решения проблем творческого и поискового характера.

С учетом потребностей современного общества в творчески развитых людях, все большую актуальность в психолого-педагогической науке приобретает идея развития творческого потенциала обучаемых.

Несмотря на повсеместное использование термина «творческий потенциал», данное понятие не имеет однозначного толкования или общепризнанного определения. В педагогике активное изучение данного феномена началось в 80-90е гг. XX века (Л.А. Даринская, И.В. Волков, Е.А. Глуховская, О.Л. Калинина, В.В. Коробкова, А.И. Санникова и др.). Современная педагогика рассматривает творческий потенциал как сложную интегральную характеристику личности. Так, Веретенникова Л.К. отмечает,

что «ядром творческого потенциала выступает способность личности к созиданию нового, оригинального, т.е. способность к творчеству. Вместе с тем творческий потенциал личности не может быть сведен только к этой способности, последнее не существует как нечто отдельное, изолированное от других качеств личности. Этот потенциал, наряду с названной способностью, предполагает сформированность системы других, тесно связанных с ней и взаимопроникающих качеств личности. Среди них психические процессы, интеллект, направленность и другие» [4]. По мнению Даринской Л.А., творческий потенциал – это сложное интегральное понятие, включающее в себя природно-генетический, социально-личностный и логический компоненты, в совокупности представляющие собой знания, умения, способности и стремления личности к преобразованиям в различных сферах деятельности в рамках общечеловеческих норм морали и нравственности.[7]

Современная педагогическая наука придерживается позиции, что управление развитием творческого потенциала обучаемых средствами образования включает в себя два основных направления:

- создание развивающего образовательного пространства как внешнего организационно-педагогического условия;

- формирование готовности личности к развитию своего творческого потенциала как создание внутреннего психолого-педагогического условия. [11]

Акцент в выборе средств для реализации идеи развития творческого потенциала ставится на задаче повышения собственной активности учащихся. В последние годы произошло существенное обогащение функций образовательного процесса: помимо обучающей, воспитывающей и развивающей четко обозначилась функция ориентирования обучаемых на творческое саморазвитие. [5]

По мнению большинства исследователей, [6] предпосылки к развитию творческого потенциала и саморазвитию личности формируются в детстве. Младший школьный возраст - благоприятный и значимый период для выявления и развития творческого потенциала личности, так как в этом возрасте закладываются основы творческой и образовательной траектории, психологическая база продуктивной деятельности, формируется комплекс ценностей, качеств, способностей, потребностей личности, лежащих в основе ее творческого отношения к действительности. Младший школьный возраст имеет свои особенности. У младших школьников развито положительное отношение к себе, они уверены в своих силах, что позволяет им проявлять эмоциональность и самостоятельность в решении бытовых и социальных задач. В младшем школьном возрасте творческое воображение еще слабо развито и имеет подражательный характер. Вовлечение младших школьников в творчество помогает им раскрыть свои психические качества, формирует эстетический вкус, обогащает их внутренний мир.

Особой категорией обучающихся являются дети с ограниченными возможностями здоровья, в частности дети с задержкой психического развития и речи. Такие дети испытывают затруднения в усвоении учебных программ, вызванные недостаточными познавательными способностями, специфическими расстройствами психологического развития (школьных навыков, речи и др.), нарушениями в организации деятельности и/или поведения. Общими являются в разной степени выраженные недостатки в формировании психических функций, замедленный темп, либо неравномерное становление познавательной деятельности, трудности произвольной саморегуляции. У таких детей отмечаются нарушения речи и мелкой ручной моторики, зрительного восприятия и пространственной ориентировки, умственной работоспособности и эмоциональной сферы.

Для детей с задержкой психического развития и речи занятия искусством, в частности, музыкой играют особую роль: искусство используется не только как средство художественного развития и формирования художественной культуры, но и оказывает на таких детей лечебное воздействие, является способом коррекции и профилактики отклонений в развитии.

Современные исследования в специальной психологии и педагогике объективно подтверждают положительное влияние искусства на детей с различными отклонениями в развитии. Особое место занимает музыка. В процессе занятий музыкой, пением у учащихся с умственной отсталостью активизируется мышление, формируется целенаправленная деятельность, устойчивость внимания (С.М. Миловская, И.В. Евтушенко). Влияние слушания музыки, музыкально-ритмических занятий школьников с нарушением слуха на развитие речевой функции, слухового восприятия, моторики раскрывается в работах Е.З. Яхниной. Лечебное воздействие художественного пения, влияние вокалотерапии представлены в работах С.В. Шушарджана.

В связи с переходом современной системы образования к инклюзивному образованию, школьные педагоги и психологи столкнулись с необходимостью в условиях общего образовательного процесса создать такое развивающее пространство и программы, которые бы учитывали индивидуальные особенности детей с ограниченными возможностями здоровья и обеспечивали развитие их творческого потенциала. Однако с учетом значимости музыкальных занятий для детей с задержкой психического развития и речи и незначительного объема часов (обычно 1 час в неделю), отведенных на этот предмет в начальной школе, появляется необходимость обратиться к возможностям, которые дает дополнительное образование.

Понятия «образование», «общее образование» и «дополнительное образование» закреплены в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. №273-ФЗ. В соответствии с вышеназванным документом основными целями и задачами общего образования [2] являются развитие личности и приобретение в процессе освоения основных общеобразовательных программ знаний, умений, навыков и формирование компетенции, необходимых для жизни человека в обществе, осознанного выбора профессии и получения профессионального образования. Целями и задачами дополнительного образования [3] являются формирование и развитие творческих способностей детей и взрослых, удовлетворение их индивидуальных потребностей в интеллектуальном, нравственном и физическом совершенствовании, формирование культуры здорового и безопасного образа жизни, укрепление здоровья, а также на организацию их свободного времени. Таким образом, основное образование имеет главной целью социализацию (естественный процесс становления индивида, личности в обществе), а дополнительное образование – индивидуализацию (процесс организации и самоорганизации индивидом своей жизни).

Система общего образования отличается большей целостностью, упорядоченностью и нормативностью, чем система дополнительного образования. Это обусловлено целями и задачами, поставленными государством перед общим образованием: становление личности обучающегося, готового к жизни в обществе, продолжению образования и началу профессиональной деятельности. Приоритетность общего образования для государства выражена в требовании обязательности получения образования каждым гражданином РФ. При этом государство выступает гарантом уровня и качества на основе единства требований к содержанию общего образования (основанному на освоении разнообразных областей знаний) и результатам усвоения основных образовательных программ, что обеспечивает переход на следующий уровень образования благодаря преемственности образовательных программ.

Дополнительное образование не имеет столь жесткой регламентации со стороны государства. Оно носит добровольный характер персонального образования, отличается разнообразием образовательных программ, содержание которых направлено на освоение различных видов деятельности. Дополнительное образование детей не является основанием для перехода на следующий уровень образования и осознается как непрерывный процесс саморазвития человека.

Современные программы общеобразовательных школ по музыке базируются на основных положениях музыкально-педагогической системы, предложенной в 70-е гг. XX века Дмитрием Борисовичем Кабалевским, который придавал особое значение введению «учащихся в мир большого музыкального искусства» и ставил широкую задачу «научить их любить и понимать музыку во всём богатстве её форм и жанров» [10].

Основными используемыми в начальном общем образовании программами являются: «Музыка. Начальные классы», разработанная Е.Д. Критской, Г.П. Сергеевой и Т.С. Шмагиной, «Концепция музыкального образования школьников», созданная коллективом авторов под руководством Ю.Б. Алиева, а также «Музыкальное искусство» В.О. Усачевой, Л.В. Школяр и В.А. Школяра. Все программы основаны на принципах концепции массового музыкального воспитания, созданной Д. Б. Кабалевским, и ставят перед собой следующие задачи:

- воспитание у младших школьников любви к художественной музыке и потребности общения с ней;
- формирование их музыкальных вкусов и интересов;
- развитие музыкально-творческих способностей, а также исполнительских навыков и умений.

В программах по каждому году обучения представлены приблизительные требования к уровню музыкального развития младших школьников, а также четко определены система умений, знаний, практических навыков по видам деятельности.

Несмотря на то, что данные программы в целом соответствуют основной парадигме образовательного процесса, а именно: направлены на развитие художественного вкуса и интереса к музыкальному искусству, а также на развитие творческого потенциала младших школьников, нельзя сказать, что они в полной мере отвечают задачам педагогов, работающих с детьми с задержкой психического развития и речи, поскольку не учитывают особенности таких детей и, что важнее, не содержат в себе те возможности, которые дает искусство при его использовании в коррекционной работе с детьми, имеющими проблемы.

В полной мере психокоррекционные и коррекционно-развивающие методики, используемые в рамках артпедагогики и арттерапии и являющиеся достижением современной медицины и психолого-педагогической науки, могут быть реализованы в рамках программ дополнительного образования: музыкотерапия, вокалотерапия, обучение игре на определенных музыкальных инструментах, логоритмика и пр.

Как уже было отмечено выше, система дополнительного образования характеризуется открытостью, мобильностью и гибкостью; она способна точно и быстро реагировать на запросы обучающихся, способствуя развитию и адаптации личности в обществе.

В настоящее время ряд ученых отдает первенство в развитии творческого потенциала личности именно дополнительному образованию в общей системе образования РФ. Так, академик А.Г. Асмолов, автор концепции социокультурного развития личности, считает, что дополнительное образование, являющееся вариативным, единственное стимулирует процессы личностного саморазвития. Исследователи системы дополнительного образования А.В. Золотарева [8] и О.Ю. Рожкова отмечают, что построение образовательного процесса исходя из личностных познавательных интересов

учащегося, уровня его подготовленности на основе сочетания различных подходов к обучению в рамках специальных программ развивает творческие, познавательные и коммуникативные способности детей, а также воспитывает в них устойчивую мотивацию к познавательной и творческой деятельности. В полной мере эти утверждения относятся как к здоровым детям, так и к детям с ограниченными возможностями здоровья.

Изучением влияния развития творческого потенциала детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях их включения в программы дополнительного образования занимается коллектив специалистов под руководством специалиста по инклюзивному образованию Алехиной Светланы Владимировны. В 2012 году ими был реализован пилотный проект «Разработка педагогических технологий включения детей с ограниченными возможностями здоровья в программы дополнительного образования» на базе ГБОУ «Центр образования №491 «Марьино», а также на базе структурного подразделения социально-творческой реабилитации «Круг» ГБОУ «Центр детского творчества «Строгино» [12]. В результате авторы и разработчики проекта выделили три модели включения детей с ограниченными возможностями здоровья:

- модель интеграции, опирающаяся на концепцию нормализации;
- модель инклюзии, основанную на социальной модели инвалидности;
- культурологический подход к включению детей с ограниченными возможностями здоровья, опирающийся на концепцию реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья творческими видами социокультурной деятельности.

Интерес также представляет реальный опыт музыкального отделения ГБОУ «Центр образования №491 «Марьино», в котором наряду со здоровыми детьми дополнительное образование по музыке получают дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата, сложными психофизическими нарушениями, логопаты, астматики и другие. Для таких детей разработана целая система мер адаптации к образовательному процессу. Сложность и объем учебного материала уменьшен и облегчен, а развитие вокального и инструментального творчества дает возможность ребенку с ограниченными возможностями здоровья уже на втором году обучения выступать со сцены на различных мероприятиях и фестивалях. Вот один из результатов успешно организованного образовательного процесса. Роман К., ребенок – логопат, с ярко выраженным заиканием особенно в минуты волнения, нарушениями психофизического состояния, в возрасте 15 лет выразил сильное желание обучаться игре на фортепиано. И хотя считается, что в таком возрасте невозможно правильно сформировать постановку рук во время игры на инструменте, педагоги не стали лишать юношу такой возможности. Три года упорных занятий музыкой изменили Романа, он научился владеть своими эмоциями и речью, с отличием окончил Институт культуры и вернулся в Центр Образования «Марьино» в качестве педагога дополнительного образования, где успешно работает по своей экспериментальной программе «Влияние музыки и живописи на формирование творческих способностей ребенка с ограниченными возможностями здоровья».

Подводя итоги, следует еще раз подчеркнуть, что дети с задержкой психического развития и речи – это особая категория обучающихся. Младший школьный возраст – особенный и очень важный; это возраст, в котором незначительные задержки развития и речи могут быть скорректированы при профессиональном подходе и упорной работе как со стороны педагогов, так и со стороны семьи. Особая роль в этой работе отведена программе дополнительного образования, которая позволяет:

- подобрать индивидуальную программу обучения (объем, нагрузку, материал и пр.) для ребенка с учетом его интересов и состояния здоровья;
- использовать передовые методики артпедагогики и арттерапии для коррекции психофизического состояния ребенка, а также выявления и развития его творческого потенциала.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ст. 7 Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, утвержденного Приказом Минобрнауки РФ от 06.10.2009 г. № 373.
2. Ст. 2 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. №273-ФЗ
3. П. 1 ст. 75 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. №273-ФЗ.
4. Веретенникова Л.К. Подготовка будущих учителей к формированию творческого потенциала школьников: диссертация ...доктора педагогических наук: 13.00.01. 340 с.
5. Веретенникова Л.К. Развитие творческого потенциала современного школьника // Педагогика и психология образования, 2010. 16 с.
6. Выготский Л.С., Волков И.П., Давыдов В.В., Ермолаева-Томина Л.Б., Колосова М.В., Лейтес Н.С., Матюшкин А.М., Теплов Б.М., Никитин Б.Н., Новлянская З.Н., Чудновский В.Э., Эльконин Д.Б., Юркевич В.С.
7. Даринская Л.А. Творческий потенциал учащихся: методология, теория, практика: Монография. СПб., 2005. 293 с.
8. Золотарева А.В. Дополнительное образование детей: Теория и методика социально-педагогической деятельности. Ярославль: Академия развития, 2004. 304 с.
9. Кабалевский Д.Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы // Программно-методические материалы. Музыка. Начальная школа. М., 2001.
10. Музыкальное образование в современном культурном пространстве: Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции «Д.Б. Кабалевский – композитор, учёный, педагог» (5-6 декабря – г.Пермь, 11-12 декабря 2014 года – г.Москва). М., 2015. с. 99
11. Санникова А.И. Развитие творческого потенциала личности обучающегося в образовательном процессе. 2014 ВЕСТНИК ПГГПУ... 386 с
12. Шеманов А.Ю. Включение детей с ограниченными возможностями здоровья в программы дополнительного образования: Методические рекомендации / под ред. А.Ю. Шеманова. М., 2012.

## INFLUENCE OF ADDITIONAL EDUCATION PROGRAMS ON MUSIC ON DEVELOPMENT OF CREATIVE POTENTIAL OF CHILDREN OF YOUNG SCHOOL AGE WITH DELAY OF MENTAL DEVELOPMENT AND VIOLATION OF SPEECH

© 2018

*A.A. Shirokova*, graduate student  
*Moscow state psychological and pedagogical university, Moscow (Russia),*  
*anastasija.a.shirokova@gmail.com*  
*I.I. Frishman*, doctor of pedagogical sciences, professor  
*Moscow state psychological and pedagogical university, Moscow (Russia)*



## **СЕКЦИЯ 3. ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ НА СИСТЕМУ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

УДК 37.01; 67.017

### **РОЛЬ ПОРТФОЛИО ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

© 2018

***А.Б. Афанасьева***, кандидат искусствоведения, доцент кафедры педагогики начального образования и художественного развития ребенка

*ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена», Санкт-Петербург (Россия), [afanaseva\\_ab@mail.ru](mailto:afanaseva_ab@mail.ru)*

***Д.А. Дашкина***, магистрант кафедры дизайна рекламы

*ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна», Санкт-Петербург (Россия), [dar.vorobiova@gmail.com](mailto:dar.vorobiova@gmail.com)*

Как известно, портфолио – это «портфель» достижений, важных для профессионального «реноме» специалиста. В переводе с итальянского «портфолио» это «портфель ценных бумаг». В английской традиции «portfolio» – папка для важных дел или документов. Еще в эпоху Возрождения при отборе в Академию художеств или в заявке на строительство важного объекта итальянские художники и архитекторы привозили с собой «портфолио», чтобы обосновать свои возможности занять искомое место.

Термин «портфолио» распространился в среде художественно-творческой интеллигенции в последней трети XX в. среди фотографов, дизайнеров, художников, архитекторов, модельеров. В советские времена многие ученики и учителя составляли папки достижений, куда складывались материалы, отражающие успехи человека, которые можно продемонстрировать, например, при отчете, переаттестации. Идея применения портфолио в школе возникла в 1990-е годы в США. «Кроме Соединенных Штатов и Канады идея портфолио становится все более популярной в Европе и Японии. Ее называют одним из трех основных трендов (curricularen “Top trends”) современного образования», отмечает Ю.Ю. Лобода [1]. В широкий обиход россиян термин вошел в 1990-е гг. вместе с влиянием англоязычной науки и, в целом, англоязычной традиции.

Роль портфолио, несомненно, возросла ныне, став важной не только в творческой, но и почти в любой профессиональной деятельности.

Назначение профессионального портфолио – самопрезентация специалиста, свидетельство уровня его мастерства. Портфолио востребовано прежде всего при приеме на работу, подаче заявки для участия в профессиональном конкурсе, оно имеет значение при поступлении в вуз, на стажировку.

В нашей статье мы рассмотрим особенности создания портфолио учителями, дизайнерами и студентами данных специальностей.

По месту размещения материалов выделяются электронные и бумажные портфолио. Бумажные – это традиционная форма папки или нескольких тематических папок. Такое портфолио поможет представить свой уровень профессионализма, например, при приеме на работу. Электронное портфолио представляется как личный сайт специалиста в интернете (в нашем случае, учителя и дизайнера), на котором он публикует свои проекты, разработки, сценарии, методики и т.д., выставляет их в широкий доступ для ознакомления общественности со своими работами. Промежуточный вариант – портфолио на диске/флешке (электронном носителе). Существенное отличие электронных портфолио в том, что учитель публикует материалы на сайте, чтоб поделиться с

коллегами своими наработками, дизайнер же – для создания собственного имиджа в профессии и для того, чтобы заинтересовать потенциальных клиентов и получить от них заказы.

По наполнению содержимого и цели портфолио подразделяются на несколько видов: портфолио-презентация, портфолио достижений, тематическое и отчетное портфолио. Но наиболее типично комплексное портфолио, включающее все эти виды как разделы.

В структуре портфолио важен презентационный раздел, в который входит «портрет» автора, его «визитная карточка» и творческое досье, в котором собраны наиболее важные презентационные материалы, отражающие основные направления деятельности и лучшие работы. В портфолио достижений собираются сертифицированные документы, подтверждающие успехи автора, выраженные в поощрениях и наградах. Это копии документов об имеющихся ученых и почетных званиях и степенях владельца портфолио; дипломы, грамоты и сертификаты участия в конкурсах, конференциях, фестивалях, благодарственные письма и отзывы, свидетельства о пройденных курсах повышения квалификации. В тематическом портфолио документы распределяются по темам и складываются в отдельные папки. В педагогической среде нередко они подразделяются на учебную и внеучебную деятельность, а также на самообразование. Выделяется проектно-исследовательское портфолио, в котором учитель собирает свои проекты и научно-исследовательские работы. Отчетное портфолио создается по завершению какого-либо проекта, этапа работы, к отчету о них, к переаттестации.

В педагогическом контексте «Портфолио - это способ фиксирования, накопления и оценки индивидуальных достижений школьника в определённый период его обучения» [2]. В учебном процессе вуза портфолио стало средством накопительной оценки достижений студента. К экзаменам (зачетам) по многим дисциплинам в вузе студент должен представить портфолио. В педагогическом вузе оно включает в себя выполненный студентом методический кейс разработок уроков и форм внеурочной деятельности (классных часов, перемен, проектов и др.), анализ и аннотации педагогических сайтов на определенную тему, банк педагогических технологий. Также в портфолио входят выполненные контрольные работы, тесты. Портфолио студента-дизайнера включает в себя творческие работы в зависимости от предмета изучения: опыты и достижения в создании рекламной и печатной продукции, фирменного стиля, дизайна интерьера, фотографии, проектирования и т.д. Кроме того портфолио студенты представляют на студенческий совет при распределении повышенных стипендий.

Портфолио становится наглядным подтверждением профессионального роста и творческого развития студента в процессе обучения.

Создавать портфолио профессиональной деятельности необходимо учиться уже со студенческой скамьи. Это особенно важно для дизайнера, так как он нередко работает, как свободный художник, и специфика его деятельности тесно связана с поиском клиентов. Поэтому начинающий дизайнер должен уметь составить свое портфолио. В его «портрет» - «резюме» входят сведения о личности (фамилия, имя, отчество, образование), контактные данные, опыт работы. В дополнительную информацию входят сведения о специальных навыках, полученных в дополнительном образовании (овладение разными компьютерными программами, иностранным языком и др.). В творческое досье включаются лучшие работы, причем, работы разных направлений отражают спектр возможностей дизайнера, что важно для потенциальных клиентов, а если дизайнер готовит портфолио, зная направленность конкретного работодателя, то лучше подобрать материалы под определенные требования. Наиболее востребованы заказы на создание фирменного стиля, печатной (листовки, брошюры, флаера и т.д.) и рекламной продукции (наружная реклама, банеры, афиши), поэтому в портфолио дизайнера-графика должны быть работы данных направлений. В наши дни велика

востребованность дизайнеров для создания компьютерных сайтов, мобильных приложений. Ведь ныне дизайн крайне важен в передаче информации, привлекательное графическое оформление усиливает ее восприятие.

Таким образом, умение создать свое профессиональное портфолио становится одной из задач обучения студентов в вузе.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лобода Ю.Ю. Метод портфолио как метод оценивания результатов обучения // Педагогическая диагностика. 2010. № 4. С.71-80.
2. Качалова Л.П. Понятие и виды портфолио. - URL: <https://refdb.ru/look/2758430-p7.html> [Дата обращения: 13.05.2018]

### PORTFOLIO ROLE FOR PROFESSIONAL ACTIVITY

© 2018

**A.B. Afanaseva**, candidate of art- sciences, Associate Professor, Head of the Chairs of Pedagogics in Elementary School and Child Upbringing in Arts  
*Herzen State Pedagogical University of Russia, St.-Petersburg (Russia),*  
*afanaseva\_ab@mail.ru*

**D.A. Dashkina**, magistr chairs of design of advertising  
*Sankt-Peterbursky State University of Industrial Technologies and Design,*  
*St.-Petersburg (Russia), <https://vk.com/idalinaosa>*

УДК 378

### СОЦИАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПОЛИТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ВОЙНЫ В ДОНБАССЕ

© 2018

**В.И. Борисов**, доктор исторических наук, профессор кафедры «История России»  
*ФГБОУ ВО «Смоленский государственный университет», Смоленск (Россия),*  
*ValerijBorisov@yandex.ru*

**А.В. Ткаченко**, кандидат экономических наук, заведующий заочного отделения  
*Луганская академия внутренних дел, Луганск, (Луганская Народная Республика)*

Наличие целого ряда проблем социально-экономического, организационно-управленческого, психолого-педагогического характера в период становления Луганской и Донецкой народных республик, стремительные и кардинальные изменения в политической сфере накладывают отпечаток на каждого отдельного члена государства, на его институты, тем самым выводят на первый план деятельность педагогов, как активных участников построения нового общества. Именно педагоги формируют интеллектуально-духовное развитие общества.

Ещё не рассеялся в Киеве дым от пожаров и горящих крышишек, а победители уже принимают закон о фактическом отказе от использования русского языка как регионального в областях, где «державна мова» не используется. Незадолго до победы пресловутого майдана русскому языку, на котором изъясняется половина населения Украины, придумали унизительный и мутный статус «регионального языка!» И тогда это считалось уже победой пророссийских политических сил в Верховной Раде! Особо, следует подчеркнуть, что за все годы так называемой «незалежности» всё русское планомерно и с невиданной последовательностью изводилось, уничтожалось. В образовании повсеместно закрывались русскоязычные школы, принудительно вводился украинский язык преподавания даже в технических вузах. Так, в многомиллионном

Киеве к 2011 г. функционировало всего лишь шесть русскоязычных школ. В культурной сфере: прекратилось преподавание и изучение русской культуры. Откройте украинские учебники по культурологии для вузов, там вы не найдёте и намёка на русскую культуру. В таком же духе велась и репертуарная политика театров, филармоний, всех творческих организаций и коллективов. А озвучивание кинофильмов только на «мове!» А обливание грязью России и русских и возвеличивание пещерных украинских националистов в школьных и вузовских учебниках встало на поток.

Действия украинских националистов вызвали возмущение во многих городах Украины, а в Донбассе народ поднялся на защиту «Русского мира». С образованием республик в Донбассе встал вопрос о политическом просвещении народа. И здесь высшая школа стала перестраиваться в идеологическом плане, и на одно из первых мест вышло политическое воспитание студентов.

Следует сделать небольшой исторический экскурс в организацию воспитательного процесса в последние 20-30 лет. Мировоззрение школьников, а потом и студентов формировалось, с одной стороны, под мощным влиянием СМИ, которые беззастенчиво проповедали и проповедают культ потребительства, эгоизма, денег (во всем видеть свою выгоду), насилие, секс, безразличие к общечеловеческим ценностям. СМИ являются творцами новых мифов, конструкторами не реальной социальной политики, а виртуальных построений в их искаженном, иллюзорном виде. Влияние СМИ на ценностные установки молодежи весьма ощутимо. В то же время, пока не смогла заявить о себе медленно складывающаяся система воспитания в общеобразовательных школах, средних и высших учебных заведениях.

Поэтому не удивительно, что при осмыслении современным студенчеством содержания идеала прослеживается определенная мозаичность ценностных ориентаций, противоречивость и непоследовательность в оценках и мнениях. Можно даже сказать, что у нашей молодежи сформировалась ярко выраженная потребительская духовная шкала, которая «армирует» их идеалы, превращая последние в духовный иждивенческий «монумент» - в основе этого «колосса» выделяются 3 позиции: получить полезные знания, тратить на их приобретение как можно меньше сил и времени, не обременять себя нравственными вопросами. И для изменения таких убеждений идеологическим работникам всех уровней необходимо прилагать колоссальные усилия.

Сегодня, по истечении почти трех десятков трансформационных лет, уже более детально и конкретно высвечиваются в полном объеме негативные изъяны в духовном облике современной молодежи (в том числе и студенчества), которые еще пять - шесть лет тому назад были скрыты и неявно выражены. Ведь, как и другие духовные образования, патриотические идеалы (как и идеалы в целом) живут во времени, их содержание развивается, совершенствуется, изменяется с изменением самого человека и его общественного бытия, его деятельностью. Они всегда отягощены вчерашним, заполнены определенным смыслом современной реальности, и, как и все движение вперед, направлены в будущее. В этой диалектической связи и должна заключаться суть идейно-патриотической работы.

Сегодня, очевидно, что патриотические идеалы современного студенчества перегружены потребительскими, иждивенческими ожиданиями. Нынешнее поколение утратило пассионарность (незаурядное мужество, физическую выносливость и заряд духовного оптимизма) предшествующих поколений, которые работали сверх напряженно. Именно они построили мощную супердержаву - СССР, которая не нуждается в характеристиках по количеству и сущности представляемых населению культурно-значимых услуг.

Но потом многим стало казаться, что социальные завоевания (бесплатное жилье, образование, медицинское обслуживание, гарантированное право на труд и т.д.) - это

нечто само собой разумеющееся, а не итог постоянных усилий того, старого государства и определенных политических и духовно-идеологических его организаций. Политика начала 90-х годов и до настоящего времени показывает, что старый ресурс уже использован. И снова к нему мы вряд ли вернемся. Пора всем забыть, что бывшие социальные блага вечны. Именно такое искреннее понимание социализма лежало и лежит до сих пор в среде современной студенческой молодежи. Да и не только у нее. Оно в значительной степени присуще и их родителям, которые снова, как и предки, заботы детей взваливают на свои плечи. Причем детей великовозрастных, которые сами давно уже должны были думать и работать самостоятельно. И, если раньше потребительские ожидания во многом компенсировались за счет государства (общественных фондов потребления), то в настоящее время они компенсируются за счет самих родителей.

Причины таких духовных деформаций заключаются в слабой идеологической работе второй половины 90-х годов XX столетия, которая практически не велась, а если и велась, то велась формально, шаблонно, без учета изменившихся реалий. Поколения прошлых лет - герои и участники Великой Отечественной войны, вдовы (а их было большинство), простые труженики - прилагали колоссальные усилия по восстановлению народного хозяйства советского государства. И в силу этого они не могли (им просто не хватало времени) уделить в полном объеме внимание воспитательному процессу, сделать все возможное, чтобы сформировать целеустремленность, динамизм, творческую активность у своих детей. К тому же они были уверены, что идеологическую сторону воспитания возьмут школа и общественные организации.

Приходится сожалеть, но факты говорят сами за себя: в основе патриотических идеалов современного студенчества лежит потребительская ценностная шкала, что обуславливает их созерцательность и инфантильность, ослабляет их гражданскую активность, способствует формированию социального иждивенчества. Это, во-первых.

Во-вторых, необходимо постоянно проводить социологический мониторинг по проблемам идейно-воспитательной работы, в т.ч. патриотического воспитания современного студенчества для того, чтобы иметь ясное представление о том, сокращается или увеличивается «зазор» между эталонными и обыденными патриотическими идеалами. Такие данные незаменимы, ибо без них невозможна, как постановка научно обоснованного социального диагноза в сфере духовности личности, так и выработка эффективных и действенных мер по формированию гражданско-патриотических качеств современного студенчества, преодолению отрицательного влияния негативных сторон процесса глобализации.

В-третьих, научно обоснованная программа патриотического воспитания призвана убрать «обломки» духовно-потребительской шкалы, которые остались в наследство молодежи высшей школе от застойного периода, и которые препятствуют оптимизации духовной жизни, преодолению препятствий и противоречий в патриотической социализации нынешней молодежи.

И последнее. Важно, чтобы идеологические работники (субъекты воспитательного процесса) не просто осознали необходимость реформирования процесса формирования сознания современного студенчества, но и взяли на себя роль организаторов этой работы, значительно расширили «набор» вузовских форм, позволяющих студентам реализовать свои потенциальные возможности, сориентироваться на социально значимую, активную деятельность. Именно в этом видится главное назначение всего воспитательного корпуса.

В последние годы стремление к ценностному измерению политического поведения россиян стало актуальной задачей в отечественной общественной науке.

Существует ли связь между новыми политическими институтами, возникшими в процессе посткоммунистической трансформации и политическими ценностями,

формирующимися в сознании россиян в ходе становления демократического общества? Проблема эта важна и в теоретическом и в практическом отношении, она неизбежно влечет за собой целый ряд других вопросов. Воздействие политических ценностей и ориентации на становление демократии имеет двойкий характер. С одной стороны возникает вопрос, насколько демократия нуждается в опоре на массовые демократические ценности, являются ли они предпосылками для демократизации общества? С другой стороны, какие именно политические ценности и установки способствуют формированию и функционированию институтов демократии? Ситуация глубоких социально-экономических перемен создает уникальную возможность для изучения меняющихся и устойчивых ценностей, групп интересов. В процессе становления демократического общества, формирование новых институтов власти и новых политических ценностей органично взаимосвязано и оказывает двустороннее влияние друг на друга.

Чтобы понять действительно ли это так, рассмотрим некоторые политические ценности и установки граждан, наиболее адекватно характеризующие нынешнюю ситуацию, сложившуюся на политической пространстве. Сразу стоит отметить, что картина массовых политических настроений в современном постсоветском обществе довольно противоречива.

Одной из основных, на наш взгляд, политической ценностью, характеризующей массовое сознание, является их отношение к демократии. Проведенный в Донецком национальном техническом университете – Автомобильно-дорожном институте в г. Горловка (Донецкая Народная Республика) социологический опрос среди студентов-магистрантов дал результаты, которые наводят на некоторые размышления.

Данные социологического исследования позволяют утверждать, что базовые демократические ценности и демократические институты не имеют достаточно широкой поддержки среди студентов Донбасса. При этом анализ результатов опроса выявляет заметное своеобразие в восприятии демократии, и ее институтов. На уровне абстракции, когда речь идет о демократии и гражданском обществе вообще, многие высказывают позитивное отношение к этим институтам. В частности, свыше 47% студентов считают демократическую политическую систему подходящей для России и Донбасса, их них 6% оценивают ее как «очень хорошую», а 41% - как «скорее хорошую». Отвергают же демократические методы управления около 28% опрошенных. Однако при оценке конкретных процедур и правил демократии, их эффективности, в нынешних условиях согласие с демократическими ценностями резко падает. Так, 54% опрошенных согласны с утверждением, что «демократические системы не слишком хороши для поддержания порядка», тогда как возражающих против такой постановки вопроса вдвое меньше. Еще больше сочувствующих (62,6%) встречает тезис о том, что «при демократических системах мало дела и слишком много пустой болтовни».

Следует учитывать, что опрос проводился в 2017 г., когда идет война в Донбассе и когда перед глазами «демократические реформы», проводимые на Украине, раздувающие националистический пожар. [3, с. 127]

Таким образом, когда речь идет о демократии вообще, т.е. демократии на нормативном уровне, то позитивно ее воспринимают почти все. Когда же вопрос ставится более конкретно, в связи с оценкой собственных обязательств, соблюдением всех процедур и правил, без которых не возможно существование демократии, то поддержка ее снижается. Это феномен можно объяснить тремя причинами:

- во-первых, исторически ограниченным сроком формирования политической культуры, когда многие демократические ценности еще не смогли войти в плоть и кровь человека, стать элементом его внутренней культуры и потребностей;

- во-вторых, осознанием того факта, что нынешний политический процесс связан с большими деньгами и практически не оставляет возможности для активного участия в политической жизни «рядовым гражданам»;

- в-третьих, вялая, бессильная демократия в постсоветских странах слабо воспринимается как инструмент решения острых социальных проблем общества.

Иными словами, на сегодняшний день демократические ценности, признаваемые в принципе, почти не воспринимаются массовым сознанием в качестве реального инструмента решения стоящих перед обществом проблем. Кроме того, не исключено, что положительные оценки могут просто свидетельствовать о желании отдать дань политической моде и тому, что сегодня считается «политически корректным». Однако, эти положительные оценки не могут автоматически быть такими же положительным в конкретной политической и экономической практике.

Поэтому, на наш взгляд, важным политическими установками населения является момент, что многие считают, что для наведения «порядка» необходимо ограничивать «демократию». Такая ориентация на порядок связана с тем, что не оправдались надежды большинства народов на постсоветском пространстве, которые они возлагали на демократические преобразования и реформы. 80% россиян стали жить хуже при новом режиме. И вторая установка, которая парадоксально сочетается в сознании народа с нормами демократии - это тяготение к «сильной руке», способной создать нормальную жизнь, вызвать патриотизм и адекватные ему морально-идеологические и психологические качества народа.

В «Русском мире» до сих пор сохраняют лидирующие позиции традиционные российские ценности, целенаправленно усиленные за годы советской власти, в т.ч. преобладание коллективистских интересов и ценностей над индивидуальными, безусловное доминирование интересов страны, Родины, т.е. патриотизм. Значительное число россиян готово существенно поступиться лично-семейными материальными интересами (размерами заработка, материального вознаграждения и т.д.), если активизация их труда будет способствовать укреплению и процветанию отечества. Т.е. в России патриотизм фактически обладает реальной материальной силой. Это убедительно доказано массовым героизмом в военных конфликтах, добровольным проявлением трудового энтузиазма в периоды выживания страны, когда само ее существование и суверенитет оказывались под угрозой.

К сожалению, в процессе проведения «демократических реформ» происходит целенаправленное уничтожение многих позитивных качеств, специфического менталитета русского народа, в т.ч. коллективизма, действительного патриотизма и т.д. Производится это по разным направлениям, среди которых можно выделить, на наш взгляд, следующие:

1. Искусственно, массово и агрессивно внедряются специфически западные и чуждые традиционному, историческому российскому менталитету ценности и нормы, в т.ч. индивидуализм, космополитизм, резко выраженный эгоизм.

2. Искусно и практически незаметно для простого человека выхолащивается сущность патриотизма и многих других национальных ценностей, заменяется довольно броскими, но по существу бесплодными суррогатами. Например, искусственно стираются различия участия в боевых действиях между действительными именно народными патриотами «красными» и советскими воинами и в буквальном смысле слова вешателями и душегубами простых россиян «белыми» казаками, немецкими, румынскими, испанскими, итальянскими и другими фашистами, а так же – украинскими националистами.

3. Из сложной и неизбежно неоднозначной истории такой огромной страны, как Россия и Советский Союз, искусственно «выдергиваются» и затем абсолютизируются

негативные или проблемные моменты, а факты действительного, патриотизма, готовности пожертвовать самым дорогим ради Родины, ради торжества правого дела замалчиваются, или грубо искажаются, дискредитируются. Например, пересмотр на Украине боевой деятельности «Молодой гвардии» в Краснодоне. Утверждение, что молодоговардейцы работали под руководством украинских националистических организаций. Принижение их патриотической работы в условиях немецкой оккупации. И эта политика проводится на государственном уровне.

Сопrotивление националистическому курсу украинского руководства, насаждению в сознании народа новых патриотов-националистов, которые совершили зверства на советской территории, стало государственной политикой правящих кругов Украины. Именно против этого выступил многонациональный народ Донбасса.

Политическое воспитание молодежи Донецкой и Луганской Народных Республик проходит в сложных условиях войны. Война откладывает свой негативный отпечаток на сознание людей. Чем острее борьба на фронте, тем большее сопротивление нынешнему украинскому режиму происходит на Донбассе. Народ не хочет быть покоренным чуждой идеологией, тем более попасть под ее государственную власть. Поэтому в республиках Донбасса большое внимание уделяется политическому и патриотическому воспитанию молодежи. От успеха политического воспитания, зависит будущее Донбасса.

Таким образом, обучение в Донбассе принимает совершенно новую форму. Необходимо поломать старую систему образования, которая сложилась на Украине, и внедрять новые принципы, уже сложившиеся в России, с учетом специфических условий многонационального Донбасса и, чтобы это было не только на бумаге, но и в стенах школ и университетов.

#### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Борисов В.И., Денисенкова Н.Н. Идеи глобализации в мировой истории и славяно-евразийская цивилизация. Монография. Смоленск, «Свиток», 2014. 392 с.
2. Борисов В.И., Гречко И.В., Ковалева О.В. Горловка – передовой фронт борьбы за идеалы Русского мира (2014-2017 гг.) // Успехи современной науки и образования. 2017. Т.6. № 3. С. 44-47.
3. Борисов В.И., Турянская О.Ф. Проблема формирования предметных компетентностей в условиях лично ориентированного подхода к обучению // Проблемы безопасности российского общества. 2016. № 3-4. С. 200-211.
4. Ковалева О.В., Гречко И.В. К вопросу о посттравматическом стрессовом расстройстве (ПТСР) и личностных изменениях в экстремальной ситуации войны в Донбассе // Международный научный теоретико-практический альманах. 2018. Смоленск. С. 124-131.
5. Турянская О.Ф. Теоретические основы лично ориентированного подхода к обучению: Монография. Орел: Издательство ФГБОУ ВПО «ОГУ», 2015. 278 с.

#### **SOCIAL DIRECTION OF POLITICAL EDUCATION OF STUDENTS UNDER CONDITIONS OF WAR IN DONBASS**

© 2018

*V.I. Borisov*, Doctor of Historical Sciences, Professor of the Department  
"Russian history"

*Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Smolensk State  
University»*, Smolensk (Russia), ValerijBorisov@yandex.ru

*A.V. Tkachenko*, candidate of economic sciences,  
head of correspondence department

*Lugansk Academy of the Interior, Lugansk (Lugansk People's Republic)*



**МОТИВАЦИЯ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ В НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ**

© 2018

*И.И. Бородина*, преподаватель кафедры «общая психология и психофизиология»  
ФГБОУ ВПО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»,  
Симферополь (Россия), *Inna.polina@mail.ru*

Результаты профессионального развития и формирования личности изучаются в различных аспектах. Они получили свое отражение так же в рамках нормативной документации высшей школы, отражающей совершенствование профессиональных стандартов, образовательных стандартов при переходе к Федеральным государственным стандартам профессиональной подготовки (ФГОС+++). Так, например, в Профессиональных стандартах психолога образования и социальной сферы описывается, каким он должен стать в ходе профессионального обучения, а в Федеральных государственных стандартах профессиональной подготовки бакалавра (магистра) психологии – какие компетенции в будущей профессиональной деятельности формировать, чтобы выпускник действительно отвечал полученному уровню квалификации. Помимо описания результатов профессионального становления студента в психолого-педагогической литературе наработан обширный теоретический и эмпирический материал, описывающий динамику, механизмы, формы процесса профессионализации в ходе обучения будущего профессионала в высшей школе [1; 2; 3; 4; 5; 8; 9]. Принятие Федеральных государственных стандартов было осуществлено, когда был наработан достаточно большой опыт работы психолога в различных отраслях и сферах экономики, а также опыт подготовки таких специалистов в высшей школе [6; 7]. Соответственно возникает необходимость описания процесса профессионализации психолога при реализации ФГОС, в том числе на этапах профессионального обучения. Эта задача конкретизируется в описании мотивационных составляющих профессиональных компетенций будущих психологов, как индикаторов, с одной стороны, реализации образовательной программы, с другой – успешного формирования личности будущего специалиста.

Анализ процесса профессионализации, как деятельности, направленной на приобретение опыта решения профессиональных задач, выработки индивидуального стиля трудовой деятельности, развития личности в рамках взаимодействия с профессией, может осуществляться в рамках сопоставления мотивационной сферы личности профессионала (будущего профессионала) и его операционально-технических возможностей на различных этапах и в различных деятельности профессиональной подготовки. К деятельности, лежащим в основе профессиональной подготовке выпускника высшей школы, можно отнести учебно-профессиональную, научно-исследовательскую, практическую, трудовую. Совершенствование форм их реализации и определяет перспективы перехода к ФГОС+++.

Так, формой организации научно-исследовательской деятельности студентов, связанной с практической и трудовой, выступает проектная деятельность обучающихся. Она направлена на инновационное решение студентом, или их группой прикладной задачи в научно-исследовательском поиске, и подразумевает выбор самого обучающегося как участия в такой организации учебного процесса, так и интересующей учащегося практически-значимой темы. Соответственно, проявляется мотивация студента, его профессиональный интерес.

Целью данной статьи является описание мотивации проектного обучения в научно-исследовательской деятельности студентов-психологов на этапе их профессиональной подготовки.

В соотношении ценности деятельности и цели проявляются мотивы поведения, происходит процесс смыслообразования, порождения личностных смыслов и развитие личности профессионала. Когда профессиональная деятельность, в том числе и профессиональное обучение, приобретает личностный смысл, тогда она определяет процесс гармоничного развития, самоактуализацию человека. Процесс профессионального становления будущего психолога характеризуется учебно-профессиональной, научно-исследовательской и практической деятельностью студента-психолога, и их интеграцией. В интеграции формируется профессиональное мировоззрение, оттачиваются профессиональные навыки решения нестандартных производственных ситуаций, формируется специфический образ жизни, направленный на саморазвитие, приобретается профессиональная компетентность.

Соотнесение мотивационных тенденций в перечисленных видах деятельности студента на этапах оптации, целевой оптации и адепта определит специфику их профессионализации, позволит управлять этим процессом. Для выявления мотивации было проведено эмпирическое исследование, в котором приняло участие 60 студентов направления подготовки «Психология» ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» и ГРБУЗ ВО «Крымский инженерно-педагогический университет». Выборка состояла из экспериментальной группы участников проектного обучения (мониторинга психофизиологического состояния) и контрольной с традиционной организацией учебно-профессиональной деятельности. В целом распределение студентов, принявших участие в научном проекте по курсам представлено в таблице 1.

**Таблица 1 - Соотношение студентов, участников научного проекта, различных курсов обучения, %**

| Число студентов | Курс обучения |       |       |       |       |
|-----------------|---------------|-------|-------|-------|-------|
|                 | 1 ОФО         | 2 ОФО | 3 ОФО | 4 ОФО | 5 ЗФО |
|                 | 13,8          | 17,2  | 10,3  | 31,1  | 27,6  |

Для выявления мотивации в разных видах деятельности профессиональной подготовки использовались методы опроса участников и контент-анализа этих данных. Для более детального описания мотивации студентов были продиагностированы характеристики мотивов учебно-профессиональной деятельности (методика «Изучения мотивов учебной деятельности студентов» А.А. Реана, В.А. Якунина), мотивов трудовой деятельности (методика К. Замфир), и выбора профессии (методика «Мотивы выбора профессий»).

На первых этапах профессионализации (этап оптации) более 30% поступающих ориентируются интересом к профессии психолога, иногда «наивными», «романтическими», «идеальными» представлениями о профессии, около 25 % первичных оптантов как причину поступления на направление подготовки «Психология» высказывают желание решить свои личностные проблемы, для 20 % поступающих, как правило, на заочную форму обучения характерны мотивы карьерного роста, эти респонденты обычно имеют среднее специальное образование медика или педагога. С позиций сопоставления демонстрируемых мотивов получения профессии психолога и профессионально-важных качеств, к сожалению, небольшой процент (13-15 %) поступающих выделяет интерес к личности человека, желание помочь ребенку или взрослому в решении его проблем. Необходимо отметить, что представлены усредненные показатели, незначительно различающиеся по вузам. На протяжении периода обучения, безусловно, наблюдается динамика мотивов профессионализации студентов-психологов (этап целевой оптации), субъективными причинами которой являются содержание и методы обучения, характеристики личности педагогов,

способствующие профессиональной идентификации студента, имидж профессионала–психолога в обществе, запрос на него, и ряд других. Эти причины, наряду с объективными, такими, например, как оплата за обучение, создание семьи, необходимость зарабатывания средств к существованию, порождают кризисные проявления изменений мотивационной сферы личности студентов в ходе их профессионализации. Не всегда в конце обучения педагоги получают прогнозируемый результат. Не все студенты, демонстрировавший в учебе устойчивые познавательные мотивы, проявляют желание идти работать по специальности, а иногда наоборот, среднеуспевающий в учебе студент, проявлявший эпизодически познавательную учебную мотивацию, настойчиво стремится работать по специальности. Анализ резюме выпускников направления подготовки «Психология» (этап адепта в профессионализации), не смотря на некоторую специфику вузов, выявляет в среднем только у 55 % опрошенных желание идти работать по специальности, а анализ их дальнейшего трудоустройства подтверждает эту тенденцию.

Для более детального исследования мотивации научной деятельности студентов-психологов были взяты условия реального научно-исследовательского проекта студентов (месячного мониторинга психофизиологических состояний). На основании участия студентов-психологов различных вузов в научно-исследовательской работе были сформированы экспериментальная (29 человек) и контрольная (31 человек) группы выборки. Одно из диагностических заданий включало выявление значимости для респондента учебы, трудовой, профессиональной и научно-исследовательской деятельности. Результаты выполнения задания классифицировались по доминированию познавательного (П), перцептивно-аффективного (П-А) и практического (Пр) компонентов в ответах респондентов. Результаты этой группировки представлены в таблице 2.

**Таблица 2 - Мотивация отдельных видов деятельности у студентов-психологов, %**

| Вид деятельности         | Экспериментальная группа |     |      |                   | Контрольная группа |     |      |                   |
|--------------------------|--------------------------|-----|------|-------------------|--------------------|-----|------|-------------------|
|                          | П                        | П-А | Пр   | Отсутствие ответа | П                  | П-А | Пр   | Отсутствие ответа |
| Учебно-профессиональная  | 16                       | 0,8 | 8,9  | -                 | 18,6               | -   | 7    | 1,2               |
| Трудовая                 | 0,8                      | 3,2 | 19,4 | -                 | 2,3                | 1,2 | 17,4 | 3,5               |
| Профессиональная         | 0,8                      | 2,4 | 20,2 | 0,8               | -                  | 3,5 | 18,6 | 2,3               |
| Научно-исследовательская | 11,4                     | 1,6 | 10,4 | 3,2               | 15,1               | -   | 5,8  | 3,5               |
| Всего:                   | 29                       | 8,1 | 58,9 | 4                 | 36                 | 4,7 | 48,8 | 10,7              |

К проявлениям познавательного компонента были отнесены такие высказывания: «Возможность получить новые знания, приобретение знаний, и т.д.». На наш взгляд, это несколько стереотипные ответы студентов экспериментальной и контрольной групп при характеристике учебной деятельности, но они являются наиболее выраженными в вербализации мотиваторов научной деятельности студентов-психологов экспериментальной и контрольной групп. В ответах студентов были и такие фразы, которые свидетельствовали о проявлениях собственно-познавательного интереса: «Изучение (глубокое) явления и процесса; новые открытия». Оценочные высказывания студентов: «Полезность, важность для себя и других; активно участвовать; хорошо учиться; люблю я науку...», – были отнесены к проявлениям перцептивно-аффективного компонента мотива деятельности. Этот мотив не был выявлен для студентов контрольной группы в учебной и научной деятельности, в целом по отдельным видам

деятельности он слабо выражен в обеих группах респондентов. Такие ответы студентов, как: «Практика; получение денег; приносить людям точные правильные результаты; достижение самостоятельности», – отнесены к практическому мотиву деятельности. Этот мотив является доминирующими в трудовой и профессиональной деятельности студентов-психологов. В научной деятельности они более представлены у студентов – участников проекта мониторинга. Не смогли определить мотивы по двум позициям 4 студента экспериментальной группы и по всем позициям – 6 студентов контрольной группы. Затруднения в выполнении задания могут быть связаны с личностными особенностями студентов, в том числе и с незначимостью для респондента характеризуемых видов деятельности. Необходимо отметить, что в ответах респондентов назывались мотивы самореализации, развития личности: «Реализовать себя; в развитии; самореализация в обществе». Такие ответы свойственны студентам и экспериментальной и контрольной групп. Частота встречаемости таких ответов представлена в таблице 3.

На основании полученных данных можно утверждать, что мотивы самореализации являются достаточно типичными для студентов-психологов. В экспериментальной группе студентов, проявивших интерес к научной деятельности, ценность самореализации как побудитель к этой деятельности представлен чаще, чем в контрольной группе студентов. В целом преобладает этот мотив в трудовой и профессиональной деятельности студентов-психологов, вне зависимости от активности их участия в научной деятельности.

**Таблица 3 - Представленность мотива самореализации в деятельности у студентов, %**

| Вид деятельности         | Экспериментальная группа | Контрольная группа |
|--------------------------|--------------------------|--------------------|
| Учебно-профессиональная  | 3,4                      | 1,2                |
| Трудовая                 | 8,6                      | 2,3                |
| Профессиональная         | 4,4                      | 2,3                |
| Научно-исследовательская | 3,4                      | 1,2                |
| Всего:                   | 19,8                     | 7                  |

Применение методик «Изучения мотивов учебной деятельности студентов» А.А. Реана, В.А. Якунина, мотивов трудовой деятельности К. Замфир и «Мотивы выбора профессий» дало следующие результаты в выборке. Доминирующими мотивами учебной деятельности студентов-участников научно-исследовательской работы были: мотив стать высококвалифицированным специалистом (средние значения 6,24 и 6,23 для экспериментальной и контрольной групп соответственно), мотив приобретения глубоких и прочных знаний (6,55 и 6,09), мотив обеспечения успешности будущей профессиональной деятельности (6,44 и 6,14), мотив получения интеллектуального удовлетворения (6,10 и 5,66). Наименее значим мотив постоянного получения материального поощрения родных, стипендии в вузе в условиях обучения на бюджетной формы обучения и при обучения за счет физических лиц – материальное поощрение родных (2,58 и 3,23). Мотив избегания осуждения и наказания за плохую учебу не значим для студентов экспериментальной группы (среднее значение 2,34). На основе полученных данных был произведен расчет достоверности различий по степени значимости мотивов учебно-профессиональной деятельности в экспериментальной и контрольной группах. Достоверно различаются мотивы успешного продолжения обучения на последующих курсах, и выполнять педагогические требования ( $U = 0,00034$  при  $p \leq 0,015$  и  $U = 3,50000$  при  $p \leq 0,006$  соответственно для каждого мотива).

К внутренней мотивации в учебно-профессиональной деятельности из выявленной в данном исследовании можно отнести мотивы стать высококвалифицированным

специалистом, обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности, получить интеллектуальное удовлетворение, к внешним положительным мотивам – мотив постоянного получения материального поощрения родных, стипендии в вузе, к внешним отрицательным мотивам – мотив избегания осуждения и наказания за плохую учебу. В учебной деятельности студентов-психологов как проявляющих интерес к научной деятельности, так и менее активных в ней, доминируют внутренние мотивы.

В структуре мотивации трудовой деятельности существенных различий не наблюдается. Уровни внутренней мотивации ( $ВМ = 16,6$  и  $16,8$  для экспериментальной и контрольной групп соответственно) превышают уровни внешней положительной ( $ВПМ = 16,5$  и  $16,3$ ) и внешней отрицательной мотивации ( $ВОМ = 13,7$  и  $14,7$ ), сохраняя нормальное соотношение  $ВМ > ВПМ > ВОМ$ . Как и в учебно-профессиональной деятельности, наблюдается доминирование внутренних мотивов трудовой деятельности.

В структуре мотивации выбора профессии наблюдаются незначительные различия. Так, в экспериментальной группе студентов иерархия мотивов представлена доминированием внутренних индивидуально-значимых мотивов ( $ВИЗМ$ ) над внутренними социально-значимыми мотивами ( $ВСЗМ$ ).  $ВИЗМ (19,4) > ВСЗМ (17,65) > ВПМ (12,3) > ВОМ (9,7)$ . В контрольной группе внутренние социально значимые мотивы лишь несколько превышают внутренние индивидуально значимые мотивы:  $ВСЗМ (18,0) > ВИЗМ (17,9) > ВПМ (12,9) > ВОМ (11,0)$ . Внутренняя мотивация в этом случае, также, является наиболее значимой предпосылкой для будущей профессиональной деятельности.

Анализ мотивации проектного обучения в научно-исследовательской деятельности проводился по критериям поведенческого компонента (участия в НИРС), и когнитивного компонентов мотивации (мотивировки студентов). Не пропускали занятия в рамках НИРС 15 студентов из 29 участников (51,7 %). Пропустили по болезни 6 человек (20,7 % участников), в частности одна студентка из-за длительного обострения хронического заболевания прервала свое участие. Восемь студентов мотивировали свои пропуски таким образом: «Ездила к родителям, хотелось домой, сидела с маленькой племянницей, проходил медицинскую комиссию, работал и т.п.». В таких объяснениях оказываются как внешние факторы (влияние случайных обстоятельств), так и личностные характеристики в виде системы ценностей и отношений. Студенты, которые принимали участие все дни в мониторинге, отметили, что было интересно, что они начатое доводят до конца, считают себя ответственным, что у них не было причин для пропусков. Подтверждением взаимосвязи в особенностях профессиональной направленности и особенностей организации образовательной среды также может выступать и тот факт, что в экспериментальной группе было только 27,6 % студентов заочной формы обучения. Небольшой процент заочников в экспериментальной группе и еще меньшая их часть из всего числа участников первого, отборочного этапа исследования (3,2%) также могут характеризовать стремление студентов, сочетающих трудовую деятельность с учебой, к научно-исследовательской работе.

Можно отметить увеличение числа участников НИРС на старших курсах, что может быть связано как с особенностями этапа целевой оптации и адепта в профессионализации психологов, возрастании их культуры профессиональной деятельности, так и с личностными особенностями и ситуацией учебной деятельности обследуемых студентов.

Наиболее значимыми мотивами участия в научно-исследовательской работе проектного обучения психофизиологического мониторинга студенты-психологи выделяли:

- 1) возможность узнать свои психофизиологические особенности (56 % всех студентов)

- 2) интерес к проблеме, что изучается мониторингом (18,5 % студентов 2,3,4 курсов очной формы обучения)
- 3) возможность изучить практические приемы профессиональной деятельности (12,5 % студентов 3 и 5 курсов очной и заочной форм обучения)
- 4) возможность написать свою курсовую, выпускную работу (6,25 %, т.е. выбор одной студентки 2 курса очной формы обучения)
- 5) другое (6,25 %, выбор одной студентки 3 курса очной формы обучения).

Таким образом, доминирующими мотивами являются познавательные мотивы (1 и 2 позиция), далее идут мотивы профессиональной (3 позиция) и учебной (4 позиция) деятельности, что в целом также характеризует процесс формирования культуры профессиональной деятельности у студентов, потребности и готовности их к научному труду, познанию и самосовершенствованию как профессионала.

Результаты представленных исследований актуализирует такие направления в работе психологической службы вуза как профилактическая, коррекционная и тренинговая работа со студентами, имеющими проблемы в профессиональном самоопределении. Степень осознанности этих проблем для студента, его окружения в среде профессиональной подготовке и семье влияет на разработку образовательных программ. В тех случаях, когда будущий специалист сам переживает своё состояние как проблемное, психолог имеет дело с фактически актуализированным психологическим запросом. Тогда задачи психолога ясны – уточняющая диагностика, психологический прогноз, разработка программы обучения, собственно коррекция в соответствии с программой и анализ её эффективности. Гораздо более сложной оказываются ситуации, когда запрос исходит от родителей и педагогов, но сами виновники тревоги не воспринимают проблему как таковую. Тогда последствиями могут стать административные решения отчисления студента за прогулы, низкую академическую успеваемость, уход в академический отпуск для решения студентом проблем личностного характера, перевод на другую специальность, что по сути не решает процесс профессионального становления молодого человека, осознания им мотивов своего поведения. Именно поэтому вполне целесообразным является рассмотрение в рамках работы психологической службы в высших учебных заведениях учебной и профессиональной мотивации, их соотношения и трансформации под влиянием обучающих воздействий проектного обучения в научно-исследовательской работе, а также широкое обсуждение выявленных тенденций педагогами и психологами высшей школы.

## **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Бородина И. И. Мотивация достижения в мотивационных конфликтах при поступлении абитуриентов в вуз / И.И. Бородина // Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. Серия: Педагогика. Психология. 2017. № 2 (8). С. 35-42.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42с.
3. Иванников В. А. Проблемы подготовки психологов / В.А. Иванников // Вопросы психологии. 2006. № 1. С. 48-52.
4. Методика организации вариативных форм учебной деятельности в вузе с использованием методов активного обучения [Электронный ресурс]. Режим доступа : [http://www.500rublei.ru/work/dissertation\\_187558.html](http://www.500rublei.ru/work/dissertation_187558.html) (20.12.2009).
5. Поливанова Н. И. Принципы и формы организации совместной учебной деятельности / Н. И. Поливанова // Психологическая наука и образование. 1996. № 2.

С. 43-53.

6. Приказ Минтруда России от 18.11.2013 г. № 682р «Об утверждении профессионального стандарта «Психолог в социальной сфере» (Зарегистрировано в Минюсте России 25.12.2013 г. № 30840). 21 с.

7. Профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования) // Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 24 июля 2015 г. № 514/ 509. 28 с.

8. Психологическое сопровождение профессиональной деятельности начинающих психологов / А.В. Микляева, П.В. Румянцева, Е.С. Тужикова, И.А. Тупицына : учебно-методическое пособие. СПб. : Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2003. 71 с.

9. Ходырева Е.А. Динамика ценностных ориентаций в процессе формирования профессиональной позиции психолога-практика: автореферат дис-ции кандидата психологических наук по специальности 19.00.07 – педагогическая психология / Е.А. Ходырева / Самарский гос. педагогический университет. Самара, 2002. 22 с.

## MOTIVATION OF PROJECT TRAINING IN SCIENTIFIC RESEARCH ACTIVITY OF FUTURE PSYCHOLOGISTS

© 2018

*I. I. Borodina*, lecturer of the department «General psychology and psychophysiology»  
*Crimean Federal university named V.I. Vernadsky, Simferopol (Russia), Inna.polina@mail.ru*

УДК 378.180.6:159.947

## ВЗАИМОСВЯЗЬ ЦЕННОСТЕЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ И ОТНОШЕНИЯ К ПРОШЛОМУ, НАСТОЯЩЕМУ И БУДУЩЕМУ <sup>2</sup>

© 2018

*Е.В. Веденева*, кандидат психологических наук, доцент  
ФГОУ ВО «Челябинский государственный университет», Челябинск (Россия),  
*kotia2882@mail.ru*

*Ю.В. Честюнина*, кандидат психологических наук, доцент  
ФГОУ ВО «Челябинский государственный университет», Челябинск (Россия),  
*chestyunina@list.ru*

*И.А. Трушина*, кандидат педагогических наук  
ФГОУ ВО «Челябинский государственный университет», Челябинск (Россия),  
*trushina\_ia@mail.ru*

Понимание человека как активного по отношению к самому себе, имеющего представление о прошедшей части жизни, проживающего настоящее и проектирующего будущее, невозможно без рассмотрения фактора ценностных предпочтений, нагруженных смыслами, переживаниями, ожиданиями, неоднородными по своей сути. Учитывая, что ценности современного человека порой носят взаимоисключающий характер, мы полагаем, что именно категория времени обеспечивает возможность примирить разнонаправленные ориентации и несогласующиеся смыслы в сбалансированную систему жизненных координат. Роль ценности в регуляции поведения определяется ее местом в иерархической структуре ценностных предпочтений личности, степенью ее осознанности, осмысленности и отраженности во временной перспективе. Ценности прямо участвуют в создании и функционировании такого личностного

---

<sup>2</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-013-00201 А.

образования, как представление о будущем. «Временная перспектива личности» как интегративная детерминанта, определяющая особенности регуляции времени жизни, используется в работах Л. Фрэнка, 1939; К. Левина, 1939; F.T. Melges, 1990; P. Zimbardo, J. Boyd, 1999; J. McGrath, F. Tschan, 2004; Ж. Нюттона, 2004 и др. [1].

Авторы указывают, что временная ориентация индивида может иметь сильное влияние на его мысли и поведение (К. Левин, 2001; Ж. Нюттон, 2004; P. Zimbardo, J. Boyd, 1999 и др.). Отмечается, что формирования человеком своего прошлого, настоящего и будущего зависит от множества факторов, в том числе связанных с процессом социализации (культурные ценности и преобладающая религиозная ориентация, вид и широта образования, социальноэкономический статус и семейные модели). Исследователи считают, что временную ориентацию, установки и переживания можно интерпретировать как устойчивые личностные черты (B.S. Gorman и A.E. Wessman, 1977; P.G. Zimbardo и J. Boyd, 1999). При этом временная перспектива рассматривается как выражение собственной системы личностных ценностей и смыслов, которая позволяет создать согласованную систему координат для жизни. Следовательно, под временной перспективой мы понимаем когнитивную способность личности предвидеть будущее, прогнозировать его, представлять себя в будущем [1].

Взаимосвязь ценностных ориентаций с временной перспективой исходит из понимания того, что человек является активным творцом своей жизни. Его отношение к своим или чужим поступкам, анализ прошлых событий всегда рассматривается через призму ценностных ориентаций. При этом временная перспектива рассматривается как выражение собственной системы личностных ценностей и смыслов, которая позволяет создать согласованную систему координат для жизни [2].

Активное развитие системы ценностных ориентаций «вширь» - вписывание себя в различные сферы общественной жизни - и «вглубь» - расширение временной перспективы, построение жизненных планов, определение смыслов собственной жизни - происходит в юношеском возрасте (Кон, 1989). Формирование системы ценностных ориентаций идет в тесном взаимодействии с формированием временной перспективы личности и на ее основе. Можно предположить, что особенности временной перспективы выступают предпосылкой и условием формирования системы ценностных ориентаций, связаны с планируемыми достижениями возможных целей и являются благоприятным или негативным фактором развития личности и ее жизненного пути [3].

В то же время система ценностных ориентаций охватывает содержательную сторону становления личности, ее направленность на те или иные жизненные цели и предпочитаемые средства. Хотя становление обеих этих систем идет одновременно, взаимосвязи между ними практически не были предметом научного исследования, что не позволяло представить содержание системы ценностных ориентаций студентов во взаимосвязи с ее динамическими временными характеристиками.

Исследование проводилось на выборке студентов различных факультетов (юридический, экономический, информационные технологии, управление, журналисты, Евразии и Востока) регионального российского университета, обучающихся на бакалавриате, специалитете и в магистратуре. Выборка составила 200 человек, 41 юноша, 159 девушек, в возрасте от 18 до 23 лет.

С целью исследования эмоционального отношения ко времени была использована методика «Временные аттитюды» Ж. Нюттена (в модификации К. Муздыбаева) [4], в основе которой лежит семантический дифференциал, позволяющий изучить эмоциональное отношение к своему прошлому, настоящему и будущему. Жизненные ценности изучались с помощью методики «Ценностный опросник» Ш. Шварца [5]. Основным методом проверки взаимосвязей корреляционный анализ Пирсона.



Анализируя результаты взаимосвязи эмоционального компонента психологического времени личности, изучавшейся посредством методики «Временные аттитюды» Ж. Нюттена (в модификации К. Муздыбаева) с результатами исследования по методике «Ценностный опросник» Ш. Шварца, можно отметить, что ценности больше всего связаны с отношением к настоящему и будущему. Рассмотрим полученные результаты подробнее.

Ценность конформизма, отражающая значимость для личности послушания, самодисциплины, вежливости, уважения родителей и старших, связана с восприятием своего прошлого как успешного ( $r=-0,162$ ,  $p=0,022$ ).

Чем более легким собственное прошлое, тем более значимой является ценность традиций ( $r=-0,188$ ,  $p=0,008$ ), тем больше молодежь уважает и принимает обычаи и идеи, существующие в культуре.

Ценность доброты и лежащая в её основе доброжелательность, направленная на достижение благополучия в повседневном взаимодействии с близкими людьми, связана с восприятием своего прошлого как насыщенного событиями ( $r=-0,159$ ,  $p=0,031$ ), значительного ( $r=-0,152$ ,  $p=0,032$ ), осмысленного ( $r=-0,151$ ,  $p=0,033$ ).

Чем более интересным представители студенческой молодежи воспринимают своё прошлое, тем выше у них проявляется ценность самостоятельности ( $r=-0,164$ ,  $p=0,021$ ), тем выше выраженность потребности в самоконтроле и самоуправлении, а также интеракционных потребностей в автономности и независимости.

Ценность стимуляции, производная от организменной потребности в разнообразии и глубоких переживаниях, необходимых для поддержания оптимального уровня активности связана с восприятием своего прошлого как приятного ( $r=-0,149$ ,  $p=0,035$ ), прекрасного ( $r=-0,180$ ,  $p=0,011$ ), безопасного ( $r=-0,163$ ,  $p=0,021$ ), успешного ( $r=-0,191$ ,  $p=0,007$ ), интересного ( $r=-0,246$ ,  $p=0,000$ ) и активного ( $r=-0,258$ ,  $p=0,000$ ).

Наблюдается отрицательная взаимосвязь отношения к прошлому и ценности достижения ( $r=-0,151$ ,  $p=0,033$ ), то есть, чем успешнее воспринимается собственное прошлое, тем выше значимость личного успеха через проявление компетентности в соответствии с социальными стандартами.

Выраженность ценности «безопасность» связана с восприятием своего прошлого как прекрасного ( $r=-0,169$ ,  $p=0,017$ ), исполненного надежд ( $r=-0,160$ ,  $p=0,024$ ), успешного ( $r=-0,193$ ,  $p=0,006$ ), значительного ( $r=-0,157$ ,  $p=0,026$ ) и осмысленного ( $r=-0,163$ ,  $p=0,021$ ).

Чем осмысленнее воспринимается собственное прошлое, тем более значимой является ценность гедонизма ( $r=-0,168$ ,  $p=0,017$ ), удовольствия, наслаждение жизнью.

Ценность конформизма, отражающая значимость для личности послушания, самодисциплины, вежливости, уважения родителей и старших, связана с восприятием своего настоящего как осмысленного ( $r=-0,151$ ,  $p=0,034$ ) и активного ( $r=-0,150$ ,  $p=0,034$ ).

Чем больше испытуемый ощущает контроль над настоящим, воспринимает его как «своё», тем более значимой является ценность традиций ( $r=-0,157$ ,  $p=0,027$ ), тем больше молодежь уважает и принимает обычаи и идеи, существующие в культуре.

Ценность универсализма и лежащие в её основе потребности в понимании, терпимости и защите благополучия всех людей и природы связана с восприятием своего настоящего как приятного ( $r=-0,208$ ,  $p=0,003$ ), насыщенного событиями ( $r=-0,146$ ,  $p=0,039$ ), успешного ( $r=-0,170$ ,  $p=0,016$ ), значительного ( $r=-0,143$ ,  $p=0,044$ ), свободного ( $r=-0,154$ ,  $p=0,029$ ), осмысленного ( $r=-0,147$ ,  $p=0,038$ ) и активного ( $r=-0,245$ ,  $p=0,000$ ).

Выявлена отрицательная связь между восприятием представителями современной российской молодежи своего настоящего со значимостью ценности доброты, то есть чем более приятным ( $r=-0,182$ ,  $p=0,010$ ), насыщенным событиями ( $r=-0,141$ ,  $p=0,046$ ), интересным ( $r=-0,148$ ,  $p=0,036$ ), значительным ( $r=-0,151$ ,  $p=0,022$ ), светлым ( $r=-0,160$ ,  $p=0,024$ ) и активным ( $r=-0,217$ ,  $p=0,002$ ) воспринимается настоящее, тем выше

значимость сохранения благополучия людей, с которыми индивид находится в личных контактах.

Чем более приятным ( $r=-0,170$ ,  $p=0,016$ ), насыщенным событиями ( $r=-0,265$ ,  $p=0,000$ ), прекрасным ( $r=-0,149$ ,  $p=0,035$ ), исполненным надежд ( $r=-0,165$ ,  $p=0,019$ ), успешным ( $r=-0,214$ ,  $p=0,002$ ), интересным ( $r=-0,269$ ,  $p=0,000$ ), значительным ( $r=-0,258$ ,  $p=0,002$ ), осмысленным ( $r=-0,223$ ,  $p=0,002$ ) и активным ( $r=-0,304$ ,  $p=0,000$ ) представители студенческой молодежи воспринимают своё настоящее, тем выше у них проявляется ценность самостоятельности, тем выше выраженность потребности в самоконтроле и самоуправлении, а также интеракционных потребностей в автономности и независимости.

Ценность стимуляции, производная от организменной потребности в разнообразии и глубоких переживаниях, необходимых для поддержания оптимального уровня активности связана с восприятием своего настоящего как приятного ( $r=-0,214$ ,  $p=0,002$ ), насыщенного событиями ( $r=-0,219$ ,  $p=0,002$ ), прекрасного ( $r=-0,223$ ,  $p=0,002$ ), успешного ( $r=-0,188$ ,  $p=0,008$ ), интересного ( $r=-0,217$ ,  $p=0,002$ ), значительным ( $r=-0,217$ ,  $p=0,002$ ), светлого ( $r=-0,149$ ,  $p=0,035$ ), осмысленного ( $r=-0,157$ ,  $p=0,027$ ) и активного ( $r=-0,228$ ,  $p=0,001$ ).

Выявлена отрицательная взаимосвязь отношения к настоящему и ценности достижения, то есть, чем более прекрасным ( $r=-0,205$ ,  $p=0,004$ ), насыщенным событиями ( $r=-0,187$ ,  $p=0,00$ ), успешным ( $r=-0,228$ ,  $p=0,001$ ), интересным ( $r=-0,209$ ,  $p=0,003$ ), осмысленным ( $r=-0,223$ ,  $p=0,002$ ) и активным ( $r=-0,381$ ,  $p=0,000$ ) воспринимается собственное настоящее, тем выше амбициозность и значимость личного успеха.

Чем приятнее ( $r=-0,200$ ,  $p=0,005$ ), интереснее ( $r=-0,157$ ,  $p=0,027$ ) и значительнее ( $r=-0,149$ ,  $p=0,035$ ) образ настоящего в сознании студенческой молодежи, тем более значимой является ценность гедонизма ( $r=-0,168$ ,  $p=0,017$ ), удовольствия, наслаждение жизнью.

Выраженность ценности «безопасность» связана с восприятием настоящего как приятного ( $r=-0,159$ ,  $p=0,024$ ), насыщенного событиями ( $r=-0,169$ ,  $p=0,017$ ), прекрасного ( $r=-0,148$ ,  $p=0,036$ ), исполненного надежд ( $r=-0,162$ ,  $p=0,022$ ), успешного ( $r=-0,252$ ,  $p=0,000$ ), интересного ( $r=-0,140$ ,  $p=0,049$ ), осмысленного ( $r=-0,223$ ,  $p=0,002$ ) и активного ( $r=-0,381$ ,  $p=0,000$ ).

Чем более значимой для испытуемых ценность власти, тем более свободным они воспринимают своё настоящее ( $r=-0,150$ ,  $p=0,034$ ).

Ценность конформизма, отражающаяся значимость для личности послушания, самодисциплины, вежливости, уважения родителей и старших, связана с восприятием своего будущего как легкого ( $r=-0,155$ ,  $p=0,027$ ).

Ценность универсализма и лежащие в её основе потребности в понимании, терпимости и защите благополучия всех людей и природы связана с восприятием своего будущего как исполненного надежд ( $r=-0,160$ ,  $p=0,024$ ), успешного ( $r=-0,158$ ,  $p=0,025$ ), светлого ( $r=-0,142$ ,  $p=0,046$ ), свободного ( $r=-0,251$ ,  $p=0,000$ ), осмысленного ( $r=-0,147$ ,  $p=0,038$ ) и активного ( $r=-0,171$ ,  $p=0,016$ ).

Ценность доброты и лежащая в её основе доброжелательность, направленная на достижение благополучия в повседневном взаимодействии с близкими людьми, связана с восприятием своего будущего как быстро проходящего ( $r=-0,140$ ,  $p=0,048$ ), свободного ( $r=-0,170$ ,  $p=0,016$ ) и активного ( $r=-0,163$ ,  $p=0,021$ ).

Чем прекраснее в представлении студенческой молодежи их образ будущего, тем выше у них проявляется ценность самостоятельности ( $r=-0,148$ ,  $p=0,037$ ), тем выше выраженность потребности в самоконтроле и самоуправлении, а также интеракционных потребностей в автономности и независимости.

Ценность стимуляции, отражающая потребность в глубоких переживаниях, необходимых для поддержания оптимального уровня активности связана с восприятием своего будущего как приятного ( $r=-0,73$ ,  $p=0,014$ ), насыщенного событиями ( $r=-0,151$ ,  $p=0,033$ ), прекрасного ( $r=-0,245$ ,  $p=0,000$ ), исполненного надежд ( $r=-0,216$ ,  $p=0,002$ ), легкого ( $r=-0,182$ ,  $p=0,010$ ), успешного ( $r=-0,252$ ,  $p=0,000$ ), интересного ( $r=-0,237$ ,  $p=0,001$ ), значительным ( $r=-0,153$ ,  $p=0,030$ ), свободного ( $r=-0,168$ ,  $p=0,017$ ), своего ( $r=-0,163$ ,  $p=0,021$ ) и активного ( $r=-0,186$ ,  $p=0,008$ ).

Выявлена отрицательная взаимосвязь отношения к настоящему и ценности достижения, то есть, чем более прекрасным ( $r=-0,193$ ,  $p=0,00$ ), исполненным надежд ( $r=-0,231$ ,  $p=0,001$ ), успешным ( $r=-0,308$ ,  $p=0,000$ ), интересным ( $r=-0,262$ ,  $p=0,000$ ), значительным ( $r=-0,200$ ,  $p=0,005$ ), светлым ( $r=-0,162$ ,  $p=0,022$ ) и активным ( $r=-0,180$ ,  $p=0,011$ ) воспринимается собственное будущее, тем выше амбициозность и значимость личного успеха.

Чем прекраснее ( $r=-0,161$ ,  $p=0,023$ ), легче ( $r=-0,169$ ,  $p=0,017$ ), успешнее ( $r=-0,143$ ,  $p=0,043$ ), интереснее ( $r=-0,192$ ,  $p=0,007$ ), ближе ( $r=-0,181$ ,  $p=0,010$ ), и свободнее ( $r=-0,186$ ,  $p=0,008$ ) образ настоящего в сознании студенческой молодежи, тем более значимой является ценность гедонизма, удовольствия, наслаждение жизнью.

Чем более значимой для испытуемых ценность власти, чем выше для них ценность авторитета, богатства, социальной власти, сохранения своего общественного имиджа, общественного признания, тем более прекрасным ( $r=-0,166$ ,  $p=0,019$ ), исполненным надежд ( $r=-0,144$ ,  $p=0,042$ ), успешным ( $r=-0,197$ ,  $p=0,005$ ) и интересным ( $r=-0,152$ ,  $p=0,032$ ) они воспринимают своё будущее.

Выраженность ценности «безопасность» связана с восприятием будущего как безопасного ( $r=-0,209$ ,  $p=0,003$ ), прекрасного ( $r=-0,159$ ,  $p=0,025$ ), исполненного надежд ( $r=-0,179$ ,  $p=0,011$ ), успешного ( $r=-0,212$ ,  $p=0,003$ ), интересного ( $r=-0,203$ ,  $p=0,004$ ), значительного ( $r=-0,192$ ,  $p=0,007$ ), светлого ( $r=-0,189$ ,  $p=0,007$ ) и осмысленного ( $r=-0,143$ ,  $p=0,043$ ).

Анализируя результаты взаимосвязи эмоционального отношения к своему прошлому, настоящему и будущему времени личности, изучавшейся посредством методики «Временные аттитюды» Ж. Нюттена (в модификации К. Муздыбаева) с результатами исследования по методике «Ценностный опросник» Ш. Шварца, можно отметить, несколько общих тенденций: во-первых, все ценности коррелируют с эмоциональным отношением ко времени отрицательно, это говорит о том, что с увеличением стремления к достижению реализации ценностей увеличивается позитивное восприятие времени и, наоборот, с более позитивным восприятием времени возрастает значимость ценностей достижения, самостоятельности и безопасности у студентов, во-вторых, ценности больше всего связаны с отношением к настоящему и будущему, в-третьих, больше всего корреляционных связей обнаружено между ценностью «стимуляция» и отношением к прошлому, настоящему и будущему. Ценность стимуляции является производным от организменной потребности в разнообразии и глубоких переживаниях для поддержания оптимального уровня активности. Мотивационная цель этого типа ценностей заключается в стремлении к новизне и глубоким переживаниям. Соответственно, человек, который стремится к реализации этой ценности позитивно воспринимает и свое прошлое и настоящее и будущее, он в большей мере включен в жизнь, можно сказать он находится «в потоке».

Полученные результаты позволяют говорить о том, что ценности тесно связаны с переживанием времени субъекта и особенностями построения временной перспективы.

Конечно, механизмы взаимозависимости ценностей, времени и перспектив требуют дальнейшего тщательного теоретического уточнения, но полученные результаты позволяют более отчетливо видеть личность и определять условия, обеспечивающие

возможность социальной и личностной успешности в меняющихся современных условиях.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Пыжикова Ж.В. Влияние ценностных ориентации на переживание времени и особенности временной перспективы // Вестник Самарского Государственного Университета. 2012. № 8-1 (99). С. 216-221.

2. Чекалина М.С. Взаимосвязь ценностных ориентаций и временной перспективы в юношеском возрасте // В сборнике: развитие человека в современном мире, материалы VI Всероссийской Научно-Практической конференции с международным участием: В 2 частях. ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет». 2015. С. 113-121.

3. Дробышева С.В., Москвичева Н.Л. Особенности временной перспективы личности у студентов с разной ценностной направленностью // Научные исследования выпускников факультета психологии Спбгу. 2016. Т. 4. С. 66-72.

4. Нестик Т.А. Социально-психологическая детерминация группового отношения к времени: Дис. ...докт. психол. наук. М. 2015.

5. Карандашев В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. СПб.: Речь, 2004. 70 с.

### INTERRELATIONSHIPS BETWEEN VALUES AND ATTITUDES TOWARD PAST, PRESENT AND FUTURE AT STUDENT YOUTH

© 2018

*E.V. Vedeneeva*, candidate of psychological sciences, associate professor  
*Chelyabinsk State University, Chelyabinsk (Russia), kotia2882@mail.ru*

*J.V. Chistunina*, candidate of psychological sciences, associate professor  
*Chelyabinsk State University, Chelyabinsk (Russia), chestyunina@list.ru*

*I.A. Trushina*, candidate of pedagogical sciences  
*Chelyabinsk State University, Chelyabinsk (Russia), trushina\_ia@mail.ru*

УДК 371.3

### ИНТЕГРАЦИЯ ГУМАНИСТИЧЕСКОГО И ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДОВ В ИННОВАЦИОННОМ ВУЗОВСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

© 2018

*M.K. Eпхиева*, кандидат педагогических наук, доцент, профессор РАЕ,  
Заслуженный работник науки и образования РАЕ  
*Владикавказ (Россия), marina.ephiewa@yandex.ru*

*A.B. Райцев*, доктор педагогических наук, профессор кафедры физики  
конденсированного состояния, Почетный работник высшего профессионального  
образования РФ

*ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет имени  
К.Л. Хетагурова», Владикавказ (Россия)*

Система ценностей общества обуславливает процесс становления ценностных ориентиров отдельных личностей, проецируется в их сознание и поведение, создавая определенную шкалу ценностей поколения, представляет результат духовной работы личности. Только педагог, обладающий богатым духовным потенциалом, способен воспитать соответствующую личность. Поэтому в студенческие годы и следует заложить

этот потенциал. Образование выступает тем фактором, который обеспечивает формирование духовно-богатой личности. Подготовить будущих учителей к ведению образовательной деятельности с учетом регионально-этнической направленности можно только при соответствующем подходе к организации учебно-воспитательного процесса в вузе. Духовная ориентация подрастающего поколения на народные традиции, на общечеловеческие ценности как аккумулятор общечеловеческих морально-нравственных норм должна непременно воплощаться в практическую созидательную деятельность.

Истоки саморазвития вуза лежат в этнопедагогизации системы образования, в творческой инновационной педагогической деятельности преподавателей. Важное место в структуре профессиональной компетентности педагога занимает этнопедагогическая культура. Актуальность приобретает этнопедагогизация целей, содержания и процесса подготовки будущего педагога. Являясь главным и решающим фактором интеграции обучения и воспитания, этнопедагогизация представляет собой процесс интеграции традиционных (народных, национальных, этнических) культур с современными воспитательными системами, идеями, технологиями, создающими воспитательную среду (этнопедагогическое пространство). Основное содержание этнопедагогической культуры должно закладываться в системе профессионального педагогического образования. В условиях полиэтничного общества этнопедагогические идеи становятся важными компонентами в формировании личности педагога. Важнейшим фактором и необходимым компонентом в воспитательном процессе при формировании этнопедагогической компетентности учителя является культура, которая складывается веками, собирает духовные ценности каждого поколения. «Культура цементирует жизнь нации, - подчеркивает В.Г. Крысько, - обеспечивая функционирование её социальных институтов, наполняя их полноценным, значимым для всех людей содержанием, проявляясь в специфических интересах, складе ума и образе жизни, традициях и моральных нормах, образцах межличностного и межгруппового поведения и самовыражения»[33, с. 81]. Функциональное значение культуры – это воспитание подрастающего поколения. Изучая культуру своего народа, региона в контексте мировой культуры, будущие учителя постигают понятие регионального своеобразия духовного мира предков. Происходит обращение к народному опыту воспитания. Образование, как часть культуры, создает необходимые условия для духовно-нравственного формирования личности. Оно является своеобразным отражением социальных отношений, показателем духовного здоровья общества. Духовно-нравственное формирование личности невозможно без творческого начала, оно, как уникальный социокультурный феномен, объективно обладает способностью сплачивать людей, объединять их в процессе достижения высоких социально значимых целей, независимо от социальной принадлежности и вероисповедания. Все это требует целенаправленной работы, позволяющей формировать высоконравственных специалистов. Ведущей роли в духовно-нравственном формировании личности посвящены труды Я.А. Коменского, Дж. Локка, Ж-Ж. Руссо, труды И. Канта о трансцендентности сферы духовного; Г.Гегеля об «абсолютной духовной идее», «мировом духе и разуме»; Р.Штайнера, который выделяет чувство благодарности, чувство любви, чувство долга; выдающихся русских философов, просветителей, педагогов: Д.И. Писарева, Н.И. Пирогова, К.Д. Ушинского, Л. Н. Толстого, А.С.Хомякова, а также идеи философов современности Д.С. Лихачева и А.И. Арнольдова. Проблема духовно-нравственного формирования личности- одна из актуальных и сложных, включает в себя такие категории, как личность, ценность, духовность, образование, развитие, формирование и др., и рассматривать её следует не только с педагогических, но и с философских, психологических позиций. «Национальная (этническая) принадлежность индивида, - отмечает Г.М.Андреева, - является чрезвычайно значимым для социальной психологии

фактором потому, что она фиксирует определенные характеристики той микросреды, в условиях которой формируется личность» [1, с. 219].

Духовность связана со стремлением человека выйти за рамки наличного бытия и одновременно утвердить себя в материальном мире. В настоящее время вторая тенденция, к сожалению, преобладают, человек сегодня в значительной степени ориентирован на материальное богатство.

Представители первой тенденции стремятся пребывать в мире грёз и покидают реальный мир, зачастую прибегая к таким средствам как алкоголь, наркотики, увлечения всякого рода сомнительными культами, и в первом и во втором случае мы имеем дело с утратой духовности, что очень опасно для человека. Духовность дана человеку изначально или её надо формировать? На этот вопрос отвечали известные нам ученые: К.Н. Вентцель, Р. Штейнер и современники, имена которых мы назвали выше. Ответ дан неоднозначный. К. Вентцель и Р. Штейнер утверждали, что духовность дается изначально, приобрести её невозможно. Но столь педагогически-пессимистический подход опровергают наши современники: Е.П. Белозерцев, М.С. Каган, Б.Т. Лихачева, В.И. Слабодчиков и многие другие. Они утверждают, что духовность исторична и социально детерминирована, следовательно, как личностную направленность её можно формировать. Воспитание духовности как цель - это залог успешного обновления общества - так ставит сегодня проблему сама жизнь. При всём многообразии подходов к пониманию «духовности» есть смысл выделить основные: духовность-это высший уровень развития человека, строящего свои отношения на гуманизме и стремящегося к высшим человеческим ценностям: добро, истина, мудрость, красота. Духовность - это личностное качество, которое не даётся изначально, а формируется в ходе освоения общечеловеческих ценностей.

Духовные ценности становятся предметом пристального внимания философов, социологов, педагогов, психологов в XX-XXI в.в., когда гуманистическая направленность становится ведущей тенденцией общественных наук: структурно-содержательные проблемы построения различных образовательных уровней в условиях этнорегиональной образовательной системы (З.Б. Абдуллаева, А.Я. Данилюк, М.К. Епхиева [6], [11], [13], [14], [15], [20], [24], [26], [31], Н.Г. Емузова, И.А., Л.В. Курганская [25], [35], И.А. Малашихина, Л.Л. Редько, Л.А. Хараева, В.Л. Ширяев и др.); этнокультурные аспекты воспитания подрастающего поколения (А.В. Беляев, Г.Н. Волков, Ю.С. Кимов, А.В. Райцев [29], [30], Е.Е. Хатаев, М.К. Епхиева [4], [5], [7], [8], [16], [17], [19], [21], [22], [23], [27], [28], [32], Ф.З. Джикаева [10], [30], [35], М.Э. Салказанова [12], С.Б. Узденова, И.А. Шоров и др.). Поэтому развитие российской школы и вуза сегодня характеризуется адаптацией всей системы воспитательно-образовательной деятельности к реальным образовательным потребностям личности, возрастанием роли образования в жизни каждого человека, повышением требований к качеству знаний подрастающего поколения, которому предстоит в будущем жить и работать в условиях рыночной экономики и дальнейшей демократизации нашего общества.

Этнопедагогическое содержание профессиональной педагогической культуры педагога должно стать равнозначным, а не выступать в качестве дополнительного к научно-педагогическому содержанию. В условиях нестабильности и острого обострения межличностных отношений в рамках социума, наблюдается довольно резкое нарушение процесса формирования и развития духовного мира подрастающего поколения. Оно сопряжено со сложившимся дефицитом духовно-нравственных ценностей, их переоценкой в современном мире. Такое положение ставит педагогические коллективы образовательных учреждений перед необходимостью реализации важнейшего социального заказа – возрождения духовности всем арсеналом

существующих средств. Это прежде всего возрождение народной педагогической культуры, традиций этнического воспитания. Специфический образ духовного мира осетин отражен в декоративном искусстве, в самобытных произведениях устного народного творчества, которые несут в себе высокий заряд нравственности, учат пониманию национальных и общечеловеческих ценностей, служат источником педагогических идей. Одним из возможных способов качественного изменения содержания учебно-воспитательного процесса вуза является включение в него гуманистических идей и традиций народной педагогики. «Народная педагогика представляет собой совокупность педагогических сведений и воспитательного опыта, сохранившихся в устном народном творчестве, обычаях, обрядах, детских играх и игрушках. Она предполагает исследование педагогической культуры народных масс, выработанной тысячелетним опытом человечества и бытующей в народе до наших дней. Этнопедагогика предполагает изучение педагогики, традиционной культуры воспитания, этнической общности. Вполне естественно, народная педагогика является основным объектом науки этнопедагогике, в ней превалирует эмпирика, где много ценных фактов и оригинальных идей, но нет целостной системы взглядов, обобщающей теории» [2, с. 7]. Народная педагогика любого этноса характеризуется как глубиной и самобытностью содержания, так и целостностью, которая должна непременно сохраняться в сфере современного образования и обучения.

Целостность регионально-этнической культуры воспитания обеспечивается наличием в ней веками создаваемого народом идеала совершенного человека – идеала, составляющего одно из слагаемых духовной культуры любого этноса. Традиции народа, фольклор, народная мудрость – это эффективное средство воспитания справедливости, трудолюбия, гуманности, т.е. тех качеств, которые являются основой духовно-нравственной культуры каждой личности. О необходимости воспитания у подрастающего поколения уважения к традициям, языку, культуре своего народа говорили Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинский и др. Так, например, А.С. Макаренко считал народную педагогику важнейшим средством воспитания и призывал изучать не только педагогический опыт народа, но и опыт талантливых педагогов народной среды. Современная система среднего и высшего образования стремится все более продуктивно включать содержание национально-регионального компонента в целостный учебно-воспитательный процесс сети соответствующих учреждений. Необходимо отобрать из этого содержания наиболее приемлемый в существующих условиях объем знаний и скоординировать его с общими стандартами образования, создав тем самым оптимальную педагогическую модель совершенной личности.

Таким образом, система национальных и общечеловеческих ценностей, исторически сложившаяся в недрах регионально-этнических культур и бережно пронесенная через жизнь целого ряда последующих поколений, непрерывно развиваясь и совершенствуясь, является интегрирующей основой для всех других качеств и проявлений личности. До недавнего времени в педагогической теории и практике недостаточно учитывались национальные особенности, традиции, обычаи, опыт народной педагогики.

К.Д. Ушинский отмечал: «Воспитание, если оно не хочет быть бессильным должно быть народным, должно быть призвано народностью» [34, с. 162]. Реализация национально-регионального компонента в учебно-воспитательных планах образовательных учреждений требует использования соответствующих ему воспитательных средств, какими и служат различные аспекты традиционных народных культур. А это логически ведет к разработке и внедрению в учебно-воспитательный процесс вариативных и альтернативных, программ, частных методик, инновационных образовательных технологий, призванных сделать национальный вуз основной

движущей силой духовного возрождения этноса. «Как показывает анализ педагогической, психологической, методической литературы, наблюдений за учебно-воспитательной работой ряда учителей и личного опыта автора, процесс воспитания подрастающего поколения на традициях народной педагогики включает три этапа: 1) формирование положительного эмоционального отношения к народным обычаям и традициям через развитие интереса к ним; 2) организация координированной учебно-воспитательной деятельности, включающей в свое содержание прогрессивные традиции народной педагогики, произведения фольклора, декоративного народного творчества осетин; 3) перевод творческой деятельности по привитию интереса к народным обычаям и традициям в познавательную активность самих учащихся в данном направлении» [23, с. 230]. Постигание общечеловеческих ценностей, входящих в них образов и представлений, понимание силы их значения для людей существенно повышают престиж как образовательных учреждений, так и семьи, продуктивно способствуют осуществлению взаимосвязи и взаимодействию этих воспитательных институтов. Формирование духовного мира подрастающего поколения как развивающихся личностей осуществляется путем усвоения ими общественно-исторического опыта человеческая в процессе предметно-практической деятельности, постижений норма социально-этнических и гуманистических отношений в целом. Четко зафиксированные в народных традициях, нравственных проповедях культуры, эти нормы выступают в качестве образцов, концентрирующих в себе лучшие личностные качества, принятые в социуме нравственные эталоны. В данном контексте могут быть указаны прежде всего духовные, материальные ценности, произведения устного народного творчества.

Ведущая идея этнопедагогики гармоническое единство биологического, социального и духовного в развитии личности. Становление и развитие идей, содержание народной педагогики всегда было ориентирована по отношению к миру не по модели иерархии, господства и подчинения, а по нравственной ответственности каждого человека перед собой и окружающим миром. Очевидна теснейшая связь духовного богатства этноса с его педагогикой, включающей, в первую очередь, нравственно-этнические воззрения людей. Поэтому народная педагогика и рассматривает в качестве духовного феномена эмпирические знания, сведения, идеалы, взгляды, представления, установки воспитательной деятельности, присущие сознанию народных масс и выступающие как арсенал педагогического опыта, педагогической мудрости этноса. Нравственный потенциал осетинской народной педагогики состоит в том, что она воспитывает у подрастающего поколения такие высокие моральные качества, как патриотизм, гражданственность, мужество и бесстрашие, беззаветная преданность интересам родины и народа, готовность в любой момент подняться на защиту священной и горячо любимой всеми земли отцов и, если потребуется, отдать за нее жизнь. На гуманистических идеях этой богатейшей сокровищницы педагогической мысли осетинского народа воспитывалось не одно поколение героев. Национальное образование в этой связи призвано быть механизмом управления, обеспечивающим оптимальные условия для осуществления различных функций организма человека - природных, социальных, физических с целью адекватной самореализации молодого человека в различных сферах деятельности – семейно-бытовой, профессиональной, добротворческой. «Современная образовательная система, если она стремится к цивилизации, должна реализовать принцип –от восприятия культуры собственного народа через родной язык к культуре соседних народов, затем к пониманию мировой культуры» [3, с. 469].

Развитие личности в народной педагогике рассматривается как целостный процесс, многоаспектный и многофакторный, продолжающийся длительное время, предполагающий преемственность поколений. Смысл воспитания – это, в конечном счете, укрепление преемственности поколений на вековых гуманистических традициях



народа. Исключительно гуманна идея: старость созидательна тем, что в пестовании внуков можно исправить ошибки, свершенные при воспитании собственных детей, пробуя организовать обратную связь поколений. Следует отметить, что высокая эффективность народной педагогики состоит именно в ее конкретном воздействии на личность. Отсюда и естественность включения воспитательных идей народа в образовательный процесс вуза. Закрепляя в себе многовековой опыт истории и бережно передавая его последующим поколениям для дальнейшего развития, обычаи и традиции народной педагогики служат механизмом развития духовного мира, представляют собой способы передачи ценной информации на социально-психологической основе. Все сказанное красноречиво свидетельствует о богатом воспитательном потенциале содержания осетинской народной педагогики, включающем прогрессивные традиции, обычаи этноса. Такое содержание должно быть существенным фактором развития интереса к национальной культуре.

Исторически сложившиеся нормы и принципы, взаимоотношения и идеалы людей также фиксируются в традициях этноса, обеспечивая тем самым их выживание и активное функционирование в качестве коллективной памяти, неотъемлемого элемента этнического сознания. Знакомство с идеями и традициями осетинской народной педагогики должно непременно включаться и в программу подготовки учителей на факультетах педагогических специальностей вузов, в учреждениях повышения квалификации работников образования. Через все формы обучения студентов и практикующих учителей внедряются гуманистические идеи приоритетности национального вуза, значимости реализации этнокультурного компонента образовательных стандартов, взаимосвязи общечеловеческих и национально маркированных культурных ценностей, этнопедагогизации вуза как эффективного фактора ее гуманизации и гуманитаризации, как основной и важной формы возрождения духовности. Духовно-нравственное становление личности обусловлено изменениями в социально-экономической и общественно-политической жизни в стране, пришедшими к таким тенденциям, как отчуждение молодежи от земли, родного дома, от своих корней, утрата молодым поколением общинной взаимопомощи, изменение структуры социальных ценностей, а так же социальная неустойчивость молодежи, низкая мотивация к трудовой деятельности, что обуславливает необходимость теоретической и практической разработки проблем, связанных с нравственным становлением личности как в общеобразовательной, так и высшей школе.

## **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Андреева Г.М. Социальная психология. Москва, 1980. С. 219.
2. Волков Г.Н. Этнопедагогика. Чебоксары. 1974. С.7-8.
3. Педагогика // Под редакцией П.И.Пидкасистого. Москва. 1996. С. 469.
4. Епхиева М.К., Джигоева А.Р. Поликультурное образование в системе профессионального и высшего образования // Новая наука: Проблемы и перспективы. 2016. № 3-2 (67). С. 81-84.
5. Епхиева М.К., Бекоева М.З., Сикоева Э.В., Атаян Д.А. Этнокультурная среда как средство реализации здоровьесберегающих технологий дошкольников и детей младшего школьного возраста // В сборнике: Психология, педагогика, образование: Актуальные и приоритетные направления исследований сборник статей Международной научно-практической конференции : в 3 ч. 2017. С. 164-167.
6. Епхиева М.К., Азимова И.С. Психолого- педагогический аспект двуязычия в условиях образовательного процесса школы // В книге: Теория, практика и перспективы развития современной школы Нагорнова А.Ю., Аскеров Ш.Г., Кутыкова И.В., Гузева Н.Ю., Неустроев А.Н., Байбородова Л.В., Файн Т.А., Сергина Е.А., Янюшкина Г.М.,

Приступа Е.Н., Селезнёв А.А., Шерайзина Р.М., Дони́на И.А., Медник Е.А., Александрова Н.В., Казаренко А.В., Поломошнова С.А., Лукьянова М.И., Михайлова М.А., Сапунова М.В. и др. Коллективная монография. Ответственный редактор А.Ю. Нагорнова. Ульяновск, 2017. С. 234-246.

7. Епхиева М.К. Гуманизация и гуманитаризация образовательного процесса в вузе // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2015. №1 (31). С. 240-243.

8. Епхиева М.К. Духовно- нравственное воспитание молодежи в условиях современной концепции гуманитаризации образования // Прикладные науки и технологии в США и Европе: общие проблемы и научные открытия. 2014. С. 64-66.

9. Епхиева М.К., Теблоева О.А. Психолого-педагогические основы сотрудничества дошкольного образовательного учреждения и семьи // Applied Sciences: challenges and solutions Papers of the 5th International Scientific Conference. 2015. С. 47-51.

10. Епхиева М.К., Джикаева Ф.З. Формирование культуры межнационального взаимодействия учащейся молодежи // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 122- 125.

11. Епхиева М.К. Формирование билингвизма и развитие языковой личности в условиях национального общеобразовательного учреждения // Прикладные науки и технологии в США и Европе: общие проблемы и научные открытия. 2014. С. 155- 157.

12. Епхиева М.К., Салказанова М.Э. Диалог культур как основа формирования межэтнической толерантности // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 338- 341.

13. Епхиева М.К. О лингводидактических основах обучения русскому словообразованию в национальной школе // Фундаментальные исследования. 2005. № 3. С. 86.

14. Епхиева М.К. Формирование полилингвальной личности в условиях национальной школы // Балтийский гуманитарный журнал. 2016.Т. 5. № 4 (17). С. 219-223.

15. Епхиева М.К. Лингводидактические основы словообразовательной работы в условиях учебного билингвизма // Балтийский гуманитарный журнал. 2016.Т. 5. № 4 (17). С. 224-227.

16. Епхиева М.К. К вопросу о сотрудничестве (или взаимодействии) психологии и народной педагогики в образовательном пространстве вуза // Психодидактика высшего и среднего образования. 2014. С. 17- 21.

17. Епхиева М.К. К вопросу этнопедагогизации в системе высшего и профессионального образования // Современные технологии в российской и зарубежных системах образования. 2014. С. 32- 34.

18. Епхиева М.К., Гаглоева Р. Формирование и развитие духовно- нравственного воспитания ребенка в семье // Современные технологии в российской и зарубежных системах образования. 2014. С. 35- 38.

19. Епхиева М.К. Формирование духовно- нравственных ценностей в образовательном процессе вуза // Актуальные проблемы современного образования в условиях двуязычия. 2013. С. 386- 388.

20. Епхиева М.К. Основные проблемы двуязычия в условиях национальной школы // Актуальные проблемы современного образования в условиях двуязычия. 2013. С. 133-135.

21. Епхиева М.К. К вопросу о взаимосвязи психологии и народной педагогики в системе современного образования и обучения в вузе // Психодидактика высшего и среднего образования. 2012. С. 102-104.

22. Епхиева М.К. К проблеме гуманизации и гуманитаризации образовательного процесса в вузе // Актуальные проблемы современного образования в условиях двуязычия. 2011. С. 91-93.
23. Епхиева М.К. Формирование духовно-нравственных ценностей подрастающего поколения в образовательном пространстве вуза // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2013. №4 (26). С. 228-231.
24. Епхиева М.К. Лингводидактические основы обучения в условиях национальной школы // Фундаментальные исследования. 2008. №5. С. 151-152.
25. Епхиева М.К., Курганская Л.В. Формирование нравственной культуры личности в условиях современной концепции гуманитаризации образования // В сборнике: Theoretical and Applied Sciences in the USA 2016. С. 20-23.
26. Епхиева М.К. Психолого-педагогические и лингводидактические основы формирующегося двуязычия // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. №1 (18). С. 94-97.
27. Епхиева М.К., Хубулова М.Г. Педагогическое сопровождение этнокультурного развития учащейся молодежи // В сборнике: Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации Материалы научно-практической конференции (заочной) с международным участием. Ответственный редактор А.Ю. Нагорнова. 2017. С. 245-248.
28. Епхиева М.К., Дзодзикова М.Э., Туриева Д.В. Экологическая проблема как одна из глобальных проблем современности ( на материале экологического состояния воздушного бассейна и заболеваемости детей в « Горном кусте» Алагирского района РСО-Алания) // В сборнике: Прикладные науки и технологии в США и Европе: общие проблемы и научные открытия. 2014. С. 62-64.
29. Райцев А.В., Епхиева М.К. Диалоговый подход к межкультурному образованию и языку // Материалы VII Международная научной конференции "Theoretical and Applied Sciences in the USA " («Теоретические и прикладные науки в США») США. Нью- Йорк. 2016. С. 38-42.
30. Райцев А.В., Епхиева М.К., Джикаева Ф.Э. Этнопедагогизация в учебно-воспитательном процессе, её влияние на формирование нравственных качеств личности // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 176-180.
31. Епхиева М.К., Хубулова М.Г. Психологический аспект двуязычия в условиях национальной школы // В сборнике: Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации Материалы научно-практической конференции (заочной) с международным участием. Ответственный редактор А.Ю. Нагорнова. 2017. С. 78-82.
32. Епхиева М.К., Абаева С.В. Нравственное воспитание подрастающего поколения - импульс духовного оздоровления общества // В сборнике: Психология и педагогика в образовательной научной среде международное научное периодическое издание по итогам международной научно-практической конференции. 2016. С. 34-38.
33. Крысько В.Г. Этническая психология. Москва. 2008. С. 81.
34. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения. Москва, 1988. Т.2.С.162.
35. Epkhieva M.K., Dzhikaeva F.Z., Kurganskaya L.V. Specificity of legal regime of entrepreneurship in the russian federation and abroad // The USA Journal of Applied Sciences. 2017. № 1. С. 11-12.

## INTEGRATION OF HUMANISTIC AND PERSONALLY-ORIENTED APPROACHES IN INNOVATIVE HIGHER EDUCATION

© 2018

**M.K. Ephieva**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, RAE Professor,  
Honored Worker of Science and Education RAE  
*Vladikavkaz (Russia), marina.ephiewa@yandex.ru*

**A.V. Rajcev**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Condensed State Physics  
Department, Honored Worker of Higher Professional Education of the Russian Federation  
*North Ossetian state University to them K.L. Khetagurova, Vladikavkaz (Russia)*

УДК 159.923.2

## СВЯЗЬ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ И КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ ЛИЧНОСТИ

© 2018

**T.B. Levkova**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Психология»  
ФГБОУ ВО «Приамурский государственный университет имени Шолом-Алейхема»,  
*Биробиджан (Россия), tvlevkova@mail.ru*

В настоящее время актуальна проблема психологических характеристик человека, определявших его успешность, благополучие и высокое качество жизни. В качестве такого внутреннего фактора выступает мотивацию достижения личности (Д. Макклелланд, Х. Хекхаузен, Т.О. Гордеева и др.).

Изучение мотивации достижения личности представлено в исследованиях А. Адлера, Г. Мюррея, Д. Макклелланда, Х. Хекхаузена, Дж. Аткинсона, Р. Стернберга, и др.) и в отечественной психологии – в исследованиях М.Ш. Магомед-Эминова, Н. И. Конюхова, Т.В. Корниловой, В.К. Вилюнаса, Е.П. Ильина, Ю.М. Орлова, и др.).

Некоторые из отечественных авторов не используют термин «мотивации достижения», при этом косвенно затрагивают данный феномен: принцип активности в противовес реактивности (А.Н. Леонтьев), принцип творческой самодеятельности (С.Л. Рубинштейн), неадаптивная активность (В.А. Петровский, А.Г. Асмолов), задача самоутверждения (В.А. Петровский), интеллектуальная инициатива (Д.Б. Богоявленская), автономная ориентация и самодетерминация против подконтрольной и безличной ориентации (Д.А. Леонтьев). Особое распространение получили работы, посвященные изучению уровня притязаний (В.К. Гербачевский, И.М. Палей, О.Г. Мельниченко) [1].

В современной психологии мотивация достижения поднимается как один видов мотивации деятельности, связанного с потребностью индивида добиваться успеха в конкретной деятельности и в жизни в целом.

Люди, мотивированные на успех, ставят перед собой в деятельности адекватные цели и активно стремятся достичь их; они правильно оценивают свои возможности, работа вызывает у них положительные эмоции. Для людей, мотивированных на успех, характерна полная мобилизация всех ресурсов во время работы, они выбирают профессии, соответствующие имеющимся у них знаниям, умениям и навыкам.

По данным Т.О. Гордеевой, люди, испытывающие сильную потребность в достижениях, предпочитают полагаться на собственные силы и стремятся к самосовершенствованию. Люди, мотивированные на избегание неудачи, изначально ожидают провала в своей деятельности, они мотивированны на неудачу, не верят в возможность добиться успеха, боятся критики. Ожидания негативных последствий становится для них определяющим фактором. Люди этого типа характеризуются неадекватностью профессионального самоопределения, работа вызывает у них

отрицательные эмоциональные переживания, и они не испытывают удовольствия от деятельности [1].

В процессе достижения успеха в современных условиях одним ее из важнейших компонентов является способность к быстрой и эффективной социально-психологической адаптации. Во многом это связано с воздействием резких изменений социальной среды и постоянно нарастающих стрессов. В свою очередь их негативное влияние на психику нередко приводит к значительным нарушениям в виде дезадаптированности личности.

Исходя из реалий общества, важное значение приобретает не только адаптационные внутренние резервы личности, ее стойкость к негативному воздействию стрессов, но и способность их эффективно осиливать, выработка стратегий поведения в разных условиях социализации. От способности выработать эффективные и адекватные стратегии преодоления сложных ситуаций во многом зависит возможность самореализации личности, а иногда и жизнь человека.

Как считает Л.И. Анцыферова, «совладание – это процесс, в котором на разных этапах субъект использует различные стратегии, иногда даже совмещая их»[2].

Считается, что успешность адаптации к жизненным стрессам во многом определяется эффективностью развития копинг-ресурсов. Так, например, С. Фолкман выделяет следующие виды копинг-ресурсов:

- физические (здоровье, выносливость и т.п.);
- психологические (убеждения, самооценка, локус контроля, мораль);
- социальные (индивидуальная социальная сеть, социальные поддерживающие системы и т.д.);
- материальные ресурсы (деньги, оборудование и т.д.) [2].

Важнейшей характеристикой и ресурсом личности, по мнению В.Д. Небылицына, является активность. По его мнению, активность является ядром функционального состояния человека и служит побудительной силой мотивационного статуса человека.

Современные отечественные исследователи утверждают, что целесообразно рассматривать совладание со стрессами с позиций внутреннего мира человека, и прежде всего его ценностей [3]. Такие динамические образования, как направленность личности, ее мотивы и ценности, формируются в обществе, тесно связаны с характеристиками микросоциума и могут рассматриваться как личностный потенциал адаптации, ее адаптационный ресурс. По мнению Д.А. Леонтьева, устойчивость личности определяется соотношением смыслообразующих мотивов с определенными поведенческими особенностями, со способами осуществления деятельности [4]. На важность изучения совладания через призму ценностно-смысловой сферы личности указывала также в своих работах Л.И. Анцыферова [5].

Р. Лазарусом и С. Фолкманом классификация опирается на ориентацию, связанную с решением существующей проблемы, либо на изменение собственных установок в отношении данной ситуации:

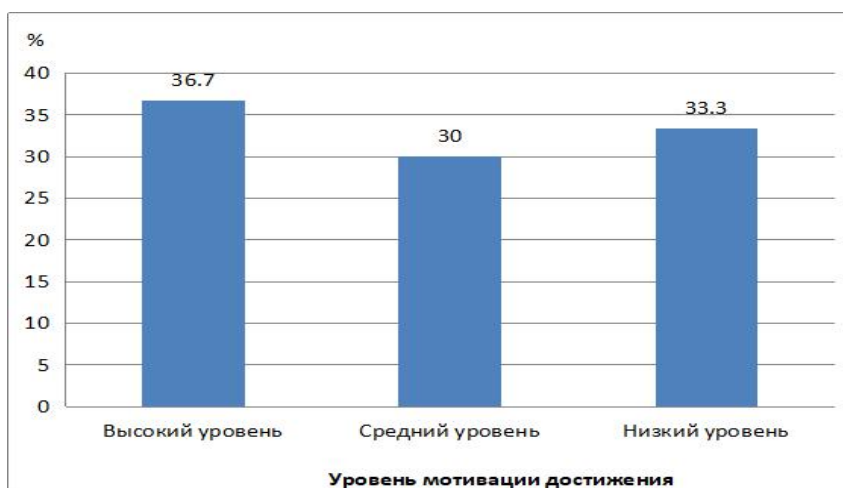
1. копинг-стратегия, ориентированная на решение задачи, проблемы (проблемно-ориентированный копинг),
2. копинг-стратегия, ориентированная на эмоции (эмоционально-ориентированный копинг),
3. копинг-стратегия, ориентированная на избегание [6].

**Методика исследования.** Исследование проводилось в 2016-2017 году на базе ФГБОУ ВО «Приамурский государственный университет имени Шолом-Алейхема» г. Биробиджана. Выборку составили 60 студентов выпускных курсов, в возрасте 21-22 лет.

В ходе эмпирического исследования нами использовались следующие методики:

1. «Опросник для измерения мотивации достижения» А. Мехрабиана [7].
2. «Опросник копинг-поведения в стрессовых ситуациях» Д.Ф. Эндлера, М.И. Паркера (в адаптации Т.А. Крюковой) [8]
3. При обработке данных применялись методы математической статистики: корреляционный анализ К. Пирсона.

**Обсуждение результатов.** Изучение мотивации достижения производилось методикой «Опросник для измерения мотивации достижения» А. Мехрабиана. Наглядно уровни мотивации достижения у испытуемых представлены на рисунке 1.



**Рисунок 1 – Уровень мотивации достижения у испытуемых**

Как видно из полученных данных, у 36,7 % испытуемых (22 человек) преобладает мотивация достижения успеха. Для студентов с высоким уровнем мотивации достижения характерно стремление к достижению успеха, они выполняют больше заданий, не боятся сложных поручений и возникающих в процессе работы сложностей, инициативны, проявляют лидерские качества.

У 33,3 % испытуемых (20 человек) выражена мотивация избегания неудачи, что говорит о низком уровне мотивации достижения успеха. Для людей с низким уровнем мотивации достижения успеха характерно стремление к избеганию неудач.

У таких студентов в качестве главных стимулов выступает боязнь наказания, производственных заданий, боятся брать на себя ответственность, не могут самостоятельно принять какое-либо решение, безинициативны.

У 30 % испытуемых (18 человек) вывода о доминировании мотивации достижения успехов или избегания неудач сделать нельзя, что свидетельствует о среднем уровне мотивации достижения.

По методике «Опросник копинг-поведения в стрессовых ситуациях» Д.Ф. Эндлера, М.И. Паркера, мы определили доминирующую копинг-стратегию в стрессовой ситуации у испытуемых.

По результатам исследования у респондентов преобладает копинг-стратегия с ориентацией на решение задачи – 44,4 % испытуемых (26 человек).

Для испытуемых, у которых в сложных ситуациях преобладает проблемно-ориентированная копинг-стратегия, характерны активные действия по совладанию со стрессом, они планируют свои действия в отношении сложной ситуации, ищут помощи или совета в своем окружении, признают наличие проблемы или сложной ситуации.

Менее выражен у испытуемых копинг, ориентированный на эмоции – 33,3 % испытуемых (20 человек).

Эти результаты предвосхищают такую реакцию на трудные жизненные ситуации как «блокировка» переживаний и эмоциональных состояний, что существенно определяет

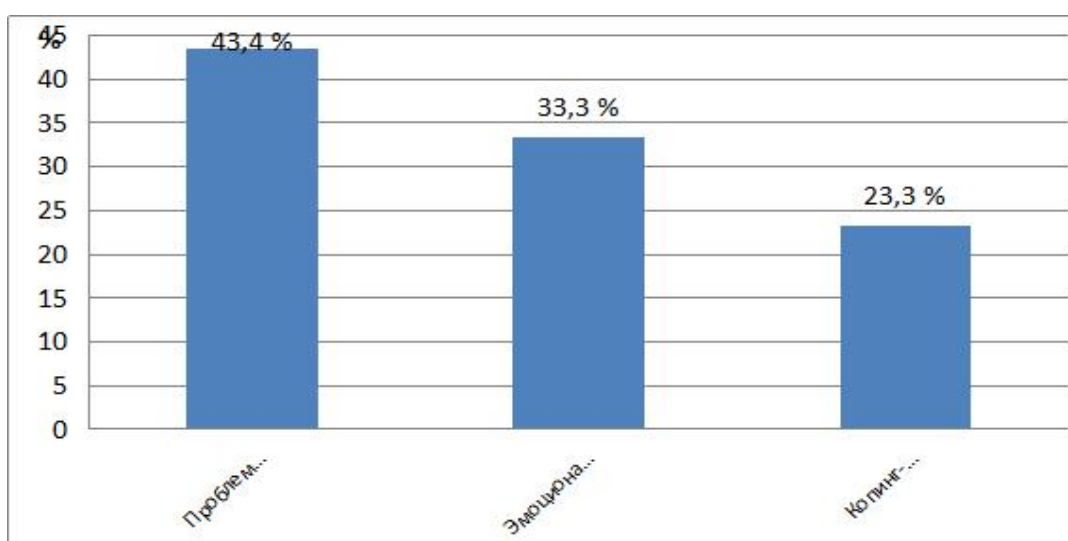
предрасположенность к психосоматическим реакциям личности в трудных жизненных ситуациях.

Поведение испытуемых в стрессовой ситуации включает в себя мысли и действия, которые дают чувство облегчения, но не направлены на устранение проблемы.

Копинг-стратегия с ориентацией на избегание применяется у респондентов реже – 23,3 % (14 человек). Данная стратегия считается неконструктивной и не способствует активизации ресурсов личности, а, следовательно, никак не стимулирует мотивационную активность испытуемых. Прогностические выводы по выраженности данной копинг-стратегии- испытуемые, которые попали в эту группу нуждаются в психологической поддержке в процессе адаптации.

Для этих испытуемых характерно отрицание стрессовой ситуации, отказ от разрешения проблемы либо дистанцируются от проблемы.

Наглядно используемые студентами копинг-стратегии в стрессовых ситуациях представлены на рисунке (рис. 2).



**Рисунок 2 –Копинг-стратегии работников по методике «Опросник копинг-поведения в стрессовых ситуациях» Д.Ф. Эндлера, М.И. Паркера**

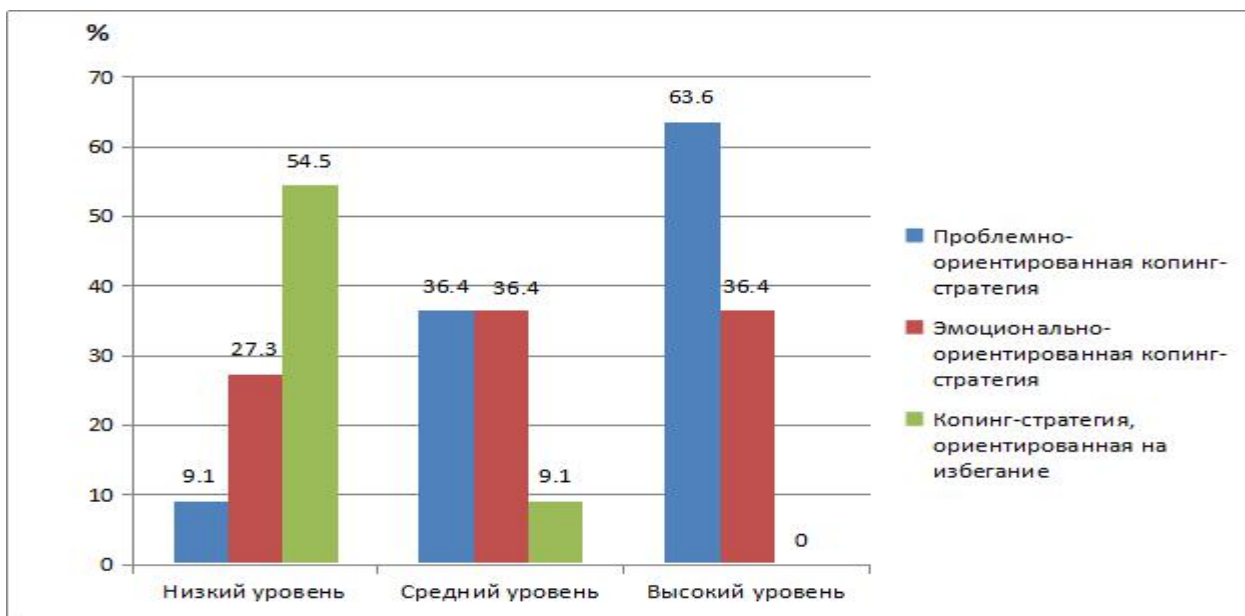
Следующим этапом нашего исследование стало выявление связи мотивации достижения с копинг-стратегией личности. Для этого мы проанализировали копинг-стратегии у студентов с различными уровнями мотивации достижения.

При анализе связи выявленных у студентов копинг-стратегий и уровня их мотивации достижения, мы пришли к следующим выводам.

У испытуемых с высоким уровнем мотивации достижения успеха в большей мере преобладают следующие копинг-стратегии: копинг-стратегия с ориентацией на решение задачи - 40 %, самоконтроль и принятие решения - 30 % соответственно, поиск социальной поддержки - 20 %. То есть у данных испытуемых преобладают активные копинг-стратегии.

У испытуемых с низким уровнем мотивации значительно преобладают пассивные копинг-стратегии: копинг, ориентированный на избегание -54,5 %, бегство-избегание – 40 %, дистанцирование – 20 %

В группе испытуемых со средним уровнем мотивации достижения преобладают относительно одинаково как активные (самоконтроль- 20 %, поиск социальной поддержки – 20 %), так и пассивные копинг-стратегии (бегство-избегание – 20 %, дистанцирование- 10 %).



**Рисунок 3 – Преобладающие копинг-стратегии (методика «Опросник копинг-поведения в стрессовых ситуациях» Д.Ф. Эндлера, М.И. Паркера) у студентов с различными уровнями мотивации достижения**

Из полученных данных можно предположить, что существует связь между уровнем мотивации достижения и выбором соответствующих копинг-стратегий.

Для подтверждения данного предположения мы провели корреляционный анализ с помощью метода линейной корреляции К. Пирсона. Расчет коэффициента корреляции Пирсона предполагает, что переменные X и Y распределены нормально. При обработке данных использовался статистический пакет STATISTICA.

Корреляционный анализ подтвердил, что испытуемые с низким уровнем мотивации достижения (мотивацией, ориентированной на избегание неудачи), имеют зависимость с копинг-стратегией, ориентированной на избегание ( $r = 0,39$ ,  $p < 0,05$ ) (методика «Опросник копинг-поведения в стрессовых ситуациях» Д.Ф. Эндлера, М.И. Паркера). Как правило, они предпочитают копинг-стратегии «бегство-избегание», «дистанцирование» и «конфронтация». Это означает, что чаще всего испытуемые стараются снизить для себя значимость ситуации – переключиться либо предпочитают уход от трудностей, бегство от решения проблем. Так, предпочтение пассивных копинг-стратегий предполагает неактивное выжидающее поведение личности, вызванное его ожиданиями, что ситуация со временем изменится сама собой. Откладывая решение важных проблем, человек временно ограничивает свои контакты со средой, оставаясь, по возможности, незаметным и неактивным до появления более комфортных условий. Также для них характерно отодвигать решение проблемы на потом либо уходить в мир снов, книг, фильмов и игр, стараясь не замечать проблемы.

В группе испытуемых с высоким уровнем мотивации достижения корреляционный анализ показал зависимость с проблемно-ориентированной копинг-стратегией ( $r = 0,40$ ,  $p < 0,05$ ). Предпочтение активных копинг-стратегий выражается в том, что в трудной ситуации личность старается использовать все возможности эффективном решении проблем. Для этого чаще используется самоконтроль, подавление и сдерживание эмоций, анализ ситуации. Преодоление трудной ситуации в этом случае происходит за счет активного воздействия на нее.

Таким образом, проведенное эмпирическое исследование показало, что высокий уровень мотивации достижения способствует выбору студентами более активных копинг-стратегий в трудной ситуации. И, наоборот, при мотивации избегания неудачи



чаще используют пассивные копинг-стратегии совладания со стрессом. Полученные данные позволяют проследить наличие связи между уровнем мотивации достижения и преобладающими копинг-стратегиями личности, а также спланировать более эффективную работу психологической службы по адаптации первокурсников к обучению в вузе.

#### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Бурлачук Л.Ф. Психология жизненных ситуаций / Л.Ф. Бурлачук, Е.Ю. Коржова. М.: Наука, 1998. 412 с.
2. Крюкова Т.Л. Методология исследования и адаптация опросника диагностики совладающего (копинг) поведения // Журнал практического психолога. 2007. № 3. С. 82-93.
3. Исаева Е.Р. Копинг-поведение и психологическая защита личности в условиях здоровья и болезни / Е.Р. Исаева. СПб.: Издательство СПбГМУ, 2009. 136 с.
4. Арендачук И.В. Издержки профессиональной социализации личности в деятельности социомического типа // Современные исследования социальных проблем. 2012. № 9.
5. Примак М.П., Левкова Т.В. Психологические особенности трудных жизненных ситуаций переживаемых в студенчестве // Постулат. 2017. № 5. С. 28.
6. Левкова Т.В. Стратегии преодоления трудных жизненных ситуаций студентов в контексте жизненных миров // Постулат. 2017. № 10-2 (24). С. 14.
7. Виндекер О.С. Динамика мотивации достижения у взрослых / О.С. Виндекер // Психологический вестник Урал. гос. ун-та. 2009. Вып. 7. С. 294-304.
8. Киршбаум Э.И. Психологическая защита / Киршбаум Э.И., Еремеева А.И. М.: Смысл, 2000.

#### **COMMUNICATION OF MOTIVATION OF ACHIEVEMENT AND COPYING STRATEGIES OF THE PERSON**

© 2018

*T.V. Levkova*, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department « Psychology»

*Sholom-Aleichem Priamursky State University, Birobidzhan (Russia), tvlevkova@mail.ru*

УДК 023

#### **КАДРОВЫЙ РЕСУРС БИБЛИОТЕЧНОЙ ОТРАСЛИ: ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ И УПРАВЛЕНИЯ**

© 2018

*И.Ю. Матвеева*, кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой библиотечно-информационной деятельности

*ФГБОУ ВО «Челябинский государственный институт культуры», Челябинск (Россия), mir2106@mail.ru*

Современная библиотечная отрасль развивается среди глубоких противоречий и проблем, связанных с противостоянием консервативных и инновационных инициатив. Системный кризис библиотечной деятельности, существующая политика оптимизации общедоступных библиотечных учреждений, отсутствие социального заказа на содержание деятельности библиотек являются наиболее яркими негативными барьерами развития библиотечной отрасли. В противовес им формирующаяся библиотечная политика, постепенное развитие клиенториентированного подхода в работе библиотек, профессиональные инновационные инициативы, освоение возможностей виртуального

библиотечного обслуживания, положительный социальный отклик на современные изменения в них воплощают качественные изменения состояния отрасли.

Рассматривая динамику организационных изменений, сравнивая между собой достижения библиотек, функционирующих в одинаковых социально-экономических, политических и финансовых условиях, напрашивается вывод о решающей роли профессиональной инициативности специалистов конкретных библиотек, способных изменить статус библиотечного учреждения в местном сообществе, верно определить его стратегические и проектные направления развития; или же наоборот: допустить деградацию библиотечного учреждения, следствием которой станет отказ учредителя и местного сообщества от поддержки учреждения и даже закрытие библиотеки. Таким образом, персонал библиотеки в современной социокультурной ситуации является стратегическим ресурсом библиотечной отрасли: он выступает основным фактором и ресурсом (положительным или отрицательным) интенсивности и эффективности инновационного преобразования библиотек.

Достаточно часто в профессиональной управленческой литературе используется термин «кадровый потенциал». Совокупность возможностей персонала и администрации образует кадровый потенциал, который можно с различной степенью успешности реализовывать для достижения целей организации. В этом случае совершенно справедливо подчеркивается вероятностный характер использования кадрового (в том числе интеллектуального и творческого) ресурса (2). При не эффективной мотивации, низкой социальной и экономической оценке эффективность производственной отдачи работника может существенно снижаться по отношению к возможному (потенциальному) эффекту.

В реализации кадрового потенциала ключевую роль играет качество кадрового ресурса. Рассмотрим эти качественные характеристики.

1. *Высокий возрастной ценз работников библиотек.* Последнее всероссийское исследование «Статистическое наблюдение библиотек Российской Федерации» (2011 г.), включало среди задач – изучение кадрового потенциала библиотечной системы страны. При проведении статистического наблюдения учтено 95 198 библиотек. Исследование продемонстрировало высокий возрастной ценз работников: 67% работников находятся в возрасте от 30 до 55 лет и всего 11% специалистов до 30 лет (4). Такое распределение в отрасли свидетельствует о возрастной диспропорции, утрате преемственности традиций, риске наступления дефицита специалистов.

2. *Высокая степень дилетантства,* означающего «занятие какой-либо деятельностью без должных знаний и профессиональной подготовки» (3). Основываясь на результатах выше упомянутого исследования, можно констатировать, что полученные данные отражают дефицит высокопрофессиональных библиотечных работников. Так, при относительно высоком уровне квалификации (более 90% работников библиотек имеют высшее и среднее профессиональное образование), менее половины из них имеют специальную (библиотечную) подготовку (4). Эти данные подтверждаются и в 2017 году. В ежегодных отчетах областных (краевых, республиканских) универсальных библиотек, отражающих состояние библиотечного дела региона приводятся следующие сведения: кадровая ситуация в Челябинской области: 53% работников библиотек имеют библиотечное (среднее специальное или высшее) образование, Тульская область – 49%, Калужская область – 41%, Томская область – 42%, Волгоградская область – 37% и т.д. (7).

Профессиональная миграция специалистов из других профессий в библиотечное дело имеет свои преимущества: компенсируются кадровые проблемы отрасли, происходит диффузия из других, не всегда смежных сфер деятельности (педагогика, психология, юриспруденция, информатики, маркетинга, сельского хозяйства,

социальной работы и т.д.). Однако эта ситуация порождает серьезные риски: распространение непрофессионального подхода к реализации основных технологических процессов библиотеки, освоение псевдо инновационных идей библиотечной практикой, профессиональная пассивность специалистов (выбравших библиотечную профессию для «спокойной доработки до пенсии»). А самое главное: освоение в большом количестве не библиотечных практик, технологий, методов деятельности и направлений влечет глобальные изменения структуры и содержания профессиональной библиотечной деятельности, появление не библиотечных моделей обслуживания: библиотека – «третье место», интернет-кафе, культурно-досуговый центр и др.

3. *Конфликты профессионального самоопределения библиотечных специалистов*, возникающие в силу отсутствия понимания сути библиотечной деятельности, увлеченностью в изучении и создании разрозненной «мозайки» (не) библиотечных инноваций, отсутствия системного видения проблем и перспектив развития профессии в будущем на государственном, региональном и личностном уровнях.

Кроме того, библиотечная профессия выбирается в качестве сферы профессиональной реализации библиотекарями как правило случайно, в силу стечения определенных обстоятельств. Многие специалисты отмечают легкую интеграцию в профессию, отмечают высокую возможность творческой реализации в библиотечном деле; и наоборот, распространено мнение об инородности, рутинности и скучности библиотечного труда. Влияние содержания личностного восприятия очевидно: в первом случае оно обеспечивает профессиональный оптимизм, внутреннюю мотивацию на достижение целей деятельности, положительную оценку профессии и направленность на саморазвитие и самореализацию. Во втором же случае, профессиональные ощущения формируют профессиональный пессимизм, ощущение тягостного бремени профессии и личную и профессиональную неудовлетворенность.

4. В библиотечной сфере выраженными являются *«профессиональные заболевания»* (стагнация, профессиональный пессимизм, профессиональная деформация, профессиональное отчуждение, снобизм и др.), которые снижают инновационную активность персонала библиотеки, не способствуют развитию благоприятного социально-психологического климата коллектива и его позитивной организационной культуры. Конечно, большинство этих «заболеваний» спровоцированы неблагоприятным имиджем профессии и ее низким социальным статусом. Общество отказывается от услуг библиотеки как социального института (это выражается в падении показателей библиотечной деятельности), в правительственных инициативах и приоритетных направлениях развития социальной сферы библиотеки не фигурируют, декларативный характер библиотечной политики, а зачастую пренебрежительное отношение учредителя в совокупности формируют пессимизм и приводят к профессиональной стагнации.

С другой стороны в отрасли наблюдается тенденция к низложению социальных мотивов престижа профессии в структуре ценностей личности. Низкая социальная оценка труда способствует формированию профессиональных комплексов и заниженной самооценки. Однако если человек принимает решение комфортно существовать в своей профессии, ему для психологической компенсации необходимо культивировать в себе собственную оценку (как правило искусственно завышенную) и отречься от негативной социальной оценки. В связи с этим в библиотечной профессии распространяется снобизм как профессиональная характеристика специалиста (6).

5. Следующая особенность библиотечной профессии очевидна – *материальные мотивы профессиональной деятельности библиотекарей в ней замещены моральными* (карьера, комфорт, самореализация, приятный климат коллектива и др.). Долгое время (около 20 лет) библиотечная профессия низко оплачивалась и лишь реформы оплаты труда работников бюджетной сферы 2008 года обеспечили постепенный рост оплаты

библиотечного труда в регионах РФ. Естественно, что в последние десятилетия в профессии оставались те, кто мог позволить себе в силу личных ценностей и условий жизнедеятельности работать на низкооплачиваемой работе. Поэтому основными мотивами профессиональной деятельности стали моральные, а не материальные стимулы. Такая ситуация способствует появлению *кризиса профессионального становления специалиста*: многие выпускники очных отделений библиотечных специальностей и направлений, а так же «профессиональные мигранты» не осваивая до конца процессы профессионализации, уходят из библиотечной сферы, разочаровавшись в ее ориентирах.

6. Многочисленные наблюдения и беседы с библиотекарями позволяют констатировать еще одну тенденцию – *выбор профессии библиотекаря обуславливается с ее стереотипным восприятием*: спокойный и стабильный мир книг и чтения. Как и любой стереотип и миф со временем он разрушается, но тем не менее, библиотечная деятельность связывается со стабильностью (удовлетворение потребности личности в безопасности), комфортным местом, где можно спрятаться от суеты и интенсивных социальных потрясений и преобразований. В связи с этим библиотечная профессия привлекает интеллигентов-книжников, ориентированных на личностное развитие и приращение своего духовного мира (в рабочее время). Однако ориентация на решение своих проблем и саморазвитие не способствует реализации личностного потенциала в профессии, актуализации возможностей личности на практике. Этот пласт работников в конечном итоге и образует пассивную инертную группу, ориентированную не на инновационный прорыв отрасли и преодоление кризисов, а сохранения собственных ресурсов (5).

Среди позитивных сдвигов, направленных на стабилизацию кадрового ресурса отрасли следует отметить уравнивание заработной платы бюджетников с уровнем средней заработной платы региона, введение стимулирующих выплат, что не только позвонило укрепить материальное положение специалистов библиотечной отрасли, но и остановить отток интеллектуального ресурса из отрасли, привлечь на работу молодежь с библиотечным образованием, изменить имидж библиотечной профессии.

Таким образом, в силу вышеперечисленных и других особенностей современной библиотечной профессии, можно диагностировать множественные противоречия, сказывающихся в конечном итоге на практической деятельности: инновационность и консерватизм, мотивированность на самореализацию человека в профессии и ее отсутствие, ориентирование на гуманитарный и технократический сценарий развития будущего библиотек, эффективность и профнепригодность части профессионального сообщества, профессиональный футурологический оптимизм и пессимизм и т.д.

Все эти особенности усложняют процесс управления персоналом. Поэтому наряду с традиционными направлениями кадрового менеджмента в библиотечной сфере (прием на работу, аттестация, увольнение, повышение квалификации и т.д.), важное значение приобретает личностное и профессиональное развитие субъектов профессиональной деятельности. Развитие личности подразумевает целенаправленную деятельность компетентных специалистов, направленную на развитие всех сфер психики человека: познавательной, эмоциональной и поведенческой.

Личное и профессиональное развитие – это процесс, требующий усилий по формированию не только личностных установок, черт, поведения, но и создания благоприятной внешней среды, в которую вовлечен работник библиотеки. Средством формирования такой среды становится персонал-стратегия библиотеки – функциональная стратегия, направленная на все сферы управления персоналом. Содержанием такой стратегии как раз становится развитие персонала: переход от фактического состояния кадрового ресурса библиотеки к желаемому уровню использования кадрового потенциала через технологии активизации, стимулирования,

согласования личных и организационных целей, развития профессиональных интересов, обучения, личностного роста, повышения самооценки и самосознания, дифференцированной оценки эффективности результатов деятельности и т.д. (2)

В этой связи стратегия должна предусматривать выделение «креативного класса» как особой принципиально важной группы библиотечного персонала; работу со средой по формированию инновационного и творческого климата в коллективе библиотеки, развитию инновационно ориентированной организационной культуры; разработку механизмов дифференцированной оплаты труда с заложенными инновационными маркерами результатов; организацию планомерного повышения квалификации инноваторов; освоение технологий кадрового менеджмента для перспективного формирования инновационной библиотечной среды (формирование кадрового резерва, мотивация, удержание инновационных лидеров в профессии, создание организационных условий и т.д.).

Применительно к развитию и использованию потенциала каждого работника в управлении персоналом используется метод выстраивания карьеры (посредством составления карьерограммы, индивидуального плана карьеры, организации диалога по карьерному развитию). Карьера – результат осознанного поведения, связанный с должностным или профессиональным ростом. Карьера предполагает поступательное продвижение личности в профессиональной сфере деятельности (1).

В связи с этим персонал-стратегия библиотеки должна содержать гарантирование возможности карьеры, обеспечение перспективным работникам опыта работы и соответствующей ответственности, создание организационных механизмов поддержки карьеры.

Таким образом, личное и профессиональное развитие библиотечного персонала на индивидуальном и организационном уровнях с использованием стратегического подхода позволяет укреплять интеллектуальный ресурс библиотек и повышать эффективность отдачи от его использования в результатах библиотечного менеджмента и практической деятельности.

## **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Борисова О.О. Стратегия построения карьеры библиотечного специалиста в обществе знания / О.О. Борисова // Музеи, библиотеки и архивы как институты исторической памяти: сб. науч. ст., докл. и тезисов 6 междунар. муз. чтений. Орел, 2014. С. 192-196.

2. Весин В.Р. Управление персоналом: теория и практика: учебник / В.Р. Весин. М. : Проспект, 2007. 668 с.

3. Дилетантство // Большая советская энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://bse.uaio.ru/BSE/bse30.htm>. - (дата обращения: 10.03.2018).

4. Манилова Т.Л. Статистическое наблюдение библиотек Российской Федерации / Т.Л. Манилова, И.А. Груздев, Л.Н. Зайцева [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://www.aselibrary.ru/digital\\_resources/projects/statlib/statlib3460/](http://www.aselibrary.ru/digital_resources/projects/statlib/statlib3460/). – (дата обращения: 10.03.2018).

5. Матвеева И.Ю. Возможности управления профессионально-личностным развитием специалистов современных библиотек / И.Ю. Матвеева // Педагогический журнал Башкортостана. 2015. №6. С. 119-124.

6. Минюрова С.А. Психология саморазвития человека в профессии / С.А. Минюрова. М.: Компания Спутник+, 2008. 298 с.

7. Центральные библиотеки субъектов Российской Федерации: Корпоративная полнотекстовая база данных для профессионалов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://clrf.nlr.ru/o-proekte>. (дата обращения: 10.03.2018).

## HUMAN RESOURCE LIBRARY INDUSTRY: OPPORTUNITIES DEVELOPMENT AND MANAGEMENT

© 2018

*I.Yu. Matveeva*, candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, head of library and information activities Department

*Chelyabinsk state Institute of culture, Chelyabinsk (Russia), mir2106@mail.ru*

УДК 37.01

### К ВОПРОСУ О РОЛИ ДОВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ

© 2018

*Л.С. Пritchina*, кандидат технических наук, заведующий кафедрой «Математических методов»

*Одинцовский филиал Московского государственного института международных отношений (Университета) МИД России, Одинцово (Россия), larisa.pritchina@gmail.ru*

Исторический мировой опыт развития образования убеждает, что воспитание и подготовку будущих учёных следует начинать в детстве, ещё в дошкольном возрасте, продолжать в средних учебных заведениях, а начинать по-настоящему серьёзную коллективную и индивидуальную работу в науке на старших курсах высшей школы. Успех такого поступательного развития творческой личности зависит от многих факторов и, в первую очередь, от обстановки в семье, от воспитателей дошкольных учреждений, учителей средних школ, лицеев и гимназий и профессорско-преподавательского состава высшей школы. Существуют непреложные истины, которые нельзя игнорировать. Одна из них: без квалифицированных кадров подготовка будущих учёных невозможна. Коллективизм в науке достиг такого уровня развития, что время самоучек давно и безвозвратно прошло: учёных нужно массово и штучно, а, главное, целенаправленно готовить. Значит, на всех ступенях развития будущего учёного должны присутствовать профессиональные специалисты-тьюторы. Ещё одна истина: научить творить в науке может только человек, который сам является активным учёным и творческой личностью, а, значит, чуда не произойдёт, пока новое поколение творческих мыслящих энтузиастов не появится, не придёт и не начнёт работать на всех ступенях сложившейся системы образования [1].

Теория вероятностей и математическая статистика (ТВиМС) – математическая дисциплина, которая наиболее близко отвечает научным и исследовательским интересам многих гуманитарных наук. Она обладает набором простых методов, которые при грамотном применении позволяют во многих случаях получить ясные ответы на вопросы, возникающие в практической деятельности человека.

В области *юриспруденции* методы математической статистики позволяют извлечь ценную информацию, например, из данных криминальной статистики, которые собираются и обрабатываются органами правопорядка. Опираясь на достаточно полные статистические данные, статистические методы иногда позволяют подметить и обосновать намеренное искажение данных, вызванное такими соображениями как «честь мундира», пресловутый «план по раскрываемости» и т.п.

В области *психологии* давно произошёл перелом, когда вербальные рекомендации и выводы наукой не принимаются, если они не обоснованы числовыми данными соответствующих наблюдений и расчётами по ним. В этой нише важнейшую роль играет интеллектуальный анализ данных, в частности, проверка статистических гипотез, и родственные дисциплины: факторный анализ, кластерный анализ и др.

В области *филологии* ТВиМС даёт общие методы семантической обработки текстов, изучения частотных словарей, сравнения текстов и определения (конечно, с вероятностью) авторства того или иного текста (репрезентативного и достаточного объёма).

В области *физкультуры и спорта* стандартной, например, является проблема объективной оценки эффективности программы тренировок спортсменов и работы тренеров. Нередки случаи, когда сделать однозначные выводы на качественном уровне не удаётся, например, из-за множественности разнородных показателей. Методы современной статистики могут помочь найти объективное решение этой проблемы.

Реализацию далеко идущих планов по подготовке научных кадров следует начинать с диагностики текущей ситуации, чтобы ясно представлять себе, что мы имеем в системе образования отдельного города, региона, страны [5]. Обычно легко понять, что мы хотим или что от нас хочет общество и власти, а вот с кем и как следует начинать работу, чтобы достигнуть желаемых результатов, – вопрос гораздо более сложный. И здесь не может быть места субъективизму, следует привлекать *научные* методы исследования стоящих задач в этой области.

Одной из самых острых проблем современного образования является состояние и тенденции развития образования в средней школе. За последние 50 лет эта область социальной деятельности претерпела множество кардинальных изменений, далеко не все из которых оказались позитивными и способствовали притоку молодых людей в науку [6, 7].

Хотелось бы обратить внимание заинтересованных коллег, что средства прикладной математики, например, общей и математической статистики, вполне могут пригодиться в исследовании многих вопросов диагностики уровня подготовки молодёжи, поступающих и поступивших в вузы страны [3, 4]. Так, на примере только лишь одной общеобразовательной дисциплины и располагая не очень большим объёмом выборочных данных, мы смогли, так сказать, числом измерить тенденцию изменения уровня общей подготовки по математике выпускников школ одного региона в течение 5-ти последовательных лет. Поскольку субъективный фактор был почти полностью исключён организацией выборки и «случайным» перемешиванием данных, полученные результаты и другие аналогичные измерения должны поставить перед руководством этого региона острые вопросы о переподготовке кадров средней школы, о необходимости их обновления, а также многие другие вопросы, связанные с обучением специалистов в педагогических университетах московского региона и страны в целом. Попутно возникают вопросы о неблагополучии в системе сдачи выпускниками Единого государственного экзамена, о нарушениях и искажениях их результатов.

Решение этих и других проблем позволит в дальнейшем при обучении в вузе более эффективно формировать основные компоненты исследовательской компетенции молодых ученых, такие как мотивационно-личностный, интеллектуально-творческий, когнитивный и действенно-операционный.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования. [Электронный ресурс] - Режим доступа <http://www.fgosvo.ru>.
2. Дорофеева А.В. Высшая математика для гуманитарных направлений: учебник для бакалавров / А.В. Дорофеева. 3-е изд., перераб. и доп. М.:Юрайт, 2013.
3. Кавин Ю.А., Притчина Л.С. Моделирование и математические методы в экономике: учебно-методическое пособие для бакалавров / Ю.А. Кавин, Л.С. Притчина. Одинцово: АНОО ВО ОГУ, 215. 366 с.

4. Притчина Л.С. Некоторые аспекты инновационного подхода в преподавании математических дисциплин в высшей школе / Теория и практика развития современного образования в России. Ульяновск: Зебра, 2017. С. 444-455.

5. Притчина Л.С. Создание и развитие центра содействия трудоустройству выпускников всех уровней образования Одинцовского муниципального района // Педагогическое образование и наука. 2017. № 4 . С.157.

6. О некоторых проблемах математического образования [Электронный ресурс] - Режим доступа: [http://www.mcsme.ru/edu/index.php?ikey=tikh\\_reme](http://www.mcsme.ru/edu/index.php?ikey=tikh_reme).

7. Основания математики как язык науки. [Электронный ресурс] - Режим доступа: <http://www.situation.ru/app/rs/lib/pobisk/systema/main.htm>.

## TO THE QUESTION OF THE ROLE OF DOVOZOVSK EDUCATION IN FORMING THE RESEARCH COMPETENCE OF YOUNG SCIENTISTS

© 2018

**L.S. Pritchina**, Ph.D. in Technical Sciences, associate professor, Docent, Head of the Department of Mathematical Methods  
*MGIMO University Odintsovo Campus, Odintsovo (Russia), larisa.pritchina@gmail.com*

УДК 371

## ГУМАНИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ИННОВАЦИОННОМ ВУЗОВСКОМ ОБРАЗОВАНИИ И РАССМОТРЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ МОДЕЛЕЙ ОЦЕНКИ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ

© 2018

**А.В. Райцев**, доктор педагогических наук, профессор кафедры физики конденсированного состояния, Почетный работник высшего профессионального образования РФ

*ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова», Владикавказ (Россия)*

**М.К. Епхиева**, кандидат педагогических наук, доцент, профессор РАЕ, Заслуженный работник науки и образования РАЕ  
*Владикавказ (Россия), marina.ephiewa@yandex.ru*

В нестабильной и далеко неординарной обстановке нравственная культура студентов формируется больше под воздействием средств массовой информации и социальной среды, чем учебно-воспитательным процессом вуза. Этому способствуют и негативные явления самой высшей школы: медленные темпы реформ вузовской жизни, ее демократизации и гуманизации (с точки зрения большинства студентов), слабость и во многом формальность существования большинства студенческих организаций. Диплом о высшем образовании сам по себе не является мерилем нравственной культуры. Последняя развивается только как результат внутренней работы разума, нравственного чувства и воли, как результат применения нравственных знаний, способностей и убеждений в самой общественной практической деятельности человека.

Высшая школа призвана в первую очередь готовить специалистов, обладающих соответствующими духовными качествами. В этом плане преодоление технократизма, элементов дегуманизации образования, усиление его гуманистического содержания стали актуальнейшей задачей всей высшей школы. Современные исследователи студенчества подчеркивают необходимость обращения к проблеме формирования нравственной культуры студентов. Однако не так много работ, посвященных анализу нравственных основ культуры студенческой молодежи. В этом плане можно выделить



исследования Ю.П. Азарова, Б.Г. Ананьева, А.А. Бодалева, Е.В. Бондаревской, Г.А. Бордовского, В.П. Борисенкова, А.П. Валицкой, Л.Б. Волченко, А.А. Деркача, В.К. Елмановой, Л.А. Журавлева, А.М. Зимичева, И.А. Колесниковой, Н.В. Кузьминой, Г.И. Михалевской, Н.Д. Никандрова, К.К. Платонова, Н.Ф. Радионовой, А.А. Реана, А.А. Свенцицкого, Ю.В. Сенько, А.П. Тряпицыной и др. Особое место в русской гуманистической общественной мысли занимают труды М.М. Бахтина, Н.А. Бердяева, В.В. Розанова, П. Флоренского, С.Л. Франка, В.С. Соловьева, оригинально освещавших вопросы нравственного формирования личности.

Проблемы формирования нравственной культуры личности в плане этнической самоидентификации и использования народной педагогики освещены в трудах П.П. Блонского, Г.Н. Волкова, З.Г. Гасанова, С.А. Тангяна, А. В. Райцева [29], [30], М.К. Епхиевой [2], [3], [5], [6], [14-17], [19-21], [25], [26], [32], Ф.З. Джикаевой [8], [23], [34], М.Э. Салказановой [10], О.А. Тебловой [7], З.Б. Цаллаговой, Р. Гаглоевой [16] и др. Профессионально-педагогический, образовательный и воспитательный процессы, характерные для высшей школы, специфические социальные отношения, в которые включается вузовская молодежь в процессе всех видов своей жизнедеятельности, - основа формирования студенчества, его социально значимых черт. Большинство исследователей проблем студенческой молодежи подчеркивают, что студенческий возраст является важнейшим в становлении человека как личности и активного члена общества. «Возраст же здесь выступает одновременно и как социальный фактор. Ведь обучение в вузе приходится в основном на второй период юности - период формирования юноши и девушки в социально зрелую личность» [27, с.15].

В своих исследованиях Б.Г. Ананьев отмечал, что «в личностном отношении этот возраст имеет особое значение как период наиболее активного развития нравственных и эстетических чувств, становления и стабилизации характера и, что особенно важно, овладения полным комплексом социальных функций взрослого человека» [1, с. 334]. Поскольку нравственная культура пронизывает собою все области и сферы жизни, то развитие нравственной культуры у студентов -актуальнейшая задача высшей школы на современном переломном этапе общественного развития, которое осложнено обострившейся социально-экономической ситуацией в стране.

В современных условиях среди студенческой молодежи, как и в целом в обществе, идет дифференциация по уровню жизни. Изменения в психологии студентов в этом отношении состоят в том, что постепенно растет численность юношей и девушек, признающих такое положение нормальным. Поляризация общества, расшатывание его устоев привели к понижению ценности авторитета и общественного признания. Это свидетельствует о серьезных деформациях в системе социальных ценностей современной студенческой молодежи. В условиях кризиса духовных идеалов все большее распространение получает допустимость признания возможности достижения материального благосостояния любой ценой. По данным социологов, только одна пятая располагает суммой, близкой к прожиточному минимуму. Около 80 % опрошенных оценивают свой достаток ниже среднего. Таким образом, и показатели уровня дохода, и самооценка материального благополучия указывают на то, что две трети современного студенчества живут на уровне значительно ниже прожиточного минимума [28].

На формирование нравственной культуры студентов большое влияние оказывают культурные традиции региона, профиль вуза и факультета, социально-психологические черты каждого набора студентов, культурная среда вуза, курса, группы. удается ликвидировать низкий уровень нравственной культуры части студентов. Важное значение имеет различная степень нравственного развития абитуриентов, зависящая от культурного развития семьи, качества школьного и внешкольного образования и воспитания, воздействия среды. Практика показывает, что в одной и той же группе к

концу обучения в вузе не удастся ликвидировать низкий уровень нравственной культуры части студентов. К моменту поступления в вуз у абитуриента уже сформирован определенный запас знаний, в большинстве случаев определены способности, сложились определенные ценностные ориентации. Но не всегда эти качества бывают реализованы в процессе обучения, в структуре деятельности студента или в его поведении. На наш взгляд, в процессе формирования нравственной культуры вуз должен выработать устойчивые творческие интересы и потребности, то есть помочь практически освоить содержание нравственной культуры, начала которой заложены школой, семьей, социальной средой.

Процессы формирования духовной и нравственной культур тесно взаимосвязаны: развитые ассоциативные связи, способность к тонкому и глубокому восприятию указывают на высокую степень интеллектуального развития и аналитичность мышления. Кроме того, духовная культура как синтез всех нравственных сил человека, и нравственная культура, как ее часть, определяют содержание и структуру самих нравственных качеств. Исследования говорят о том, что сегодня имеет место определенная «мировоззренческая растерянность» не только у студентов, но и у преподавателей. Ярким подтверждением этого является тот факт, что и студенты, и преподаватели единодушно (85 % и 86 %) полагают, что гуманитарные дисциплины и их преподавание переживают глубокий кризис. Отсюда вырисовывается еще одна проблема. С одной стороны, необходимо формировать у студентов нравственные ценности и убеждения с учетом современных реалий. С другой - это необходимо делать, осуществляя перелом в сознании самих преподавателей, поскольку для того, чтобы радикально воздействовать на сознание студентов, формировать у них новое моральное мышление, диалектический подход к осмыслению прошлой и актуальной действительности, преподаватель сам должен обладать четкой мировоззренческой позицией, иметь твердое убеждение в истинности тех знаний, которые он дает. Другими словами, преподаватель сам должен быть личностью, то есть уметь облечь свой творческий дух в систему преподаваемых знаний.

Процессу формирования нового нравственного сознания должна способствовать актуальная нравственная практика. Если в обществе не будут созданы определенные условия для развития данных процессов, никакие старания преподавателей не достигнут желаемых результатов. Разумеется, для решения подобных проблем крайне важно создание благоприятных условий функционирования высшей школы. Такими необходимыми условиями, прежде всего, являются демократизация и гуманитаризация учебно-воспитательного процесса, личностно-ориентированный подход к развитию профессиональных и личностных качеств студента.

Изменения, которые претерпевает современная высшая школа, смещают фокус педагогического процесса с технократической парадигмы образования на гуманитарную парадигму, где доминантой становится личностно-индивидуальное развитие студента в соответствии с его индивидуальными характеристиками и устремлениями. В развитии профессиональных и личностных качеств специалиста мы выделяем личностно-мотивационный, структурно-функциональный, информационный, психофизиологический и индивидуально-психологический компоненты. Сочетание перечисленных составляющих деятельности студента представляет многоструктурное образование, рассматриваемое в его становлении и развитии в процессе образования и адаптации к условиям профессиональной деятельности. Потенциальные возможности студента характеризуются интегративным свойством личности, системообразующие компоненты которого (мотивационный, креативный, рефлексивный, деятельностный, нравственный, технологический) обеспечивают эффективную деятельность специалиста в быстро меняющейся экономической среде. Доминирующая роль в структуре

профессионального и нравственного развития личности специалиста отводится формированию его компетентности.

Личность специалиста рассматривается в его внутренней целостности, где профессиональное и личностное «я» взаимосвязаны системой ценностей. Специалист выступает как человек, способный выполнять определенные производственные и социально-нравственные функции как индивидуальность во всем своеобразие своих возможностей и способностей. А это предполагает обусловленность профессиональной компетентности от его индивидуальных особенностей и устремлений в силу того, что студент присваивает научные знания и приобретает необходимые умения и навыки в личностном поле, формируя профессиональное мастерство на индивидуально-творческом уровне. Профессиональные знания, прежде чем воплотятся в трудовой деятельности, наполняются ценностными смыслами, становятся внутренними убеждениями специалиста, частью его собственных оценочных и понятийных категорий, установок, поведенческих стереотипов. Профессионально значимые индивидуальные качества выступают как некое новообразование, в котором внешние характеристики и требования деятельности преобразуются, создавая индивидуальную неповторимость специалиста.

Для воспитания яркой, творчески зрелой, нравственно развитой личности крайне актуально создание в вузе гуманитарной воспитательной системы, которая должна быть разработана на основе следующих принципов: гуманистической направленности; природосообразности; культуросообразности; единства, согласованности и преемственности; направленности воспитания на развитие социальной и культурной компетентности студентов.

Гражданское и патриотическое воспитание должны составлять одно из важнейших направлений воспитательной политики вузов.

В сфере гражданского воспитания студенческой молодежи мы выделяем следующие основные принципы:

- формирование умения и навыков сотрудничества, культуры мира в рамках разработанной программы «Гражданин Осетии — гражданин России - гражданин мира»;
- подготовка студентов к профессиональной деятельности в многонациональной и поликультурной среде.

Воспитательная система вуза, функционирующего в национальной республике, должна решать вопрос диалога культур, максимально оптимизировать целенаправленное формирование национально-русского и русско-национального двуязычия как живого процесса взаимодействия и взаимообогащения контактирующих языков и культур, их естественного взаимопроникновения и взаимовлияния [4], [9-13], [18], [22], [24], [29], [31], [33]. Вузовская образовательная система призвана поддерживать паритетные- и диалоговые отношения культур в поликультурном образовательном пространстве [2], решать вопросы духовно-нравственного воспитания студенчества на основе приобщения к этническим и социокультурным ценностям современной жизни, поддерживать и развивать студенческие этнопедагогические кружки, студенческие научные общества.

Нами создана и разработана концептуальная модель формирования профессиональной компетентности специалиста в региональной вузовской образовательной системе, в основу которой положены личностно ориентированный и деятельный подходы и ведущие принципы:

- гуманистической направленности - отношение преподавателя к студентам как к полноправным субъектам взаимодействия, ответственным за собственное развитие; гуманистический характер образовательного процесса основан на всемерном

учете способностей, наклонностей и предпочтений студента, на степени его готовности и преодоления отчуждения с преподавателем, образовательной средой и обществом;

- природосообразности - осуществление образовательного процесса с учетом био-социо- и психогенных факторов развития личности, научное понимание взаимосвязи природных и социально-культурных процессов, стимулирование самообразования студентов;

- культуросообразности, предполагающей организацию образования на основе государственных стандартов и национально-регионального компонента, а воспитательный процесс - на общечеловеческих ценностях с учетом включенности студента в мировую, российскую и национальную воспитательные системы; весьма важной признается актуализация значительного этнокультурного потенциала в нравственном становлении специалиста, механизмов социализации личности как носителя этнокультурного кода в решении важнейшего аспекта подготовки специалиста - формирования поликультурной личности.

Разработанные нами подходы и методические материалы могут быть основанием для продолжения исследований по проблеме совершенствования образовательного процесса в вузе и использоваться при изучении вопросов развития профессиональной деятельности специалистов разных профилей.

#### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. М., 1977. 432 с.
2. Епхиева М.К., Джиева А.Р. Поликультурное образование в системе профессионального и высшего образования // Новая наука: Проблемы и перспективы. 2016. №3-2 (67). С. 81-84.
3. Епхиева М.К., Бекоева М.З., Сикоева Э.В., Атаян Д.А. Этнокультурная среда как средство реализации здоровьесберегающих технологий дошкольников и детей младшего школьного возраста // В сборнике: Психология, педагогика, образование: Актуальные и приоритетные направления исследований сборник статей Международной научно-практической конференции : в 3 ч. 2017. С. 164-167.
4. Епхиева М.К., Азимова И.С. Психолого- педагогический аспект двуязычия в условиях образовательного процесса школы // В книге: Теория, практика и перспективы развития современной школы Нагорнова А.Ю., Аскеров Ш.Г., Кутыкова И.В., Гузева Н.Ю., Неустроев А.Н., Байбородова Л.В., Файн Т.А., Сергина Е.А., Янюшкина Г.М., Приступа Е.Н., Селезнёв А.А., Шерайзина Р.М., Донина И.А., Медник Е.А., Александрова Н.В., Казаренко А.В., Поломошнова С.А., Лукьянова М.И., Михайлова М.А., Сапунова М.В. и др. Коллективная монография. Ответственный редактор А.Ю. Нагорнова. Ульяновск, 2017. С. 234-246.
5. Епхиева М.К. Гуманизация и гуманитаризация образовательного процесса в вузе // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2015. №1 (31). С. 240-243.
6. Епхиева М.К. Духовно-нравственное воспитание молодежи в условиях современной концепции гуманитаризации образования // Прикладные науки и технологии в США и Европе: общие проблемы и научные открытия. 2014. С. 64-66.
7. Епхиева М.К., Теблоева О.А. Психолого-педагогические основы сотрудничества дошкольного образовательного учреждения и семьи // Applied Sciences: challenges and solutions Papers of the 5th International Scientific Conference. 2015. С. 47-51.
8. Епхиева М.К., Джикаева Ф.З. Формирование культуры межнационального взаимодействия учащейся молодежи // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 122- 125.

9. Епхиева М.К. Формирование билингвизма и развитие языковой личности в условиях национального общеобразовательного учреждения // Прикладные науки и технологии в США и Европе: общие проблемы и научные открытия. 2014. С. 155- 157.
10. Епхиева М.К., Салказанова М.Э. Диалог культур как основа формирования межэтнической толерантности // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 338- 341.
11. Епхиева М.К. О лингводидактических основах обучения русскому словообразованию в национальной школе // Фундаментальные исследования. 2005. №3. С. 86.
12. Епхиева М.К. Формирование полилингвальной личности в условиях национальной школы // Балтийский гуманитарный журнал. 2016.Т. 5. №4 (17). С. 219-223.
13. Епхиева М.К. Лингводидактические основы словообразовательной работы в условиях учебного билингвизма // Балтийский гуманитарный журнал. 2016.Т. 5. №4 (17). С. 224-227.
14. Епхиева М.К. К вопросу о сотрудничестве (или взаимодействии) психологии и народной педагогики в образовательном пространстве вуза // Психодидактика высшего и среднего образования. 2014. С. 17- 21.
15. Епхиева М.К. К вопросу этнопедагогизации в системе высшего и профессионального образования // Современные технологии в российской и зарубежных системах образования. 2014. С. 32- 34.
16. Епхиева М.К., Гаглоева Р. Формирование и развитие духовно- нравственного воспитания ребенка в семье // Современные технологии в российской и зарубежных системах образования. 2014. С. 35- 38.
17. Епхиева М.К. Формирование духовно- нравственных ценностей в образовательном процессе вуза // Актуальные проблемы современного образования в условиях двуязычия. 2013. С. 386- 388.
18. Епхиева М.К. Основные проблемы двуязычия в условиях национальной школы // Актуальные проблемы современного образования в условиях двуязычия. 2013. С. 133-135.
19. Епхиева М.К. К вопросу о взаимосвязи психологии и народной педагогики в системе современного образования и обучения в вузе // Психодидактика высшего и среднего образования. 2012. С. 102-104.
20. Епхиева М.К. К проблеме гуманизации и гуманитаризации образовательного процесса в вузе // Актуальные проблемы современного образования в условиях двуязычия. 2011. С. 91-93.
21. Епхиева М.К. Формирование духовно-нравственных ценностей подрастающего поколения в образовательном пространстве вуза // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2013. №4 (26). С. 228-231.
22. Епхиева М.К. Лингводидактические основы обучения в условиях национальной школы // Фундаментальные исследования. 2008. №5. С. 151-152.
23. Епхиева М.К., Курганская Л.В. Формирование нравственной культуры личности в условиях современной концепции гуманитаризации образования // В сборнике: Theoretical and Applied Sciences in the USA 2016. С. 20-23.
24. Епхиева М.К. Психолого-педагогические и лингводидактические основы формирующегося двуязычия // Балтийский гуманитарный журнал. 2017.Т. 6. №1 (18). С. 94-97.
25. Епхиева М.К., Хубулова М.Г. Педагогическое сопровождение этнокультурного развития учащейся молодежи // В сборнике: Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации Материалы научно-практической конференции (заочной) с международным участием. Ответственный редактор А.Ю. Нагорнова. 2017. С. 245-248.

26. Епхиева М.К., Дзодзикова М.Э., Туриева Д.В. Экологическая проблема как одна из глобальных проблем современности ( на материале экологического состояния воздушного бассейна и заболеваемости детей в « Горном кусте» Алагирского района РСО-Алания) // В сборнике: Прикладные науки и технологии в США и Европе: общие проблемы и научные открытия. 2014. С. 62-64.
27. Лисовский В.Т. Советское студенчество: социологические очерки. М., 1990. 302с.
28. Образование в современном мире: Сб. статей / Под ред. М.И. Кондакова. М.: Педагогика, 1986. 245 с.
29. Райцев А.В., Епхиева М.К. Диалоговый подход к межкультурному образованию и языку // Материалы VII Международная научной конференции “Theoretical and Applied Sciences in the USA ” («Теоретические и прикладные науки в США») США. Нью-Йорк. 2016. С. 38-42.
30. Райцев А.В., Епхиева М.К., Джикаева Ф.Э. Этнопедагогизация в учебно-воспитательном процессе, её влияние на формирование нравственных качеств личности // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 176-180.
31. Епхиева М.К., Хубулова М.Г. Психологический аспект двуязычия в условиях национальной школы // В сборнике: Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации Материалы научно-практической конференции (заочной) с международным участием. Ответственный редактор А.Ю. Нагорнова. 2017. С. 78-82.
32. Епхиева М.К., Абаева С.В. Нравственное воспитание подрастающего поколения - импульс духовного оздоровления общества // В сборнике: Психология и педагогика в образовательной научной среде международное научное периодическое издание по итогам международной научно-практической конференции. 2016. С. 34-38.
33. Шанский Н.М. Основные проблемы научно-исследовательской работы в области преподавания русского языка в национальной школе // Русский язык – язык межнационального общения народов СССР. М.1968. С. 64-78.
34. Epkhieva M.K., Dzhikaeva F.Z., Kurganskaya L.V. Specificity of legal regime of entrepreneurship in the russian federation and abroad // The USA Journal of Applied Sciences. 2017. № 1. С. 11-12.

## **HUMANISTIC ASPECT IN INNOVATIVE EDUCATION AND CONSIDERATION OF MODERN MODELS EVALUATING THE COMPETENCE OF STUDENTS**

© 2018

*A.V. Rajcev*, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Condensed State Physics Department, Honored Worker of Higher Professional Education of the Russian Federation

*North Ossetian state University to them K.L. Khetagurova, Vladikavkaz (Russia)*

*M.K. Ephieva*, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, RAE Professor,

Honored Worker of Science and Education RAE

*Vladikavkaz (Russia), marina.ephiewa@yandex.ru*

## РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНЫХ УСТАНОВОК СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

© 2018

**А.В. Райцев**, доктор педагогических наук, профессор кафедры физики конденсированного состояния, Почетный работник высшего профессионального образования РФ

*ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет имени  
К.Л. Хетагурова», Владикавказ (Россия)*

**М.К. Епхиева**, кандидат педагогических наук, доцент, профессор РАЕ,  
Заслуженный работник науки и образования РАЕ  
*Владикавказ (Россия), marina.ephiewa@yandex.ru*

Несмотря на постоянный интерес ученых к различным аспектам подготовки специалистов, есть основание считать, что в теории и практике профессионального образования есть еще немало не исследованных вопросов. Изучение и анализ научно-педагогической литературы, профессиональной деятельности более двух тысяч специалистов различных профилей, окончивших в разные годы высшие учебные заведения, позволяют констатировать, что ключевой проблемой современной высшей школы является личностное и профессиональное развитие студента, его самоопределение в профессии, поиск и нахождение смысла своего бытия, отношение к истине, которые воплощаются в практической деятельности.

Категориальный императив развития высшей школы раскрывается в постулатах когнитивной, аксиологической, культурологической и коммуникативной парадигмы педагогики. При таком подходе доминантой является не объем приобретенных знаний и навыков, а личностное развитие, умение синтезировать и анализировать информацию, способность самостоятельно принимать верные решения в нестандартной обстановке. Образовательный процесс вуза и самовоспитание призваны всемерно содействовать расширению познавательной деятельности студентов, активизации их собственного интеллекта и нравственного напряжения, становлению профессиональной компетентности специалиста.

Научно-практические усилия и поиск исследователей в подготовке специалистов обусловлены необходимостью разрешения противоречий, создавшихся в современном высшем профессиональном образовании:

- между социально-экономическим развитием общества и темпами модернизации системы высшей школы;
- между теоретической разработанностью гуманистической парадигмы образования и практическим ее внедрением;
- между современными требованиями к личности профессионала и преобладающими в вузах методами и формами подготовки специалистов;
- между теоретическим уровнем развития соответствующей науки и его реализацией в содержании образования.

Известные противоречия наблюдаются и в теории, и в практике внутривузовской деятельности, суть которых сводится к следующим:

- запросы рынка труда недостаточно удовлетворяются в практике вузовской подготовки специалистов;
- индивидуальные особенности и возможности студентов как потребителей образовательной услуги мало учитываются вузовскими учебными подразделениями и преподавателями;

- гуманистическая парадигма больше декларируется, чем реализуется в образовательном процессе высшей школы;
- самообразованию студентов, являющемуся краеугольным камнем непрерывного образования, не уделяется должного внимания;
- значение развития культурно-нравственных ценностей студентов не до конца осознано профессорско-преподавательским составом;
- в методике вузовского преподавания преобладают репродуктивные методы и формы обучения.

Разрешение отмеченных противоречий актуализирует проблему развития профессиональной компетентности студента и сопряженных с ней вопросов, главными из которых нам видятся: индивидуализация образования, системный и междисциплинарный подход к учебно-познавательной деятельности студентов, развитие их творческих способностей, формирование культурно-нравственных ценностей, ориентация преподавателей на сотворческие, диалоговые взаимодействия со студентами. В философии, психологии, педагогике, акмеологии процесс профессионального становления человека, развития его сущностных оснований и личностных качеств признается важнейшим. К его различным аспектам обращались классики педагогики А. Дистервег, Я.А. Коменский, А.С. Макаренко, И.Г. Песталоцци, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский, философы Н.А. Бердяев, В.С. Библер, С.И. Гессен, М.С. Каган, А.Ф. Лосев, М.К. Мамардашвили, В.В. Розанов и др.

Вопросам функционирования и развития высшего профессионального образования посвящены труды В.И. Андреева, С.И. Архангельского, С.Я. Батышева, А.П. Беляевой, В.А. Бордовского, Г.А. Бордовского, О.В. Долженко, В.И. Жукова, Ю.А. Конаржевского, В.Ю. Кричевского, О.Е. Лебедева, Н.Д. Никандрова, Н.С. Розова, В.А. Садовниченко, Ю.В.Сенько, И.А. Скопылатова, В.А. Слостенина, Ю.Г. Татура, С.А. Шапоринского, Г.П. Щедровицкого.

Вопросы развития личности студента, формирования его профессионализма получили свое научное обоснование в работах Ю.П. Азарова, Б.Г. Ананьева [1], Е.П. Белозерцева, Н.В. Бордовской, С.Г. Ваниевой, В.И. Гинецинского, В.И. Загвязинского, З.К. Каргиевой, А. В. Райцева [27], [28], М.К. Епхиевой [5], [6], [14-17], [19-21], [30], Ф.З. Джикаевой [8], [23], [32], М.Э. Салказановой [10], О.А. Тебловой [7], Р. Гаглоевой [16], Е.А. Климова, Н.В. Кузьминой, В.В. Лаптева, А.Н. Леонтьева, Г.И. Михалевской, А.А. Реана, В.А. Якунина и др.

Переход к современной системе подготовки специалистов предполагает:

- осознание студентами цели и смысла своей учебно-познавательной деятельности путем освобождения от всех форм потребительски-созерцательного сознания;
- построение в вузе подлинно индивидуальных гуманистических отношений, где эффективность учебно-воспитательного процесса определяется способностью педагогов и студентов к взаимоизменению;
- замену «ритуального» (С.Л. Рубинштейн), профессионально-догматического поведения участников образовательного процесса на концептуальное.

Развитие профессиональной компетентности студента в гуманистическом пространстве личностно ориентированного подхода дает возможность преподавателям и студентам искать и находить такие отношения, которые стимулируют расширение сферы сознания, способствуют повышению мотивации образования с целью приобретения в профессиональной деятельности собственного индивидуального смысла.

Изучая развитие профессиональной компетентности студентов в условиях формирования инновационной модели высшего образования мы опирались на концептуальные положения следующих ученых:



- современные концепции развития высшего профессионального образования (С.И. Архангельский, А.П. Беляева, В.А. Бордовский, Б.С. Гершунский, В.Г. Кинелев, Ю.А. Конаржевский, В.Ю. Кричевский, В.В. Лаптев, О.Е. Лебедев, Н.Д. Никандров, В.А. Садовничий, И.А. Скопылатов, В.А. Сластенин, А.И. Субетто, Ю.Г. Татур, и др.);
- теория гуманистической педагогики в непрерывном образовании (Ш.А. Амонашвили, Е.В. Бондаревская, Н.В. Бордовская, М.К. Епхиева [2], [5], [6], [14-17], [19-21], [30], И.А. Зимняя, В.А. Козырев, И.А. Колесникова, Ю.М. Лотман, Н.Ф. Радионова, А.А. Реан, Ю.В. Сенько и др.);
- идеи о профессиональной самореализации личности (А.А. Деркач, М.С. Каган, З.К. Каргиева, Е.А. Климов, Н.В. Кузьмина, А.В. Петровский, А.В. Райцев [27], [28], Н.Ф. Талызина и др.);
- теории развития творческих способностей в учебной деятельности и мотивации обучения (Б.Г. Ананьев, Д.Б. Богоявленская, Е.И. Казакова, А.Н. Леонтьев, А.М. Матюшкин, С.Л. Рубинштейн, А.П. Тряпицына, В.А. Якунин и др.);
- идеи и положения о целостности педагогического процесса (И.С. Батракова, В.И. Журавлев, В.И. Загвязинский, Т.А. Ильина, П.И. Пидкасистый, Н.Ф. Талызина и др.);
- концепции междисциплинарной интеграции и индивидуализации обучения (И.Д. Зверев, А.А. Кирсанов, В.Н. Максимова, И.Э. Унт и др.);
- концепции стандартизации и моделирования качества высшего образования (А.П. Валицкая, А.А. Орлов, А.А. Реан, Е.Н. Степанов, А.И. Субетто, Н.Ф. Талызина, Ю.Г. Татур и др.);
- исследования по культурно-нравственным ценностям студентов (Ю.П. Азаров, Л.М. Архангельский, В.А. Бачинин, А.В. Райцев [28], А.М. Зимичев, М.К. Епхиева [5], [6], [14-17], [19-21], [30], А.В. Кирьякова, В.Г. Лисовский, Л.И. Рувинский, Е.Г. Силяева, З.Б. Цаллагова и др.).

В современном вузе на этапе модернизации происходят инновационные изменения, которые можно дифференцировать как системные и структурные. Среди первых выделяются: концепция непрерывного образования, многоуровневый подход к подготовке кадров, парадигмальные изменения, введение в госстандарты образования национально-регионального компонента. Структурные изменения связаны с интеграцией уровней профессионального образования, организацией университетских комплексов и подготовкой кадров по новым специальностям. Приоритетным направлением деятельности университета, являющегося центром культуры, науки и образования в республике, следует признать развитие нравственности студентов, максимально используя возможности национально-регионального компонента, который реализуется в двух направлениях: 1) подготовка специалистов по национальной культуре, филологии, истории, географии, искусству; 2) включение содержания республиканских курсов в инвариантные программы.

Конечную цель деятельности образовательной системы вуза можно представить в образе проектируемой модели специалиста, в которой выделяются следующие компоненты:

- профессиональный;
- социально-психологический;
- духовно-творческий.

Достаточно полная характеристика современной модели профессионала, отражающая реальные социокультурные процессы, предполагает:

- 1) соответствие специалиста поликультурному пространству, вписанность в доминирующие в обществе культурные ценности при сохранении и развитии своей индивидуальности и своего миропонимания [2], [25];

2) наличие методологической, информационной, технологической и экологической культуры [26];

3) способность к инновационной и изобретательской деятельности;

4) владение здоровьесберегающими технологиями [3], [30];

5) высокий уровень культуры межнационального взаимодействия и языковой коммуникации [4], [9-13], [18], [22], [24], [27], [29], [31].

Структура нравственных ценностей студентов включает два блока — личностный и деятельностный. Первый представляет собой проекцию специфических нравственных характеристик на целостную структуру личности, содержащую когнитивный, эмоциональный, мотивационно-волевой компоненты; второй содержит диагностику, планирование, реализацию и конструктивный самоанализ. Условиями развития нравственных качеств признаются: гуманистическая направленность образовательной системы вуза; приоритет саморазвитию, самовоспитанию; реализация культурологического (этнорегионального, поликультурного) принципа; моделирование стимулов, отражающих современные реалии общественного развития и предпочтения студентов. Личностное и профессиональное развитие студентов зависит от таких факторов, как устойчивые личностные характеристики, идеалы, мотивы выбора профессии, профессиональная самоидентификация, планирование профессиональной перспективы, система ценностей. Критериями развития профессиональной компетентности студентов являются: содержательно-процессуальная модель профессионального саморазвития, профессиональные способности и уровень осознанности собственных профессиональных способностей.

Организация самостоятельной работы студентов предусматривает: изучение и внедрение опыта самостоятельной работы, подготовка учебно-методических пособий, включающих различные виды самостоятельной работы, руководство научно-исследовательской деятельностью студентов, регулярный контроль и проверка выполнения самостоятельных заданий. Условиями эффективности научно-исследовательской работы студентов являются следующие положения: 1) постановка учебно-научных целей перед студентами, стимулирование положительного отношения и интереса к научной работе; 2) сочетание теоретических знаний и практического овладения способами и приемами научной работы; 3) взаимосвязь содержания и методов организации научно-поисковой работы в процессе учебных занятий, производственной (педагогической) практики и внеаудиторной работы; 4) систематическое и последовательное усложнение содержания, видов и методов организации исследовательской работы; 5) учет уровня подготовки и индивидуальных особенностей студентов, дифференциация проблемных, эвристических заданий.

По нашей рекомендации преподаватели Северо-Осетинского университета создают цикловую поэтапную систему вовлечения студентов с 1 по 5 курс в научно-исследовательскую работу. Эта программа предусматривает: а) на первом, пропедевтическом этапе - ознакомление студентов с основными направлениями и тематикой научных исследований кафедры и преподавателей, первичное знакомство с методами научных изысканий; б) на втором этапе - организацию исследовательской работы в учебной деятельности (на спецсеминарах, при написании курсовых работ, научных докладов и т.д.), участие студентов в работе научных обществ, проблемных групп; 3) на третьем этапе - индивидуальную (и коллективную) исследовательскую работу со студентами по определенной теме [3], [7], [25], [29], [30]. Исследовательские задания представляют собой синтез теоретических и практических работ.

Раскрывая теоретико-методологические и дидактические особенности самообразования и научно-исследовательской работы студентов, нами предложена

система их организации, конкретные формы самостоятельной исследовательской деятельности, формирующие творческие способности будущих специалистов.

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. М., 1977. 432 с.
2. Епхиева М.К., Джиоева А.Р. Поликультурное образование в системе профессионального и высшего образования // Новая наука: Проблемы и перспективы. 2016. № 3-2 (67). С. 81-84.
3. Епхиева М.К., Бекоева М.З., Сикоева Э.В., Атаян Д.А. Этнокультурная среда как средство реализации здоровьесберегающих технологий дошкольников и детей младшего школьного возраста // В сборнике: Психология, педагогика, образование: Актуальные и приоритетные направления исследований сборник статей Международной научно-практической конференции : в 3 ч. 2017. С. 164-167.
4. Епхиева М.К., Азимова И.С. Психолого-педагогический аспект двуязычия в условиях образовательного процесса школы // В книге: Теория, практика и перспективы развития современной школы Нагорнова А.Ю., Аскеров Ш.Г., Кутыкова И.В., Гузева Н.Ю., Неустроев А.Н., Байбородова Л.В., Файн Т.А., Сергина Е.А., Янющкина Г.М., Приступа Е.Н., Селезнёв А.А., Шерайзина Р.М., Донина И.А., Медник Е.А., Александрова Н.В., Казаренко А.В., Поломошнова С.А., Лукьянова М.И., Михайлова М.А., Сапунова М.В. и др. Коллективная монография. Ответственный редактор А.Ю. Нагорнова. Ульяновск, 2017. С. 234-246.
5. Епхиева М.К. Гуманизация и гуманитаризация образовательного процесса в вузе // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2015. №1 (31). С. 240-243.
6. Епхиева М.К. Духовно- нравственное воспитание молодежи в условиях современной концепции гуманитаризации образования // Прикладные науки и технологии в США и Европе: общие проблемы и научные открытия. 2014. С. 64-66.
7. Епхиева М.К., Теблоева О.А. Психолого-педагогические основы сотрудничества дошкольного образовательного учреждения и семьи // Applied Sciences: challenges and solutions Papers of the 5th International Scientific Conference. 2015. С. 47-51.
8. Епхиева М.К., Джикаева Ф.З. Формирование культуры межнационального взаимодействия учащейся молодежи // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 122-125.
9. Епхиева М.К. Формирование билингвизма и развитие языковой личности в условиях национального общеобразовательного учреждения // Прикладные науки и технологии в США и Европе: общие проблемы и научные открытия. 2014. С. 155- 157.
10. Епхиева М.К., Салказанова М.Э. Диалог культур как основа формирования межэтнической толерантности // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 338- 341.
11. Епхиева М.К. О лингводидактических основах обучения русскому словообразованию в национальной школе // Фундаментальные исследования. 2005. №3. С. 86.
12. Епхиева М.К. Формирование полилингвальной личности в условиях национальной школы // Балтийский гуманитарный журнал. 2016.Т. 5. №4 (17). С. 219-223.
13. Епхиева М.К. Лингводидактические основы словообразовательной работы в условиях учебного билингвизма // Балтийский гуманитарный журнал. 2016.Т. 5. №4 (17). С. 224-227.
14. Епхиева М.К. К вопросу о сотрудничестве (или взаимодействии) психологии и народной педагогики в образовательном пространстве вуза // Психодидактика высшего и среднего образования. 2014. С. 17- 21.

15. Епхиева М.К. К вопросу этнопедагогизации в системе высшего и профессионального образования // Современные технологии в российской и зарубежных системах образования. 2014. С. 32-34.
16. Епхиева М.К., Гаглоева Р. Формирование и развитие духовно-нравственного воспитания ребенка в семье // Современные технологии в российской и зарубежных системах образования. 2014. С. 35- 38.
17. Епхиева М.К. Формирование духовно-нравственных ценностей в образовательном процессе вуза // Актуальные проблемы современного образования в условиях двуязычия. 2013. С. 386-388.
18. Епхиева М.К. Основные проблемы двуязычия в условиях национальной школы // Актуальные проблемы современного образования в условиях двуязычия. 2013. С. 133-135.
19. Епхиева М.К. К вопросу о взаимосвязи психологии и народной педагогики в системе современного образования и обучения в вузе // Психодидактика высшего и среднего образования. 2012. С. 102-104.
20. Епхиева М.К. К проблеме гуманизации и гуманитаризации образовательного процесса в вузе // Актуальные проблемы современного образования в условиях двуязычия. 2011. С. 91-93.
21. Епхиева М.К. Формирование духовно-нравственных ценностей подрастающего поколения в образовательном пространстве вуза // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2013. №4 (26). С. 228-231.
22. Епхиева М.К. Лингводидактические основы обучения в условиях национальной школы // Фундаментальные исследования. 2008. №5. С. 151-152.
23. Епхиева М.К., Курганская Л.В. Формирование нравственной культуры личности в условиях современной концепции гуманитаризации образования // В сборнике: Theoretical and Applied Sciences in the USA 2016. С. 20-23.
24. Епхиева М.К. Психолого-педагогические и лингводидактические основы формирующегося двуязычия // Балтийский гуманитарный журнал. 2017.Т. 6. №1 (18). С. 94-97.
25. Епхиева М.К., Хубулова М.Г. Педагогическое сопровождение этнокультурного развития учащейся молодежи // В сборнике: Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации Материалы научно-практической конференции (заочной) с международным участием. Ответственный редактор А.Ю. Нагорнова. 2017. С. 245-248.
26. Епхиева М.К., Дзодзикова М.Э., Туриева Д.В. Экологическая проблема как одна из глобальных проблем современности ( на материале экологического состояния воздушного бассейна и заболеваемости детей в « Горном кусте» Алагирского района РСО-Алания) // В сборнике: Прикладные науки и технологии в США и Европе: общие проблемы и научные открытия. 2014. С. 62-64.
27. Райцев А.В., Епхиева М.К. Диалоговый подход к межкультурному образованию и языку // Материалы VII Международная научной конференции “Theoretical and Applied Sciences in the USA ” («Теоретические и прикладные науки в США») США. Нью-Йорк. 2016. С. 38-42.
28. Райцев А.В., Епхиева М.К., Джикаева Ф.Э. Этнопедагогизация в учебно-воспитательном процессе, её влияние на формирование нравственных качеств личности // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 176-180.
29. Епхиева М.К., Хубулова М.Г. Психологический аспект двуязычия в условиях национальной школы // В сборнике: Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации Материалы научно-практической конференции (заочной) с международным участием. Ответственный редактор А.Ю. Нагорнова. 2017. С. 78-82.

30. Епхиева М.К., Абаева С.В. Нравственное воспитание подрастающего поколения - импульс духовного оздоровления общества // В сборнике: Психология и педагогика в образовательной научной среде международное научное периодическое издание по итогам международной научно-практической конференции. 2016. С. 34-38.

31. Шанский Н.М. Основные проблемы научно-исследовательской работы в области преподавания русского языка в национальной школе // Русский язык – язык межнационального общения народов СССР. М.1968. С. 64-78.

32. Epkhieva M.K., Dzhikaeva F.Z., Kurganskaya L.V. Specificity of legal regime of entrepreneurship in the russian federation and abroad // The USA Journal of Applied Sciences. 2017. № 1. С. 11-12.

## **DEVELOPMENT OF MOTIVATION-VALUABLE INSTALLATIONS OF STUDENTS UNDER THE CONDITIONS OF THE POLY CULTURAL EDUCATION ENVIRONMENT**

© 2018

*A.V. Rajcev*, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Condensed State Physics Department, Honored Worker of Higher Professional Education of the Russian Federation  
*North Ossetian state University to them K.L. Khetagurova, Vladikavkaz (Russia)*

*M.K. Ephieva*, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, RAE Professor, Honored Worker of Science and Education RAE  
*Vladikavkaz (Russia), marina.ephiewa@yandex.ru*

УДК

## **СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В ВУЗЕ**

© 2018

*A.B. Райцев*, доктор педагогических наук, профессор кафедры физики конденсированного состояния, Почетный работник высшего профессионального образования РФ

*ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова», Владикавказ (Россия)*

*M.K. Епхиева*, кандидат педагогических наук, доцент, профессор РАЕ, Заслуженный работник науки и образования РАЕ  
*Владикавказ (Россия), marina.ephiewa@yandex.ru*

В современных условиях социально- экономических изменений в нашем обществе повысился спрос на социально активную, творческую личность, способную самостоятельно принимать решения и лично отвечать за их реализацию.

Соответственно, объективно возрастает значение формирования профессиональной компетентности каждой личности. Высокий уровень профессиональной компетентности повышает конкурентоспособность будущего специалиста. Проблема повышения уровня профессиональной компетентности будущего учителя, способного свободно и активно мыслить, моделировать воспитательно-образовательный процесс, самостоятельно генерировать и воплощать новые идеи и технологии обучения и воспитания является актуальной, потому что, во-первых, профессионально компетентный учитель оказывает позитивное влияние на формирование творческих учеников в процессе воспитательно-образовательной работы в школе; во-вторых, сможет добиться лучших результатов в

своей профессиональной деятельности; в-третьих, способствует реализации профессиональных возможностей. Доказательством этому служит деятельность образовательных учреждений нового типа: лицеев, гимназий, школ с углубленным изучением учебных предметов. Удовлетворение потребностей общества требует от современного учителя высокой культуры, глубокой нравственности, сформированной системы ценностей и убеждений, заинтересованности педагога в развитии творческого потенциала своих учащихся, способности к инновационной деятельности, самосовершенствованию, профессиональной активности и т.д.

Перед молодыми, «начинающими» учителями стоит задача овладения всеми сторонами своей будущей профессиональной деятельности, формирования себя как субъекта педагогической деятельности. Уже начало профессиональной деятельности стимулирует молодого учителя к творческому решению непохожих друг на друга ситуаций. В настоящее время утверждение о том, что педагогическая деятельность является по своей природе творческой, стало общепринятым. Развитие творческих возможностей человека создает реальные условия для обогащения интеллектуального, эмоционального, нравственного потенциала личности, стимулированию у нее стремления реализовать себя. В связи с этим меняется и цель профессиональной подготовки педагога. Процесс формирования профессиональной компетентности охватывает формирование профессиональных знаний, умений, навыков, общекультурное развитие педагога, формирование у него личностной позиции и профессионально значимых качеств личности. Профессиональная компетентность учителя по-разному проявляется и реализуется в повседневной педагогической деятельности.

Особое значение в развитии профессиональной компетентности учителя в современных условиях приобретает знание научных основ будущей профессиональной деятельности; ее практического освоения; овладение профессиональными умениями и навыками.

Профессиональная компетентность будущего учителя начинает формироваться в процессе его обучения в вузе. Основой профессиональной компетентности является изучение фундаментальных (по предметному основанию), специальных (частнодидактических), психолого-педагогических знаний, которые определяют уровень овладения умениями будущей профессиональной деятельности. Овладение практическими умениями у студентов особенно активно проходит в период педагогической практики. Педагогическая практика создает условия, адекватные условиям самостоятельной педагогической деятельности. Работа студентов в период педагогической практики характеризуется многообразием функций (образовательной, развивающей, воспитательной и др.) и отношений (с учащимися, родителями, учителями, студентами), так же как и работа педагога-профессионала.

В то же время педагогическая практика - это форма профессионального обучения, которая основывается на фундаментальных, специальных и психолого-педагогических знаниях, обеспечивает практическое познание закономерностей и принципов профессиональной деятельности, позволяет овладеть способами организации этой деятельности, то есть является «профессиональной пробой» на педагогическую профессию.

Определенный вклад в изучение проблемы формирования профессиональной компетентности студентов процессе их обучения в вузе с учетом региональных особенностей внесли работы Н.Э. Касаткиной, Б.П. Невзорова, Т. С. Паниной, Г.Г. Солодовой, И.В. Тимониной, Л.П. Халяпиной, Т.М. Чурековой и др.

Проблемы, исследованные учеными, носят многофакторный характер: влияние условий обучения, становление и развитие личностных качеств, развитие творчества будущего учителя как одна из характеристик компетентности, формирование отдельных

компонентов профессиональной деятельности, разнопрофильная подготовка будущего учителя, система повышения квалификации и др.

Формирование профессиональной компетентности студентов в период обучения и педагогической практики будет эффективным, если :

- учитываются факторы, влияющие на формирование профессиональной компетентности: социальные; психологические; организационно-педагогические;

- осуществляется интеграция деятельности субъектов воспитательно-образовательного процесса по формированию профессиональной компетентности студентов в период обучения и педагогической практики: преподавателей-методистов университета, учителей-методистов образовательных учреждений, студентов;

- осуществляются профессиональные пробы на педагогическую профессию в период педагогической практики на основе последовательно сменяющих друг друга этапов педагогической практики, предполагающие усложнение содержания профессиональной деятельности на каждом последующем этапе;

- студентами используются профессиональные знания теоретических положений психолого-педагогической науки в их самостоятельной деятельности в период обучения и педагогической практики;

- осуществляется углубление формирования мотивации будущей профессиональной деятельности студентов на основе проверки правильности своего профессионального выбора и самооценки уровня своей профессиональной компетентности.

Категориальный императив развития высшей школы раскрывается в постулатах когнитивной, аксиологической, культурологической и коммуникативной парадигмы педагогики. При таком подходе доминантой является не объем приобретенных знаний и навыков, а личностное развитие, умение синтезировать и анализировать информацию, способность самостоятельно принимать верные решения в нестандартной обстановке. Образовательный процесс вуза и самовоспитание призваны всемерно содействовать расширению познавательной деятельности студентов, активизации их собственного интеллекта и нравственного напряжения, становлению профессиональной компетентности специалиста.

Научно-практические усилия и поиск исследователей в подготовке специалистов обусловлены необходимостью разрешения противоречий, создавшихся в современном высшем профессиональном образовании:

- между социально-экономическим развитием общества и темпами модернизации системы высшей школы;

- между теоретической разработанностью гуманистической парадигмы образования и практическим ее внедрением;

- между современными требованиями к личности профессионала и преобладающими в вузах методами и формами подготовки специалистов;

- между теоретическим уровнем развития соответствующей науки и его реализацией в содержании образования.

Известные противоречия наблюдаются и в теории, и в практике внутривузовской деятельности, суть которых сводится к следующим:

- запросы рынка труда недостаточно удовлетворяются в практике вузовской подготовки специалистов;

- индивидуальные особенности и возможности студентов как потребителей образовательной услуги мало учитываются вузовскими учебными подразделениями и преподавателями;

- гуманистическая парадигма больше декларируется, чем реализуется в образовательном процессе высшей школы;

- самообразованию студентов, являющемуся краеугольным камнем непрерывного образования, не уделяется должного внимания;
- значение развития культурно-нравственных ценностей студентов не до конца осознано профессорско-преподавательским составом;
- в методике вузовского преподавания преобладают репродуктивные методы и формы обучения.

Разрешение отмеченных противоречий актуализирует проблему развития профессиональной компетентности студента и сопряженных с ней вопросов, главными из которых нам видятся: индивидуализация образования, системный и междисциплинарный подход к учебно-познавательной деятельности студентов, развитие их творческих способностей, формирование культурно-нравственных ценностей, ориентация преподавателей на сотворческие, диалоговые взаимодействия со студентами. В философии, психологии, педагогике, социологии, акмеологии процесс профессионального становления человека, развития его сущностных оснований и личностных качеств признается важнейшим. К его различным аспектам обращались классики педагогики А. Дистервег, Я.А. Коменский, А.С. Макаренко, И.Г. Песталоцци, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский, философы Н.А. Бердяев, В.С. Библер, С.И. Гессен, М.С. Каган, А.Ф. Лосев, М.К. Мамардашвили, В.В. Розанов и др.

Вопросам функционирования и развития высшего профессионального образования посвящены труды В.И. Андреева, С.И. Архангельского, С.Я. Батышева, А.П. Беляевой, В.А. Бордовского, Г.А. Бордовского, О.В. Долженко, В.И. Жукова, Ю.А. Конаржевского, В.Ю. Кричевского, О.Е. Лебедева, Н.Д. Никандрова, Н.С. Розова, В.А. Садовниченко, Ю.В.Сенько, И.А. Скопылатова, В.А. Слостенина, Ю.Г. Татура, С.А. Шапоринского, Г.П. Щедровицкого.

Вопросы развития личности студента, формирования его профессионализма получили свое научное обоснование в работах Ю.П. Азарова, Б.Г. Ананьева [1], Е.П. Белозерцева, Н.В. Бордовской, С.Г. Ваниевой, В.И. Гинецинского, В.И. Загвязинского, З.К. Каргиевой, А.В. Райцева [27], [28], М.К. Епхиевой [5], [6], [14-17], [19-21], [30], Ф.З. Джикаевой [8], [23], [32], М.Э. Салказановой [10], О.А. Теблоевой [7], Р. Гаглоевой [16], Е.А. Климова, Н.В. Кузьминой, В.В. Лаптева, А.Н. Леонтьева, Г.И. Михалевской, А.А. Реана, В.А. Якунина и др.

Переход к современной системе подготовки специалистов предполагает:

- осознание студентами цели и смысла своей учебно-познавательной деятельности путем освобождения от всех форм потребительски-созерцательного сознания;
- построение в вузе подлинно индивидуальных гуманистических отношений, где эффективность учебно-воспитательного процесса определяется способностью педагогов и студентов к взаимодействию;
- замену «ритуального» (С.Л. Рубинштейн), профессионально-догматического поведения участников образовательного процесса на концептуальное.

Развитие профессиональной компетентности студента в гуманистическом пространстве лично ориентированного подхода дает возможность преподавателям и студентам искать и находить такие отношения, которые стимулируют расширение сферы сознания, способствуют повышению мотивации образования с целью приобретения в профессиональной деятельности собственного индивидуального смысла.

Изучая развитие профессиональной компетентности студентов в условиях формирования инновационной модели высшего образования мы опирались на концептуальные положения следующих ученых:

- современные концепции развития высшего профессионального образования (С.И. Архангельский, А.П. Беляева, В.А. Бордовский, Б.С. Гершунский, В.Г. Кинелев,



Ю.А. Конаржевский, В.Ю.Кричевский, В.В. Лаптев, О.Е. Лебедев, Н.Д. Никандров, В.А. Садовничий, И.А. Скопылатов, В.А. Слостенин, А.И. Субетто, Ю.Г. Татур, и др.);

- теория гуманистической педагогики в непрерывном образовании (Ш.А. Амонашвили, Е.В. Бондаревская, Н.В. Бордовская, М.К. Епхиева [2], [5], [6], [14-17], [19-21], [30], И.А. Зимняя, В.А. Козырев, И.А. Колесникова, Ю.М. Лотман, Н.Ф. Радионова, А.А. Реан, Ю.В. Сенько и др.);

- идеи о профессиональной самореализации личности (А.А. Деркач, М.С. Каган, З.К. Каргиева, Е.А. Климов, Н.В. Кузьмина, А.В. Петровский, А.В. Райцев [27], [28], Н.Ф. Талызина и др.);

- теории развития творческих способностей в учебной деятельности и мотивации обучения (Б.Г. Ананьев, Д.Б. Богоявленская, Е.И. Казакова, А.Н. Леонтьев, А.М. Матюшкин, С.Л. Рубинштейн, А.П. Тряпицына, В.А. Якунин и др.);

- идеи и положения о целостности педагогического процесса (И.С. Батракова, В.И. Журавлев, В.И. Загвязинский, Т.А. Ильина, П.И. Пидкасистый, Н.Ф. Талызина и др.);

- концепции междисциплинарной интеграции и индивидуализации обучения (И.Д. Зверев, А.А. Кирсанов, В.Н. Максимова, И.Э. Унт и др.);

- концепции стандартизации и моделирования качества высшего образования (А.П. Валицкая, А.А. Орлов, А.А. Реан, Е.Н. Степанов, А.И. Субетто, Н.Ф. Талызина, Ю.Г. Татур и др.);

- исследования по культурно-нравственным ценностям студентов (Ю.П. Азаров, Л.М. Архангельский, В.А. Бачинин, А.В. Райцев [28], А.М. Зимичев, М.К. Епхиева [5], [6], [14-17], [19-21], [30], А.В. Кирьякова, В.Г. Лисовский, Л.И. Рувинский, Е.Г. Силяева, З.Б. Цаллагова и др.).

В современном вузе на этапе модернизации происходят инновационные изменения, которые можно дифференцировать как системные и структурные. Среди первых выделяются: концепция непрерывного образования, многоуровневый подход к подготовке кадров, парадигмальные изменения, введение в госстандарты образования национально-регионального компонента. Структурные изменения связаны с интеграцией уровней профессионального образования, организацией университетских комплексов и подготовкой кадров по новым специальностям. Приоритетным направлением деятельности университета, являющегося центром культуры, науки и образования в республике, следует признать развитие нравственности студентов, максимально используя возможности национально-регионального компонента, который реализуется в двух направлениях: 1) подготовка специалистов по национальной культуре, филологии, истории, географии, искусству; 2) включение содержания республиканских курсов в инвариантные программы.

Конечную цель деятельности образовательной системы вуза можно представить в образе проектируемой модели специалиста, в которой выделяются следующие компоненты:

- профессиональный;
- социально-психологический;
- духовно-творческий.

Достаточно полная характеристика современной модели профессионала, отражающая реальные социокультурные процессы, предполагает:

1) соответствие специалиста поликультурному пространству, вписанность в доминирующие в обществе культурные ценности при сохранении и развитии своей индивидуальности и своего миропонимания [2], [25];

2) наличие методологической, информационной, технологической и экологической культуры [26];

- 3) способность к инновационной и изобретательской деятельности;
- 4) владение здоровьесберегающими технологиями [3], [30];
- 5) высокий уровень культуры межнационального взаимодействия и языковой коммуникации [4], [9-13], [18], [22], [24], [27], [29], [31].

Структура нравственных ценностей студентов включает два блока — личностный и деятельностный. Первый представляет собой проекцию специфических нравственных характеристик на целостную структуру личности, содержащую когнитивный, эмоциональный, мотивационно-волевой компоненты; второй содержит диагностику, планирование, реализацию и конструктивный самоанализ. Условиями развития нравственных качеств признаются: гуманистическая направленность образовательной системы вуза; приоритет саморазвитию, самовоспитанию; реализация культурологического (этнорегионального, поликультурного) принципа; моделирование стимулов, отражающих современные реалии общественного развития и предпочтения студентов. Личностное и профессиональное развитие студентов зависит от таких факторов, как устойчивые личностные характеристики, идеалы, мотивы выбора профессии, профессиональная самоидентификация, планирование профессиональной перспективы, система ценностей. Критериями развития профессиональной компетентности студентов являются: содержательно-процессуальная модель профессионального саморазвития, профессиональные способности и уровень осознанности собственных профессиональных способностей. Организация самостоятельной работы студентов предусматривает: изучение и внедрение опыта самостоятельной работы, подготовка учебно-методических пособий, включающих различные виды самостоятельной работы, руководство научно-исследовательской деятельностью студентов, регулярный контроль и проверка выполнения самостоятельных заданий. Условиями эффективности научно-исследовательской работы студентов являются следующие положения: 1) постановка учебно-научных целей перед студентами, стимулирование положительного отношения и интереса к научной работе; 2) сочетание теоретических знаний и практического овладения способами и приемами научной работы; 3) взаимосвязь содержания и методов организации научно-поисковой работы в процессе учебных занятий, производственной (педагогической) практики и внеаудиторной работы; 4) систематическое и последовательное усложнение содержания, видов и методов организации исследовательской работы; 5) учет уровня подготовки и индивидуальных особенностей студентов, дифференциация проблемных, эвристических заданий. По нашей рекомендации преподаватели Северо-Осетинского университета создают цикловую поэтапную систему вовлечения студентов с 1 по 5 курс в научно-исследовательскую работу. Эта программа предусматривает: а) на первом, пропедевтическом этапе - ознакомление студентов с основными направлениями и тематикой научных исследований кафедры и преподавателей, первичное знакомство с методами научных изысканий; б) на втором этапе - организацию исследовательской работы в учебной деятельности (на спецсеминарах, при написании курсовых работ, научных докладов и т.д.), участие студентов в работе научных обществ, проблемных групп; 3) на третьем этапе - индивидуальную (и коллективную) исследовательскую работу со студентами по определенной теме [3], [7], [25], [29], [30]. Исследовательские задания представляют собой синтез теоретических и практических работ. Раскрывая теоретико-методологические и дидактические особенности самообразования и научно-исследовательской работы студентов, нами предложена система их организации, конкретные формы самостоятельной исследовательской деятельности, формирующие творческие способности будущих специалистов. Установлено, что овладение практическими профессиональными умениями особенно активно проходит в период педагогической

практики. Педагогическая практика создает условия, адекватные условиям самостоятельной педагогической деятельности, обеспечивая практическое познание закономерностей и принципов профессиональной деятельности, овладение способами организации этой деятельности, т.е. является "профессиональной пробой" на педагогическую профессию.

Компетентность студентов по проблемам будущей профессиональной деятельности начинает формироваться в процессе его обучения в вузе. Основой профессиональной компетентности является овладение базой фундаментальных (по предметному основанию), специальных (частнодидактических), психолого-педагогических знаний, которые определяют уровень овладения умениями профессиональной деятельности.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. М., 1977. 432 с.
2. Епхиева М.К., Джиева А.Р. Поликультурное образование в системе профессионального и высшего образования // Новая наука: Проблемы и перспективы. 2016. №3-2 (67). С. 81-84.
3. Епхиева М.К., Бекоева М.З., Сикоева Э.В., Атаян Д.А. Этнокультурная среда как средство реализации здоровьесберегающих технологий дошкольников и детей младшего школьного возраста // В сборнике: Психология, педагогика, образование: Актуальные и приоритетные направления исследований сборник статей Международной научно-практической конференции : в 3 ч. 2017. С. 164-167.
4. Епхиева М.К., Азимова И.С. Психолого- педагогический аспект двуязычия в условиях образовательного процесса школы // В книге: Теория, практика и перспективы развития современной школы Нагорнова А.Ю., Аскеров Ш.Г., Кутыкова И.В., Гузева Н.Ю., Неустроев А.Н., Байбородова Л.В., Файн Т.А., Сергина Е.А., Янюшкина Г.М., Приступа Е.Н., Селезнёв А.А., Шерайзина Р.М., Донина И.А., Медник Е.А., Александрова Н.В., Казаренко А.В., Поломошнова С.А., Лукьянова М.И., Михайлова М.А., Сапунова М.В. и др. Коллективная монография. Ответственный редактор А.Ю. Нагорнова. Ульяновск, 2017. С. 234-246.
5. Епхиева М.К. Гуманизация и гуманитаризация образовательного процесса в вузе // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2015. №1 (31). С. 240-243.
6. Епхиева М.К. Духовно-нравственное воспитание молодежи в условиях современной концепции гуманитаризации образования // Прикладные науки и технологии в США и Европе: общие проблемы и научные открытия. 2014. С. 64-66.
7. Епхиева М.К., Теблоева О.А. Психолого-педагогические основы сотрудничества дошкольного образовательного учреждения и семьи // Applied Sciences: challenges and solutions Papers of the 5th International Scientific Conference. 2015. С. 47-51.
8. Епхиева М.К., Джикаева Ф.З. Формирование культуры межнационального взаимодействия учащейся молодежи // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 122- 125.
9. Епхиева М.К. Формирование билингвизма и развитие языковой личности в условиях национального общеобразовательного учреждения // Прикладные науки и технологии в США и Европе: общие проблемы и научные открытия. 2014. С. 155- 157.
10. Епхиева М.К., Салказанова М.Э. Диалог культур как основа формирования межэтнической толерантности // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 338- 341.
11. Епхиева М.К. О лингводидактических основах обучения русскому словообразованию в национальной школе // Фундаментальные исследования. 2005. №3. С. 86.

12. Епхиева М.К. Формирование полилингвальной личности в условиях национальной школы // Балтийский гуманитарный журнал. 2016.Т. 5. №4 (17). С. 219-223.
13. Епхиева М.К. Лингводидактические основы словообразовательной работы в условиях учебного билингвизма // Балтийский гуманитарный журнал. 2016.Т. 5. №4 (17). С. 224-227.
14. Епхиева М.К. К вопросу о сотрудничестве (или взаимодействии) психологии и народной педагогики в образовательном пространстве вуза // Психодидактика высшего и среднего образования. 2014. С. 17- 21.
15. Епхиева М.К. К вопросу этнопедагогизации в системе высшего и профессионального образования // Современные технологии в российской и зарубежных системах образования. 2014. С. 32- 34.
16. Епхиева М.К., Гаглоева Р. Формирование и развитие духовно- нравственного воспитания ребенка в семье // Современные технологии в российской и зарубежных системах образования. 2014. С. 35- 38.
17. Епхиева М.К. Формирование духовно- нравственных ценностей в образовательном процессе вуза // Актуальные проблемы современного образования в условиях двуязычия. 2013. С. 386- 388.
18. Епхиева М.К. Основные проблемы двуязычия в условиях национальной школы // Актуальные проблемы современного образования в условиях двуязычия. 2013. С. 133-135.
19. Епхиева М.К. К вопросу о взаимосвязи психологии и народной педагогики в системе современного образования и обучения в вузе // Психодидактика высшего и среднего образования. 2012. С. 102-104.
20. Епхиева М.К. К проблеме гуманизации и гуманитаризации образовательного процесса в вузе // Актуальные проблемы современного образования в условиях двуязычия. 2011. С. 91-93.
21. Епхиева М.К. Формирование духовно-нравственных ценностей подрастающего поколения в образовательном пространстве вуза // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2013. №4 (26). С. 228-231.
22. Епхиева М.К. Лингводидактические основы обучения в условиях национальной школы // Фундаментальные исследования. 2008. №5. С. 151-152.
23. Епхиева М.К., Курганская Л.В. Формирование нравственной культуры личности в условиях современной концепции гуманитаризации образования // В сборнике: Theoretical and Applied Sciences in the USA. 2016. С. 20-23.
24. Епхиева М.К. Психолого-педагогические и лингводидактические основы формирующегося двуязычия // Балтийский гуманитарный журнал. 2017.Т. 6. №1 (18). С. 94-97.
25. Епхиева М.К., Хубулова М.Г. Педагогическое сопровождение этнокультурного развития учащейся молодежи // В сборнике: Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации Материалы научно-практической конференции (заочной) с международным участием. Ответственный редактор А.Ю. Нагорнова. 2017. С. 245-248.
26. Епхиева М.К., Дзодзикова М.Э., Туриева Д.В. Экологическая проблема как одна из глобальных проблем современности ( на материале экологического состояния воздушного бассейна и заболеваемости детей в « Горном кусте» Алагирского района РСО-Алания) // В сборнике: Прикладные науки и технологии в США и Европе: общие проблемы и научные открытия. 2014. С. 62-64.
27. Райцев А.В., Епхиева М.К. Диалоговый подход к межкультурному образованию и языку // Материалы VII Международная научной конференции “Theoretical and Applied Sciences in the USA ” («Теоретические и прикладные науки в США») США. Нью- Йорк. 2016. С. 38-42.

28. Райцев А.В., Епхиева М.К., Джикаева Ф.Э. Этнопедагогизация в учебно-воспитательном процессе, её влияние на формирование нравственных качеств личности // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 176-180.

29. Епхиева М.К., Хубулова М.Г. Психологический аспект двуязычия в условиях национальной школы // В сборнике: Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации. Материалы научно-практической конференции (заочной) с международным участием. Ответственный редактор А.Ю. Нагорнова. 2017. С. 78-82.

30. Епхиева М.К., Абаева С.В. Нравственное воспитание подрастающего поколения - импульс духовного оздоровления общества // В сборнике: Психология и педагогика в образовательной научной среде международное научное периодическое издание по итогам международной научно-практической конференции. 2016. С. 34-38.

31. Шанский Н.М. Основные проблемы научно-исследовательской работы в области преподавания русского языка в национальной школе // Русский язык – язык межнационального общения народов СССР. М.1968. С. 64-78.

32. Epkhieva M.K., Dzhikaeva F.Z., Kurganskaya L.V. Specificity of legal regime of entrepreneurship in the russian federation and abroad // The USA Journal of Applied Sciences. 2017. № 1. С. 11-12.

## **SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ASPECT OF FORMING THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE FUTURE SPECIALIST IN THE PROCESS OF TRAINING AND PEDAGOGICAL PRACTICE IN THE UNIVERSITY**

© 2018

*A.V. Rajcev*, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Condensed State Physics Department, Honored Worker of Higher Professional Education of the Russian Federation  
*North Ossetian state University to them K.L. Khetagurova, Vladikavkaz (Russia)*  
*M.K. Ephieva*, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, RAE Professor, Honored Worker of Science and Education RAE  
*Vladikavkaz (Russia), marina.ephiewa@yandex.ru*

УДК 371

## **ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ**

© 2018

*A.V. Райцев*, доктор педагогических наук, профессор кафедры физики конденсированного состояния, Почетный работник высшего профессионального образования РФ

*ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова», Владикавказ (Россия)*

*M.K. Епхиева*, кандидат педагогических наук, доцент, профессор РАЕ, Заслуженный работник науки и образования РАЕ  
*Владикавказ (Россия), marina.ephiewa@yandex.ru*

*Ф.З. Джикаева*, кандидат юридических наук, доцент кафедры гражданского права и процесса

*ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова», Владикавказ (Россия)*

Исходя из современных реальностей, результатом профессионально-педагогической подготовки будущих учителей следует считать развитие личности учителя, обладающего

высокой духовной культурой, развитым интеллектуальным потенциалом, устойчивой профессиональной грамотностью, обладающего богатой творческой индивидуальностью. Имеется в виду не только приобретение научно-предметных знаний для будущей деятельности, но и овладение профессиональной культурой, которую следует понимать как слагаемое общечеловеческого опыта развития земной цивилизации, всецело связанной с человеком и обществом, в котором он живет. Очевидным является и то, что обеспечить субъектное развитие детей школьного возраста может лишь тот учитель, который является субъектом саморазвития и обладает опытом управления становлением своего интеллектуального, духовно-нравственного и профессионального потенциала. Вузское образование стоит на пороге преобразований потому, что на современном этапе произошла смена научно-теоретической парадигмы. По мнению ученых новая образовательная парадигма характеризуется позициями: понимание ребенка как носителя особого культурного мира, учителя как носителя педагогического творчества, выступающего первым субъектом педагогической практики, организующего образовательное пространство школы, несущего ответственность за цели и технологии их достижения, построения образовательного пространства в школе как модели социокультурного пространства, где происходит становление личности. Поэтому необходимо первостепенное внимание уделять проблемам высшего педагогического образования, подготовке учителя как субъекта, способного решать проблемы обучения и воспитания поколения людей свободных, творческих, духовно богатых, развивающих свой потенциал сообразно встающим задачам. В нестабильной и далеко неординарной обстановке нравственная культура студентов формируется больше под воздействием средств массовой информации и социальной среды, чем учебно-воспитательным процессом вуза. Этому способствуют и негативные явления самой высшей школы: медленные темпы реформ вузовской жизни, ее демократизации и гуманизации (с точки зрения большинства студентов), слабость и во многом формальность существования большинства студенческих организаций.

Диплом о высшем образовании сам по себе не является мерилем нравственной культуры. Последняя развивается только как результат внутренней работы разума, нравственного чувства и воли, как результат применения нравственных знаний, способностей и убеждений в самой общественной практической деятельности человека. Высшая школа призвана в первую очередь готовить специалистов, обладающих соответствующими духовными качествами. В этом плане преодоление технократизма, элементов дегуманизации образования, усиление его гуманистического содержания стали актуальнейшей задачей всей высшей школы. Современные исследователи студенчества подчеркивают необходимость обращения к проблеме формирования нравственной культуры студентов. Однако не так много работ, посвященных анализу нравственных основ культуры студенческой молодежи. В этом плане можно выделить исследования Ю.П. Азарова, Б.Г. Ананьева, А.А. Бодалева, Е.В. Бондаревской, Г.А. Бордовского, В.П. Борисенкова, А.П. Валицкой, Л.Б. Волченко, А.А. Деркача, В.К. Елмановой, Л.А. Журавлева, А.М. Зимичева, И.А. Колесниковой, Н.В. Кузьминой, Г.И. Михалевской, Н.Д. Никандрова, К.К. Платонова, Н.Ф. Радионовой, А.А. Реана, А.А. Свенцицкого, Ю.В. Сенько, А.П. Тряпицыной и др. Особое место в русской гуманистической общественной мысли занимают труды М.М. Бахтина, Н.А. Бердяева, В.В. Розанова, П. Флоренского, С.Л. Франка, В.С. Соловьева, оригинально освещавших вопросы нравственного формирования личности.

Проблемы формирования нравственной культуры личности в плане этнической самоидентификации и использования народной педагогики освещены в трудах П.П. Блонского, Г.Н. Волкова, З.Г. Гасанова, С.А. Тангына, А. В. Райцева [29], [30], М.К. Епхивевой [2], [3], [5], [6], [14-17], [19-21], [25], [26], [32], Ф.З. Джикаевой [8], [23],

[34], М.Э. Салказановой [10], О.А. Теблоевой [7], З.Б. Цаллаговой, Р. Гаглоевой [16] и др. Профессионально-педагогический, образовательный и воспитательный процессы, характерные для высшей школы, специфические социальные отношения, в которые включается вузовская молодежь в процессе всех видов своей жизнедеятельности, - основа формирования студенчества, его социально значимых черт. Большинство исследователей проблем студенческой молодежи подчеркивают, что студенческий возраст является важнейшим в становлении человека как личности и активного члена общества. «Возраст же здесь выступает одновременно и как социальный фактор. Ведь обучение в вузе приходится в основном на второй период юности - период формирования юноши и девушки в социально зрелую личность» [27, с. 15].

В своих исследованиях Б.Г. Ананьев отмечал, что «в личностном отношении этот возраст имеет особое значение как период наиболее активного развития нравственных и эстетических чувств, становления и стабилизации характера и, что особенно важно, овладения полным комплексом социальных функций взрослого человека» [1, с. 334]. Поскольку нравственная культура пронизывает собою все области и сферы жизни, то развитие нравственной культуры у студентов - актуальнейшая задача высшей школы на современном переломном этапе общественного развития, которое осложнено обострившейся социально-экономической ситуацией в стране.

В современных условиях среди студенческой молодежи, как и в целом в обществе, идет дифференциация по уровню жизни. Изменения в психологии студентов в этом отношении состоят в том, что постепенно растет численность юношей и девушек, признающих такое положение нормальным. Поляризация общества, расшатывание его устоев привели к понижению ценности авторитета и общественного признания. Это свидетельствует о серьезных деформациях в системе социальных ценностей современной студенческой молодежи. В условиях кризиса духовных идеалов все большее распространение получает допустимость признания возможности достижения материального благосостояния любой ценой. По данным социологов, только одна пятая располагает суммой, близкой к прожиточному минимуму. Около 80 % опрошенных оценивают свой достаток ниже среднего. Таким образом, и показатели уровня дохода, и самооценка материального благополучия указывают на то, что две трети современного студенчества живут на уровне значительно ниже прожиточного минимума [28].

На формирование нравственной культуры студентов большое влияние оказывают культурные традиции региона, профиль вуза и факультета, социально-психологические черты каждого набора студентов, культурная среда вуза, курса, группы. удается ликвидировать низкий уровень нравственной культуры части студентов. Важное значение имеет различная степень нравственного развития абитуриентов, зависящая от культурного развития семьи, качества школьного и внешкольного образования и воспитания, воздействия среды. Практика показывает, что в одной и той же группе к концу обучения в вузе не удается ликвидировать низкий уровень нравственной культуры части студентов. К моменту поступления в вуз у абитуриента уже сформирован определенный запас знаний, в большинстве случаев определены способности, сложились определенные ценностные ориентации. Но не всегда эти качества бывают реализованы в процессе обучения, в структуре деятельности студента или в его поведении. На наш взгляд, в процессе формирования нравственной культуры вуз должен выработать устойчивые творческие интересы и потребности, то есть помочь практически освоить содержание нравственной культуры, начала которой заложены школой, семьей, социальной средой.

Процессы формирования духовной и нравственной культур тесно взаимосвязаны: развитые ассоциативные связи, способность к тонкому и глубокому восприятию указывают на высокую степень интеллектуального развития и аналитичность мышления.

Кроме того, духовная культура как синтез всех нравственных сил человека, и нравственная культура, как ее часть, определяют содержание и структуру самих нравственных качеств. Исследования говорят о том, что сегодня имеет место определенная «мировоззренческая растерянность» не только у студентов, но и у преподавателей. Ярким подтверждением этого является тот факт, что и студенты, и преподаватели единодушно (85 % и 86 %) полагают, что гуманитарные дисциплины и их преподавание переживают глубокий кризис. Отсюда вырисовывается еще одна проблема. С одной стороны, необходимо формировать у студентов нравственные ценности и убеждения с учетом современных реалий. С другой - это необходимо делать, осуществляя перелом в сознании самих преподавателей, поскольку для того, чтобы радикально воздействовать на сознание студентов, формировать у них новое моральное мышление, диалектический подход к осмыслению прошлой и актуальной действительности, преподаватель сам должен обладать четкой мировоззренческой позицией, иметь твердое убеждение в истинности тех знаний, которые он дает. Другими словами, преподаватель сам должен быть личностью, то есть уметь облечь свой творческий дух в систему преподаваемых знаний.

Процессу формирования нового нравственного сознания должна способствовать актуальная нравственная практика. Если в обществе не будут созданы определенные условия для развития данных процессов, никакие старания преподавателей не достигнут желаемых результатов. Разумеется, для решения подобных проблем крайне важно создание благоприятных условий функционирования высшей школы. Такими необходимыми условиями, прежде всего, являются демократизация и гуманитаризация учебно-воспитательного процесса, личностно-ориентированный подход к развитию профессиональных и личностных качеств студента.

Изменения, которые претерпевает современная высшая школа, смещают фокус педагогического процесса с технократической парадигмы образования на гуманитарную парадигму, где доминантой становится личностно-индивидуальное развитие студента в соответствии с его индивидуальными характеристиками и устремлениями. В развитии профессиональных и личностных качеств специалиста мы выделяем личностно-мотивационный, структурно-функциональный, информационный, психофизиологический и индивидуально-психологический компоненты. Сочетание перечисленных составляющих деятельности студента представляет многоструктурное образование, рассматриваемое в его становлении и развитии в процессе образования и адаптации к условиям профессиональной деятельности. Потенциальные возможности студента характеризуются интегративным свойством личности, системообразующие компоненты которого (мотивационный, креативный, рефлексивный, деятельностный, нравственный, технологический) обеспечивают эффективную деятельность специалиста в быстро меняющейся экономической среде. Доминирующая роль в структуре профессионального и нравственного развития личности специалиста отводится формированию его компетентности. Личность специалиста рассматривается в его внутренней целостности, где профессиональное и личностное «я» взаимосвязаны системой ценностей. Специалист выступает как человек, способный выполнять определенные производственные и социально-нравственные функции как индивидуальность во всем своеобразие своих возможностей и способностей. А это предполагает обусловленность профессиональной компетентности от его индивидуальных особенностей и устремлений в силу того, что студент присваивает научные знания и приобретает необходимые умения и навыки в личностном поле, формируя профессиональное мастерство на индивидуально-творческом уровне.

Профессиональные знания, прежде чем воплотятся в трудовой деятельности, наполняются ценностными смыслами, становятся внутренними убеждениями



специалиста, частью его собственных оценочных и понятийных категорий, установок, поведенческих стереотипов. Профессионально значимые индивидуальные качества выступают как некое новообразование, в котором внешние характеристики и требования деятельности преобразуются, создавая индивидуальную неповторимость специалиста. Для воспитания яркой, творчески зрелой, нравственно развитой личности крайне актуально создание в вузе гуманитарной воспитательной системы, которая должна быть разработана на основе следующих принципов: гуманистической направленности; природосообразности; культуросообразности; единства, согласованности и преемственности; направленности воспитания на развитие социальной и культурной компетентности студентов.

Гражданское и патриотическое воспитание должны составлять одно из важнейших направлений воспитательной политики вузов.

В сфере гражданского воспитания студенческой молодежи мы выделяем следующие основные принципы:

- формирование умения и навыков сотрудничества, культуры мира в рамках разработанной программы «Гражданин Осетии — гражданин России - гражданин мира»;
- подготовка студентов к профессиональной деятельности в многонациональной и поликультурной среде.

Воспитательная система вуза, функционирующего в национальной республике, должна решать вопрос диалога культур, максимально оптимизировать целенаправленное формирование национально-русского и русско-национального двуязычия как живого процесса взаимодействия и взаимообогащения контактирующих языков и культур, их естественного взаимопроникновения и взаимовлияния [4], [9-13], [18], [22], [24], [29], [31], [33]. Вузовская образовательная система призвана поддерживать паритетные- и диалоговые отношения культур в поликультурном образовательном пространстве[2], решать вопросы духовно-нравственного воспитания студенчества на основе приобщения к этническим и социокультурным ценностям современной жизни, поддерживать и развивать студенческие этнопедагогические кружки, студенческие научные общества.

Нами создана и разработана концептуальная модель формирования профессиональной компетентности специалиста в региональной вузовской образовательной системе, в основу которой положены личностно ориентированный и деятельный подходы и ведущие принципы:

- гуманистической направленности - отношение преподавателя к студентам как к полноправным субъектам взаимодействия, ответственным за собственное развитие; гуманистический характер образовательного процесса основан на всемерном учете способностей, склонностей и предпочтений студента, на степени его готовности и преодоления отчуждения с преподавателем, образовательной средой и обществом;
- природосообразности - осуществление образовательного процесса с учетом био-социо- и психогенных факторов развития личности, научное понимание взаимосвязи природных и социально-культурных процессов, стимулирование самообразования студентов;
- культуросообразности, предполагающей организацию образования на основе государственных стандартов и национально-регионального компонента, а воспитательный процесс - на общечеловеческих ценностях с учетом включенности студента в мировую, российскую и национальную воспитательные системы; весьма важной признается актуализация значительного этнокультурного потенциала в нравственном становлении специалиста, механизмов социализации личности как носителя этнокультурного кода в решении важнейшего аспекта подготовки специалиста - формирования поликультурной личности.

В современных условиях подготовка специалистов в вузе осуществляется в логике модернизации системы образования. В подготовке будущих учителей особое значение приобретает идея о развитии студентов как субъектов саморазвития интеллектуального, духовно-нравственного и профессионального потенциала в условиях взаимодействия систем образовательного пространства.

Необходимость воспитания компетентных специалистов, отвечающих требованиям современного производства и общества, декларируется в содержании "Национальной доктрины образования Российской Федерации на период до 2025 года". Насущность проблемы подтверждается и повышенным вниманием государства к вопросу воспитания будущих специалистов, адаптированных к условиям современного рынка труда. Именно задачами государства и перспективами развития общества обуславливается необходимость исследования проблемы формирования и развития профессиональных, социально-психологических компетентностей студентов, а его результаты представляют практическую ценность и теоретический интерес. Они могут использоваться при изучении вопросов развития профессиональной деятельности специалистов разных профилей.

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. М., 1977. 432 с.
2. Епхиева М.К., Джиоева А.Р. Поликультурное образование в системе профессионального и высшего образования // Новая наука: Проблемы и перспективы. 2016. №3-2 (67). С. 81-84.
3. Епхиева М.К., Бекоева М.З., Сикоева Э.В., Атаян Д.А. Этнокультурная среда как средство реализации здоровьесберегающих технологий дошкольников и детей младшего школьного возраста // В сборнике: Психология, педагогика, образование: Актуальные и приоритетные направления исследований сборник статей Международной научно-практической конференции : в 3 ч. 2017. С. 164-167.
4. Епхиева М.К., Азимова И.С. Психолого- педагогический аспект двуязычия в условиях образовательного процесса школы // В книге: Теория, практика и перспективы развития современной школы Нагорнова А.Ю., Аскеров Ш.Г., Кутыкова И.В., Гузева Н.Ю., Неустроев А.Н., Байбородова Л.В., Файн Т.А., Сергина Е.А., Янюшкина Г.М., Приступа Е.Н., Селезнёв А.А., Шерайзина Р.М., Донина И.А., Медник Е.А., Александрова Н.В., Казаренко А.В., Поломошнова С.А., Лукьянова М.И., Михайлова М.А., Сапунова М.В. и др. Коллективная монография. Ответственный редактор А.Ю. Нагорнова. Ульяновск, 2017. С. 234-246.
5. Епхиева М.К. Гуманизация и гуманитаризация образовательного процесса в вузе // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2015. №1 (31). С. 240-243.
6. Епхиева М.К. Духовно- нравственное воспитание молодежи в условиях современной концепции гуманитаризации образования // Прикладные науки и технологии в США и Европе: общие проблемы и научные открытия. 2014. С. 64-66.
7. Епхиева М.К., Теблоева О.А. Психолого-педагогические основы сотрудничества дошкольного образовательного учреждения и семьи // Applied Sciences: challenges and solutions Papers of the 5th International Scientific Conference. 2015. С. 47-51.
8. Епхиева М.К., Джикаева Ф.З. Формирование культуры межнационального взаимодействия учащейся молодежи // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 122-125.
9. Епхиева М.К. Формирование билингвизма и развитие языковой личности в условиях национального общеобразовательного учреждения // Прикладные науки и технологии в США и Европе: общие проблемы и научные открытия. 2014. С. 155-157.

10. Епхиева М.К., Салказанова М.Э. Диалог культур как основа формирования межэтнической толерантности // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 338-341.
11. Епхиева М.К. О лингводидактических основах обучения русскому словообразованию в национальной школе // Фундаментальные исследования. 2005. №3. С. 86.
12. Епхиева М.К. Формирование полилингвальной личности в условиях национальной школы // Балтийский гуманитарный журнал. 2016.Т. 5. №4 (17). С. 219-223.
13. Епхиева М.К. Лингводидактические основы словообразовательной работы в условиях учебного билингвизма // Балтийский гуманитарный журнал. 2016.Т. 5. №4 (17). С. 224-227.
14. Епхиева М.К. К вопросу о сотрудничестве (или взаимодействии) психологии и народной педагогики в образовательном пространстве вуза // Психодидактика высшего и среднего образования. 2014. С. 17- 21.
15. Епхиева М.К. К вопросу этнопедагогизации в системе высшего и профессионального образования // Современные технологии в российской и зарубежных системах образования. 2014. С. 32- 34.
16. Епхиева М.К., Гаглоева Р. Формирование и развитие духовно- нравственного воспитания ребенка в семье // Современные технологии в российской и зарубежных системах образования. 2014. С. 35- 38.
17. Епхиева М.К. Формирование духовно- нравственных ценностей в образовательном процессе вуза // Актуальные проблемы современного образования в условиях двуязычия. 2013. С. 386- 388.
18. Епхиева М.К. Основные проблемы двуязычия в условиях национальной школы // Актуальные проблемы современного образования в условиях двуязычия. 2013. С. 133-135.
19. Епхиева М.К. К вопросу о взаимосвязи психологии и народной педагогики в системе современного образования и обучения в вузе // Психодидактика высшего и среднего образования. 2012. С. 102-104.
20. Епхиева М.К. К проблеме гуманизации и гуманитаризации образовательного процесса в вузе // Актуальные проблемы современного образования в условиях двуязычия. 2011. С. 91-93.
21. Епхиева М.К. Формирование духовно-нравственных ценностей подрастающего поколения в образовательном пространстве вуза // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2013. №4 (26). С. 228-231.
22. Епхиева М.К. Лингводидактические основы обучения в условиях национальной школы // Фундаментальные исследования. 2008. №5. С. 151-152.
23. Епхиева М.К., Курганская Л.В. Формирование нравственной культуры личности в условиях современной концепции гуманитаризации образования // В сборнике: Theoretical and Applied Sciences in the USA 2016. С. 20-23.
24. Епхиева М.К. Психолого-педагогические и лингводидактические основы формирующегося двуязычия // Балтийский гуманитарный журнал. 2017.Т. 6. №1 (18). С. 94-97.
25. Епхиева М.К., Хубулова М.Г. Педагогическое сопровождение этнокультурного развития учащейся молодежи // В сборнике: Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации Материалы научно-практической конференции (заочной) с международным участием. Ответственный редактор А.Ю. Нагорнова. 2017. С. 245-248.
26. Епхиева М.К., Дзодзикова М.Э., Туриева Д.В. Экологическая проблема как одна из глобальных проблем современности (на материале экологического состояния воздушного бассейна и заболеваемости детей в « Горном кусте» Алагирского района

РСО-Алания) // В сборнике: Прикладные науки и технологии в США и Европе: общие проблемы и научные открытия. 2014. С. 62-64.

27. Лисовский В.Т. Советское студенчество: социологические очерки. М., 1990. 302с.

28. Образование в современном мире: Сб. статей / Под ред. М.И. Кондакова. М.: Педагогика, 1986. 245 с.

29. Райцев А.В., Епхиева М.К. Диалоговый подход к межкультурному образованию и языку // Материалы VII Международная научной конференции “Theoretical and Applied Sciences in the USA ” («Теоретические и прикладные науки в США») США. Нью-Йорк. 2016. С. 38-42.

30. Райцев А.В., Епхиева М.К., Джикаева Ф.Э. Этнопедагогизация в учебно-воспитательном процессе, её влияние на формирование нравственных качеств личности // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 176-180.

31. Епхиева М.К., Хубулова М.Г. Психологический аспект двуязычия в условиях национальной школы // В сборнике: Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации Материалы научно-практической конференции (заочной) с международным участием. Ответственный редактор А.Ю. Нагорнова. 2017. С. 78-82.

32. Епхиева М.К., Абаева С.В. Нравственное воспитание подрастающего поколения - импульс духовного оздоровления общества // В сборнике: Психология и педагогика в образовательной научной среде международное научное периодическое издание по итогам международной научно-практической конференции. 2016. С. 34-38.

33. Шанский Н.М. Основные проблемы научно-исследовательской работы в области преподавания русского языка в национальной школе // Русский язык – язык межнационального общения народов СССР. М.1968. С. 64-78.

34. Epkhieva M.K., Dzhikaeva F.Z., Kurganskaya L.V. Specificity of legal regime of entrepreneurship in the russian federation and abroad // The USA Journal of Applied Sciences. 2017. № 1. С. 11-12.

## THEORETICAL MODEL OF FORMING AND DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF STUDENTS

© 2018

**A.V. Rajcev**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Condensed State Physics Department, Honored Worker of Higher Professional Education of the Russian Federation  
*North Ossetian state University to them K.L. Khetagurova, Vladikavkaz (Russia)*

**M.K. Ephieva**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, RAE Professor, Honored Worker of Science and Education RAE  
*Vladikavkaz (Russia), marina.ephiewa@yandex.ru*

**F.Z. Dzhikaeva**, Candidate of Law, Associate Professor, Chair of Civil Law and Process  
*North Ossetian state University to them K.L. Khetagurova, Vladikavkaz (Russia)*

## **ОПЫТ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ КАК УСЛОВИЕ ПРОФИЛАКТИКИ АУТОАГРЕССИИ У СТУДЕНТОВ**

© 2018

**Н.И. Смаковская**, кандидат психологических наук, преподаватель факультета среднего профессионального образования

*ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации», Дзержинск (Россия), smakovska@mail.ru*

Исследователи, изучающие проблемы образования, подчеркивают, что именно преподавателю в образовательном пространстве принадлежит ключевая роль в личностном и профессиональном развитии обучающегося. Анализ психологических и психолого-педагогических работ, посвященных изучению специфики и условий профессиональной деятельности преподавателя, позволяет выявить наиболее важные направления исследований:

- изучение педагогических аспектов профессиональной культуры (С.И. Архангельский, А.В. Барабанщиков, Л.А. Кандыбович, И.Ф. Исаев);
- личность учителя/преподавателя, специфика его ценностно-смысловых и социально-психологических характеристик (Р.А. Авагимян, Т.А. Жагалина, Е.А. Залученова, Р.Ю. Кигель, Л.Е. Паутова, Л.А. Поворнишена);
- психолого-педагогическая подготовки учителя/преподавателя (Ю.И. Калиновский, А.А. Крашенинников, А.А. Леженина, В.Я. Лифшиц);
- изучение профессионально важных качеств учителя/преподавателя и условий их развития (С.М. Баташова, Б.Б. Косов, Г.У. Матушанский).

Действительно, если внешняя сторона профессиональной деятельности преподавателя определяется заданными извне нормативами, «проектами», реформами, то внутренняя ее сторона, ее действительно психологическое наполнение, от которого зависит и образовательный, и личностный эффект, привносится самим преподавателем.

Полагаем, что одним из приоритетных направлений, в котором интегрированы все профессиональные изменения, является совершенствование психологической культуры преподавателя как необходимого условия безопасности образовательной среды (И.А. Баева, И.В. Дубровина В.В. Семикин) [2, 3]. Исследователями подчеркивается, что профессия преподавателя относится к числу профессий помогающего типа, обладающими рядом отличительных признаков (таблица 1).

Для совершенствования психологической культуры у преподавателей нами была разработана, апробирована и реализована программа «Психолого-педагогические основы профилактики аутоагрессии у молодежи» в рамках работы научно-методического семинара-мастерской, действующего в условиях образовательной среды факультета [17]. Технология семинара-мастерской основана, прежде всего, на осмыслении коммуникативного действия, как действия, ориентированного на взаимопонимание, которое координируется согласованием планов действий и согласием относительно ситуации и ожидаемых последствий субъектами коммуникативной ситуации.

В процессе работы научно-методического семинара на разных его этапах преподаватели проектировали собственный индивидуальный маршрут психологического и социально-психологического совершенствования; разрабатывали серии пробных коммуникативных ситуаций затрудненного общения (психологического содержания) и педагогическому управлению ими (интегрирование «трудных коммуникативных ситуаций» в ткань учебного занятия, индивидуальная работа со студентами, имеющими

антивитальные маркеры); создавали интегрированные учебные курсы и научные публикации [13, 17].

**Таблица 1 - Описание необходимых действий преподавателя в структуре педагогической поддержки**

| Действия преподавателя  | Позиция преподавателя       | Действия студента  | Позиция студента  |
|---|-----------------------------|--|---|
| Тактика защиты: защищает права студента   | Опекун-защитник             | Ждет, когда будет восстановлен в правах                                  | Страдательно-выжидающая жертва обстоятельств  |
| Тактика помощи: помогает справиться с негативным состоянием   | Помощник-реабилитатор       | Принимает помощь, следует за педагогом, желая получить облегчение        | Потребитель, использующий педагога в качестве опоры в преодолении негативного состояния |
| Тактика содействия: содействует студенту в активном стремлении преодолеть проблему                  | Доверительное лицо, партнер | Активно действует в направлении преодоления проблемы                     | Субъект   |
| Тактика взаимодействия: подготовка к принятию ответственности, договор со студентом, сотрудничество | Партнер, равный             | Несет ответственность за свои действия в рамках договора, сотрудничество | Партнер, равный   |

Далее мы предлагаем примерное содержание реализованной программы.

*Содержание программы «Психолого-педагогические основы профилактики аутоагрессии у молодежи»*

Содержание *первого модуля*. Нормативно-правовая документация по с подростками и молодежью (Федеральный Закон от 29 декабря 2010 г. № 436-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию», Указ Президента РФ от 1 июня 2012 г. № 761 «О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы»). Направления профилактики суицида среди молодежи: совершенствование организационно-правовых инструментов для противодействия работы сетевых и иных групп, провоцирующих молодежный суицид; активизация и расширение психологических служб в полном объеме в образовательных учреждениях: активизация сопровождения инновационной деятельности образовательного учреждения, работа с профессорско-преподавательским составом и администрацией, со студентами и родителями. Копинг – стратегии: понятие, характеристика, особенности [6, 8, 9, 14].

Просветительская миссия вуза по повышению психолого-педагогической грамотности населения. Общая причина аутоагрессии молодежи: социально-психологическая дезадаптация, возникающая под влиянием острых психотравмирующих ситуаций, нарушения взаимодействия личности с ее ближайшим окружением.

Содержание *второго модуля* семинара посвящено феноменологии и психологическому наполнению подросткового периода и кризиса юности. «Открытие» подросткового возраста (С. Холл): особенности подросткового возраста, противоречивость поведения, биологическая обусловленность процесса развития в подростковом возрасте (гормональная буря, эндокринный шторм, скачок роста и т.д.). Э. Шпрангер и его культурная теория подросткового возраста, понимание данного

возраста как вращение человека в культуру, в дух данной эпохи. Психологическая природа кризиса отрочества. Деятельность общения как своеобразная форма воспроизведения отношений, существующих среди взрослых людей (Д.Б. Эльконин).

Специфика кризиса юности. Трудности у юношей и девушек, поступивших в учебные заведения (не справляются с учебой, разочарование в специальности, сомнения в правильности выбора вуза и т.д.). Проблемы адаптации к новой образовательной среде (Б. Ливехуд). Кризис юности – кризис смысла жизни. Самоопределение, поиск своего места в жизни (И.С. Кон).

Молодость как время овладения профессией, включения во все виды социальной и общественной жизни. страны. Освоение профессиональных ролей и позиций. Роль наставника в осуществлении успешного профессионального самоопределения [12].

В рамках *третьего модуля* изучается суицидальное поведение, представлены определения данного феномена, содержание, теории и типология [7, 10, 15]. Специфика суицидального поведения у подростков и молодежи. Макро-и-микросоциальные факторы, влияющие на развитие антивитаальных переживаний и аутоагрессивного поведения.

Причины и специфика проявления суицида у подростков и молодежи: отсутствие доброжелательного внимания со стороны значимых; резкое повышение общего ритма жизни; социально-экономическая дестабилизация; алкоголизм и наркомания среди родителей; жестокое обращение, психологическое, физическое и сексуальное насилие; алкоголизм и наркомания; неуверенность в завтрашнем дне; отсутствие морально-этических ценностей; потеря смысла жизни; низкая самооценка, трудности в жизненном и профессиональном самоопределении; бедность эмоциональной и интеллектуальной жизни; безответная влюбленность; неспособность справиться с экзистенциальным кризисом.

Типы акцентуации как условие суицидального поведения. Динамика развития суицидального поведения. Основные группы риска, мотивы суицидального поведения у подростков и молодежи.

*Четвертый модуль.* Антисуицидальные факторы личности как сформированные положительные жизненные установки, жизненная позиция, комплекс личностных факторов и психологические особенности человека, душевные переживания, препятствующие осуществлению суицидальных намерений.

Направления профилактики суицида. Задачи общей профилактики суицида: повышение групповой сплоченности студенческих групп и коллективов преподавателей, оптимизация социально-психологического климата (диагностика ученических и педагогического коллективов с целью уточнения особенностей социально-психологического климата; тренинги сплочения и коммуникативной компетентности в студенческих группах; групповые занятия по профилактике эмоционального выгорания для преподавателей; а также другие мероприятия для оптимизации психологического климата (акции, большие психологические игры, конкурсы).

Внешние, поведенческие и словесные ключи суицидального риска. Аудиторные и внеаудиторные занятия и мероприятия в рамках общей профилактики суицида и успешной физической, психологической адаптации (интегрированные лекции и семинарские занятия; часы кураторов, посвященные жизненным ценностям; флэш-мобы, перформанс, иные интерактивные акции, способствующие усилению и созданию антисуицидальных установок). Работа информационных бригад из числа студентов.

Полагаем, что продуктивная работа данной программы в рамках научно-методического семинара позволит актуализировать социально-психологическое сопровождение профессиональной деятельности профессорско-преподавательского состава, студентов, администрации, способствуя созданию внутри образовательного

учреждения особой психологически здоровой образовательной среды как мощного социального ресурса играющего важную роль в поддержании психологической защищенности всех субъектов социальных отношений в вузе.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. М.: Мысль, 1994. 312 с.
2. Баева И.А. Психологическая безопасность образования глазами учителя / И.А. Баева, Е.Б. Лактионова // Народное образование. 2009. № 9.
3. Баева И.А. Психологические ресурсы защищенности студентов как показатель психологической безопасности личности / И.А. Баева, Н.Н. Баев // Психологическая наука и образование. [Электронный ресурс]. URL:[http://www.psyedu.ru/08\\_2010/11.pdf](http://www.psyedu.ru/08_2010/11.pdf) (дата обращения: 26.07.2013).
5. Безопасность образовательной среды: Сборник статей /Отв. ред. и состав. Г.М. Коджаспирова. М., Экон-Информ, 2008.
6. Величко М. Психологические защиты и копинг // Портал о психологической диагностике и оценке личности. [Электронный ресурс]. URL: [http://www.edit.muh.ru/content/mag/trudy/08\\_2010/11.pdf](http://www.edit.muh.ru/content/mag/trudy/08_2010/11.pdf) (дата обращения: 27.02.2017).
7. Дюркгейм Э. Самоубийство (социологический этюд). – М., Мысль, 1994.
8. Корсакова Л.И. Копинг-поведение и защитные механизмы системы адаптации личности [Электронный ресурс]. URL:[http://www.edit.muh.ru/content/mag/trudy/08\\_2010/11.pdf](http://www.edit.muh.ru/content/mag/trudy/08_2010/11.pdf) (дата обращения: 26.02.2017).
9. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования // Эмоциональный стресс / Под ред. Л. Леви. Л.: Медицина, 1970. С. 178-208.
10. Опросник антисуицидальных мотивов: методическое руководство / М.В. Олина. СПб: ИМАТОН, 2007. 16 с.
11. Панов В.И. Экопсихология: Парадигмальный поиск. М.; СПб.: Психологический институт РАО; Нестор-История, 2014.
12. Слободчиков В.И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. / В.И. Слободчиков, Е.И.Исаев: Учебное пособие. Москва, 2013. [Электронный ресурс]. URL:[http://www.litres.ru/pages/biblio\\_book/?art=8609162](http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=8609162) (дата обращения: 26.02.2016).
13. Смаковская Н.И. Опыт изучения коммуникативного поведения в структуре психологической культуры преподавателя высшей школы Practice of communicative behavior as an object of social and humanitarian researches: materials of the VI international scientific conference on November 1–2, 2017. Prague: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2017, p. 34-39.
14. Набиуллина Р.Р. Механизмы психологической защиты и совладания со стрессом (определение, структура, функции, виды, психотерапевтическая коррекция): Учебное пособие. Казань, 2003. [Электронный ресурс]. URL: [http://psylab.info/index.php?title=Методика\\_для\\_психологической\\_диагностики\\_копинг-механизмов&oldid=2991](http://psylab.info/index.php?title=Методика_для_психологической_диагностики_копинг-механизмов&oldid=2991)(дата обращения: 02.04.17).
15. Харитонов С.В. Программа включения родственников в превенцию суицидов у больных с личностными расстройствами / С.В. Харитонов, В.Е. Цупрун, А.Н. Паршин [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2013. № 2 (19). – URL: <http://medpsy.ru> (дата обращения: 23.04.18).
16. Amirkhan J.H. A factor analytically derived measure of coping. The coping strategy indicator. 1988, p. 98-112.
17. Smakovskaya N.Y. Innovative forms improving the psychological culture of teachers // Akademicka psychologie. №4. 2017, p. 54-60.



## EXPERIENCE OF IMPROVING THE PSYCHOLOGICAL CULTURE THE TEACHER OF A HIGH SCHOOL AS A CONDITION FOR THE PREVENTION OF AUTOGRESSION STUDENTS

© 2018

*N.I. Smakovskaya*, candidate of psyphological sciences, lecturer of the department  
of secondary professional education

*Dzerzhinsky branch The Russian Academy of National Economy and Public Administration  
under the President of the Russian Federation, Dzerzhinsk (Russia), smakovska@mail*

УДК 159.9

## БЕЗОПАСНОСТИ СЕМЬИ В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

© 2018

*К.А. Таболова*, студентка 2 курса психолого-педагогического факультета  
*ФГБОУ ВО СОГУ им. К.Л. Хетагурова, Владикавказ (Россия)*

*О.У. Гогичаева*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
«Педагогика и психология», психолого-педагогического факультета  
*ФГБОУ ВО СОГУ им. К.Л. Хетагурова, Владикавказ (Россия), gogitsaeva@yandex.ru*

Исторически сложилось, что семья в России – это основа существования государства. Семья – это один из институтов, укрепляющих основы государственности. С началом либеральных реформ в России и торжеством индивидуализма семейные ценности стали постепенно размываться.

Именно этим, в настоящее время объясняется интерес для этнопсихологических исследований к проблеме брака и семьи, что подтверждается работами философов, социологов и психологов (Ю.В. Бромлей, В.Н. Галапина, З.Л. Сизоненко, Р.С. Хамматова и др.). Но на наш взгляд, мало исследований, посвященных представлением о психологической безопасности семьи среди современной студенческой молодежи, а тем более принадлежащей к различным этническим группам. «Этнос» – устойчивая в своем существовании группа людей, осознающая себя ее членами на основе любых признаков, воспринимаемых как этнодифференцирующие [5].

По мнению ряда авторов, фактором, определяющим этнические различия психики, является культура, представляющая собой систему отношений и ценностей, выработанных людьми в этногенезе [6, 7].

В основе этнической культуры лежат ценности, принадлежащие той или иной этнической группе. Признаками такой группы являются язык, религия, традиции и стили семейного воспитания. Выдающийся отечественный психолог А.Г. Асмолов утверждает, что культура оказывает влияние на социотипическое поведение личности, в котором субъект выражает усвоенные в культуре образцы поведения и познания [1].

В семье с раннего возраста человек становится носителем передающихся из поколения в поколение традиций и привычек, социальных и нравственных ценностей той нации, которой он принадлежит. На наш взгляд, ценности и традиции, культивируемые в семье, вырабатывают сопротивляемость внешним воздействиям и являются залогом формирования у современного молодого человека чувства психологической безопасности.

Психологическую безопасность в широком в психологии рассматривают как «осознанное, рефлексивное и действенное отношение человека к условиям жизни, обеспечивающее его душевное равновесие и развитие» [2].

Под психологической безопасностью семьи мы понимаем способность членов семьи сохранять устойчивость в конфликтной, психотравмирующей ситуации, сопротивляемость деструктивным внутренним и внешним воздействиям, способность противостоять сокрушающим ударам судьбы, к которым относится супружеская измена, агрессия со стороны одного из супругов, унижение, насилие, и способность реконструировать отношения после них [2, 4].

Большинство людей вступают в брак в молодом возрасте, когда представления о психологической безопасности семьи окончательно формируются и могут реализовываться в реальной семейной жизни.

Наше исследование направлено на выяснение представлений студентов, принадлежащих к разным этническим группам, о психологической безопасности семьи [3].

Респондентами стали 80 студентов: представители осетинского этноса – 35 человека (из них 17 девушек, 18 юношей), русского - 30 человек (из них 20 девушек, 10 юношей) и армянского этноса - 15 человека (из них 8 юношей, 7 девушек). Средний возраст участников опроса составил 20 лет.

Для того чтобы определить, как молодые люди представляют себе понятие «психологическая безопасность семьи», им предлагалось назвать не более трех ассоциаций, связанных с этим понятием, проранжировав их по степени важности. Затем названные ассоциации мы распределили на три группы, выделив: эмоциональные (любовь, нежность в отношениях, сексуальная гармония); материальные (финансовая стабильность, материальный достаток, наличие собственного жилья) и морально-нравственные (вера в Бога, доверие к членам семьи, соблюдение традиционного этикета).

Проведенное исследование позволило выявить следующее. Большинство респондентов 65% от общего количества с понятием «психологическая безопасность семьи» связали ассоциации, входящие в эмоциональную группу, 23% от общего количества поставили на первое место материальную и 12% выбрали морально-нравственную группу.

При этом среди испытуемых осетинского этноса у юношей (26% от общего количества ответивших также) и девушек (17%) преобладали ответы морально-нравственной группы. К эмоциональной группе относились ассоциации у 20% юношей и у 12% девушек. Лишь у 7% юношей и 13% девушек осетинского этноса ответы связаны с материальной группой.

У юношей (14%) и девушек (31%) русского этноса на первом месте по количеству выделенных ассоциаций оказалась эмоциональная группа. На втором месте у девушек преобладали ответы, относящиеся к материальной и морально-нравственной группам (26%). У юношей на втором месте морально-нравственная (9%) и третьем – материальная группа (7%). Из представителей армянского этноса большинство участников опроса, 27% юношей и 32% девушек, считают, что «психологическая безопасность семьи» относится к материальной группе. Ассоциации, связанные с морально-нравственной группой, выявились у 9% юношей и 17% девушек. С эмоциональной связаны ответы у 5% юношей и у 22% девушек.

Проведенное исследование показало, что психологическая безопасность семьи для представителей осетинского этноса в первую очередь ассоциируется с морально-нравственными, для русского – с эмоциональными, для армянского – с материальными ценностями. Мы предполагаем, что это связано с особенностями этнических культур участников опроса.

Анализ имеющихся работ по психологической безопасности позволяет утверждать, что в системе объектов психологической безопасности семья как предмет научного исследования не выделена. По нашему мнению, увеличивающееся количество

межнациональных браков в условиях полиэтнической среды требует всестороннего и глубокого анализа психологической безопасности современной семьи, в том числе и в связи с принадлежностью супругов к различным этническим группам.

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Асмолов А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека / А. Асмолов. 3-е изд., испр. и доп. М.: Смысл: ИЦ «Академия», 2007.
2. Галяутдинова С.И., Ахмадеева Е.В., Гумерова Р.Б. Понимание семейных ценностей и психологической безопасности семьи. Монография. Уфа: РИЦ БашГУ, 2014.
3. Гогицаева О.У. Индивидуальная работа со студентами//Педагогическая деятельность в режиме инноваций. Концепции, подходы, технологии//Научно-методический сборник. Факультет управления ФГБОУ ВПО "Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева". Чебоксары, 2015. С. 107-109.
4. Гогицаева О.У. Методологический аспект исследования ценностных ориентаций личности//Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 2. С. 83-86.
5. Гуриева С.Д. Межэтнические отношения: этнический фактор в межгрупповых отношениях // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. 2008. Т. 5. № 4. С. 79-83
6. Гуриева С.Д. Проблемы межэтнических отношений в молодежной среде // Казанский педагогический журнал. 2008. № 10. С. 88-96
7. Кочисов В.К., Гогицаева О.У. Межпоколенные отношения как основа развития общества // Психолого-социальная работа в современном обществе: проблемы и решения // Сборник материалов международной научно-практической конференции. Санкт-Петербургский государственный институт психологии и социальной работы. 2012. С. 28-30.
8. Почебут Л.Г., Мейтис И.А. Социальная психология. СПб.: Питер, 2010.

### **FAMILY SECURITY IN THE VIEWS OF TODAY'S YOUTH**

© 2018

***K.A. Tabolova**, 2-nd year student of psycho-pedagogical faculty  
North Ossetian state University to them. K.L. Khetagurova, Vladikavkaz (Russia)  
**O.U. Gogitsaeva**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the  
"Pedagogics and psychology", psychological and pedagogical faculty  
North Ossetian state University to them. K.L. Khetagurova, Vladikavkaz (Russia),  
gogitsaeva@yandex.ru*

УДК 37.061

### **СИСТЕМА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ**

© 2018

***В.А. Филоненко**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков  
ФГБОУ ВО «Государственный морской университет имени адмирала Фёдора  
Фёдоровича Ушакова», Новороссийск (Россия), vicalexfilnov@mail.ru*

Процесс социализации - неотъемлемая часть всей человеческой жизни. Мы постоянно находимся в тесной взаимосвязи с социумом. Человек не только адаптируется к условиям окружающей его действительности, но и сам влияет на нее, а также и, на определенном этапе развития, контролирует и реализует само-процессы (самоорганизацию, самообразование, самовоспитание, саморазвитие и др.). Продуктом

такого взаимодействия является не только развитие общества, но и социальная активность человека, его вовлеченность в общественные дела, взаимодействие с другими людьми. Признаками хорошей социализации является создание к определенному возрасту семьи, владение бытовыми и профессиональными навыками, которые востребованы и реализуются в социуме на работе и в общественной деятельности, умения выстраивать отношения др.

Система высшего образования, как социальный институт, является сильнейшим фактором социализации, который направлен на формирование общекультурных и профессиональных компетенций будущих специалистов. Согласно классификации факторов социализации Мудрик А.В., ее можно отнести к микрофакторам социализации, которые, как известно, имеют наибольшее воздействие на личность [1]. Вуз выступает посредником между обществом и индивидом на этапе его профессионального становления. Взаимодействие человека и социума через среду высшего образования взаимонаправленно и интересы потребителей образовательной услуги совпадают с интересами общества, где основная функция высшего образования, как системы, подготавливать востребованных специалистов с учетом перспектив развития общества.

Сам вуз и администрация выступают в роли вторичного агента социализации. Специалисты профессиональной сферы, ученые и преподаватели, другие студенты являются первичными агентами социализации. Расширенные возможности общения; обсуждения широкого круга профессионально-ориентированных, востребованных вопросов; организация образовательной среды, в которой не только занятия, но и другие формы позволяют личности проявлять себя в разной роли, испытывать и развивать личностный, профессионально-ориентированный творческий потенциал, – все это механизмы непосредственного взаимодействия с личностью. С одной стороны, такие механизмы активно влияют на всех и каждого участника процесса, с другой – подвержены влиянию со стороны человека, зависят от него.

Рассматривая систему высшего образования как фактор социализации, необходимо говорить о целенаправленной ее организации и упомянуть о процессе ее самоорганизации, т.к. «свойства самоорганизации присущи всем сложноорганизованным системам живым и неживым, при условии их открытости» [2]. У.Р. Эшби описал самоорганизацию еще в 1947 году как «процесс, в ходе которого создается, воспроизводится или совершенствуется организация сложной динамической системы» [3]. В основе «универсального принципа организации сложных систем», как отметил ученый, лежит способность системы к адаптации собственного поведения в условиях изменчивости окружающей среды.

С одной стороны, любая система стремится к стабилизации, с другой - под влиянием внешних и внутренних процессов она постоянно находится в состоянии неустойчивости, что и предопределяет процесс самоорганизации. Изменения социума, развитие технологий, учет перспектив развития, растущие потребности будущих специалистов, в геометрической прогрессии расширяющееся пространство информации, и множество других факторов давно и с растущей силой предопределяют важные векторы развития системы. Предполагая продолжительный рост влияния изменений на социальные институты, поднимаются вопросы необходимости ускорения и поиска новых возможностей адекватного реагирования системы. И это широко обсуждаемые темы в научной среде. Однако, как известно, процессы стабилизации играют немаловажную роль в самоорганизации и, с учетом природы развития систем, необходимо отдавать им должное. Признаками такой стабилизации является отлаженная структура, каналы связи, организованное управление, отлаженные механизмы внутреннего и внешнего взаимодействия.

Сама система высшего образования является частью более сложных структур и при этом имеет цель и возможность непосредственного организованного и первичного взаимодействия с личностью человека, где установились субъект-субъектные отношения между всеми участниками образовательного процесса, что, в свою очередь, подчеркивает двусторонний процесс и предопределяет процесс профессиональной самоорганизации отдельных ее участников [4, 5]. В этом нам видится ее уникальность.

Одним из самых знаковых изменений современного социума является его компьютеризация. Технологические процессы прочно входят во все сферы человеческого существования. Образовательная система одна из первых подвержена серьезным изменениям. С одной стороны, растут потребности общества в специалистах, владеющих современными технологиями. С другой стороны, бурно развиваются технологические возможности самого процесса образования (его форм, методов и средств), как части технологизации социума. Современные тренажеры, симулирующие квазипрофессиональную деятельность будущих специалистов, позволяют воссоздавать виртуальную реальность и полноценно реализовывать идею компетентностного подхода на практике [6], где компетенция рассматривается как способность успешно действовать на основе практического опыта, умения и знаний при решении профессиональных задач. С другой стороны, быстро растущие возможности доступа к любой информации ставят под вопрос потребность в глубоких познаниях в определенной узкой области. Возрастают потребности в умении быстро и качественно работать с информацией, что дает преимущество современного специалиста быть гибким в условиях изменяющейся окружающей среды.

Однако, обратимся к другому значимому явлению современного мира, как побочному продукту бурной технологизации - фрагментарному мышлению. В настоящий момент трудно предположить эффект дальнейшего усиления фрагментарности, который мы наблюдаем в настоящее время. Однако, специалисты бьют тревогу и говорят об опасности такого явления. Человек мыслит дискретными, обрывочными конструкциями, образами, моделями. В этом ему помогают «средства мозгового истощения», продвигающие парадигму «клипового мышления», когда на человека сыплется бесконечный вал маленьких, фрагментарных, удобоваримых информационных пакетов. У человека нет времени обработать этот информационный пакет, «встроить» его в свою систему мировосприятия [7].

Образование, в особенности высшее (призванное подготавливать мыслящих специалистов, менеджеров, способных не только управлять собой и другими, но и рабочим процессом, технологиями, быть открытым к новым знаниям и готовым должным образом реагировать в изменяющихся ситуациях), отвечая на изменения окружающей действительности, упомянутые выше, не может обходить стороной факт существования фрагментарного мышления, но при этом, оно призвано научить человека находить необходимые элементы информации, систематизировать и классифицировать, находить взаимосвязи, преобразовывать, используя творческий потенциал. Только в таком взаимодействии возможна не адаптация, но эффективное взаимодействие человека и окружающей его социальной средой, условия развития которой определенным образом заданы вектором эволюционных процессов развития.

Таким образом, высшая школа, выступая в роли одного из важнейших факторов социализации, отражает множественные и глубокие изменения различных сфер человеческой активности и будучи сама гибкой сложной, отлаженной и организованной системой, остается открытой и развивающейся под воздействием процессов самоорганизации и субъект-субъектного взаимодействия ее участников.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Мудрик А.В. Социальная педагогика / под ред. Сластенина В.А. М.: Академия, 2005. 200 с.
2. Устинова Я.О. Формирование самоорганизации и самоконтроля учебной деятельности у студентов вуза: Дис. ...канд. пед. наук. Челябинск, 2000. 175 с.
3. Эшби Р.У. Принципы самоорганизации // самоорганизующиеся системы. М.: Мир, 1966. С 314-343
4. Даурова А.Б., Филоненко В.А. Мониторинг самоорганизации деятельности студентов вуза по изучению иностранного языка // Теория и практика общественного развития. 2015. № 21. С. 271-273.
5. Кочарова З.К., Байчорова А.А., Таушунаева Ф.М., Батчаева З.А., Филоненко В.А. Педагогический потенциал самоорганизации а формировании иноязычной компетенции студентов вуза. Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2016. № 1 (173). С. 23-31.
6. Тенищева В.Ф., Филоненко В.А., Ходус Л.Г. Интегративно-контекстный подход к формированию профессиональной компетенции морского специалиста. // В книге: Инновации в современной системе образования: подходы и решения / Ответственный редактор Нагорнова А.Ю. Ульяновск. 2016. С. 472-483.
7. Нагорнова А.Ю., Алексеева И.А. и др. Высшее образование в России: история и современность // Коллективная монография / Ответственный редактор Нагорнова А.Ю.. Ульяновск, 2017.

## HIGH EDUCATION SYSTEM AS A FACTOR OF SOCIALISATION

© 2018

*V.A. Filonenko*, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the Foreign languages department

*Admiral Ushakov State Maritime University, Novorossiysk (Russia), vicalexfilnov@mail.ru*

УДК 37.01

## ПРОЕКТНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ СРЕДНЕ – ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© 2018

*Г.М. Хафизова*, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии  
*Набережночелнинский государственный педагогический университет,*  
*Набережные Челны (Россия), guzel-mh@mail.ru*

Перемены в образовании, во многом определяются социальным заказом, т.к. обществу нужны люди, готовые занять активную социальную позицию.

Принятие ФГОС (2009г.) начального образования влечет за собой пересмотр сложившихся методов обучения. В основу ФГОС положен личностный, деятельностный и системный подходы, который предполагает предметные, метапредметные и личностные результаты, где воспитание и развитие качеств личности должны отвечать современным требованиям общества.

Существуют много педагогических технологий, которые дают возможность повысить эффективность педагогической деятельности, путем активизации мыслительной деятельности, развития познавательных способностей обучающихся в процессе изучения педагогических дисциплин.

Отсюда и интерес к личностно – ориентированным и деятельностным технологиям. Исследователи данного подхода рассматривали деятельность как целенаправленную

активность человека во взаимодействии с окружающим миром в процессе решения задач, определяющих его существование и развитие.

Применение личностно – ориентированных и деятельностных технологий при обучении направлены на самореализацию творческих и исследовательских способностей, что поможет им состояться в как будущим учителям.

Среди множества технологий можно выделить метод проектов.

Как определяет Е.С.Полат метод проектов - это способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы, которая завершается реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным определенным образом. Это совокупность действий учащихся с целью решения значимой для них проблемы, оформленной в виде некоего конечного продукта. Основное предназначение метода проектов состоит в предоставлении учащимся возможности самостоятельного приобретения знаний в процессе решения практических задач, требующих интеграции знаний из различных предметных областей [1, с. 55].

Главное в проектной технологии – стимулировать интерес обучающихся к определенным проблемам, решение которых требует от них владение (или овладение в процессе деятельности) определенной суммой знаний и через проектную деятельность предполагает практическое применение имеющихся и приобретенных знаний. В итоге этот метод позволяет соединить теоретические знания с практическим опытом их применения [3, с. 223].

Основная задача проектного обучения в том, что будущий учитель работая над проектом должен постигнуть реальные процессы и объекты, факты и явления действительности. При проектном обучении необходимо создать условия, когда обучающиеся мотивированы к самостоятельной исследовательской деятельности с целью приобретения недостающих знаний из разных источников, учатся использовать полученные знания для решения новых познавательных и практических задач, овладевают проектными компетенциями, развивают исследовательские и аналитические компетенции. В ходе занятий, разных видов практик обучающиеся осваивают проектные (исследовательские) компетенции.

Необходимо определить этапы совместной разработки проекта через систему действий преподавателя и обучающегося СПО.

Несмотря на то, что на сегодняшний день в детском саду, начальной и общеобразовательной школе в обучении активно используется метод проектов, наблюдается неполное и поверхностное осознание учителями (воспитателями) сущности детской проектной деятельности, недостаток опыта в ее организации. Для решения и предупреждения данных проблем необходимо формировать готовность к организации проектирования у будущих специалистов в период профессиональной подготовки, а также обучать их проектным умениям и соблюдению этапов работы над проектом с учащимися.

Система средне - профессионально образования будущих учителей начальных классов на компетентностной основе требует личностно-деятельного подхода к его реализации. Овладеть компетентностью можно лишь при самостоятельной формулировке проблем, опираясь на уже известные знания, необходимые для их решения и достижения в процессе исследования. В проектной технологи заложен большой потенциал для личностного развития учителя и формирование у него профессионально - субъектной позиции.

Для формирования проектных компетенций преподавателю университета необходимо разнообразить методы обучения будущих учителей, одним из которых и является технология проектного обучения. Преимуществами данной технологии является:

- участники проекта определяют тему из интересующих их проблем в жизни, в обучении учащихся начальных классов;
- изучают эту проблему и доводят до сведения всех;
- организуют себя на деятельность;
- обмениваются информацией, дискутируют и т.п.

Проектные компетенции обучающиеся приобретают в процессе семинарских, практических занятий и практики.

При преподавании «Педагогики» на факультете педагогики и психологии проектная деятельность осуществлялась обучающиеся в различных формах и видах с неременным соблюдением требований, предъявляемых к данному виду деятельности.

На первом этапе при проведении лекционных и практических занятий обучающиеся познакомились с историей возникновения проектной деятельности, особенностями ее организации в современной школе, изучали специальную литературу по проектной технологии.

На втором этапе обучающиеся выбирали для себя интересную с точки зрения ближайших целей тему проекта, например: «Воспитание патриотизма учащихся начальных классов», «Школа информационной эпохи», «здоровый образ жизни», «Обыкновенное чудо (домашние эксперименты)», «Хобби в жизни учащихся», «Я и моя семья» и др.

На третьем этапе обучающиеся осуществляли исследовательскую и практическую деятельность по проекту, разрабатывали технологию решения проблемы, для них проводились консультации, если возникали проблемы и затруднения.

На четвертом этапе обучающиеся защищали свои проекты на занятиях и с лучшими проектами выступали на студенческой научной конференции [2, с. 67].

Проектное обучение обучающиеся способствует личностному развитию, проявлению гражданской инициативы, активности в изменении окружающей действительности, реализации своих способностей и самооценке.

Работа по использованию проектных технологий при реализации деятельностного подхода в преподавании педагогических дисциплин (на примере «Педагогики») приводит в перспективе к следующим результатам:

- обеспечение хорошего качества образования;
- развития воспитательного потенциала в гражданском воспитании, профессиональном самоопределении и творческой самоактуализации личности будущего педагога;
- повышения конкурентоспособности выпускника на рынке труда;
- создания условий для творческой самореализации студента (будущего педагога).

Данная технология является дидактическим инструментом, который позволяет включить студентов в активный познавательный процесс, а как будущих педагогов превращает в организатора познавательной деятельности, в соучастника творческого процесса [1].

## **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Голуб Г.Б., Чуракова О.В. Методические рекомендации «Метод проектов как технология формирования ключевых компетенций учащихся». Самара, 2003. 176 с.
2. Гарнышева Т.В., Хафизова Г.М. Реализация деятельностного подхода в преподавании дисциплины «Педагогические технологии» // Современные исследования социальных проблем. 2016. № 11-2(67). С. 65-69.
3. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат. М., «Академия», 2008. 270 с.



## DESIGN TECHNOLOGIES IN TRAINING OF TEACHERS OF INITIAL CLASSES OF MID-PROFESSIONAL EDUCATION

© 2018

**G.M. Khafizova**, Senior lecturer of the Chair of Pedagogy and Psychology  
*Naberezhnochelnskiy State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny (Russia),  
guzel-mh@mail.ru*

УДК 37

### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА

© 2018

**М.Г. Хубулова**, студентка 3 курса психолого-педагогического факультета  
*ФГБОУ ВПО СОГУ им. К.Л. Хетагурова, Владикавказ (Россия)*  
**О.У. Гогитцаева**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
«Педагогика и психология», психолого-педагогического факультета  
*ФГБОУ ВПО СОГУ им. К.Л. Хетагурова, Владикавказ (Россия), gogitsaeva@yandex.ru*

Одной из важных задач современного профессионального образования является формирование психологической культуры будущих специалистов, которая дает им возможность выдерживать конкуренцию в условиях рыночной экономики, стать независимой, социально ответственной и способной к принятию компетентных решений личностью [2, 3, 4, 5]. Поэтому одним из важных условий профессионального становления личности является формирование психологической культуры студента.

Понятие психологическая культура, как необходимая грань понятия «культура», вошло в научный обиход сравнительно недавно. Причем до сих пор нет единого подхода к определению понятия «психологическая культура».

Я.Л. Коломинский под психологической культурой выделяет (лучше «понимает») совокупность знаний, представлений, психологических деятельностей, которые присущи данному обществу и личности: это и то, как личность склонна воспринимать и осмысливать окружающий мир, и то, как в данном обществе принято концептуализировать личность, какие существуют принципы отношений людей друг к другу [6].

Изучение психологической культуры имеет целью выявить психолого-культурные предпосылки, оказывающие влияние на психологическую ориентацию, саморегуляцию, адаптацию, показать, насколько знание психологии способствует развитию личности, как в психологии, так и в интеллектуальном развитии.

Культура органически включена в базовые характеристики личности, поэтому о психологической культуре человека можно говорить в контексте различных сфер жизнедеятельности, с учетом национальных, возрастных и ряда других особенностей. Я.Л. Коломинский выделяет два аспекта психологической культуры личности: 1) общая психологическая культура, которая есть у любого человека; 2) профессионально-психологическая культура, которая определяется спецификой той или иной деятельности [6].

Психологическая культура представляет собой сложное системное явление и является составной частью общей культуры. По мнению В.Н. Дружинина, психологическая культура многослойна [5]. В неё входят: 1) обыденное психологическое знание и психологические практики, существующие в религиозной жизни, общественно-политической, экономической, образовательной деятельности; 2) профессионально психологическая деятельность и практическое знание, имеющие научное обоснование и

долю искусства; 3) психологическая наука и образование, образующие сферу психологии [5].

Формирование психологической культуры можно рассматривать, как средство развития личности, в основе которой лежит психологическая грамотность – это «...минимальный необходимый уровень развития психологической культуры» [5]. Владение психологическими знаниями и умениями определяет психологическую грамотность как составляющую психологической культуры, которая означает владение психологическими знаниями, правилами, представлениями, нормами в сфере общения и поведения. Психологическая грамотность проявляется в эрудиции, осведомленности по вопросам различных явлений психики с точки зрения, как научного знания, так и житейского опыта.

Владение психологической культурой является одним из важных источников личностного и профессионального роста студента, который характеризуется: систематичностью пополнения культурных стремлений и навыков в процессе учебно-познавательной деятельности; достаточно высоким уровнем межличностного взаимодействия, как в процессе учебной, так и внеучебной деятельности; творческим подходом к решению различного рода задач; умением объективно оценивать свои поступки и рефлексировать [1, 6, 7].

Поступая в вуз, студенты уже обладают определенной степенью психологических знаний, на основе которых происходит дальнейшее формирование психологической культуры. Однако, само понятие «психологическая культура» многие студенты первокурсники связывают с профессиональными знаниями специалиста-психолога. В процессе учебной и воспитательной деятельности происходит активное формирование психологической культуры студентов, используя такие формы работы (лучше: «благодаря таким формам работы») как дискуссии, тренинги, научная и учебно-исследовательская работа. Особое внимание уделяется овладению способами (лучше «навыками») рефлексивного мышления, самоанализа; формированию самостоятельной, аргументированной и критической позиции в процессе обсуждения социокультурных проблем; повышению уровня психологической устойчивости в стрессовых ситуациях; умению оценивать свою роль и роль других людей в различных ситуациях и т.п.

Таким образом, можно сказать, что психологическая культура является комплексом специальных потребностей в познании как себя, так и окружающих, формирование которой возможно лишь при условии эффективной образовательной деятельности. Поэтому особое внимание необходимо уделять созданию социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития студентов.

В современном образовательном процессе отмечены тенденции, свидетельствующие о приоритетности и важности вопроса формирования психологической культуры в процессе обучения в вузе. Обсуждается новая система ценностей и целей образования, возрождается концепция личности, основанная на идеях культуросообразности, природоспособности и индивидуально-личностного развития.

Следует отметить, что психологическая культура является социально-психологическим механизмом эффективной адаптации человека в социуме, условие полноценного и успешного взаимодействия личности с окружающими людьми, детерминантой психологического здоровья человека, фактором качества любой человеческой деятельности. Она позволяет студенту целостно учитывать требования внутреннего и внешнего мира, основываясь на собственных знаниях выбирать оптимальную линию поведения в каждой конкретной ситуации, глубоко осознавать себя, свое место в жизни.

В ходе проведенного исследования нами было выявлено, что студенты с низким уровнем психологической культуры отличаются от своих сверстников заниженным

уровнем самооценки, низким уровнем коммуникативных навыков, самоконтроля и т.п. Это находит отражение в низкой успеваемости студентов, тогда как с высоким уровнем психологической культуры они проявляют серьезное отношение к учебе, применяют на практике психологические знания и умения, демонстрируют высокий уровень коммуникативных навыков, проявляют активность в самопознании, самосовершенствовании и т.п. Поэтому, для успешной деятельности студента особую роль необходимо отводить формированию его психологической культуры. Чем разнообразнее будет учебная и воспитательная деятельность студента, тем большим кругом научных понятий, нравственных убеждений, профессиональных установок он будет вооружаться.

Для успешного решения комплекса задач в развитии психологической культуры будущих специалистов целесообразно исходить из следующих принципиальных позиций: в целях сопровождения процесса формирования психологической культуры студента необходимо вести специальную работу по адаптации первокурсников к специфике вузовского обучения, учитывать влияние различных внешних и внутренних факторов на данный процесс; психологическая культура будущего специалиста должна основываться на постулатах нравственности, профессиональной педагогической компетентности; в основу формирования психологической культуры студента должны быть положены общие и специальные педагогические способности личности и разноуровневые характеристики психологической готовности к профессиональной деятельности; при подготовке студентов к будущей профессиональной деятельности необходимо обратить внимание на формирование его коммуникативной культуры как основного средства педагогического взаимодействия в образовательном пространстве, а также при организации учебной деятельности студентов отдавать приоритет личностно ориентированным технологиям обучения, предполагающим развитие студента как субъекта деятельности, общения, научного поиска и профессионального самоопределения.

Таким образом, психологическая культура является одним из условий развития личности студента, поскольку повышение психологической культуры способствует развитию индивида как субъекта психической активности, делая его психологически грамотным и компетентным в решении различных вопросов, способного самостоятельно ставить перед собой цели и находить пути их реализации.

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Гобаева И.А., Гогицаева О.У. Психологическая культура как условие развития личности студента // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации // Материалы научно-практической конференции (заочной) с международным участием. Отв. редактор: А.Ю. Нагорнова. 2015. С. 397-400.

2. Гогицаева О.У. Роль профессиональной успешности в становлении личности современного преподавателя высшей школы // Личность и общество: социокультурные, экономические и политико-правовые аспекты взаимодействия в условиях глобализации. Материалы региональной научно-практической конференции. 2013. С. 264-268.

3. Гогицаева О.У., Кочисов В.К., Хадикова И.М. Теоретико-методологический аспект развития личности в современной психологии // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 198-201.

4. Гуриева С.Д. Межгрупповые отношения как область социально-психологического исследования // Общество. 2014. № 1 (1). С. 75-82.

5. Дружинин В.Н. Феномен психологической культуры личности в образовательном контексте / В.Н. Дружинин // <http://old.prosv.ru/metod/egorova/1.html>.

6. Борисова М.М., Гуриева С.Д. Доверие как социально-психологическое явление // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. 2014. № 4. С. 126-136.

7. Кочисов В.К., Гогицаева О.У., Кочисов Ч.В., Кочисов С.В. Теории личности в современной психологии//В мире научных открытий. 2015. № 11-1. С. 594-603.

## **PSYCHO-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF DEVELOPMENT OF THE INDIVIDUAL STUDENT**

© 2018

*M.G. Xubulova*, 2-nd year student of psycho-pedagogical faculty  
*North Ossetian state University to them. K.L. Khetagurova, Vladikavkaz (Russia),*  
*O.U. Gogitsaeva*, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the  
"Pedagogics and psychology", psychological and pedagogical faculty  
*North Ossetian state University to them. K.L. Khetagurova, Vladikavkaz (Russia),*  
*gogitsaeva@yandex.ru*

УДК 378.1

## **ВЗГЛЯД НА ОБРАЗОВАНИЕ В ПЕДВУЗЕ С ПОЗИЦИЙ СОЦИАЛЬНЫХ ФУНКЦИЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

© 2018

*Н.А. Шайденко*, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО,  
зав.центром стратегического планирования развития образования, экспертизы  
и научного консультирования

*ГОУ ДПО ТО «Институт повышения квалификации и профессиональной  
переподготовки работников образования Тульской области», Тула (Россия),*  
*nashaidenko@gmail.com*

Системе высшего педагогического образования присущи недостатки, на устранение которых направлены сегодня усилия педагогических коллективов: перегрузка студентов объемами изучаемого материала, недостаточное развитие у них навыков самостоятельной творческой работы и мышления, ограниченность их индивидуальной работы, снижение ответственности за результаты своего труда, слабое использование принципа состязательности в овладении знаниями, недостаточно требовательная и объективная оценка преподавателями знаний студентов и т.п. По этим причинам часть молодых специалистов проявляет профессиональную и психологическую неподготовленность к труду, к быстрому освоению достижений науки, педагогической теории и практики [9].

В определенной мере отмеченные недостатки объясняются недостаточным вниманием исследователей к проблемам высшей педагогической школы.

Вопросы высшего педагогического образования достаточно глубоко стали исследоваться со второй половины 60-х годов, времени официального признания статуса вузовской педагогики. До этого периода теория обучения и воспитания в вузе формировалась, в основном, за счет обобщения педагогического опыта и носила описательный характер. Теперь она направляет свое внимание на обоснование категориального аппарата, на познание учебно-воспитательного процесса с позиций современных методологических представлений, на изучение его закономерностей при помощи специальных методов, методик и средств исследования.

В первой половине 70-х годов шло интенсивное накопление исследовательских материалов, научных фондов с использованием педагогических, социологических,

социометрических, физиологических, психологических, кибернетических, математических методов (методик) исследования; образовывались вузовские лаборатории по изучению проблем высшей школы; началась координация этих исследований в Научно-исследовательском институте высшей школы.

Во второй половине 70-х годов осуществлялось преемственное развитие предшествующих этапов и дифференциация крупных самостоятельных направлений в изучении проблем высшего образования, активно рассматривались основные вопросы воспитания студенчества, психологические аспекты обучения и воспитания в вузе, закономерные основы учебного процесса в высшей школе, особенности деятельности вузовского педагога, куратора студенческой группы, активизация учебной деятельности студента, оптимизация учебно-воспитательного процесса с учетом модели специалиста, высшая школа капиталистических стран и др. Следует отметить создание систематических курсов по вузовской педагогике, дидактике (С.И. Архангельский, В.И. Загвязинский, С.И. Зиновьев, И.И. Кобыляцкий, Н.В. Кузьмина, Н.Д. Никандров, В.А. Слостенин, Н.А.Сорокин).

Отражая требования развивающейся жизни, решая все новые задачи, которые она выдвигает перед педагогической теорией и практикой, советские ученые связывали свои научные исследования с социально-политическими проблемами развития общества, с проблемами общественного развития в целом. Именно поэтому к числу проблем, недостаточно исследованных педагогической наукой, относится проблема специфики и совершенствования подготовки педагогических кадров школы в условиях перехода к рыночным отношениям.

Достаточно отметить, что монографических комплексных исследований проблемы перестройки деятельности педвуза не было издано. Малочисленные журнальные статьи - интересные и содержательные - освещают лишь отдельные ее стороны, рассматривают различные формы повышения уровня учебно-воспитательного процесса в вузе, которые сложились в практике работы в той или иной республике, крае, области.

В последние годы XX века отдельные вопросы развития высшей педагогической школы, подготовки учителя стали привлекать особое внимание. Значительно актуализировались проблемы содержания и методов обучения, методики преподавания, использования компьютерной техники, научной организации труда преподавателей и студентов.

Начался поиск путей повышения эффективности и качества сложного процесса воспитания студенчества [13]. Однако многие из последних публикаций явно перегружены прикладными вопросами и не решают общетеоретические и методологические проблемы подготовки педагогических кадров.

Одновременно с научной разработкой проблем педагогики высшей школы шло совершенствование деятельности вузов.

Научно-технический прогресс, социально-экономические и общественно-политические качественные изменения в условиях изменившегося общества привели к необходимости не только значительного увеличения объема знаний, совершенствования форм и методов учебного процесса, но также и всего воспитательного процесса в образовательных организациях высшего образования.

Подготовка студентов к профессиональному труду претерпевала большие изменения, обусловленные новыми функциями специалиста, улучшением материально-технической базы вузов, внедрением активных методов обучения, усилением индивидуального подхода к развитию творческих способностей юношей и девушек. Все это вносило существенные изменения в содержание и задачи, формы и средства обучения и воспитания студентов [12].

Однако невысокие темпы перестройки системы подготовки учителя множество практических и научно-теоретических проблем, встающих перед вузами, готовящими учителей, требуют более пристального внимания к разработке проблемы совершенствования подготовки учителя к профессиональной деятельности [10].

В этой связи особую значимость приобретает влияние совокупности факторов, обеспечивающих (или не обеспечивающих) эффективность педагогического образования. Становится насущной необходимостью для целенаправленного совершенствования учебно-воспитательного процесса в педвузе, управления его оптимальным развитием единой теоретической концепции подготовки педагогических кадров. И такая концепция была одобрена Всесоюзным съездом работников народного образования [1].

Эта теория представляет собой систему идей и положений, определяющих совершенствование деятельности педагогического вуза с позиций актуальных и перспективных общественных потребностей. При построении научно обоснованной концепции подготовки педагогических кадров в педвузе решался ряд теоретико-методологических проблем.

Центральной установкой, очевидной в условиях перестройки высшего образования, стало положение о том, что педагогическая наука должна усилить воздействие на практику, на совершенствование учебно-воспитательного процесса, активнее внедрять результаты своих исследований в реальную деятельность учебных заведений.

По нашему мнению, перспектива деятельности педвуза в условиях перестройки системы народного образования должна была в качестве взаимосвязанных компонентов включать следующие вопросы:

- актуальные и перспективные социально-экономические, психолого-педагогические требования к системе педагогического образования (и к конкретному педагогическому вузу);

- факторы и условия, определяющие совершенствование всех этапов подготовки учителя (довузовского, вузовского, послевузовского) и всех элементов учебно-воспитательного процесса [7].

Совершенствование подготовки учительских кадров в массовом опыте может быть осуществлено при соблюдении как минимум трех условий: во-первых, необходимо выявить исходное состояние, то есть определить общий уровень подготовки учителей, в частности, достоинства и недостатки в их подготовке; во-вторых, разработать теоретические основы совершенствования всей системы деятельности педвуза, которые позволят осуществить качественные изменения, в-третьих, используя результаты анализа деятельности учителей, наметить направления повышения профессионального уровня как каждого учителя, так и педколлективов [6].

Задача существенного повышения качества подготовки учителя, что возможно в условиях совершенствования всего учебно-воспитательного процесса, может быть решена лишь при правильном определении целей обучения в высшей педагогической школе.

Перестройка учебно-воспитательного процесса должна последовательно строиться на целевой основе. Исходя из реальных требований практики, должны быть четко определены ведущие цели подготовки в вузе по каждой специальности, конкретные учебно-воспитательные цели каждого этапа обучения студентов. Степень реализации этих целей - критерии оптимизации содержания учебных дисциплин, критерии качества преподавания и учебной работы будущих специалистов.

Существуют различные взгляды на цели и перспективы высшего образования. Им соответствуют и различия в представлениях об оптимальных режимах функционирования вузов. Их наличие обуславливает объективную значимость социологического и педагогического научного анализа прогрессивных тенденций

развития высшей школы, ориентированного на поиск оптимальных путей совершенствования учебно-воспитательного и научно-исследовательского процессов, реализующихся в ее сфере [2].

Следует отметить, что цели являются стержневым компонентом всякой развивающейся системы, поэтому не случайно еще со времен Я.А. Коменского к определению и анализу четких целей обучения обращались многие педагоги. В настоящее время проблема целей обучения находится в центре внимания ученых. Категориальную значимость цели исследовали Н.И. Ропак, Н.Н. Трубников, А.А. Чунаева, сущность и структуру целополагающей деятельности - Б. А. Воронович, функции цели - М.Г. Макаров, анализу педагогических целей посвящены работы М.А. Володарского, Ю.Н. Кулюткина, Л.М. Митиной, Г.С. Сухобской, Н.Ф. Талызиной и др.

В существующих публикациях, в инструктивно-методических материалах долгое время формулировки целей обучения в педвузе имели существенные недостатки [5]. К наиболее распространенным можно отнести:

- слишком общее определение целей;
- замена целей содержанием обучения, без указания уровня овладения учебным материалом;
- замена дидактических целей деятельностью преподавателя без указания изменений в подготовке студентов; никто из исследователей не затрагивал проблему места и значимости промежуточных целей в общем процессе подготовки специалистов и т.д.

Таким образом, в целом содержание целей обучения определяется общественно-историческими и другими общественными условиями, содержание государственных целей подготовки учителя сформулировано в правительственных документах. Государственные цели подготовки специалистов представляют собой социологический уровень целей образования, задача педагогической науки состоит в переводе требований общества в собственно педагогические цели, выраженные в педагогических понятиях и показателях, которые можно подвергнуть как качественному анализу, так и количественному измерению.

Мы считаем целесообразным применительно к высшему педагогическому заведению выделить следующие уровни целей:

1. Социальные цели.
2. Педагогические цели (общие цели подготовки учителя).
3. Цели изучения отдельных предметов.
4. Задачи обучения (или оперативные цели), которые ставятся при изучении отдельных разделов и тем и при проведении конкретных занятий, т.е. наша классификация построена на основе конкретизации образовательного звена системы подготовки учительских кадров.

Кратко охарактеризуем основные социальные функции высшей педагогической школы. Они заключаются в том, чтобы:

- формировать у студентов систему научных знаний на уровне новейших достижений науки и техники, вырабатывать у них навыки самостоятельной творческой педагогической деятельности; развивать стремление и умение постоянно совершенствовать свое профессиональное мастерство, добывать, накапливать, обновлять специальные и психолого-педагогические знания, применять их на практике, повышать профессиональную квалификацию;
- готовить педагогические кадры к управленческой деятельности в системе образования;

- формировать научное мировоззрение, убежденность, гражданскую зрелость выпускников, вырабатывать гуманистический подход к оценке явлений жизни и педагогической действительности;

- формировать духовную культуру будущих учителей, их нравственные нормы и принципы поведения, эстетические вкусы, здоровый образ жизни.

Современные требования к содержанию и характеру труда учителя и его личности обуславливают необходимость совершенствования подготовки студентов- будущих учителей [3].

Опыт работы высшей школы и развитие педагогической науки позволили выявить и изучить компоненты учебно-воспитательного процесса, его цели, содержание, формы и методы, исследовать процессы формирования знаний, профессиональных качеств, свойств характера и мышления и других сторон личности.

Но на современном этапе мало изучать взаимосвязанные компоненты, задача стоит шире: выявить характеристики учебно-воспитательного процесса как целостного явления [8].

С позиций целостного рассмотрения явления следует анализировать и компоненты учебно-воспитательного процесса вуза, и выполнение главной задачи - формирование новой личности учителя.

Помимо методологического обоснования и теоретической разработки такого подхода стоит насущная потребность его практической реализации. Для этого нам потребовалось на основе теоретического синтеза сложившихся научных представлений и данных исследования передового опыта выявить целостные свойства учебно-воспитательного процесса в высшей педагогической школе; ввести накопленные знания о содержании образования, методах обучения и воспитания, формах и других компонентах и связях процесса в систему идей о целостном процессе, преобразовав их соответствующим образом; выстроить на этой основе систему практических рекомендаций по организации целостного учебно-воспитательного процесса.

К вопросу о содержании целей обучения в высшей школе можно подходить с точки зрения общедидактической концепции деятельностного развивающего обучения и в дидактическом аспекте включить в цели образования учителя следующие компоненты: знания, умения различных видов и профессиональные компетенции. Целесообразность выделения данных компонентов подтверждается возможностью точного их задания, допускающего качественную и количественные оценки.

Без сомнения, в целях обучения должны быть представлены понятийные модели различных сторон окружающего мира, состоящие из понятий с их существенными связями (тезаурус).

Однако было бы не совсем верно идти от знаний. Еще А.Н. Леонтьев, доказывая деятельностный характер познания, писал: «Всякое понятие есть продукт деятельности... Не потому возникает у ребенка понятийная деятельность, что он овладевает понятием, но наоборот, он овладевает понятием, потому что научается действовать понятийно, потому что, если можно так выразиться, сама его практика становится понятийной» [4].

Сформированные системы понятий должны быть действенными, т. е. студенты должны уметь ими пользоваться для анализа определенных ситуаций, решать различные научные и педагогические проблемы.

Цели обучения определяют, прежде всего, что человек должен знать и уметь, т. е. какими знаниям, видами деятельности (компетенциями) он должен овладеть. Отсюда вытекает требование первоначально определить и описать сущность и структуру целостной деятельности (имеются в виду ее различные виды, но прежде всего, учебная), в процессе которой формируется личность учителя, и только затем отбирать адекватное содержание образования.



При формулировании целей обучения необходимо четко определить, что должен знать и уметь будущий учитель, какие компетенции приобрести. Однако мы никак не можем согласиться с утверждениями, что процесс анализа системы подготовки целесообразно начать с определения значимости учебного материала, т. к. это полностью противоречит принципу деятельностного подхода к обучению [10].

При формировании системы знаний, лежащих в основе педагогического сознания, первоначально внутри каждого предмета целесообразно раскрывать сущность отдельных педагогических понятий, затем вести их обобщение, интеграцию и характеристику всей суммы знаний, необходимых учителю.

Как известно, цели обучения возможно задавать и в виде конкретного перечня признаков, определяющих конечное состояние объекта. Другими словами, мы подошли к проблеме квалификации учителя, отражающей качественную сторону подготовки педагогических кадров, и показывающей общественные, профессиональные и другие требования к личности и деятельности школьного учителя.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Всесоюзный съезд работников народного образования, (20-22 дек. 1988 г., Москва): стеногр. отчет. М.: Высш. шк., 1990. 410, [4] с. Ссылка: [http://elibr.gnpbu.ru/text/vsesoyuzny-syezd-rabotnikov-narodnogo-obrazovaniya\\_1990](http://elibr.gnpbu.ru/text/vsesoyuzny-syezd-rabotnikov-narodnogo-obrazovaniya_1990)
2. Жаркова Н.А. Дидактическая коррекция профессионально-педагогической компетентности преподавателя при подготовке горных инженеров / Шайденко Н.А., Жаркова Н.А. Известия Тульского государственного университета. Науки о Земле. 2011. № 1. С. 201-210.
3. Кипурова С.Н. К вопросу о специфике педагогической деятельности/Университет XXI века: исследования в рамках научных школ: Материалы науч. конф. науч. -пед. работников, аспирантов, магистрантов и соискателей ТГПУ им. Л. Н. Толстого. Тула: Изд -во Тул. гос. пед. ун -та им. Л. Н. Толстого, 2014. 223 с. С. 42 -45
4. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М., 1972
5. Переверзев М.П., Шайденко Н.А., Басовский Л.Е. Менеджмент: Учебник / Под общ. ред. МЛ. Переверзева. М.: Инфра-М, 2002. 288 с.
6. Шайденко Н.А., Сергеев А.Н. Оценка сформированности педагогических компетенций студентов педагогического вуза//Образование личности. 2013. №1. С. 12-17.
7. Шайденко Н.А. Внедрение инноваций в подготовку учителей в вузе (глава в коллективной монографии) / Н.А. Шайденко, С.Н. Кипурова, В.Г. Подзолков. Innovations in education: Monograph, Volume 6/ed. by L. Shlossman. -Vienna: "East West" Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH, 2015. 88 p. С. 59-68
8. Шайденко Н.А. Личностные и профессиональные качества учителя: историографический анализ и современные пути формирования в вузе: Материалы к лекциям по курсу «Введение в профессионально-педагогическую специальность»: учебное пособие / Н.А. Шайденко, А.Н. Сергеев, А.В. Сергеева. Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2008. 36 с.
9. Шайденко Н.А. Профессиональная адаптация молодого учителя в региональной образовательной среде: монография [Электронный ресурс] / Н.А. Шайденко, В.Г. Подзолков, А. Н. Сергеев. Saarbrücken: Palmarium Academic Publishing, 2015. 93 с. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=24267474>
10. Шайденко Н.А. Развитие адаптационного потенциала учителя в воспитательной среде педагогического вуза: монография / Н.А. Шайденко, С.Н. Кипурова, А.В. Сергеева. Saarbrücken, LAP LAMBERT Academic Publishing, 2015. 145 с. - URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=24267699> (дата обращения: 19.02.2016).

11. Шайденко Н.А. Развитие адаптационного потенциала учителя в воспитательной среде педагогического вуза: монография / Н.А. Шайденко, С.Н. Кипурова, А.В. Сергеева. Saarbrücken, LAP LAMBERT Academic Publishing, 2015. 145 с. - URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=24267699>

12. Шайденко Н.А. Система воспитательной работы в учреждениях среднего и высшего профессионального образования / Н.А. Шайденко, В.Г. Подзолков, З.Н. Калинина. Тула: Изд-во ТГПУ им. Л. Н. Толстого, 2000.

13. Shaidenko N.A. The Ideas of Patriotism in the History of Russian Pedagogy//Russian Education & Society. 2013. Vol. 55. № 3. P. 68-80.

## **LOOK AT EDUCATION IN TECHNICALITIES FROM THE STANDPOINT OF THE SOCIAL FUNCTIONS OF HIGHER SCHOOL**

© 2018

*N.A. Shaydenko*, Doctor of Pedagogical Sciences, Corresponding Member of the Russian Academy, The Center for the Strategic Planning of the Education Development, Expertise and Scientific Advice

*Institute for Advanced Studies and Professional Retraining of Educators of the Tula Region, Head of the Center for Strategic Planning of Education Developmen, Tula (Russia), nashaidenko@gmail.com*

УДК 159.9.075

## **ОСОБЕННОСТИ ПРОТЕКАНИЯ ДИНАМИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ В СТУДЕНЧЕСКОЙ ГРУППЕ**

© 2018

*К.С. Шалагинова*, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Психология и педагогика»

*ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет имени Л.Н. Толстого», Тула (Россия), shalaginvaksenija99@yandex.ru*

Малая группа, а точнее эффективность процессов, происходящих в ней в единицу время, сложившийся психологический климат оказывают огромное влияние на ее членов, обуславливая во многом установки, восприятие социальных явлений и процессов, воздействуя на и принимаемые решения [1].

Студенчество в настоящее время принято рассматривать как один из наиболее важных и ответственных периодов в жизни человека, этап профессиональной подготовки, приобретения компетенций.

Эффективность студенческой группы во многом зависит от групповых процессов, которые в ней протекают. К групповым процессам, протекающим в малой социальной группе, относятся динамические, т.е. меняющиеся показатели группы как социального процесса отношений, которые в совокупности образуют групповую динамику [2].

Атмосфера, сложившаяся в студенческой группе, эффективность протекания динамических процессов, конструктивность принимаемых решений, личность лидера и т. д. имеют важное значение, способствуя развитию и саморазвитию каждого члена группы. [4].

Доказано, что эффективность групповой динамики в студенческой группе способствует росту мотивации, повышает академическую успеваемость членов группы, мобильность, определяет эмоциональное и психологическое благополучие студентов [3].

Исследование по изучению специфики протекания динамических процессов в студенческой группе проходило на базе ТГПУ им. Толстого.

Выборку составили 22 студента факультета психологии – 2 молодых человека, 20 девушек, средний возраст которых – 19 лет.

Цель диагностической программы - выявление особенностей протекания динамических процессов в студенческой группе. С этой целью нами были использованы следующие методики: Методика определения индекса групповой сплоченности Сишора, Методика «Лидер», Методика диагностики межличностных и межгрупповых отношений (Дж. Морено), Опросник Стефансона, Тест оценка микроклимата студенческой группы (Завьялова).

Анализ результатов констатирующего этапа эксперимента позволяет сделать следующие выводы: большинство студентов считают свою группу сплоченной, единой, однако индекс групповой сплоченности находится на низком уровне. Лидерские качества у многих выражены средне. Большинство испытуемых общительны, стремятся к зависимому поведению, у студентов преобладает тенденция к избеганию борьбы в группе. Также, большая часть выборки оценивает свою группу как группу со средней степенью психологического микроклимата.

Нами составлена программа, направленная на оптимизацию динамических процессов, протекающих в студенческой группе.

Задачи программы: повышение индекса групповой сплоченности; оптимизация микроклимата студенческой группы; развитие лидерских качеств и черт, овладение способами выражения симпатии и уважения к окружающим.

Каждое занятие в своей структуре предполагает прохождение трех этапов – разминка, основной этап, заключение.

Проведение основного этапа занятия в зависимости от темы включает: выяснение знаний и представлений студентов по новой теме, проведение дискуссий, игры или интервьюирования для создания ситуаций рефлексии, сообщение новой информации и обобщение имеющейся, решение конкретных задач, овладение знаниями, навыками, умениями, а также достижение иных развивающих или коррекционных целей, релаксационные восстановительные упражнения для снятия психологической напряженности и подведение итогов занятия.

Ниже в таблице 1 приводится тематический план программы по оптимизации динамических процессов, протекающих в студенческой группе.

**Таблица 1 - Тематический план коррекционно-развивающей программы**

| № п/п | Тема занятия               | Цель   | Содержание   |
|-------|----------------------------|--|--|
| 1.    | Знакомство                 | Создание атмосферы безопасности как основы дальнейшего развития сплоченности группы        | 1. Упражнения «Знакомство»,<br>2. «Принятие присяги»,<br>3. «Комплимент»,<br>4. «Молекулы и атомы»,<br>5. «Рисунок на стекле»,<br>6. «Мои впечатления»,<br>7. Прощание                             |
| 2.    | «Доверься своему товарищу» | Развитие групповой сплоченности, доверия, умения выражать симпатию и уважение друг к другу | 1. Упражнения «Приветствие»,<br>2. «Передай рисунок»,<br>3. «Конверт откровений»,<br>4. «Что у меня на спине?»,<br>5. «Наша группа – это...»,<br>6. «Доверяющее падение»,<br>7. «Мои впечатления», |

|     |                             |  |   |
|-----|-----------------------------|--|---|
|     |                             |  | 8. Прощание   |
| 3.  | «Все делаем вместе»         | Развитие групповой сплоченности, лидерских качеств   | 1. Упражнения «Приветствие»,<br>2. «Без маски»,<br>3. «Окажи внимание другому»,<br>4. «Растопи круг»,<br>5. «Наша группа – это...»,<br>6. «Мои впечатления»,<br>7. Прощание       |
| 4.  | «Открытое выражение чувств» | Развитие умения выразить симпатию друг к другу, стимуляция групповой сплоченности  | 1. Упражнения «Воспроизведение»,<br>2. «Пожалуйста»,<br>3. «Свободный микрофон»,<br>4. «Фотограф»,<br>5. «Цвет эмоций»,<br>6. «Аплодисменты по кругу»,<br>7. Прощание             |
| 5.  | «Мы – одна команда»         | Повышение групповой сплоченности. Объединение участников для решения поставленных задач  | 1. Упражнения «Приветствие»,<br>2. «Пишущая машинка»,<br>3. «Круг енота»,<br>4. «Миссис Мамбл»,<br>5. «Исполнение желаний»,<br>6. «Любое число»,<br>7. Прощание                   |
| 6.  | «Скажи, что думаешь»        | Развитие групповой сплоченности, взаимопонимания, лидерских качеств  | 1. Упражнения «Настроение»,<br>2. «Ассоциации»,<br>3. «Я глазами других»,<br>4. «Самый-самый»,<br>5. «Мои достоинства и недостатки»,<br>6. «Групповая фотография»,<br>7. Прощание |
| 7.  | «Почувствуй своих друзей»   | Развитие групповой сплоченности, умения выразить симпатию и уважение друг к другу  | 1. Упражнения «Сигнал»,<br>2. «Спутанные цепочки»,<br>3. «Встреча глазами»,<br>4. «Прорвись в круг»,<br>5. «Что в нем нового»,<br>6. «Подарки»,<br>7. Прощание                    |
| 8.  | «Докажи свою правоту»       | Развитие творческое мышление участников, формирование лидерских качеств, повышение уверенности в себе, сплочение участников группы | 1. Упражнения «Интервью»,<br>2. «Посылка»,<br>3. «Трудный разговор»,<br>4. «Встреча взглядами»,<br>5. Прощание  |
| 9.  | «Поделись своим теплом»     | Сплочение группы, формирование способности точно излагать материал, командообразование   | 1. Упражнения «Приветствие»,<br>2. «Групповой рисунок»,<br>3. «Отзеркаливание»,<br>4. «Иван Иванович»,<br>5. Прощание   |
| 10. | «Эффективное общение»       | Сплочение участников группы, выработка немедленной тактики поведения и принятия мгновенного решения, развитие                      | 1. Упражнения «Лучшее приветствие»,<br>2. «Правда или ложь?»,<br>3. Деловая игра «Орел или  |

|     |  |   |  |
|-----|--|---|--|
|     |  | лидерских качеств у членов команды, способность эффективно работать и общаться с партнерами   | решка»,<br>4. «Заверши фразу»,<br>5. Прощание  |
| 11. | «Доверься другому»                       | Формирование у членов группы установки на взаимопонимание, доверие друг к другу, создание доброжелательной атмосферы в группе   | 1. Упражнения "Приветствие",<br>2. "Найди пару",<br>3. «Покажи ситуацию»,<br>4. «Доверяющее падение»,<br>5. «Мои впечатления»,<br>6. Прощание  |
| 12. | «Ищи в людях лучшее, верь своим друзьям» | Формирование установок на выявление позитивных личностных и других качеств; - умение представить себя и войти в первичный контакт с окружающими; развитие умения устанавливать и поддерживать контакты с людьми | 1. Упражнения "Представление",<br>2. "Посылка",<br>3. «Контакты»,<br>4. «Трон»,<br>5. «Чемодан»,<br>6. Прощание  |
| 13. | «Подари другим хорошее настроение»       | Коррекция замкнутости, снятие внутреннего напряжения участников, сплочение группы, создание благоприятной атмосферы   | 1. Упражнения «Приветствие»,<br>2. «Веселый счет»,<br>3. «Гороховый король»,<br>4. «... зато ты»,<br>5. прощание   |
| 14. | «Ты уникальный, ты особенный»            | Развитие умения определять адекватный способ поведения при взаимодействии, формирование навыков лидерского поведения, командообразование  | 1. Упражнения «Приветствие»,<br>2. «Записка на лоб»,<br>3. «Фотограф»,<br>4. "Доброжелательное выпрашивание",<br>5. «Три ответа»,<br>6. Прощание   |
| 15. | «Убеди в своей правоте»                  | Отработка презентационных навыков, умения убеждать, сплочение коллектива, формирование команды, обучение умению распределения ролей в группе  | 1. Упражнения «Возьми салфеток»,<br>2. «Кто быстрее?»,<br>3. «Витязь на распутье»,<br>4. «Пазлы»,<br>5. «Полет бабочки»,<br>6. Прощание  |
| 16. | «Мы - одна семья»                        | Подведение итогов занятий, формирование групповой сплоченности, определение ролей в группе  | 1. Упражнения «Приветствие»,<br>2. «Шаг навстречу»,<br>3. «Поворот в прыжках»,<br>4. «Тик-так»,<br>5. «Волк и 7 козлят»,<br>6. «Пожелания друг другу»,<br>7. Подведение итогов,<br>8. Прощание |

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента позволяет говорить о положительной динамике в выборке, которая выражается:

1. В увеличении количества испытуемых, считающих свою группу единой и сплоченной и присвоивших ей высокий уровень групповой сплоченности. Если на констатирующем этапе испытуемых с высоким уровнем групповой сплоченности было

47%, то на контрольном этапе этот уровень стал характерен для 55% испытуемых, т.е. в выборке увеличилось количество студентов, которые чувствуют себя комфортно, а возникающие трудности, благодаря сплоченности группы, они стараются решать коллективно.

2. В увеличении количества испытуемых с высоким уровнем развития лидерских качеств. Если на констатирующем этапе эксперимента большинство студентов характеризовались средним уровнем развития лидерских способностей - 12% , то на контрольном их число увеличилось до 35%. Испытуемые данной категории демонстрируют более высокий, чем другие уровень активности, участия, влияния на поведение других.

В выборке снизилось количество испытуемых с низким уровнем развития лидерских качеств. На констатирующем этапе их было 18%, на контрольном стало 6%. Это говорит о том, что эти студенты начали проявлять инициативу и проявлять свои лидерские способности.

3. В увеличении «принятых» и «предпочитаемых» членов группы и уменьшилось число «отвергнутых». Если на констатирующем этапе в учебной деятельности число «принятых» было 7, «непринятых» - 5, отвергнутых – 10, то на контрольном этапе – «принятых» стало 10, «непринятых» - 3, число «отвергнутых» - 0.

Если на констатирующем этапе в досуговой деятельности число «предпочитаемых» было 0, «отвергнутых» - 5, то на контрольном этапе «предпочитаемых» стало 3, количество «отвергнутых» снизилось до 1.

В увеличении индекса психологической взаимности. Если на констатирующем этапе эксперимента, в учебной деятельности он был равен 0,5, то на контрольном этапе этот показатель увеличился до 0,6, тогда как в досуговой деятельности изначально индекс групповой сплоченности был 0,4, а после проведения коррекционно-развивающей программы он увеличился до 0,7.

4. В увеличении количества испытуемых, склонных к зависимости от других членов группы – 71%, что говорит о внутреннем стремлении членов коллектива к принятию групповых стандартов и ценностей, тогда как на констатирующем этапе число студентов не превышало 53%.

В увеличении количества студентов, склонных к общению, их процент возрос с 88% на констатирующем этапе до 94% на контрольном, что свидетельствует об увеличении контактности респондентов.

В увеличении количества испытуемых, которые активно стремятся участвовать в групповой жизни, готовые бороться за высокое статусное положение – с 35% на констатирующем этапе до 60% на контрольном.

5. В увеличении количества испытуемых, которые присвоили своей группе высокую степень благоприятности климата. Если на констатирующем этапе исследования испытуемых с высоким уровнем благоприятности климата было 6%, то после проведения программы их число увеличилось до 30%.

В уменьшении количества студентов, оценивающих свою группу как группу с незначительной степенью благоприятности. Если на констатирующем этапе исследования испытуемых, оценивающих свою группу, как группу с незначительной степенью благоприятности было 12%, то на контрольном этот процент снизился до 6%.

Кроме того, снизилось количество респондентов, которые хотели покинуть свою группу. На констатирующем этапе таких студентов было 12%, а на контрольном это число опустилось до 0%.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреева Г. М. Социальная психология. М.: Академический Проект, 2002. 329 с.
2. Кондратьев Ю. М. Отношения межличностной значимости в студенческой группе современного российского вуза / Кондратьев Ю.М. // МПСИ. 2007. № 4. С. 74-89.
3. Мещерякова И.А., Иванова А.В. Проблемное поле и переживания студентов // Психологическая наука и образование. 2004. № 2. С. 5-10.
4. Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории. М., 2001. 346 с.

## FEATURES OF DYNAMIC PROCESSES IN THE STUDENT GROUP

© 2018

***K.S. Shalaginova***, candidate of psychological Sciences, associate Professor of the  
Department "Psychology and pedagogy»  
*Tula state pedagogical University named L.N. Tolstoy, Tula (Russia),*  
*shalaginvaksenija99@yandex.ru*

## **СЕКЦИЯ 4. ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО КАК СФЕРА СОЦИАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ**

УДК: 376

### **АНАЛИЗ ОБЩЕЙ И СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ**

© 2018

**Ф.Э. Абибуллаева**, студентка 3 курса кафедры специального (дефектологического)  
образования

*ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет», Симферополь  
(Россия), fatmysha@mail.ru*

Большинство работ, посвященных реализации компетентностно-ориентированного подхода в образовании учащихся с нарушениями интеллектуального развития различной степени тяжести охватывают вопросы формирования у них именно компетенций жизненной направленности (жизненной или социальной).

Однако, невзирая на значительный интерес исследователей к данной проблеме, все же возникает некое противоречие между общественной необходимостью формирования социальных компетенций у младших школьников с умственной отсталостью и недостаточной разработанностью теоретического и методического аспектов успешного решения данного вопроса в образовательных учреждениях начальной школы [8].

На сегодняшний день имеются отдельные исследования формирования социальных компетентностей и компетенций детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе, с умственной отсталостью.

Вопросы модернизации специального образования с учетом компетентностного подхода обсуждаются отечественными и зарубежными дефектологами. Структура отдельных ключевых компетенций и технологии их формирования у детей с ограниченными возможностями здоровья рассматриваются в работах Г.В. Бабиной, М.М. Белобородовой, Е.Л. Гончаровой, С.Ю. Ильиной, Н.П. Карповой, Е.А. Малхасьян, М.Н. Русецкой, Т.В. Тумановой и др [10].

В российской системе образования применение компетентностного подхода имеет исторические корни. Изучением его использования в обучении занимались П.Я. Гальперин, В.В. Краевский, Г.П. Щедровицкий. Идеи по освоению умений, обобщенных способов деятельности нашли свое отражение в работах этих ученых [15].

Дальнейшей разработкой теоретических основ компетентностного подхода и способов его внедрения в систему образования с позиций психологии и педагогики занимались В.М. Галямина, И.А. Зимняя, Н.А. Селезнева, В.В. Сериков, Ю.Г. Татур, Ю.В. Фролов и др [5].

Проблема использования компетентностного подхода в системе непрерывного образования России в настоящее время всесторонне изучается, интерпретируется как в плане самой сущности этого явления, сферы его применения, так и особенностей его реализации на разных уровнях, ступенях и профилях образования (В.И. Байденко, А.М. Кондаков, Н.А. Селезнева, Ю.Г. Татур, Ю.В. Фролов, Д.А. Махотин, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков и др.) [5].

Множество научных трудов, по вопросу развития социальных компетенций и компетентностей, были написаны О.В. Галаковой. Так, в своей статье «Модель развития



социальной компетентности младших школьников» она рассматривала актуальность развития социальной компетентности младших школьников во внеурочной деятельности, понятие социальной компетентности и ее структурные характеристики.

Так же, данной тематике посвящена ее статья «Роль внеурочной деятельности в развитии социальной компетентности».

В статье: «Социальные компетенции младшего школьника во взаимодействии со сверстниками» О.В. Галакова отметила, что в условиях активного изменения социума встает вопрос изменения личности, ее активного и позитивного взаимодействия с другими [4].

Н.И. Белоцерковец в автореферате «Формирование социальной компетентности детей 3-7 лет в условиях открытого доступа образовательного учреждения» провела анализ проблемы формирования социальной компетентности ребенка в образовательном учреждении [3].

Тем временем, О.Б. Панина, рассматривала вопрос о развитии ключевых компетенций в первом классе через внеурочную деятельность [13].

Г.Э. Белицкая, в своем труде «Социальные компетенции личности», выделила структуру социальной компетентности и определила в ней следующие компоненты:

1. Мотивационный.
2. Когнитивный.
3. Поведенческий [2].

Н.В. Калинина изучала социальную компетентность как механизм укрепления психического здоровья подрастающего поколения [7].

В свою очередь, Т.В. Исакова выделила наиболее значимые психологические составляющие социальной компетентности для младшего школьного возраста. Этими составляющими являются: сформированность мотивации достижения в учебной деятельности, продуктивных приемов учебной работы; высокая самооценка и самопринятие, усвоение навыков конструктивного взаимодействия со сверстниками и взрослыми и навыков конструктивного поведения в трудных жизненных ситуациях. Так же она указала на то, что в младшем школьном возрасте складываются новый тип взаимоотношений с окружающими людьми. Дети усваивают социальные нормы, вводят в межличностные отношения категории «плохо» - «хорошо», утрачивают безусловную ориентацию на взрослого и сближаются со сверстниками. Здесь для социальной адаптации востребованными оказываются навыки конструктивного взаимодействия [6].

Т.С. Киреева и Е.В. Гайнулина рассматривали социальную компетентность как интегративную личностную характеристику младшего школьника и выделили особенности формирования и оценки социальной компетентности в младшем школьном возрасте. Они определили, что социальная компетентность в младшем школьном возрасте базируется на таких личностных образованиях как мотивация достижения, произвольность, позитивное отношение к себе, высокая самооценка, способность к конструктивному поведению в трудных ситуациях [8].

Н.В. Нефёдова в своем научном труде «Проблемы формирования и развития социальной компетентности школьной молодежи» предприняла попытку уточнить само понятие социальной компетентности, его структуру, компоненты. Так же в статье представлены базисные составляющие социальной компетентности [12].

Н.В. Беккер рассматривала условия формирования социальной компетентности обучающихся. Ею была сделана попытка рассмотреть социальную компетентность с позиции социализации как процесса вхождения человека в мир человеческой культуры, человеческих отношений. На основе подходов к пониманию социализации и социальной компетентности было конкретизировано понятие «социальная компетентность» и выделены ее компоненты [1].

Е.А. Стебляк посвятила множество работ проблеме формирования социальных компетенций и представлений детей и подростков с интеллектуальной недостаточностью.

Так, учебное пособие «Формирование социальных компетенций детей и подростков с интеллектуальной недостаточностью» представляет собой обобщение результатов современных исследований в области формирования социальных компетенций. В пособии рассматривается программно-методическое оснащение формирования социальных компетенций и познавательных действий социального познания детей с интеллектуальными нарушениями [14].

В статье И.И. Мартыновой: «Формирование социальных компетенций у младших школьников с нарушением интеллекта в свете современных стандартов образования» предлагается описание дифференцированного содержания коррекционно-педагогической работы по формированию представлений о ближайшем социальном окружении у детей данной категории [11].

В настоящее время социальная компетентность становится все более значимой во всех сферах социальной жизни человека и само качество социальной компетентности характеризует человека, успешно прошедшего социализацию и способного к адаптации и самореализации в условиях современного общества (Л.А. Баранова, Г.Е. Белицкая В.Н. Куницына, О.К. Крокинская и др) [8].

Так же, проблемы формирования социальной компетентности и социальных компетенций младших школьников затрагиваются в современных диссертационных исследованиях Т.В. Антоновой, Н.И. Белоцерковец, О.Ф. Борисовой, Л.Н. Гиенко, И.Е. Зариповой, Т.В. Исаковой, Н.В. Калининой, О.А. Крузе-Брукс, В.В. Новикова, Т. И. Самсоновой, Ю.Е. Уфимцевой, В.В. Цветкова и др [9].

Итак, мы видим, что проблема формирования социальных компетенций затрагивается и фигурирует во многих исследованиях, но в тоже время проблема формирования социальных компетенций у младших школьников с умственной отсталостью отличается недостаточной разработанностью, это и обуславливает актуальность данного вопроса для современных исследований.

## **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Беккер Н.В. Основы формирования социальной компетентности школьников / Н.В. Беккер // Научна электронная библиотека «КиберЛенинка» [Электронный ресурс] URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/osnovy-formirovaniya-sotsialnoy-kompetentnosti-shkolnikov> (дата обращения: 09.05.2017).
2. Белицкая Г.Э. Социальная компетенция личности / Г.Э. Белицкая. М.: Сознание личности в кризисном обществе, 1995. 57 с.
3. Белоцерковец Н.И. Формирование социальной компетентности детей 3-7 лет в условиях открытого доступа образовательного учреждения / Н.И. Белоцерковец// Электронная библиотека «ВЕДА» [Электронный ресурс] URL: <http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/104861.html> (дата обращения: 09.05.2017).
4. Галакова О.В. Модель развития социальной компетентности младших школьников / О.В. Галакова// Научна электронная библиотека «КиберЛенинка» [Электронный ресурс] URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/model-razvitiya-sotsialnoy-kompetentnosti-mladshih-shkolnikov> (дата обращения: 09.05.2017).
5. Зимняя И.А. Становление ключевых социальных компетенций на разных уровнях образовательной системы / И.А. Зимняя // Электронная библиотека МГППУ [Электронный ресурс] URL: <http://psychlib.ru/mgppu/ZSk/SKZ-001.HTM#Sp1> (дата обращения: 14.05.2017).
6. Исакова Т.В. Развитие социальной компетентности как фактор социального здоровья / Т.В. Исакова. СПб.: РГПУ, 2003. 24 с.

7. Калинина Н.В. Формирование социальной компетентности как механизм укрепления психического здоровья подрастающего поколения / Н.В. Калинина // Научная электронная библиотека eLIBRARY. RU [Электронный ресурс] URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=9267883> (дата обращения: 09.05.2017).

8. Киреева Т.С. Социальная компетентность как интегративная личностная характеристика младшего школьника / Е.В. Гайнулина // Международный студенческий научный вестник [Электронный ресурс] URL: <http://www.scienceforum.ru/2014/pdf/1341.pdf> (дата обращения: 09.05.2017).

9. Коротина Ю.В. Формирование социальной компетентности младших школьников средствами учебных предметов / Ю.В. Коротина // Библиотека диссертаций [Электронный ресурс] URL: <http://www.dslib.net/teoria-vospitania/formirovanie-socialnoj-kompetentnosti-mladshih-shkolnikov-sredstvami-uchebnyh.html> (дата обращения: 09.05.2017).

10. Маркова Т.В. Компетентностный подход в образовании учащихся с ограниченными возможностями здоровья. / Т.В. Шевырева, Ю.А. Костенкова// Научная электронная библиотека «КиберЛенинка» [Электронный ресурс] URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostnyy-podhod-v-obrazovanii-uchaschihsya-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya> (дата обращения: 09.05.2017).

11. Мартынова И.И. Формирование социальных компетенций у младших школьников с нарушением интеллекта в свете современных стандартов образования / И.И. Мартынова// Научная электронная библиотека eLIBRARY. RU [Электронный ресурс] URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=26627813> (дата обращения: 09.05.2017).

12. Нефёдова Н.В. Проблемы формирования и развития социальной Компетентности школьной молодежи / Н.В. Нефёдова // СИБАК [Электронный ресурс] URL: <https://sibac.info/conf/pedagog/xxxvii/36958> (дата обращения: 09.05.2017).

13. Панина О.Б. Развитие ключевых компетенций в первом классе через внеурочную деятельность / О.Б. Панина. Орехово-Зуево: МГОГИ, 2012. 142 с.

14. Стебляк Е.А. Формирование социальных компетенций детей и подростков с интеллектуальной недостаточностью / Е.А. Стебляк. Омск.: ОмГа, 2016. 132 с.

15. Яковлева З.Ю. Создание мониторинга жизненных компетенций, формируемых на занятиях «социально-бытовая ориентировка» / З.Ю. Яковлева // Вестник педагога [Электронный ресурс] URL: <http://vestnikpedagoga.ru/publikacii/publ?id=1583> (дата обращения: 09.05.2017).

## **ANALYSIS OF GENERAL AND SPECIAL PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL LITERATURE ON THE PROBLEM OF FORMATION OF SOCIAL COMPETENCE OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN WITH MENTAL RETARDATION**

© 2018

*F.E. Abibullaeva*, 3rd year student of the Department of special (defectological) education  
Crimean Engineering and Pedagogical University, Simferopol (Russia), [fatmysha@mail.ru](mailto:fatmysha@mail.ru)

УДК 376.2

## **РАБОТА СЛУЖБЫ ПОСТИНТЕРНАТНОЙ АДАПТАЦИИ ВЫПУСКНИКА В ФОРМИРОВАНИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ ВОСПИТАННИКА ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА**

© 2018

*Л.В. Алексеева*, социальный педагог

*КОУ ВО «Борисоглебская школа-интернат для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, с ограниченными возможностями здоровья», Борисоглебск  
(Россия), alexeeva\_r@mail.ru*

Одним из самых важных и сложных моментов в жизни детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) является их переход к самостоятельной жизни. Во время нахождения в школе-интернате, свободная жизнь (жизнь вне стен учреждения) представляется воспитанникам яркой, полной эмоций, беспроблемной. Но, зачастую, жизнь выпускников вне стен школы-интерната проходит трудно и не всегда успешно. Выходя из учреждения, в котором воспитанники провели очень много времени, они оказываются один на один с реальной, уже самостоятельной жизнью, в которой нет контроля воспитателей и педагогов и все решения нужно принимать самому. Именно в этот момент ребята задают себе вопрос: «Что делать дальше? Как жить?».

На пороге к взрослой жизни, выпускники сталкиваются с рядом проблем: их ждет жизнь в общежитии техникума, которая значительно отличается от той, которую они вели в стенах школы-интерната, им предстоит познакомиться с новыми людьми, привыкнуть к другому образу жизни, самим организовывать свой быт, питание, досуг, в будущем будет необходимо найти работу, создать собственную семью. Умение обращаться с деньгами, правильно распределять их на длительный период времени, делать необходимые покупки в соответствии со своим бюджетом, решать бытовые вопросы – элементарные социальные знания становятся острой проблемой для детей-сирот с ОВЗ, которые стали выпускниками школы-интерната.

Наиболее эффективной деятельностью, ведущей к успешной социализации выпускников, является организация постинтернатного сопровождения. В КОУ ВО «Борисоглебская школа-интернат для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, с ограниченными возможностями здоровья» помощь в решении вопросов медицинского, психологического, педагогического и юридического характера берет на себя Служба постинтернатной адаптации выпускника (далее – Служба).

Работа Службы постинтернатной адаптации выпускника осуществляется в 2 этапа:

1 - подготовка воспитанника к самостоятельной жизни в образовательном учреждении.

2 - сопровождение выпускника в постинтернатный период.

На первом этапе воспитанники получают основное (базовое) образование, соответствующее их интеллектуальному развитию, приобретают бытовые навыки, овладевают навыками общения и социальной адаптации, получают первые уроки правовой грамотности. Таким образом, к вступлению в самостоятельную жизнь, дети готовятся еще в стенах школы-интерната.

Второй этап – это оказание непосредственной помощи выпускникам школы-интерната в социальной адаптации, защита их прав и интересов, помощь в получении профессионального образования, трудоустройстве, подготовке к семейной жизни.

Результатом такого сопровождения должно стать формирование личности:

- способной делать выбор;

- научиться принимать решения и самостоятельно решать важные жизненные вопросы;
- нести ответственность за свои поступки;
- воспринимать труд как образ жизни;
- приобрести способности жить в социуме (ориентироваться в законах, знать права и гражданские обязанности).

По окончании школы-интерната с каждым выпускником заключается договор социально-психолого-педагогического сопровождения сроком на 5 лет, а также составляется маршрут постинтернатной адаптации выпускника.

Постинтернатное сопровождение выпускников с ОВЗ проходит по нескольким направлениям:

1. Социально-педагогическое консультирование учит выпускников получать и использовать необходимую информацию в определенных жизненных ситуациях.

2. Оказание помощи выпускникам в развитии навыков здорового образа жизни, охраны и укрепления физического здоровья, что способствует формированию навыков ответственного поведения и осознанного отказа от вредных привычек.

3. Большое внимание уделяется оказанию социально – правовой помощи выпускникам: в получении жилья, регистрации по месту жительства, в оформлении документов, в проведении ремонта и благоустройстве уже полученного жилья. В Службе выпускникам оказывается помощь в оформлении и получении пособий при рождении детей, пенсии, восстановлении утраченных документов, обеспечении средствами реабилитации, оказывается сопровождение при установлении инвалидности (если необходимо).

4. В процессе адаптации выпускников с ОВЗ к самостоятельной жизни важным моментом является их трудоустройство. Еще в школе среди подростков проводится профориентационная работа, целью которой является формирование у воспитанников профессионального самоопределения в соответствии с состоянием здоровья, индивидуальными особенностями и востребованностью той или иной профессии на рынке труда. В будущем, по мере необходимости, бывшим воспитанникам оказывается помощь и сопровождение при трудоустройстве, постановке на учет в центр занятости, а также изучаются возможности для продолжения образования (получения второго образования).

5. Успешной социализации и адаптации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей с ОВЗ, способствует профилактика правонарушений: индивидуальные беседы, наблюдения за поведением бывших воспитанников школы-интерната, оказание помощи освободившимся из мест лишения свободы в их социальной адаптации. Основными задачами профилактики правонарушений являются формирование законопослушного поведения выпускников, недопущение совершения правонарушений со стороны бывших воспитанников школы-интерната, предупреждение повторных противоправных действий.

Работа Службы не ограничивается решением каких-либо проблем и наболевших вопросов, с которыми обращаются выпускники. Иногда, для того чтобы выпускнику принять правильное решение или понять, в каком направлении двигаться дальше, ему необходимо просто прийти в школу-интернат и поговорить «о наболевшем». Судьбы выпускников школы-интерната во многом зависят от той поддержки, на которую они могут рассчитывать после ухода из школы и от того, как их принимают в стенах школы, которая долгие годы была их родным домом.

# SERVICE ADAPTATION OF POST GRADUATE IN THE FORMATION OF AN INDEPENDENT PERSONALITY OF THE PUPIL OF BOARDING SCHOOL

© 2018

*L.V. Alekseeva*, social pedagogue

*Borisoglebsk boarding school for children-orphans and children left without parental care, with disabilities health, Borisoglebsk (Russia), alexeeva\_r@mail.ru*

УДК 37.01

## ЭТНОКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СЕТЕВОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© 2018

**С.В. Алехина**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и современных образовательных технологий

*Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет», Борисоглебск (Россия), alsv57@mail.ru*

**Н.В. Максименко**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и современных образовательных технологий

*Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет», Борисоглебск (Россия), rvd-max@yandex.ru*

Одной из важных задач этнокультурного образования сегодня является освоение культурных традиций прошлого и настоящего.

Этнокультурный материал позволяет учителю систематически работать над освоением традиционной отечественной культуры с детьми – наследниками великой культуры своих предков.

Понятие «этнокультурное образование» включает в себя определенные педагогические явления, в которых интегрированы вопросы формирования и развития этнокультуры в различных процессах педагогической науки.

В изучении этнокультурного вопроса важен и мало изучен в педагогической науке системный подход, который дает нам представление о различных подходах к раскрытию основ этнокультурного образования и способствует нахождению определенных путей, образовательных технологий, которые направлены на приобщение человека к народной педагогике, изучения ее исторических основ.

Актуальность проблемы этнокультурного образования школьников раскрывается в Федеральном государственном стандарте начального общего образования: «Стандарт направлен на обеспечение: ... сохранения и развития культурного разнообразия и языкового наследия многонационального народа Российской Федерации, ... овладения духовными ценностями и культурой многонационального народа России ...» [2, с. 5]. Второй раздел подчеркивает, что при достижении личностных результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования необходимо выполнение следующих требований:

1) «... формирование основ российской гражданской идентичности, чувства гордости за Родину, российский народ и историю России, осознание своей этнической и национальной принадлежности; формирование ценностей многонационального российского общества; становление гуманистических и демократических ценностных ориентаций;

2) формирование целостного, социально ориентированного взгляда на мир в его органичном единстве и разнообразии природы, народов, культур и религий;

3) формирование уважительного отношения к иному мнению, истории и культуре других народов...» [2].

Осуществление этнокультурного образования в начальной школе требует выполнения педагогических условий:

- систематическое использование этнокультурных технологий в условиях сетевого взаимодействия;
- личностное ориентирование педагогических взаимодействий педагога с учащимися и их родителями; на возрождение национальных обычаев, традиций, промыслов, ремесел и т.п.;
- направленность интеграции педагогического процесса на этнокультурное образование;
- развитие толерантности у участников образовательного процесса в рамках сетевого взаимодействия;
- методическое сопровождение, внедрения этнокультурных технологий в образовательных учреждениях и учреждениях дополнительного образования;
- создание среды, предполагающей реализацию этнокультурных технологий;
- забота общества о реализации этнокультурного образования, источников ориентация внеурочной деятельности на этнокультурное образование (кружки, конференции, встречи с представителями малых народов и т.п.);
- компетентность педагога в вопросах этнокультурного образования.

Важнейшей составляющей этнокультурного образования является подготовка учителей начальных классов. В Борисоглебском филиале «Воронежского государственного университета» в рамках направления подготовки - Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) обучаются студенты по профилю: Начальное образование. Дошкольное образование.

Выпускник программы бакалавриата с присвоением квалификации «прикладной бакалавр» должен обладать профессионально-прикладной компетенцией – способностью использовать возможности образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса средствами преподаваемого предмета.

Окружающая любую школу социальная среда достаточно быстро меняется. Преобразованиям подвержены национально-демографическая ситуация, образовательные потребности обучаемых и их родителей, приоритеты национальной и образовательной политики страны, города и т.п.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» говорится о введении в образовательный процесс сетевой формы взаимодействия образовательных программ, в которой осуществляется возможность освоения обучающимся образовательной программы с использованием ресурсов нескольких организаций, которые осуществляют образовательную и воспитательную деятельность.

Под пониманием сетевого взаимодействия в сфере образования можно считать социальное сотрудничество между образовательными организациями по реализации совместной деятельности нескольких образовательных организаций, организованное для обучения и воспитания, взаимообразованности, обмена опытом, проектирования, разработки, апробирования или внедрения учебно-методических комплексов, методик и технологий обучения, воспитания, новых механизмов управления в системе образования.

Важно отметить, что взаимодействие Борисоглебского филиала «Воронежского государственного университета» и МБУДО Борисоглебский Центр внешкольной работы имеет более чем пятнадцатилетний действенный и продуктивный опыт организации образовательного сотрудничества и взаимодействия.

Организация обозначенного сетевого взаимодействия направлена на обеспечение активной работы преподавателей вуза, педагогов и методистов в подготовке документации, методических материалов, учебно-методических пособий, оформлении грантов и других форм сотрудничества. Осуществлении совместных проектов в подготовке активных форм работы студентов и обучающихся в реализации познавательных, исследовательских, эколого-географических, культурно-досуговых и других программ, а также реализация личностно-развивающих возможностей совместных образовательных проектов «Сердце отдаю детям», «Организация досуговой деятельности детей», «Педагогика сотрудничества».

В условиях образовательного взаимодействия Борисоглебского филиала «Воронежского государственного университета» с организацией дополнительного образования вот уже на протяжении многих лет успешно реализуется проект «Педагогический отряд», главная цель которого не только активизировать познавательную деятельность студентов, но и вызвать проявление творческих способностей в исследовательской и проектной деятельности.

Студенты психолого-педагогического факультета нашего вуза активно участвуют в педагогической практике. Педпрактика осуществляется в школах города и района, а также в учреждениях дополнительного образования. Методисты в процессе установочной конференции готовят презентации и методические материалы в помощь будущим учителям. На кафедре педагогики и современных образовательных технологий разработаны методические рекомендации для студентов-практикантов, включающие требования по оформлению отчетной документации, правила проведения внеурочного мероприятия, схема составления конспекта внеклассного мероприятия, критерии его оценки, технологическая карта [1].

Преподаватели и педагоги понимают, что проблема формирования гуманистически ориентированного менталитета и мировоззрения юных граждан России требует заинтересованного и небезразличного участия всех образовательных организаций, социальных институтов в комплексном и межведомственном решении обозначенных задач, где сетевое образовательное взаимодействие.

Профессиональным стандартом педагога предусматривается введение регионального и школьного компонентов, учитывающих как национально-региональные особенности (преобладание сельских школ, работа учителя в мегаполисе, моноэтнический или полиэтнический состав учащихся и т.п.), так и специфику реализуемых в школе образовательных программ. Наполнение региональной и школьной компоненты профессионального стандарта педагога потребует творческих усилий учителей родителей и широкой общественности по созданию этнокультурной образовательной среды по месту проживания и обучения учащихся.

В этом году была начата работа по усилению практической направленности подготовки будущих педагогов в программах бакалавриата по направлению подготовки «Педагогическое образование» и «Психолого-педагогическое образование» на основе сетевого взаимодействия. Осуществляется разработка исследовательского проекта «Организация развивающей образовательной среды с учетом национально-региональных особенностей как условие реализации образовательных стандартов» силами ученых и студентов университета, методистов и педагогов.

В связи с этим развернулась система обучающих семинаров, были организованы публичные лекции, дискуссии, деловые игры по теме «Этнокультурное образование учащихся и населения в условиях малого города», где была предоставлена возможность адаптировать новые этнокультурные технологии к местным условиям и обсудить их.

Был проведен анализ внутренних и внешних проблем и факторов, влияющих на создание и развитие этнокультурной образовательной среды, выбор технологий и



механизмов развития среды в соответствии с социальным заказом и целью проекта. Были разработаны мини-проекты по всем стратегическим направлениям образовательной системы с учетом возрастных особенностей по ступеням обучения, продумана система партнерских отношений по актуальным проблемам современного образования и развития национальных культур, инновационного менеджмента в образовании, совместные организационно-деятельностные игры учителей, школьников и студентов по поиску инновационных идей по обновлению этнокультурной деятельности, организация и проведение научных конференций разного уровня по проблеме исследовательского проекта, организация учебной и научно-исследовательской работы будущих учителей по проблеме проекта и т.д.

Проведен анализ состояния воспитательной системы по вопросам:

- содержания этнопедагогического аспекта в воспитательной системе;
- эффективности использования форм и методов воспитательного процесса с учетом национально-региональных особенностей;
- диагностики результативности воспитательной системы гимназии, направленной на формирование и развитие этнокультурной личности.

Совместная деятельность в условиях сетевого взаимодействия показывает, что этнокультурное образование нуждается в научно-методическом сопровождении, а сотрудничество образовательных организаций и вуза в этом плане открывает большие возможности практической деятельности по проблеме исследования.. Участие будущих учителей в совместной исследовательской и научно-методической деятельности образовательного учреждения позволяет обеспечить их эффективную подготовку к проектированию этнокультурной образовательной среды. Несколько десятилетий основными критериями успешной педагогической работы с обучающимися были уровни сформированности знаний, умений и навыков, которые считаются важными в школе. В свою очередь социальные процессы, которые происходят в современном мире, формируют определенные предпосылки для разработки новых критериев успешной образовательной деятельности в основе, которых стоит личность с ее внутренним миром.

Таким образом, рассмотренные нами практики межкультурного взаимодействия наглядно демонстрируют векторы развития этнокультурного образования. Становится совершенно очевидным, что в сегодняшней социально-образовательной ситуации возникает необходимость формирования новых механизмов взаимодействия, которые в свою очередь позволят создать условия для взаимодействия в регионе. Результатом данного исследования стало описание образовательных практик и механизмов взаимодействия общеобразовательных организаций в контексте этнокультурного образования.

Опытно-экспериментальная работа осуществлялась на базе Борисоглебского филиала «Воронежский государственный университет» и учреждения дополнительного образования «Центр внешкольной работы». В эксперименте приняли участие 10 студентов психолого-педагогического факультета, 6 педагогов и 19 младших школьников (возраст 6-11 лет).

Для проведения опытной работы, была проведена беседа – интервью с педагогами и студентами по изучению актуальности использования этнокультурных технологий во внеурочной деятельности в образовательном процессе дополнительного образования.

Цель беседы – интервью явилось выяснить частоту использования этнокультурных знаний в о внеурочной деятельности с детьми 6-11 лет.

Педагогический стаж педагогов составляет от 2 до 27 лет. 72% педагогов дополнительного образования используют этнокультурные технологии в образовательном процессе не часто.

На вопрос «Как вы относитесь к использованию этнокультурных технологий на занятиях?», 96% педагогов и студентов ответили: «К использованию этнокультурных технологий на занятиях отношусь положительно, считаю, что необходимо проводить, они способствуют активизации детей, они им более интересны».

К трудностям, которые педагоги испытывают при проведении занятий с использованием этнокультурных технологий, отнесены: «много времени тратится на подготовку, не всегда детям удается заинтересовать темой. И все-таки, использование этнокультурных технологий является значимым, и что постепенно набирает актуальность использования».

Результат беседы показывает, что, несмотря на актуальность рассматриваемой темы, есть затруднения с пониманием сущности этнокультурных технологий.

Таким образом, можно отметить, что выше обозначенная образовательная работа с детьми не удовлетворяет потребностям развития детей средствами народной педагогики и имеет следующие особенности:

- в практике дополнительных образовательных учреждений развитие творчества средствами народной педагогики не выступает как приоритетная задача;
- педагоги не достаточно владеют теорией и методикой развития творчества детей младшего школьного возраста;
- в работе с родителями данная проблема не рассматривается.

В рамках актуализации этнокультурного образования в условиях сетевого взаимодействия начального общего и дополнительного образования преподавателями вуза совместно с учителями и педагогами дополнительного образования была разработана краткосрочная программа «С чего начинается Родина», которая в настоящее время успешно реализуется. На современном этапе отсутствуют существенные отличия в выборе конкретных средств народной педагогики для становления творчества детей школьного возраста в зависимости от уровня развития участников программы. Основываясь на различных индивидуально-личностных особенностях, выраженной тенденции частой смены видов активности, в процессе разработки программы, мы пришли к решению о целесообразности сочетания методов, традиционной педагогики и народной.

На основе существующего опыта нами разработаны рекомендации по активизации этнокультурного образования в условиях сетевого взаимодействия:

- создание единого этнокультурного пространства, включающего совместную деятельность преподавателей вуза, учителей начальных классов, педагогов дополнительного образования, учащихся начальных классов и их родителей;
- внедрение этнокультурных технологий, оптимально соответствующих особенностям сетевого взаимодействия;
- этнокультурная компетентность педагога, предполагающая способности реализовывать организационно-педагогические условия этнокультурного образования младших школьников.

## **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Максименко Н.В. Формирование этнокультурной компетентности будущего учителя начальных классов / Н.В. Максименко // Начальная школа. 2011. № 2. С. 20-23.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. М.: Просвещение, 2010. 31 с.

## ETHNOCULTURAL EDUCATION IN NETWORKING, BASIC GENERAL AND SECONDARY EDUCATION

© 2018

**S.V. Alekhina**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of pedagogy and modern educational technologies

*Borisoglebsk gren «Voroneg state pedagogical university», Borisoglebsk (Russia),  
alsv57@mail.ru*

**N.V. Maximenko**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of pedagogy and modern educational technologies

*Borisoglebsk gren «Voroneg state pedagogical university», Borisoglebsk (Russia),  
rvd-max@yandex.ru*

УДК 372.881.111.1

### ДОСТОИНСТВА И НЕДОСТАТКИ МЕТОДА «ОБЩИНЫ» (COMMUNITY LANGUAGE LEARNING) В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

© 2018

**Н.В. Ванюхина**, кандидат психологических наук, доцент, зам.декана по учебной работе факультета психологии и педагогики

*ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязова (ИЭУП)»,  
Казань (Россия), vanyuhina@ieml.ru*

**Н.Г. Климанова**, кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии труда и предпринимательства

*ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязова (ИЭУП)»,  
Казань (Россия), klimanova@ieml.ru*

Неспособность использовать английский язык в качестве средства общения связана с рядом причин. Во-первых, обучающиеся не представляют английский язык как средство межкультурного общения, применимого в реальной ежедневной и профессиональной жизни, не хотят психологически идентифицировать себя с представителями мирового сообщества и стать его членами [13; 17]

Во-вторых, педагоги не знакомы с тенденциями инновационных изменений в системе современного образования и не готовы применять в своей деятельности инновационные педагогические технологии, способствующие не просто усвоению знаний, но и формированию навыков использования английского языка в реальной жизни [12; 14; 18]. Наибольшее сопротивление вызывает пересмотр учебного процесса на базе нового информационного мышления, включение в него современных информационных технологий [11; 16].

В-третьих, не существует эффективной методики преодоления психологических проблем при изучении иностранного языка: страх делать ошибки [5], тревожность [6], несоответствие учебного материала возрастным особенностям [19].

В-четвертых, при преподавании английского языка в профессиональных образовательных учреждениях не интегрируются общекультурный и профессиональных компоненты. Без интеграции языкового компонента в профессиональное пространство курсов вуза невозможно успешное развитие языковых навыков студентов [9; 15].

Метод «общины» позволяет решить многие из данных проблем. Самым значительным преимуществом данного метода является устранение психологических помех со стороны аффективной сферы - страха сделать ошибку, «всезнающего» учителя, который становился лишь советником, а также то, что он создавал внутреннюю мотивацию при индуктивном осмыслении речевого материала в классе,

ориентированном на ученика (student-centered class). Шесть психологических требований метода (SAARRD) отражают способы, с помощью которых достигается данный эффект: безопасность (Security), агрессия (Aggression), внимание (Attention), рефлексия (Reflection), сохранение (Retention) и дискриминация (Discrimination) [3]. Следует особо отметить, что данные феномены не относятся к психолингвистике или психологии познавательных процессов, а целиком и полностью относятся к сфере психоконсультирования, подчеркивая основное достоинство метода – направленность на снижение психологических барьеров изучения иностранного языка.

С помощью метода «общины» студенты не только изучают иностранный язык, но и учатся принимать на себя ответственность за собственный образовательный процесс [7]. Этому способствует и то, что учебная программа с самого начала создается студентами. К тому же, исследователи отмечают, что учащиеся учатся с большей охотой, если они сами приобщены к созданию учебных материалов [2]. В дополнение следует отметить, что для подростков и людей юношеского возраста тесное включение в группу является дополнительным стимулом к обучению, так как их ведущей деятельностью является общение со сверстниками [10]. В этом плане метод «общины» полностью учитывает возрастные особенности учащихся.

Однако этот метод не лишен недостатков. Первая группа трудностей связана с обилием и неградуированностью нового речевого материала, который буквально обрушивается на учеников с первых уроков. К тому же перевод, используемый учителем, не всегда отражает тонкости языка, что не способствует эффективности усвоения материала. Вместе с обилием информации, наблюдается ее перекос в сторону от грамматической и лексической согласованности. Исключительно индуктивное обучение может оставить в стороне аспекты иностранного языка, разительно отличающиеся от родного [2].

Второй значительный недостаток становится виден при попытках применить метод «общины» в учебном процессе некоторыми педагогами. Результативность данного метода на любой из его стадий, во многом, обеспечивается предыдущим опытом педагога. Он должен быть хорошо знаком как с лингвистическими, так и культурологическими особенностями обоих языков (родного ученикам и изучаемого). Только тогда он сможет адекватно отреагировать на запрос перевести определенные блоки информации, а также полностью поймет студентов во время их рефлексии [1].

К тому же, дополнительные сложности возникают, если в состав класса входят представители разных культур. Исследования показывают, что носители и неносители языка думают, действуют и пишут различно, а также стремятся взаимодействовать с представителями своей культуры и уменьшить количество контактов с представителями других культур [4; 8]. Изучающие английский язык как иностранный зачастую вносят грамматические структуры и дословный перевод идиом родного языка, из-за чего представители одной культуры понимают друг друга, а представители других культур, в том числе, носители языка, не могут понять смысл высказывания. С данной проблемой учитель-советник может справиться, только тогда, когда ученики достигают стадии принятия критики. На более ранних этапах ему приходится мириться с данной проблемой, чтобы не разрушить доверительную и успокаивающую атмосферу в классе.

Метод «общины» с трудом применим не только в группах с многонациональным составом, но и в любых больших группах, так как доверительная атмосфера разрушается тем легче, чем больше участников задействовано в занятии. Увеличение количества учеников в группе уменьшает время, которое учитель-консультант может потратить на решение запросов каждого студента [2].

Недостатком метода «общины» является значительно большая его приспособленность для студентов старших возрастов и практически полная

неприспособленность для младшеклассников. Во-первых, дети, в основном, привыкли ориентироваться на обучение по книгам. Во-вторых, младшие школьники только начинают учиться работать в группе и не всегда готовы соблюдать основополагающие принципы групповой работы, без чего невозможно эффективное применение метода «общины». В-третьих, произвольность развития психических процессов (в особенности, внимания) и недостаточный уровень самоконтроля детей делает затруднительным передачу ученикам управления учебным процессом. В-четвертых, в России на этапе начальной школы родители традиционно принимают значительное участие в учебной жизни детей. Поэтому отказ от учебников, словарей, работы в тетрадях не всегда будет принят родителями, как одними из субъектов учебно-воспитательного процесса.

Одно из достоинств метода – составление учебного плана самими студентами – может превратиться в его недостаток, так как ведет к отсутствию четкого учебного плана.

Таким образом, метод «общины» имеет как достоинства, так и недостатки. Главным достоинством выступает направленность всего учебного процесса на создание доверительной атмосферы, в которой учитель ориентирован на студента, что помогает учащимся преодолеть психологические барьеры и начать применять иностранный язык в реальной жизни. Основные недостатки связаны с обилием и неградуированностью нового речевого материала; организационными трудностями, возникающими из отсутствия четкого учебного плана; затруднениями в применении данного метода в больших группах, межнациональных группах и среди юных учеников, а также в сильной зависимости эффективности метода от личности педагога.

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Brown H.D. Some limitations of C-L/CLL models of second language teaching. *TESOL Quarterly*. 1977. № 11(4). 3. 365-372
2. Cakir I. Developing Cultural Awareness In Foreign Language Teaching / I.Cakir // *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE* July, 2006. Volume: 7 Number 3. P.154-161
3. Curran C.A. *Counseling-learning in second languages*. Apple River, IL: Apple River Press, 1976. 86 pp.
4. Fatemi M.A. An investigation of Iranian EFL learners' and teachers' perception and expectations on the most effective method of language teaching at university level / M.A.Fatemi, S.M.R.Adel // *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*. Volume 6 (2), June 2014. P.309-320
5. Ishikawa T. Japanese university students' attitudes towards their English: Open-ended email questionnaire study / T.Ishikawa // *ELF: Pedagogical and interdisciplinary perspectives*. 2016. November. P.87-94
6. Karatas H. An Investigation into University Students' Foreign Language Speaking Anxiety / H.Karatas, B.Alci, M.Bademcioglu, A.Ergin // *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 232. 2016. 382. P.388
7. Richards J.C. *Approaches and methods in language teaching* (2nd ed.) / J.C. Richards, T.S. Rodgers New York, NY: Cambridge University Press, 2002. 171 pp.
8. Samimy K.K. A comparative study of teaching Japanese in the audio-lingual method and the counseling-learning approach // *The Modern Language Journal*. 1989. 73(2). P.169-177.
9. Stoffelsma L. Curriculum design in practice: improving the academic reading proficiency of first year university students / L.Stoffelsma, I.N.Mwinlaaru, G.Otchere, A.L.Owusu-Ansah, J.A.Adjei // *Iberica*. March, 2017. P.1-24
10. Выготский Л.С. *Психология развития человека*. М.: Изд-во «Смысл»; Изд-во Эксмо, 2003. 1136 с.

11. Гусарова Ю.В. Технологии веб 2.0 как способ формирования социокультурной компетенции неязыкового вуза // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 2(11). С. 31-34
12. Зиневская Л.Н. Коммуникативно-деятельностный подход в обучении иностранному языку // Педагогика и современность. – 2013. - №4. – С.63-66
13. Метелева Л.А. Психолого-педагогические аспекты формирования коммуникативной компетентности студентов в процессе обучения иностранному языку / Л.А.Метелева, И.И.Осадченко, Е.Ю.Коновалова // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2014. №1(27). С.243-246
14. Подгорова Т.П. Инновационные технологии в школе // Педагогика и современность. 2013. №4. С.42-45
15. Сидакова Н.В. Основные тенденции и ориентиры в иноязычном образовании студентов вуза // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4(9). С.113-116
16. Смирнова Е.В. Перспективы преподавания иностранного языка в условиях информационного поликультурного и мультилингвального общества России // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 2(11). С.105-109
17. Сысоев П.В. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникативных Интернет-технологий / П.В.Сысоев, М.Н.Евстигнеев. Москва: Глосса-пресс, 2010. 180 с.
18. Травкина О.В. Деятельность учителя иностранного языка на уроках в соответствии с требованиями нового федерального государственного образовательного стандарта // Педагогика и современность. 2013. №4. С.91-93
19. Хайруллина А.А. Национально-региональный компонент в содержании обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2013. № 7. С. 24–26.

## **ADVANTAGES AND DISADVANTAGES OF THE METHOD OF COMMUNITY LANGUAGE LEARNING IN THE CONTEMPORARY EDUCATIONAL PROCESS**

© 2018

*N.V. Vanyukhina*, candidate of psychological sciences, associate professor, deputy dean of the department of psychology and education

*Kazan innovative university named V.G.Timiryasov (IEML), Kazan (Russia),  
vanyuhina@ieml.ru*

*N.G. Klimanova*, candidate of psychological sciences, associate professor, head of the chair “Psychology of Labor and Entrepreneurship”

*Kazan innovative university named V.G.Timiryasov (IEML), Kazan (Russia),  
klimanova@ieml.ru*

**И.И. Векслер**, магистрант кафедры дизайна рекламы

*ФГБОУ ВПО «Санкт-Петербургский Государственный Университет Промышленных Технологий и Дизайна», Санкт-Петербург (Россия)*  
*veksira@rambler.ru*

**А.Б. Афанасьева**, кандидат искусствоведения, доцент кафедры педагогики начального образования и художественного развития ребенка

*ФГБОУ ВПО «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена», Санкт-Петербург (Россия), afanaseva\_ab@mail.ru*

Значение книги в жизни человека и общества нельзя переоценить. «Книга – душа образования» – так назвала свой сборник Л.И. Уварова [1]. Можно было бы перефразировать и сказать, что в книге – огонь самообразования, ведь прежде всего через книгу человек познает глубины и тайны мира. Еще великий чешский просветитель Я.А. Коменский говорил о книге: «первейший инструмент развития и насаждения мудрости»; а замечательный русский художник и мыслитель Н.К. Рерих писал, обращаясь к молодежи: «книга как бы живой организм», «любите книгу всем сердцем вашим!», «книга, как в древности говорили, – река мудрости, наполняющая мир!» [2, с. 96].

Книга будит мысли и чувства человека, развивает воображение, интеллект, эмоциональную сферу, учит сопереживанию. Но чтобы ребенок с детства полюбил книгу, она должна быть не только интересной, познавательной, но и нести в себе привлекательный художественный образ. Поэтому в создании книги, особенно обращенной к детям, важен не только автор (писатель, поэт), но и художник, дизайнер, издатель...

Когда мы заходим в современный книжный магазин, чтобы купить ребенку детскую книгу, мы теряемся от разнообразия изданий и пестроты обложек. Но если мы присмотримся поближе, то можем разочароваться. Среди множества ярких книг выбрать ныне хорошую детскую литературу оказывается не так-то просто. Как правило, мы останавливаем свой выбор на старой доброй классике, которая нам хорошо знакома.

Книга играет огромную роль в социализации личности ребенка. Именно детская литература является средством духовного становления маленького человека, она развивает его мышление, открывает ему новые миры.

Современная детская литература сейчас находится в критичном состоянии. С каждым годом становится все меньше авторов, которые хотят работать в этой области, так как спрос на книги у читателей и издателей уменьшается. Это в большой степени связано с развитием информационных технологий. Также причиной может быть резкое взросление детей, которые предпочитают сидеть в интернете, играть в компьютерные игры, чем читать стихи и прозу. Очевидно, что большое количество информации в интернете не заменит ребенку чтение книг, позволяющих понять мотивы и чувства других людей. Мало кто из взрослых сегодня может представить свое детство без книг. Но многие современные дети мало обращаются к литературе. А многие авторы жалуются на то, что им негде выпускать свои произведения, ведь издательства теряют большие суммы из-за низкого спроса на книжную продукцию. Сегодня на книжных полках также довольно трудно встретить книги, например, для подростков. Не секрет, что подростки как никто нуждаются в качественной детской литературе о современной жизни и ее проблемах. Поэтому недостаточность издания детских книг для какой-либо

возрастной категории стала довольно заметной проблемой в современном состоянии книжной продукции.

Однако в последние годы положение стало меняться, выпуск детских книг увеличивается, а их качество улучшается. Оформление и тематика книг также становятся лучше. «Книга является духовной пищей, которая обогащает детей в различных сферах: творческой, коммуникативной, познавательной, эстетической, эмоциональной. Кроме того, она играет огромную роль в социальном развитии ребёнка, прививает ему те или иные навыки общения, оказывая влияние на социализацию», - пишет О.А. Кирпичева [3, с. 56].

Вместе с тем издание детской книги требует больших затрат по сравнению с многими другими видами литературы, так как важную роль здесь играют иллюстрации. Детские книги заметно дорожают, становятся недоступными для массового покупателя. Капиталистические отношения и экономические трудности вызвали сокращение возможности реализовать покупательские потребности. Чаще всего человек воздержится от покупки дорогой книги, отдавая предпочтение электронной. Но когда читатель все-таки рискнул и купил книгу неизвестного современного автора, может наступить разочарование. Простые «стишки для самых маленьких» могут оказаться нелогичной и нескладной игрой слов. Хорошо, если родитель успел просмотреть книгу перед покупкой, но, например, из-за отсутствия времени такой возможности может не быть.

Издательства сегодня не особенно ищут новых и хороших авторов. Начинающие писатели и поэты часто сталкиваются с проблемой публикации своих произведений, так как книжные издательства в них не заинтересованы. Современным компаниям легче и выгоднее просто перепечатывать классику. Безусловно, в классике есть множество плюсов, ведь нельзя допустить, чтобы были забыты лучшие произведения прошлого или имена талантливых писателей. Но без открытия новых имен рано или поздно детская литература может зайти в тупик. Так, например, издательство «Рипол Классик» выпустило серию детских книг «Новые сказки нового времени». В печать вышли произведения новых авторов, которые впервые пробовали писать для детей. Другие издательства, такие как «Самокат», коммерческие «Эгмонт» и «Дрофа» также публикуют новые произведения.

Еще одну проблему могут заметить читатели, которые внимательны к письменной речи и интересуются зарубежной литературой. Очень часто переводы иностранных детских книг звучат странно, или слова могут быть выстроены в непривычной для русского языка форме. Такие книги можно часто встретить на полках книжных магазинов. Перевод требует большого труда и определенных навыков. Ведь именно от перевода зависит целостность сюжета и передача идеи, которую хотел донести автор книги. Есть риск, что ребенок бросит читать такую книгу, потому что она будет для него трудночитаема.

Вместе с тем сегодня отчетливо проявляется тенденция красочного оформления литературных произведений. Продается немало хорошо проиллюстрированных детских книг, так как современные типографские возможности позволяют делать оформление изданий все лучше и лучше. Работа иллюстратора крайне важна и ответственна. Ведь, как известно, «помогая ребенку понять литературный текст, обогащая содержание книги, развивая эстетический вкус читателя, художник самым активным образом участвует в общем воспитательном процессе, активно влияет на формирование мировоззрения маленьких граждан нашей страны. Поэтому иллюстрация детской художественной книги, ее история, ее развитие, ее судьба связаны с эволюцией самой детской литературы гораздо тесней, чем иллюстрация книги для взрослых» [3, с. 57].

Детская литература всегда была направлена на интеллектуальное и эстетическое воспитание детей. Эта тенденция в развитии современной детской литературы



сохранилась и сейчас. Ребенок по-прежнему является героем современных авторов. Он является самостоятельной личностью, мыслящим, чувствующим, способным оценивать окружающий мир. «С детской художественной книги начинается воспитание высоких эстетических чувств, любви к прекрасному. Это подчеркивает функциональную близость детской книги и иллюстрации в ней, более того, иллюстрация в большей степени, чем текст, материальная конструкция и другие элементы книги, способствует их реализации» [4, с. 65].

Сложившаяся конкуренция в детском книгоиздании способствует улучшению полиграфического исполнения и оформления книг. Сегодня на полках магазинов можно встретить много качественных книг. Увеличился ассортимент детских изданий, в основном, за счет разнообразия книг-игрушек для младшего возраста. Но вместе с этим сократилась тиражность книг, вплоть до создания определенной дорогой подарочной книжной продукции.

Такой фактор, как развитие новых технологий печати и применение новых материалов, способствовал развитию дизайна книги. Сегодня в оформлении издания могут использовать ткань, мех, полиэтилен, пластик и даже металлизированную бумагу. Студенты СПГУПТД на занятиях осваивают различные техники оформления книги, рассматривают книжный дизайн в широком культурном контексте [5].

Становится все более популярным использование многовариантности в издании детских книг. С помощью книги сегодня можно изучать окружающий мир. Ребенок не только читает, но и мысленно участвует в сюжете произведения. Среди литературных героев у него заводятся друзья, да и сам он нередко перевоплощается в них.

Многообразие видов книжной продукции в детской книге-игрушке может свидетельствовать о творческом поиске дизайнеров. Сегодня детское произведение обогащают дополнительными вставками, игровыми элементами. Важно отметить, что сюжетные линии и иллюстрации в некоторых современных детских книгах различаются по гендерному признаку. Так, сегодня можно встретить литературу для мальчиков, в которой присутствуют супергерои, чудовища, нарисованные в более контрастной и агрессивной манере. В книгах для девочек наоборот, присутствуют розовые, светлые и спокойные оттенки.

Современный ребенок во многом получает информацию и знания о мире через визуальные средства: кинотеатр, компьютер, телевизор. Сегодня стала очень заметна связь детских изданий с мультфильмами или компьютерными играми. Некоторые иллюстрации в таких книгах часто выполняют только изобразительную функцию. Но иллюстрация должна обогащать и дополнять текст книги. Вот как ее роль в книге характеризует художник В.В. Лебедев: «Сознательно и с неослабевающей энергией сохранить определенный ритм на протяжении всей книги, то ускоряя, то замедляя его плавными переходами, – вот... едва ли не основное условие. Книжка должна вызывать радостное ощущение, направлять игровое начало на деятельность ребенка и желание побольше узнать» [6, с. 6].

Для ребенка оформление книги и иллюстрации являются важными факторами при выборе того или иного издания. Книжки для младшего возраста содержат различные элементы для развития навыков и способностей детей. Родители отдают предпочтение книжкам-игрушкам, в которых присутствуют элементы для развития мелкой моторики рук, тактильных ощущений.

Все дополнительные элементы вызывают интерес, но очень важно помнить, что книга прежде всего несет в себе литературное содержание. В погоне за оригинальным изданием, дизайном важно не забыть о главной функции книги. Если ребенок только играет с ней, то такая функция и смысл книги теряется. Очевидно, что игровое начало в

книге не сделает ее полноценной игрушкой. Однако такая связь элементов детской книги должна учитываться при проектировании издания.

Крайне важна при создании книги работа художника-иллюстратора. Качественно выполненные иллюстрации влияют на запоминание детьми содержания книги. Они развивают зрительную память и воображение детей. Открывая книгу, читатель воспринимает ее как одно целое. В создании детской книги важны не только такие элементы как текст и его расположение, но и качество, и стиль иллюстраций. Создание иллюстраций – процесс сложный и кропотливый. Он требует от художника не только определенных навыков, но и правильного восприятия и отношения к произведению. Броские и красочные иллюстрации приобщают ребенка к чтению книги. Но очень часто даже самые простые правила не соблюдаются.

Важно отметить, что художник должен всегда стремиться к развитию своих творческих навыков и овладению новыми. Нужно прочувствовать книгу, и оформить ее так, чтобы ребенок мог полностью погрузиться в интересный и захватывающий мир произведения.

Но художник-иллюстратор не обязательно занимается только иллюстрированием книги, он также работает над обложкой, над пропорциями и форматом, подбирает шрифты и их размеры, работает над общей цветовой гаммой произведения. Важно отметить, что главной целью иллюстрации должна быть ее зависимость от литературного текста. Она должна быть дополнением в наглядно-зрительных образах повествования автора.

Очень часто в магазине мы видим яркие и красочные обложки детских книг, но за ними могут скрываться серые и не примечательные страницы.

Так же заметна еще одна проблема современной детской литературы: малое количество книг для детей с ограниченными возможностями. Специалистов, которые могли бы оформлять и иллюстрировать такие книги, крайне мало. Такой человек должен обладать не только художественными навыками, но и навыками в области коррекционной педагогики и психологии.

Обложка книги должна так же отвечать определенным правилам, потому что оформление детской книги требует к себе особенного внимания. Например, заголовок книги должен быть броским, читабельным, но в то же время гармоничным. Он не должен быть сильно искажен или иметь маленький кегль. Оформление книги должно быть эстетически приятным. Не стоит перенасыщать обложку слишком большим количеством шрифтов и надписей. Здесь важна грамотно продуманная композиция. Дизайнер должен обладать знаниями в области визуального восприятия человека. Такие правила помогут художнику правильно ориентировать книгу на определенный возраст и выделить ее среди конкурентов в магазине.

Литература развивает множество способностей у детей, она учит понимать, сочувствовать героям, любить. Именно детские книги прививают ребенку определенные ценности, формируют внутренний мир ребенка. Во многом благодаря им дети фантазируют, изобретают, мечтают.

Настоящее детство сложно представить без увлекательных книг. Не секрет, что проблемы детского чтения и издания книг сегодня стали острее. С одной стороны, тематика детских книг заметно расширилась, качество изданий улучшилось. С другой же стороны, падают тиражи детской литературы. Это привело к тому, что цены на детскую литературу выросли.

Сегодня единственным и пока бесплатным источником приобщения детей к чтению остается библиотека. Ежегодно растет число юных читателей в библиотеках. Это связано с удорожанием книг, с изменениями в школьных программах. Можно заметить, что детские и школьные библиотеки содержат литературу, в основном изданную еще в

советское время. Более современные издания содержатся в малом количестве, поэтому нередко они выдаются только в читальных залах. Важно не закрывать глаза на нынешнее состояние детской литературы и не отнимать у детей возможность развивать нравственные и эстетические качества. Несмотря на серьезные проблемы детской литературы сегодня можно сказать, что все в наших руках. Заходя в книжный магазин, нужно выбирать самую качественную книгу. Это в свою очередь может помочь уменьшить количество некачественных детских книг.

Репертуар чтения подростков и детей сегодня тоже претерпевает изменения. Ныне все более популярными среди школьников и подростков становятся журналы. Кажется, что сегодня очень много разнообразной журнальной продукции для такой аудитории, но это не так.

Дети и подростки ориентируются сегодня далеко не на лучшую продукцию. Они прежде всего интересуются изданиями с большим количеством картинок. Такие издания несут информацию, легкую для восприятия, но не познавательного, а развлекательного характера. Качественные журналы с педагогическим, психологическим, изобразительным материалом выходят малыми тиражами.

В наши дни в область детской литературы активно входят коммерческие отношения. Большинство издательств – частные. Им нужна не добротная детская литература, а коммерческая, приносящая прибыль. Но есть и такие издательства, которые совмещают коммерческие и академические интересы. Они издают современных авторов, познавательную литературу. Таких издательств немного, но они существуют. В них можно найти как развивающую ребенка литературу, умные детские книги, так и хорошие развлекательные издания.

Еще одной проблемой является недостаточное внимание к чтению в школах. В учебных программах стало выделяться меньше учебных часов для изучения литературы. Многие дети медленно читают и мало читают дома. Внеклассное чтение сегодня не столь популярно. Многие школьные учителя с трудом соглашаются с тем, что книга становится не главным источником знаний. Но все же книга потеряла статус основного способа получения информации в связи с появлением альтернативных источников. В современном мире получить информацию о других странах, о природе можно без книги. Очевидно, что это одна из причин снижения спроса на книги. Сегодня можно сказать, что настало время, когда книга передает функцию получения информации другим источникам. Но хорошую художественную книгу не сможет заменить любой современный источник информации. Ведь художественная литература – важнейшая часть искусства, очень сильно воздействующая на человека, формирующая его личность. Поэтому развитие навыка творческого чтения в школах сегодня не утратило свою актуальность, а формирование потребности и культуры чтения можно назвать актуальной научной проблемой.

В целом, можно утверждать, что в наши дни роль чтения книги, дающей ребенку возможность познать, впитать духовный мир и нравственный опыт человечества не менее важна, чем в прошлые времена. От того, что и как читает ребенок сегодня, зависит наше будущее. А помочь ему привить культуру чтения могут литераторы и художники-дизайнеры, и, конечно, учителя и родители.

## **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Книга – душа образования: пособие для учителя. Автор-составитель Л.И. Уварова. СПб.: Издательство «Левша. Санкт-Петербург», 2006. 72 с.
2. Рерих Н.К. Любите книгу! // Твердыня пламенная. Рига: Виеда, 1991. С. 93-97.
3. Кирпичёва О.А., Шефер Н.И. Новейшая детская литература // Молодой ученый. 2015. № 22.1. С. 56-58.

4. Алуева М.А. Специфика иллюстрирования детской художественной книги в контексте ее интеграции с детской литературой и педагогикой детского чтения // Историческая и социально-образовательная мысль. 2010. № 2. С. 64 -66.

5. Афанасьева А.Б., Латыпова А.М. «Книжный дизайн» в культурном пространстве города // Графический дизайн: традиции и инновации: материалы международной научно-практической конференции. 2017. СПб.: Издательство: Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна, 2017. С. 3-8.

6. Лебедев В.В. 10 книжек для детей. Л.: Художник РСФСР, 1976. 7 с.

## **ROLE OF BOOK DESIGN IN SOCIOCULTURAL ENVIRONMENT**

© 2018

*I.I. Veksler*, magistr chairs of design of advertising

*Sankt-Peterbursky State University of Industrial Technologies and Design,*

*St.-Petersburg (Russia), veksira@rambler.ru*

*A.B. Afanaseva*, candidate of art- sciences, Associate Professor, Head of the Chairs of

*Pedagogics in Elementary School and Child Upbringing in Arts*

*Herzen State Pedagogical University of Russia, St.-Petersburg (Russia),*

*afanaseva\_ab@mail.ru*

УДК 37.01

## **РАННЯЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ МОЛОДЕЖИ В ЦИФРОВОЙ ИНТЕРАКТИВНОЙ СРЕДЕ**

© 2018

*О.А. Воронкова*, кандидат политических наук, ст. научный сотрудник

*Институт Социологии ФНИСЦ РАН, Москва (Россия), olden@lianet.ru*

Быстрое развитие цифровых технологий дало мощный импульс к изменению структурных основ социальных отношений. Углубляющееся взаимодействие человека и компьютера практически ликвидирует разрыв физического и символического пространств, материального и духовного, реального и виртуального «миров». Возможности мгновенного сетевого распространения технологических инноваций запускает энергию новаторства во все сферы деятельности. Трансформируется экономическая структура – производственно-маркетинговые процессы переходят на автоматизированный режим. Автоматизация процессов производства и маркетинга увеличивает производительность, ослабляет или почти совсем нивелирует потребность в ручном физическом труде и высвобождает время для творческого самовыражения личности. Быстрое формирование перекрестных связей открывает возможности постоянной реконфигурации организаций и институтов. Модифицируется вся система социальной занятости. Меняется профессиональный ландшафт и перенаправляются все прежние пути профориентации и подготовки. Соответственно, возникает потребность пересмотра социально-демографических задач – отпадает необходимость в форсировании репродуктивных стимулов населения для воспроизводства физической рабочей силы. Вместо этого остро заявляют о себе вопросы экологической безопасности. За трансформацией систем производственно-энергетического обеспечения неизбежно последуют вопросы реструктурирования систем социального обеспечения.

Информационно-технологическая среда, генерируя новые источники энергии для всех сторон социальной жизни, заставляет социальную реальность развиваться по совершенно иной, чем прежде, логике. По определению М.Кастельса, это «логика открытия» всех сфер деятельности для всех членов общества, вовлечения общества в

новые отношения, характеризующиеся разнообразием, взаимонаправленностью и неустойчивостью. Это логика «связывания мира» в единую мультимодальную систему «реальной виртуальности». Новая социальная энергия направляется не на накопление и систематизацию знаний и выстраивание социальной реальности вокруг упорядоченных неким мыслительным центром форм, а использование информации для поиска новых форм самореализации, схожих способов мышления, налаживания связей между единомышленниками. Сетевая коммуникативная сфера, в отличие от традиционных СМИ «с центральной диспетчерской» производства и однонаправленного распространения информации, формирует основу для выстраивания новых пространственно-многомерных форм жизни. Возникновение сетевой интерактивной сферы подталкивает переход человечества на новый этап исторического развития – уровень ноосферы. Новые информационные технологии запускают динамичные процессы работы человеческого разума, который становится не просто решающим элементом производственной системы, а «непосредственной производительной силой» [1].

Раннее включение новых поколений в информационно-технологическую сферу меняет основания и принципы личностной социализации. Традиционные механизмы формирования базовой системы внутренней устойчивости к социальным вызовам, уверенности в себе, гораздо быстрее, чем раньше, подвергаются тестам на прочность. Становление и укрепление элементов доверительного отношения к окружающей социальной среде через семью быстро пресекается вызовами, идущими через компьютерные системы. Первичное знакомство с взрослым социальным миром через игру, признанное социологами и социальными психологами крайне важным фактором социализации, приобретает качественно иной характер. Последствия перемещения действия факторов ранней цифровой социализации на виртуальную арену еще не до конца осмыслены социальными учеными. Пути такого осмысления уже сейчас оформились в прямо противоположно направленные вектора. Одно концептуальное направление – консервативное – пытается доказать преимущественный вред ранней компьютерной социализации новых поколений [2, с.15-25]. Другое – прогрессивное – видит в этом процессе больше пользы, чем вреда [3]. Но даже традиционный поиск истины «где-то посередине» не дает окончательного ответа вопрос, насколько полезно или вредно раннее приобщение к виртуальной среде. Но что гораздо более важно, на наш взгляд, – это попытаться определить, какие качественные изменения в личностном и общественном сознании происходят в этом процессе.

С одной стороны, компьютерная видеоигровая и информационная среда социализации, наполненная разными жанрами и форматами, требует развития качеств обостренного внимания, быстроты реакции, осмысления ситуации, способности сосредоточения на поставленной задаче. Богатая аудиовизуальная символика игрового и информационного материала развивает логическое, пространственное и стратегическое мышление. Возможности видеоигр, дополненные содержательным материалом, все более активно используются не только для детского развлечения, но и в целях обучения, в том числе профессионального. Решение стратегических задач и определение социальных проблем стимулирует стремление к более глубокому познанию, налаживанию партнерских отношений, ориентации в социальном пространстве. Кроме того, формируется самооценка, понимание собственных возможностей в моделировании социальных ситуаций, осознание склонностей к той или иной сфере социальной деятельности. Социальные психологи признают, что «все эти аспекты в сумме дают эффект обучения комплексным действиям – эффект достаточно ценный для успешной социализации» [3, с. 69].

В то же время, увлеченность чисто виртуальной стороной социальной жизни, как отмечают практически все психологи, отвлекает от «реальной» жизни. Погруженность в предоставляющую огромные легкодоступные и привлекающие внимание возможности «виртуальность», на первый взгляд, отодвигает «реальную жизнь» на дальний задний план. Но на самом деле, новая виртуальная среда создает и новую реальность, которая становится мощным фактором формирования нового типа идентичности – со своими особыми свойствами, отличными от тех, которые закладывались в личность в доцифровую эпоху.

Главным качеством «доцифровой», традиционной личности была, как известно, ее социальная направленность. Умение «жить в социуме» характеризовало, прежде всего, зрелую личность эпохи модерна – и в «коллективистских» социалистических, и «индивидуалистических» либертарианских обществах. Различались собственно сами правила существования личности в социуме, но неизменным был принцип «человек – существо социальное».

Виртуальная «реальность» угрожает именно этому принципу. Погруженность в виртуальную среду, где актер чувствует себя полноправным хозяином виртуальной ситуации, где он может сам выстраивать свой собственный мир – отбирать информацию по своему интересу, добавлять или удалять из круга избранных виртуальных друзей, моделировать события и проектировать действия, высказывать свое мнение по любому поводу – развивает в человеке качество независимости и самодостаточности. Так или иначе, но это качество способствует отрыву человека от «большого» традиционного общества, общества как «единого целого», изолирует его от мира традиционных нормативных отношений, в которых доминируют категории общественного долга, обязанности, ответственности, то есть, отношений власти и зависимости разных уровней. Виртуально обусловленная свобода от нормативных обязательств делает новую личность не управляемой традиционно выстроенными социальными и политическими механизмами. И это более всего беспокоит социологов и социальных психологов.

С другой стороны, информационные технологии дают неограниченные возможности изобретению новых способов привлечения внимания пользователя, увлечения его в обширный мир соблазнов разного рода и, таким образом, созданию новых виртуальных форм управления массовым сознанием, особенно незрелым подростковым сознанием с еще не сложившимися убеждениями, не сформированными установками восприятия. Социологов и психологов волнует и то, что интегрируясь в информационные системы, личностная идентичность находится под угрозой приобретения «запрограммированного» характера, а виртуальное общество приобретает новые основания для «единения».

Виртуально конструированной идентичности свойственно одновременно и ощущение вовлеченности в «виртуальный мир», и чувство независимости от «реального мира». Оба этих процесса, развивающиеся по собственной логике и не встречающие каких-либо отвлечений или препятствий на пути, могут привести к логическому тупику либо в виде депрессивного чувства одиночества и полной оторванности от мира, либо к сковывающей зависимости от разного рода влиятельных сил виртуальной сети. Кроме того, оба эти процесса, оказывая противоположное влияние на формирующуюся личность, могут вызвать обострение конфликта разных сторон индивидуальности, привести к внутреннему разрыву «Я», психологическому дискомфорту, а в более тяжелых случаях, к расщеплению личности, расстройству сознания.

Поиск выхода из личностного кризиса может привести как к конструктивным последствиям – обретению доверия и чувства уверенности в себе в группах реальных и сетевых друзей и единомышленников, так и разрушительным – попадании под влияние деструктивных сил. Важной задачей социализации становится, таким образом, создание механизмов выстраивания баланса между адаптацией человека как к «виртуальному»,

так и «реальному» обществу, и, в рамках этого баланса – развития собственной идентичности, укрепления личностного «Я». По нашему глубокому убеждению, такие механизмы нужно создавать не в сфере запретов и ограничений, сопутствующей вертикально выстроенным традиционным иерархическим социальным системам с командно-административными методами управления, а на путях перестройки всей системы общественных отношений.

По выражению М.Кастельса, личностная идентичность теперь формируется путем включения в «биполярную оппозицию между Сетью и «Я»». Это означает, прежде всего, что общество предстает перед формирующейся личностью, во-первых, в более фрагментированном, а во-вторых, в гораздо более конкретизированном образе. Личность гораздо быстрее и глубже, чем раньше, имеет возможность выстраивать более длинные перспективы оценивания общественных процессов и их акторов, благодаря расширению горизонта знакомств, сталкиваясь с огромным «множеством идентичностей». Личность с ранних лет имеет возможность ознакомления и, при желании, глубокого погружения в разнообразный спектр общественных мнений, сфер деятельности, что неизбежно ведет к раннему созреванию необходимости произведения выбора между идейными, профессиональными, культурными и другого рода предпочтениями. Иными словами, благодаря информационным технологиям, современная личность формируется и взрослеет гораздо раньше. Другой вопрос, что и характер такого «взросления» меняется – он не соответствует представлениям старших поколений о «взрослости», его социальным ожиданиям от молодежи, что постоянно вызывает упреки в адрес молодежи в инфантилизме.

Применение такого оценочного понятия как «инфантилизм» к современной «виртуальной» молодежи, по меньшей мере, спорно. Благодаря ранней социализации, у молодежи гораздо больше возможностей проникновения в сущность социальных отношений, чем у предшествующих поколений. Другое дело, что, формируя виртуально-коммуникативным образом свой собственный мир, молодежь сознательно отказывается принимать те традиционные устои, которые хранит и пытается передать ей старшее поколение. Конфликт поколений в информационно-технологическую эпоху приобретает совершенно иной характер. Современные процессы виртуальной социализации качественно отличаются тем, что генерируют импульсы радикальной смены принципов построения социальной системы. Информационно-интерактивная энергия наполняет молодежь многократно усиленным критическим потенциалом по отношению к традиционным способам жизни. Эта критическая энергия определяет решительное нежелание молодежи встраиваться в ту социальную иерархию, в которую встраивалось в свое время старшее поколение после всплесков подростковых бунтарств. Новая интерактивная молодежная энергия, наоборот, побуждает старшее поколение перестраивать свои привычные формы и способы жизни под требования информационных технологий. И этот фактор придает традиционному конфликту поколений своеобразную форму.

Горизонтальное структурирование новой коммуникационной системы под влиянием цифровых технологий имеет важные последствия для всех социальных процессов: значительно ослабляется символическая власть традиционных источников социальной информации – идеологических центров. Традиционные символические системы – религиозные, нормативные, ценностные, политико-идеологические – теряют свой безусловный авторитет. Новая информационная эра знаменует «конечный этап секуляризации общества» [1].

Тем не менее, пытаясь справиться с последствиями технологических изменений, встроиться в новую коммуникативную среду, акторы и хранители традиции используют установки и диспозиции, внедренные и прочно зафиксированные на уровне

предсознания в прежнюю эпоху. Однако обнаруживая, что прежние установки в новых условиях больше не работают, адепты иерархических традиций часто предпринимают неадекватные усилия по противодействию новым формам жизни, что только усиливает отчужденность между ними и новым поколением. Преодоление отчуждения требует не столько специфических усилий старших поколений по освоению новых информационных устройств, чтобы не чувствовать себя на «обочине истории», но в гораздо в большей степени, перестройки диспозиционных матриц собственного сознания. Такая перестройка, конечно, не может произойти одновременно. Тем не менее, есть надежда, что новые поколения, сформировавшиеся уже в эпоху глобальной цифровой коммуникации, имеющие более гибкие диспозиции сознания, смогут легче понимать собственных детей и, таким образом, межпоколенческий разрыв в будущем будет уменьшаться.

Так или иначе, для традиционно-иерархической социальной структуры отношений власти и зависимости наступила насущная необходимость серьезной трансформации. Новые информационно-технологические условия с неизбежностью требуют решительных шагов в сторону демократизации властно-общественных и внутри общественных отношений. В России же, стране значительно отстающей от мирового авангарда в технологическом отношении, в начале XXI века происходят прямо противоположные процессы. Очевидны попытки установления тотально-властного контроля над Интернетом, разрабатываются проекты изолирования российского сегмента Интернета от глобальной сети. В то же время, возникновение множественных критических точек, получающих мгновенное распространение в российских сетях, требует от власти постоянной готовности к отчету перед обществом. Привычные командно-силовые, репрессивные и устрашающие методы подавления общественного недовольства, как, например, назначение уголовного наказания за перепосты критических материалов, лишь усиливают степень недоверия и отторжения властных методов усмирения недовольства и только увеличивают градус критических настроений. И если пока репрессивные меры еще срабатывают в локальном масштабе, их массовое применение неизбежно чревато социальным взрывом.

**Информационные конфликты.** Информационно-цифровые технологии, при усложнении собственно технологического компонента, делают еще один исторический шаг к упрощению социальной практики. Это «упрощение» качественно иного рода, нежели идеологическое нивелирование «картин мира», стартовавшее в эпоху модерна. Если идеологическое «упрощение» приводило все многообразие воззрений к единому знаменателю и снижению необходимости пользоваться собственным разумом, переложив эту задачу на властные элиты, то современное технологическое упрощение, наоборот, открывает личностному сознанию многовариантные перспективы. Но если для личности открывается доступ к информации, то для управляющих структур мультиплицируются возможности манипуляции массовым сознанием. Именно в этой сфере развивается информационное противостояние власти и общества.

Единственным способом традиционно организованных управленческих структур сохранить власть и символическое влияние в обществе остается рекрутирование специалистов из сферы высоких технологий для разработки новых способов влияния на массовое сознание. Среди этих способов – внедрение так называемой «троллинга»-активности», программ-«ботов» и «спойлеров» в сетевую коммуникацию для дезорганизации социального дискурса, дезориентации пользователя и подавлению конструктивно-критического потенциала сетевой коммуникации [4]. Потенциал развития информационных конфликтов постоянно увеличивается с применением различных программных средств: сегментов кода, называемых «вирусами», способных, благодаря эмоциональным составляющим, апелляциям к массовому бессознательному, внешней



простоте подачи материала, не требующей осмысления, внедрять в неопытное сознание спектр определенных эмоциональных и поведенческих реакций. Непрямое воздействие медиавирусов многократно увеличивает шансы на успех манипуляций [5]. Такие способы, безусловно, имеют свой эффект влияния на неискушенное массовое сознание, столкнувшееся с технологическими новшествами, но психологически и ментально не готовое к использованию предоставляемых интернетом возможностей. Большинство населения испытывает серьезные психологические проблемы в связи с необходимостью освоения новых форм социальной практики.

Массовое сознание в новой коммуникационной среде с неизбежностью оказывается под прицелом информантов, преследующих самые разные цели. Круг информантов многократно расширяется, так как функции пользователя и создателя интернет-продукции часто неразделимы. Не только специализированные профессиональные службы, но и интеллектуально-продвинутое пользователи могут участвовать как в создании новых технологических кластеров, так и в сопротивлении попыткам контроля над технологическими решениями со стороны ангажированных структур. В сетевом пространстве возникает тесная связь между процессами создания нового культурно-символического поля и перекрестного манипулирования массовым сознанием. Сетевая вовлеченность требует от личностного сознания развития и активизации рефлексивно-мониторинговых качеств, перенаправления мыслительного процесса в сторону развития дискурсивной компетентности, то есть умений распознавания правдивой и ложной информации, различения искренности и лицемерия, адекватного реагирования на разного рода провокационную активность и т.д. Новые качества общественного сознания развиваются в атмосфере постоянного противоборства способов и методов завоевания умов.

Тем не менее, рано развивающиеся установки на поиск, а не на пассивное усвоение готовой информации, позволяют активным участникам виртуального мира развивать свои интеллектуальные способности до степени выработки иммунитета против сетевых манипуляционных приемов, способности оценивать опасность внешнего контроля над собственным мышлением, что не характерно для массового идеологического сознания. Интернет содержит в себе значительные ресурсы противостояния манипуляциям общественным сознанием, поскольку дает своим пользователям недоступное в поле идеологизированных СМИ разнообразие альтернативных источников информации и свободу выбора. Молодежь, включившаяся в интерактивные коммуникативные процессы через интернет, имеет больше шансов на сохранение интеллектуальной автономии и психологической устойчивости, нежели старшее поколение, продолжающее потреблять информацию исключительно из традиционных СМИ.

Итак, многократно ускоряющийся под влиянием информационно-технологической революции процесс социализации новых поколений трансформирует основания социальной структуры и коммуникативной культуры. Информационные технологии способствуют ускорению процессов становления дискурсивного типа коммуникации. Развитие новых принципов коммуникации, несмотря на возведение искусственных барьеров на этом пути, неизбежно ведет к образованию общественных отношений нового типа – основанных на признании и уважении личности как выразителя собственного отношения к происходящим социальным процессам и активного участника социальной жизни. Соответственно, механизмы социализации «реального мира», вступающие в конкуренцию с «миром виртуальным», должны перестраиваться в сторону поиска не менее, а гораздо более привлекательной мотивации участия для молодого поколения, чем та, что предлагается интернетом. Системы образования, приобщения к здоровому и активному образу жизни, должны отходить от «добровольно-принудительных», а тем более архаично-репрессивных, методов воспитания в сторону

поиска адекватных времени конкурентно-способных механизмов уравнивания издержек «виртуальной социализации».

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кастельс М. 2000. Информационная эпоха: Экономика, общество и культура. М.: ГУ ВШЭ. [Электронный ресурс].  
URL: [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Polit/kastel/01.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Polit/kastel/01.php). [Дата обращения 09.02.2018].
2. Дискуссионные проблемы социальной психологии: коллективная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. Ульяновск: Зебра, 2018. 153 с.
3. Галкин Д.В. Компьютерные игры как феномен современной культуры: опыт междисциплинарного исследования // Гуманитарная информатика. Вып.3. 2007. С. 54-72.
4. Воронкова О.А. Интернет-активность и гражданское сознание // Разум на распутье: Общественное сознание между прошлым и будущим. М.: «Аспект-пресс», 2017. С. 192-208.
5. Кожаринова А.Р. Медиавирусы как носители идеологических кодов [Электронный ресурс] // Информационный гуманитарный портал «Знание. Понимание. Умение». 2013. № 5 (сентябрь - октябрь). URL: [http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2013/5/Kozharinova\\_Media-Viruses/](http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2013/5/Kozharinova_Media-Viruses/) [архивировано в Archive.is] [дата обращения: 05.03.2018].

### EARLY SOCIALIZATION OF THE YOUTH IN THE DIGITAL INTERACTIVE SPHERE

© 2018

*O.A. Voronkova*, candidate of political sciences, senior researcher  
*Institute of Sociology, FCTAS RAS, Moscow (Russia), olden@lianet.ru*

УДК 378

### К ВОПРОСУ О ПРОБЛЕМАХ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ В НОВЫХ УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ВУЗА

© 2018

*Г.С. Гатауллина*, студентка III курса факультета математики и естественных наук  
*ФГАОУ ВО «Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета», Елабуга (Россия), guzel.sirenevna@ya.ru*

*А.В. Зорина*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков  
*ФГАОУ ВО «Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета», Елабуга (Россия), azorina@mail.ru*

Значимость исследования социализации студентов в современных условиях вуза обусловлена новыми установками и кардинальными изменениями, происходящими в сфере высшего образования

Современный мир становится все более многонациональным. С каждым годом российские вузы принимают все большее количество иностранных граждан из стран ближнего и дальнего зарубежья. В связи с этим поликультурный контекст современного образования обуславливает новые задачи подготовки студентов к жизни и профессиональной деятельности. Для плодотворной, бесконфликтной жизни в новых условиях поликультурного общества российским студентам необходимо обладать навыками межкультурной коммуникации, основанными на идеях диалога культур и толерантного мировосприятия.

Вопросом социализации молодежи в условиях меняющегося мира занимаются отечественные педагоги и психологи. Различные аспекты данной проблемы и пути ее решения отражены в работах В. Л.Бенина, А. А. Бодалева, А. В. Зориной, И. Ф. Исаева, И. Б.Котовой, В. В.Кузнецова, В. А. Кан-Калика, А. В.Мудрика и др.

От успешной социализации студентов в поликультурном пространстве современного российского вуза во многом зависит их профессиональная карьера. Умение адаптироваться в многокультурном социуме оказывает прямое воздействие на личностное развитие и профессиональный рост будущих специалистов [1]. В связи с этим, представляется целесообразным овладение студентами вуза поликультурной компетентностью, которая представляет собой «систему качеств личности, овладение которой свидетельствует о готовности индивидуума к полноценному взаимодействию как в родной, так и в иноязычной культуре, и которая в итоге обеспечивает формирование человека культуры, способного к жизнедеятельности в многонациональном социуме на принципах диалога культур» [4, с. 182]. Стремление выстраивать свои взаимоотношения с представителями иных национальностей и этносов на идеях равенства всех народов обеспечивает духовное обогащение личности, ее освобождение от культурной безграмотности и сложившихся стереотипов [2].

Процесс социализация студентов в новых образовательных условиях вуза в частности и общества в целом будет успешным, если при обучении и воспитании молодого поколения будут учитываться ценности не только родной, но и иных культур; если становление молодежи будет проходить в духе взаимопонимания, дружбы и диалога культур, путем привития идей равенства всех народов [3], [5], [6].

В Елабужском институте Казанского (Приволжского) федерального университета (далее ЕИ КФУ) обучается большое количество иностранных граждан. В ходе участия в различных учебных и внеаудиторных мероприятиях нами было отмечен тот факт, что студенты-иностранцы избегают общения не только с российскими студентами, но и с иностранными гражданами других стран, стремятся к «национальному уединению», предпочитая общение в кругу представителей своего этноса. При этом, российские студенты, выполняя в прямом смысле слова роль гостей, не всегда выказывают инициативу сделать «шаг навстречу» и также предпочитают общение в родной культурной среде.

Было принято решение провести исследование с целью выявления отношения российских студентов к студентам-иностранцам. В исследовании приняли участие студенты Факультета математики и естественных наук и Факультета филологии и истории ЕИ КФУ. На этих факультетах обучается наибольшее количество иностранных граждан. Всего было опрошено 317 студентов. Из них 60 студентов - I курса, 63 – II курса, 136 – III курса и 58 – IV курса. Результаты проведенного исследования приведены в табл. 1 и табл. 2.

На вопрос «Вы положительно относитесь к тому, что в Вашем ВУЗе учатся студенты-иностранцы?» большинство студентов на всех курсах ответили положительно. Однако процент студентов, которые имеют лояльное отношение к иностранным студентам, заметно уменьшается на III и IV курсах. Если 50% первокурсников и 50,8% второкурсников высказались за положительное отношение к студентам из других стран, то на III курсе количество толерантных студентов среди россиян сократилось до 39,7%. На IV курс наблюдается небольшой прирост среди доброжелательно настроенных молодых людей – 43,1% респондентов отметили положительное отношение к студентам-иностранцам.

**Таблица 1 - Результаты опроса студентов I и II курсов, количество человек (%)**

| Вопрос  | I курс (60)    |               |                      | II курс (63)   |                |                      |
|---|----------------|---------------|----------------------|----------------|----------------|----------------------|
|   | Да             | Нет           | Затрудняюсь ответить | Да             | Нет            | Затрудняюсь ответить |
| 1. Вы положительно относитесь к тому, что в Вашем ВУЗе учатся студенты-иностранцы?  | 30<br>(50%)    | 9<br>(15%)    | 21<br>(35%)          | 32<br>(50,8%)  | 14<br>(22,22%) | 17<br>(26,98%)       |
| 2. Хотите ли Вы общаться (дружить) со студентами-иностранцами, обучающимися в Вашем ВУЗе?   | 33<br>(55%)    | 9<br>(15%)    | 18<br>(30%)          | 36<br>(57,14%) | 16<br>(25,4%)  | 11<br>(17,46%)       |
| 3. Вы скорее испытываете доброжелательные чувства по отношению к студентам-иностранцам?   | 46<br>(76,67%) | 4<br>(6,67%)  | 10<br>(16,66%)       | 57,14%<br>(36) | 10<br>(15,87%) | 17<br>(26,99%)       |
| 4. Охотно ли Вы соглашаетесь принимать совместное участие со студентами-иностранцами в различных мероприятиях (учебных, внеаудиторных)? | 32<br>(53,33%) | 7<br>(11,67%) | 21<br>(35%)          | 52,38%<br>(33) | 14<br>(22,22%) | 16<br>(25,4%)        |

На следующий вопрос «Хотите ли Вы общаться (дружить) со студентами-иностранцами, обучающимися в Вашем ВУЗе?» больше половины студентов I и II курсов также ответили положительно (I курс - 55%, II курс - 57,4%). Однако на III и IV курсах процент желающих завести дружеские отношения с иностранными студентами значительно снижается. На III курсе только 22,06% студентов продемонстрировали интерес к общению с иностранными гражданами, а на IV курсе этот показатель и вовсе снижается до 18,97%.

Ответы респондентов на вопрос «Вы скорее испытываете доброжелательные чувства по отношению к студентам-иностранцам?» в большей мере были положительными. Доброжелательное отношение к иностранным студентам испытывают 76,67% первокурсников и 57,14% студентов II курса. На III и IV курсах число доброжелательно настроенных студентов снижается – 37,5% студентов III курса и 41,38% обучающихся на IV курсе не выказали неприязни к представителям других стран. Отметим, что на старших курсах вновь прослеживается тенденция к уменьшению количества студентов с доброжелательным отношением к иноязычным представителям.

**Таблица 2 - Результаты опроса студентов III и IV курсов, количество человек (%)**

| Вопрос  | III курс (136) |                |                      | IV курс (58)   |                |                      |
|---|----------------|----------------|----------------------|----------------|----------------|----------------------|
|   | Да             | Нет            | Затрудняюсь ответить | Да             | Нет            | Затрудняюсь ответить |
| 1. Вы положительно относитесь к тому, что в Вашем ВУЗе учатся студенты-иностранцы?  | 54<br>(39,71%) | 51<br>(37,5%)  | 31<br>(22,79%)       | 25<br>(43,1%)  | 19<br>(32,76%) | 14<br>(24,14%)       |
| 2. Хотите ли Вы общаться (дружить) со студентами-иностранцами, обучающимися в Вашем ВУЗе?   | 30<br>(22,06%) | 65<br>(47,79%) | 41<br>(30,15%)       | 11<br>(18,97%) | 30<br>(51,72%) | 17<br>(29,31%)       |
| 3. Вы скорее испытываете доброжелательные чувства по отношению к студентам-иностранцам?   | 51<br>(37,5%)  | 42<br>(30,88%) | 43<br>(31,62%)       | 24<br>(41,38%) | 20<br>(34,48%) | 14<br>(24,14%)       |
| 4. Охотно ли Вы соглашаетесь принимать совместное участие со студентами-иностранцами в различных мероприятиях (учебных, внеаудиторных)? | 28<br>(20,59%) | 73<br>(53,68%) | 35<br>(25,73%)       | 15<br>(25,86%) | 37<br>(63,8%)  | 6<br>(10,34%)        |

Также интересным, на наш взгляд, является тот факт, что среди доброжелательно настроенных студентов III и IV курсов процент тех, кто готов установить дружеские отношения с иностранными гражданами, тем не менее, ниже в 1,5-2 раза (табл. 2).

По результатам последнего вопроса «Охотно ли Вы соглашаетесь принимать совместное участие со студентами-иностранцами в различных мероприятиях (учебных, внеаудиторных)?» можно сделать вывод, что студенты I и II курсов в большей мере демонстрируют готовность к совместной деятельности (I курс – 53,33%, II курс – 52,38%). На III и IV вновь наблюдаются более низкие показатели. Так, нежелание принимать участие в совместных проектах продемонстрировали более половины студентов – старшекурсников (III курс – 53,68%; IV курс – 63,8%).

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

На I и II курсах российские студенты лояльно относятся к иностранным студентам. Они готовы заниматься совместной деятельностью, общаться и дружить с ними. Однако к III-IV курсам отношение россиян к иностранным гражданам заметно меняется. Они

сохраняют положительное, доброжелательное отношение к студентам-иностранцам, но при этом демонстрируют нежелание дружить, снижается потребность в общении, отмечается отсутствие интереса к совместной с иностранными студентами учебной и внеаудиторной деятельности (табл. 1 и табл. 2).

Согласно опросу, основными причинами, по которым российские студенты отказываются от близкого общения с иностранными студентами и совместного участия в какой-либо деятельности с иностранными студентами, являются следующие:

1. *Языковой барьер.* Большинство иностранных студентов демонстрируют недостаточно высокий уровень владения русским языком. Это мешает установлению контакта с российскими студентами, приводит к недопониманию и разногласиям. Эту причину отметили 33,3% первокурсников, 36,5% второкурсников, 20,58% студентов III курса и 36,2% студентов-выпускников.

2. *Отношение профессорско-преподавательского состава.* Принимая во внимание невысокий уровень владения русским языком студентов-иностранцев, преподаватели возлагают ответственность за выполнение учебных проектов на российских студентов. Во время зачетной и экзаменационной сессий преподаватели относятся к иностранным студентам более лояльно, предъявляя к ним более низкие требования. Этим недовольны 35% студентов I курса и 36,6% студентов II курса. Процент недовольных этой ситуацией выше на старших курсах – 88,97% студентов III курса и 90,47% представителей IV курса отметили эту причину во время анкетирования.

3. *Различия в менталитете.* В студенческой среде происходит быстрое сплочение коллектива, основанное на общих нравах, традициях, обычаях и воспитании, которые формируют определенную линию поведения и стереотип общения. Студенты-иностранцы демонстрируют иное мировосприятие. Им сложно принимать то, что российским студентам кажется обычным и вполне объяснимым. В свою очередь российские студенты также порой сталкиваются с невозможностью понять образ поведения и мысли своих иностранных сокурсников. Эту причину отметили 56,66% первокурсников, 53,96% студентов второго курса, по 52,2 % и 62% студентов III и IV курсов.

Отметим, что в ЕИ КФУ силами профессорско-преподавательского состава, студенческого совета и студентов организуется и проводится большое количество мероприятий, направленных на сплочение российских и иностранных студентов, создание условий для их комфортного взаимодействия и успешной социализации в поликультурной среде вуза. Приведем некоторые из них:

1. *«День дружбы народов».* В этот день представители различных национальностей, обучающихся в ЕИ КФУ, знакомят друг друга со своей культурой. Участники готовят традиционные блюда своих народов, организуют национальные выставки, содержащие информацию о их культуре, традициях и обычаях. На данный фестиваль приезжают представители различных общин и ассоциаций.

2. В КФУ 2017 год был годом имени Н. И. Лобачевского. Российские и иностранные студенты совместно принимали участие в различных мероприятиях, готовили проекты, посвященные жизни и творчеству знаменитого ученого, выступали в научно-практических конференциях.

3. 2018 год объявлен годом Л. Н. Толстого. Запланировано несколько совместных проектов российских и иностранных студентов, некоторые из которых уже проведены на высоком уровне. В рамках мероприятий иностранные студенты знакомятся с творчеством Л.Н.Толстого, его биографией, творчеством и отношением к Казанскому Федеральному Университету. Студенты-иностранцы совместно с российскими студентами принимают участие в научно-практических конференциях, готовят видео-

материалы, участвуют в театрализованных постановках, поставленных по произведениям писателя.

4. Ежегодно в ЕИ КФУ проводится «День славянской письменности», участие в котором принимают не только российские студенты, но и иностранные. Приобщение студентов к национальной самобытной культуре российского народа, чтение и обсуждение классической литературы, исторической художественной прозы и т.д. — все это действенные методы формирования навыков межкультурной коммуникации как российских, так и иностранных студентов.

5. В стенах института отмечают национальные праздники представителей разных национальностей, тем самым, знакомя, студентов с многообразием культурных традиций разных этнических групп («Навруз», «Масленица», «Пасха», «Сабантуй», «Рождество» и др.).

Таким образом, проблема социализации студентов в условиях поликультурного вуза является значимой и требует к себе особого внимания. Ставя во главу угла формирование у студентов установок миролюбивого, толерантного поведения по отношению к представителям различных культур, члены студенческого актива и профессорско-преподавательский состав высших учебных заведений стремятся к обеспечению условий для этнической, культурной социализации молодежи в условиях поликультурного образовательного пространства вуза.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Васильева С.В. Адаптация студентов к вузам с различными условиями обучения // Психолого-педагогические проблемы развития личности в современных условиях: психология и педагогика в общественной практике: сб. науч. тр. СПб., 2000. С. 84-93.

2. Елисеева А.П., Фефелова Г.А. Поликультурная направленность образования // Актуальные проблемы современной науки в 21 веке: мат-лы III междунар. науч.-практ. конф. Махачкала, 2013. С. 133-136.

3. Данилова Л.Ю. Формирование поликультурной компетентности студентов: автореф. дисс. ... к. пед. н. Оренбург, 2007. 23 с.

4. Зорина А.В. К вопросу о поликультурном образовании в вузе в контексте изучения иностранных языков // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2016. № 11 (65): в 3-х ч. Ч. 1. С. 181-183.

5. Banks J.A. Cultural Diversity and Education: foundations, curriculum and teaching. Boston: Pearson; Allyn & Bacon, 2001. 342 p.

6. Zorina A.V., Vygodchikova N.N. Gatin R.G., Nazmutdinova M.Z., Gerasimova O.Y. Multicultural Education of Multi-Ethnic Students at the Foreign Language Class // International Journal of Environmental & Science Education. 2016, Vol. 11, No. 18. P. 10817-10827.

#### ON THE PROBLEMS OF SOCIALIZATION OF STUDENTS IN A NEW MULTICULTURAL UNIVERSITY ENVIRONMENT

© 2018

**G.S. Gataullina**, third-year student of Faculty of Mathematics and Natural Science Elabuga  
Institute of Kazan (Volga Region) Federal University, Elabuga (Russia),  
guzel.sirenevna@ya.ru

**A.V. Zorina**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of Department of Foreign  
Languages, Elabuga Institute of Kazan (Volga Region) Federal University, Elabuga (Russia),  
azorina@mail.ru

УДК 159.9

## «СКЛОННОСТЬ К РИСКУ» В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ ПИЛОТОВ

© 2018

**С.Б. Гнедова**, кандидат психологических наук, доцент кафедры летной эксплуатации и безопасности полётов

*ФГБОУ ВО «Ульяновский институт гражданской авиации имени Главного маршала авиации Б.П. Бугаева», Ульяновск (Россия), gnedichs@mail.ru*

**В. Замогильный**, курсант

*ФГБОУ ВО «Ульяновский институт гражданской авиации имени Главного маршала авиации Б.П. Бугаева», Ульяновск (Россия)*

Одним из важных социально-психологических аспектов профессии пилота является возможность совершения действий и принятия решений, достижение или выполнение которых могут приводить к опасностям, неудачам. Обозначая возможность такого негативного исхода, как вероятность риска, возникает проблема оценки личностной готовности (склонности) к рискованному поведению.

Риск связан с особенностями деятельности специалиста, а условиях ожидаемого неблагоприятия, при возможном неуспехе в деятельности. Во многих случаях человек вынужден действовать в ситуации неопределенности, которая может отражать условия деятельности и ее исход. Принимая во внимание тот факт, что некоторые профессии изначально предполагают труд в условиях неопределенности, невозможность принятия однозначно правильных решений, огромное количество факторов, способных повлиять на благоприятный исход событий, или же, наоборот, привести к неблагоприятному исходу, возможно детализировать проблему изучения личностной склонности к риску. А именно: проанализировать, является ли склонность к риску индивидуально-психологической чертой, проявлением ценностных (или других) установок личности; можно ли рассматривать склонность к риску как индивидуально-когнитивный механизм (индивидуальный когнитивный стиль, если использовать терминологию А. Адлера) или результат сочетания факторов обучения и подкрепления.

Огромный пласт исследований личностной готовности к риску выполнен в рамках когнитивной психологии, где склонность к риску рассматривается как особая когнитивная стратегия. Так, О. Ренн (1999) пишет, что все концепции риска имеют один общий элемент: разделение реальной действительности и возможности. Если будущее было бы предопределено или независимо от человеческой деятельности в настоящем, термин "риск" не имел бы смысла. Понятие "риск" имеет смысл, только когда признается различие между действительностью и возможностью того, что в результате природных событий или человеческих действий может возникнуть нежелательное состояние действительности. [1] Источники возникновения неопределенности многообразны: спонтанность природных явлений и стихийные бедствия; человеческая деятельность; взаимовлияние людей, которое носит неопределенный и неоднозначный характер; научно-технический прогресс – практически невозможно заранее во всей полноте определить конкретные последствия тех или иных научных открытий.

Наконец, неопределенность ситуации связана с неполнотой, недостаточностью информации об объекте, процессе, явлении, по отношению к которому принимается решение, с ограниченностью человека в сборе и переработке информации, с постоянной изменчивостью информации о многих объектах. Все это приводит к тому, что в практической жизни человек вынужден часто использовать метод проб и ошибок, т. е. идти на риск.



Сам же вероятностный прогноз делается с учетом переменных, описывающих данную ситуацию. Чем больше мы знаем об этих переменных, тем легче делать прогноз. И наоборот, чем меньше нам известны переменные, тем больше неопределенность данной ситуации и тем труднее сделать правильный прогноз, тем легче допустить ошибку.

Если человек неоднократно действовал в определенной ситуации с аналогичными целями и имеет опыт успешного прогнозирования будущего результата, то ситуация для него может считаться определенной. Вероятность успеха близка к единице, а степень риска близка к нулю. Если же условия действия или деятельности по каким-то причинам не могут быть учтены, ситуация становится неопределенной. Здесь вероятность достижения успеха низка, а риск высок. В этой ситуации человек может либо отказаться от действия (деятельности), либо приступить к нему.

Неопределенность исхода зависит как от внешних факторов, а именно от наличия информации и необходимых технических или финансовых средств, так и от внутренних, таких как знаний, умений, сил, выносливости и хватит ли их для достижения поставленной цели.

Некоторые ученые высказывают мнение, что необходимым свойством риска является альтернативность т.е. возможность выбора из двух или нескольких возможных вариантов, решений, направлений или действий. Поэтому в психологии риск исследуется преимущественно в рамках теории принятия решений.

Изучение различных стратегий, к которым личность прибегает с целью снизить или вообще исключить вероятность неудачи (как альтернативный вариант рассуждения – обеспечить удачный исход событий) позволяет предположить, что склонность к риску, как некоторая индивидуально-психологическая особенность, это прежде всего особая когнитивная стратегия. Так же можно рассматривать склонность к рискованному поведению как особенный поведенческий паттерн.

В становлении понятия «когнитивный риск» отразились, во-первых, представления о возможных исходах при нахождении на континууме «знание-незнание» при принятии решения. Во-вторых, разработка этого понятия оказалась тесно связанной с моделированием определенных ситуаций, в которых человек решал какую-то познавательную задачу или прямо оценивал риски альтернатив.

Наиболее распространенной и отвечающей житейским представлениям о риске – стала процедура изменения информированности человека при принятии им решений. Поскольку риск является следствием дефицита информации, то изменение уровня риска стало задаваться разным уровнем информированности об альтернативах или последствиях их выбора. Так в психологии были построены многие экспериментальные разработки «когнитивного риска», в том числе и связывающие изменения уверенности с изменением информированности человека [2] когнитивный риск нельзя сводить к восприятию факторов риска в ситуациях, а нужно связывать само это восприятие с тем, каковы внутренние источники когнитивного представления ситуации субъектом.

Второй подход к исследованию проблемы склонности к риску основывается на изучении личности, мотивов ее поведения, оценки риска и его последствий с точки зрения психического здоровья или нездоровья личности. Так, например, психоаналитические теории рассматривали риск как несколько «избыточное» - по сравнению с жизненно-необходимым – свойство выполняемой активности. Таким образом, любое экстремальное поведение индивида, то есть поведение, сопряженное с высоким риском, не может быть признаком эмоционально-уравновешенной, психологически здоровой личности, а является признаком личности, в чем-то ущербной, или, возможно, даже патологической. Ставя во главу угла качества социальной адаптивности, представители данного научного направления подчеркивали, что

положительными, желаемыми качествами «нормальной» личности являются послушание, «хорошесть», а склонность к риску – это проявление невротических страхов и личностной незрелости.

Совершенно очевидно, что такой подход не учитывает одну из базовых особенностей человеческой деятельности: далеко не всегда мы действуем в ситуации полной уверенности; более того, творческая активность (как преобразование имеющихся паттернов реакции и выработка новых механизмов активности) сама по себе предполагает готовность к риску. По сути, каждый раз, когда человек берется за работу, окончательный результат которой ему не точно известен, - мы можем говорить о проявлении склонности к риску.

Поэтому более современные психоаналитические теории сосредоточились на интерпретации склонности к риску как специфически гендерной установки. Например, "Стремление к достижению и любовь к новизне и риску являются классические нормы мужских качеств" [3].

Особенностью людей, склонных к риску, является то, что они проявляют риск "бескорыстно". Это значит, что они выбирают опасные варианты поведения, хотя это с точки зрения стоящей перед ними задачи бесполезно, так как поставленная цель может быть достигнута и безопасным путем. Их влечет к опасности, к острым ощущениям и переживаниям.

Исследователями был предложен мультивариативный подход к пониманию свойства рискованности. Исходя из этого Л. Шмидт (Schmidt, 1985) выделил три составляющие склонности к риску: 1) психическую готовность к риску, связанную с готовностью к угрозе своей телесной неприкосновенности; 2) социальную готовность, связанную с готовностью действовать непривычным образом, не обращать внимания на штампы или одобрение других; 3) финансовую готовность, связанную с готовностью к исходам с рисками, которые нельзя подсчитать, или с беззаботностью в обращении с деньгами. [4]

Говоря о самом определении термина склонности к риску, можно сказать следующее, а именно, что склонность к риску - это некие личностные качества индивида, связанные с такими чертами характера, как независимость, склонность доминировать, импульсивность и желание достичь успеха. Это способность человека принимать нестандартные (рискованные) решения, не бояться потерять существующие материальные (духовные) блага ради чего-то большего.

Проведенный теоретический анализ показал, что проблема требует дополнительного исследования. Исходя из выявленных особенностей рискованного поведения, была сформулировано предположение, что представители профессий, в которых изначально присутствует деятельность в условиях повышенного риска, будут иметь отличия в структуре качеств личности.

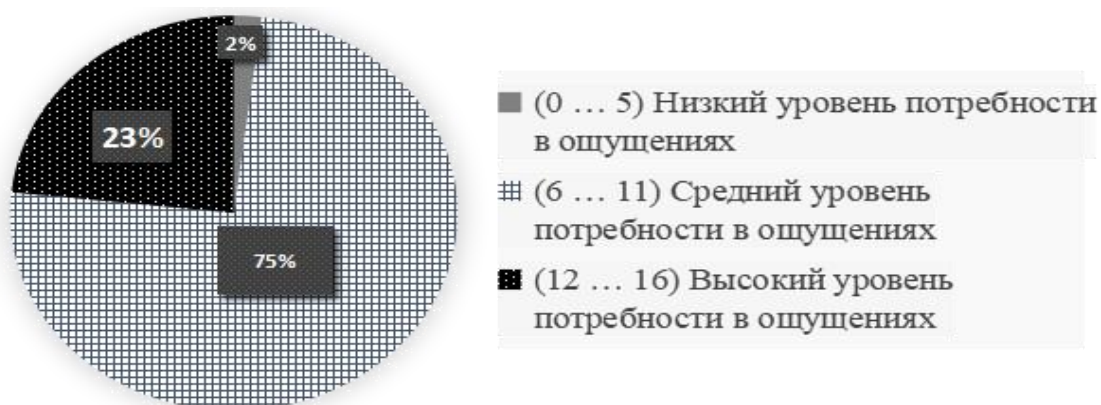
В процессе проведения исследования целью работы было изучение оценки смелости и готовности к риску, а также потребности в поиске ощущений и выявлении возможной взаимосвязи между ними. Участие в эмпирическом исследовании приняло участие 150 курсантов УИГА, обучающихся на факультете Лётной эксплуатации и управления воздушным движением по специализации «организация лётной работы» (пилот), в возрасте от 17 до 23 лет (по 30 человек с каждого из пяти курсов). Применялись психодиагностические методики: опросник Шуберта «Готовность к риску» и опросник «Потребность в поиске острых ощущений».

**Таблица 1 – Склонность к риску у курсантов УИГА**

| Курс          | Очень низкий |          | Низкий    |             | Средний   |             | Высокий   |             | Очень высокий |             |
|---------------|--------------|----------|-----------|-------------|-----------|-------------|-----------|-------------|---------------|-------------|
|               | чел          | %        | чел       | %           | чел       | %           | чел       | %           | чел           | %           |
| 1             | 2            | 3        | 4         | 5           | 6         | 7           | 8         | 9           | 10            | 11          |
| I             |              |          | 3         | 10          | 16        | 53,3        | 8         | 26,6        | 3             | 10          |
| II            | -            | -        | 4         | 13,3        | 19        | 63,3        | 4         | 13,3        | 3             | 10          |
| III           |              |          | 1         | 3,3         | 20        | 66,6        | 4         | 13,3        | 5             | 16,6        |
| IV            | -            | -        | -         | -           | 21        | 70          | 5         | 16,6        | 4             | 13,3        |
| V             | -            | -        | 3         | 10          | 19        | 63,3        | 4         | 13,3        | 4             | 13,3        |
| <b>Всего:</b> | <b>0</b>     | <b>0</b> | <b>11</b> | <b>7,33</b> | <b>95</b> | <b>63,3</b> | <b>25</b> | <b>16,6</b> | <b>19</b>     | <b>12,6</b> |

Исходя из представленных в таблице 1 данных, следует вывод, что среди принявших участие в исследовании курсантов очень низкая склонность к риску (высокая осторожность в поведении) выражена весьма незначительно – 2 человека из 150 (менее 1%); низкая склонность к риску – у 11 человек (7,33%); умеренная (средняя) склонность к риску отмечается у 95 человек (63,3%); высокая степень склонности к риску – у 25 человек (16,7%), и очень высокая – у 19 человек (12,7%). Статистически значимых различий между распределением ответов по пяти уровням склонности к рискованному поведению между курсантами разных годов обучения не обнаружено.

Исходя из результатов данной психодиагностической методики, можно сделать вывод, что большинство респондентов (63,3% выборки), обучающихся по специальности «пилот» не будут предпринимать в силу психологических обстоятельств неоправданных, импульсивных решений, связанных с эксплуатацией воздушных судов. Так же малое число ответов с интерпретацией «очень низкая склонность к риску» указывает, что в профессии пилотов изначально нет людей с чрезмерно выраженной склонностью к осторожному поведению.



**Рисунок 1 - Выраженность потребности в острых ощущениях у курсантов УИГА**

Исходя из данных, представленных на рисунке 1, можно сделать вывод, что низкий уровень потребности в острых ощущениях выражен у минимальной части выборки – 2% участников; средний уровень – у 75% участвовавших в исследовании, и высокий уровень – только у 23% участников исследования.

Средний уровень потребности в острых впечатлениях, согласно мнению авторов методики [5], предполагает наличие достаточно высокой степени контроля над ситуацией, сдержанность и рассудительность.

Данные по двум психологическим признакам, склонностью к риску и потребностью в острых ощущениях, были использованы для корреляционного анализа. Вычисленный коэффициент корреляции Пирсона составил 0,402, что является статистически значимым.

Таким образом, данные два психологических качества можно рассматривать как имеющие общее основание, некий общий фактор.

Профессиональный психологический отбор – это инструмент оценки качеств личности, которыми она обладает на предмет соответствия или несоответствия их конкретной профессии. Логично предположить, что чрезмерная склонность к риску для пилотов будет антипрофессиональным качеством; с другой стороны, и полная убежденность в благоприятном исходе событий, то есть – полное отсутствие риска, - ситуация весьма редкая в летной деятельности, когда профессионал вынужден определять свое поведение в соответствии с множеством факторов внешней среды. Следовательно, умеренная склонность к риску может рассматриваться как один из компонентов профессионально-значимых факторов психологической готовности к освоению летной профессии.

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Ренн О. Три десятилетия исследования риска: достижения и новые горизонты / О. Ренн // Вопр.анализа риска. 1999. Т. 1. № 1.
2. Плаус С. Психология оценки и принятия решений / Перевод с англ. М.: Информационно-издательский дом “Филинь”, 1998. 368 с.
3. Кон И.С. Мальчик – отец мужчины. М., 2009.
4. Ильин Е.П. Психология риска. СПб.: Питер, 2012. 267 с.
5. <https://upsihologa.com.ua/zukerman.html/> Методика изучения потребности в острых ощущениях М. Цукерман.

### **STRENGTH TO RISK IN THE STRUCTURE OF PROFESSIONALLY IMPORTANT PERSONALITY QUALITY OF PILOTS**

© 2018

**S.B. Gnedova**, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Flight Operations and Flight Safety Department

*Ulyanovsk Institute of Civil Aviation named after the Chief Marshal of Aviation B.P. Bugaev, Ulyanovsk (Russia), gnedichs@mail.ru*

**V. Zamogilny**, the cadet

*Ulyanovsk Institute of Civil Aviation named after the Chief Marshal of Aviation B.P. Bugaev, Ulyanovsk (Russia)*

УДК 378

### **С.Д. ЯХОНТОВ – ПЕДАГОГ-НОВАТОР**

© 2018

**М.Н. Гущина**

*Рязанский региональный филиал АО Россельхозбанк, Рязань (Россия), gushinamasha2011@yandex.ru*

Степан Дмитриевич Яхонтов – наш земляк – был воистину незаурядным человеком. За всю свою долгую жизнь (он умер в возрасте 88 лет) Яхонтов сделал немало: разыскал и сохранил миллионы (!) архивных дел, которые хранятся сегодня в Государственном архиве Рязанской области (далее ГАРО); был одним из основателей Рязанского историко-архитектурного музея-заповедника (далее РИАМЗ); был членом Рязанской ученой архивной комиссии (РУАК) и многое другое. Но была еще одна сфера, где Степан Дмитриевич проявил свою творческую натуру – его педагогическая деятельность.

Приведем сведения о биографии С.Д. Яхонтова. Он родился 19 декабря 1853 года в селе Ухорь Пронского уезда Рязанской губернии (ныне это село Кораблинского района Рязанской области) в семье дьяка. Большое влияние на маленького Степана оказал его дед с материнской стороны – Николай Кириллович Толпин – «народный учитель», как называл его сам Яхонтов в своих воспоминаниях[2, с.33]. Несомненно, воспитание деда и его влияние было шагом к будущей профессии.

Следующий этап на пути становления Степана Дмитриевича педагогом – это Московская духовная академия, где в то время преподавал выдающийся историк В.О. Ключевский. Яхонтов неоднократно в своих воспоминаниях и других записях, отложившихся в его личном фонде, в фонде РУАК в ГАРО, писал в самых лучших выражениях о преподавательском таланте Василия Осиповича.

«В аудитории старорусской постройки, с тусклыми стеклами, под чудодейственным словом Василия Осиповича мы, слушатели, иногда доходили до исторических галлюцинаций...»[5, с.154]. Другой пример: «...Все мое 45-летнее преподавание он [Ключевский – *примеч. автора*] был путеводителем моим во взглядах и суждениях, от которых я не мог отказаться даже в трудные минуты преподавания истории, когда стала подниматься «накипь»»[5, с.156].

Видимо, благодаря талантливым педагогам Московской духовной академии, Яхонтов ступил в следующий этап своей жизни – начал преподавательскую деятельность, которая длилась без малого 45 лет, по его собственному замечанию, указанному нами выше.

Начало было положено в 1880 году с должности преподавателя латинского языка в Екатеринославской духовной семинарии. Было трудно и в какой-то степени безрадостно, поскольку мечта стать преподавателем истории пока не сбылась. Как писал сам Степан Дмитриевич: «Классные занятия были для меня утомительны, между прочим, и потому, что все время нужно было держать себя в напряжении, чтобы чем-нибудь не сконфузиться пред учениками, а потом и потому, что не видел цели и проку от этих уроков, так как я никак не мог примириться с возможностью остаться преподавателем латыни. Следовательно, вкладывания души в преподаваемое быть не могло, а такая незаинтересованность в деле убивает энергию, а с нею здоровье. Я отбывал повинность» [2, с.277].

Готовиться приходилось много, и иногда Степан Дмитриевич, если не успевал, то уклонялся на уроке в сторону истории, где он был, как в родной стихии. А поскольку в своем большинстве его ученики были украинцами, то Яхонтов рассказывал о южнорусской истории. Сложной была обстановка в Малороссии, как называли тогда те земли, и отношение к великороссам (русским) было неоднозначным, но тем не менее Яхонтов вспоминал то время, начало 80-х годов XIX века, как одно из самых жизнеутверждающих в его жизни.

В начале преподавания были сложности, непросто было и позднее, но труды Степана Дмитриевича не пропали даром. Затем начался конкурс на должность учителя гражданской истории в Екатеринославе (сегодня – Днепропетровск) в той же семинарии, где он и вел латинский язык, как отмечает сам Яхонтов: «Любовь учеников для меня была неожиданна и была лучшею наградою за мои труды. Недаром, значит, я работал» [2, с.291]. И он выиграл конкурс!

Параллельно стал вести занятия по гражданской истории в Екатеринославском епархиальном женском училище, учениц которого Степан Дмитриевич вспоминал с особенной теплотой. Яхонтов никогда не ограничивался материалом учебника, а вел занимательные лекции в духе В.О. Ключевского. Обладая прекрасным воображением и голосом, он заражал своей любовью к истории и своих учениц, которые оказались чуткими, любознательными и восприимчивыми к новым знаниям. Как замечал Степан

Дмитриевич в своих воспоминаниях: «Жажда знания была так велика в молодежи, что я покупал книги исторические и делился ими с учащимися... Поле окончания урока я никогда не выходил из класса свободно: меня окружали с бесчисленными вопросами... Я выходил из школы, и со мной группа проводящих...»[2, с.299]. И еще в течение долгих 10 лет после своего отъезда в Рязань Яхонтов получал письма от уже взрослых учениц, в большинстве своем ставших учительницами.

В книге четвертой [3] своих воспоминаний Яхонтов писал о трудностях, что возникли у него, как у молодого учителя. Как порой сложно удержать завоеванные позиции, уважение и любовь учеников.

Самым лучшим методом ведения уроков по истории Степан Дмитриевич считал художественное ведение рассказа. Порой при подготовке урока приходилось сидеть до 2-3 часов утра! Но зато позднее какгодились те ранние конспекты, что рождались так долго и трудно![3, с.13].

А тем временем сердце все же рвалось в Рязань, поближе к родной Ухори – малой Родине. Но и здесь были сложности – снова конкурс. Но Степан Дмитриевич блестяще прошел его, поразив комиссию своим экспромтом! И потекла его жизнь в Рязани до самой старости...

Здесь он начал преподавать в Рязанской духовной семинарии. А также во многих других учебных заведениях: и в Рязанском епархиальном женском училище, и в частной женской гимназии В.П. Екимецкой, и в частной мужской гимназии Н.Н. Зелятрова, и в Мариинской женской гимназии.

Как отмечает В.А. Толстов, один из исследователей жизни и деятельности рязанского ученого: «С.Д. Яхонтов не был учителем-формалистом. Впечатление от его урока оставалось надолго... Богатырское телосложение, ясный, звучный и напевный голос, ... прекрасные актерские данные, ... - все создало ему ореол обожания со стороны учеников. А главное, конечно, умение красочно подать учебный материал! Он был в подлинном смысле педагогом-новатором»[5, с.158].

Его ученики оставили свои восторженные отзывы, показывающие Яхонтова как великолепного учителя. В.Т. Миртова, выпускница Мариинской гимназии, отмечала, что Степан Дмитриевич не только красочно и захватывающе рассказывал эпизоды из русской истории, но и водил учеников в музей, и, не ограничиваясь классом, он приглашал учеников на дом и там вел интересные беседы»[5, с.159]. Это духовная близость учителя с его учениками тоже немаловажный фактор, который нужен для успешной преподавательской деятельности. С.Д. Яхонтов интересовался своими учениками и после окончания школы. По его собственным подсчетам, около 90 его учеников стали преподавателями вузов.

Сам Степан Дмитриевич писал следующее о методах преподавания истории: «... по истории рассказ есть прежде всего искусство, и учитель истории должен быть меньше всего ремесленником и больше всего художником» [5, с.160].

Эти слова современные педагоги могут взять как рекомендации, а может быть даже как девиз.

С.Д. Яхонтов был составителем ряда программ по русской и всеобщей истории, одна из них была даже опубликована в 1915 году. А некоторая часть его педагогических заметок отложилась в личном фонде историка в ГАРО [1]. Большинство методов и приемов С.Д. Яхонтова - педагога актуальны и сегодня. Например, сведение к минимуму изложение сухих фактов, некоторый упор на внепрограммный материал, походы в музей, краеведческая направленность некоторых исторических тем и многое другое.

Особенностью уроков С.Д. Яхонтова было использование краеведческого материала, ведь он был не просто учителем истории, а был ученым, членом РУАК. По содержанию сохранившихся конспектов, хранящихся в Рязанском архиве, мы можем увидеть, что

были уроки, целиком и полностью посвященные истории Рязанского края, так и уроки по всеобщей истории России с применением краеведческих материалов. Примером такого подхода могут послужить такие темы как «Татаро-монгольское нашествие», где Яхонтов уделял много времени изучению непосредственно рязанским событиям. Или же при рассмотрении вопроса о значении великого Волжского пути в экономической жизни страны упор был на выяснение влияния, важности этого пути для развития рязанских земель.

В.А. Толстов отметил, что С.Д. Яхонтов был одним из первых учителей, кто ввел в практику такую занимательную форму уроков как уроки-экскурсии. И это неудивительно, ведь музей возник благодаря усилиям и Степана Дмитриевича, который считал «музей особым типом народного университета» [4, с.84].

Но кроме уроков-экскурсий Яхонтов вовлекал учащихся и в научно-поисковую работу, что было подспорьем для работников музея в сохранении памятников старины. Многие ученики Степана Дмитриевича, вдохновленные его преподаванием, с воодушевлением участвовали в процессе сбора экспонатов, описании памятников архитектуры, церквей. Эта сторона деятельности Яхонтова нашла свое отражение в протоколах РУАК, что находятся в ГАРО. Некоторые описания церковной истории, достопримечательностей Рязанской губернии, написанные его учениками, были опубликованы в Трудах РУАК.

Таким образом, Степан Дмитриевич Яхонтов был необычайно интересным человеком и педагогом. Он многое сделал для Рязанского края, в том числе «вырастил» новых деятелей, которые, в свою очередь, послужили нашей земле.

#### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. ГАРО. Р-2798. Личный фонд С.Д. Яхонтова.
2. Рязанский этнографический вестник. Т.52.: «Моя жизнь. Воспоминания». Книга 1,2,3 / С.Д. Яхонтов; [сост. Б.Г. Белоглазов]. Рязань, 2013.
3. Рязанский этнографический вестник. Т.53: «Моя жизнь. Воспоминания». Екатеринослав (продолжение). Рязань. 1881-1894 гг. Кн. 4 / С.Д. Яхонтов; [сост. Б.Г. Белоглазов]. Рязань, 2014. 135 с..
4. Толстов В.А. Деятельность С.Д. Яхонтова по вовлечению учащихся в краеведческий поиск // Первые Яхонтовские чтения. Материалы научно-практической конференции. Рязань, 21-22 декабря 2000 года. Рязань: Изд-во РИАМЗ, 2001. С. 80-86.
5. Толстов В.А. Яхонтов Степан Дмитриевич // Календарь знаменательных и памятных дат Рязанской области на 2013 год. Рязань, 2012.
6. Толстов В.А. Кружки А.И. Черепнина и С.Д. Яхонтова в Рязанской ученой архивной комиссии // История дореволюционной России: мысль, события, люди: сборник научных работ кафедры древней и средневековой истории Отечества, Рязанский государственный педагогический университет имени С.А. Есенина. Рязань, 2003. Вып. 2. С. 166-176 с.

#### **S.D. YAKHONTOV - TEACHER-INNOVATOR**

© 2018

*M.N. Gushchina*

*Ryazan Regional Branch of Russian Agricultural Bank, Ryazan (Russia),  
gushinamasha2011@yandex.ru*

УДК 681

## **ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК СФЕРА ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ**

© 2018

*Л.Н. Давыденко*, преподаватель иностранного языка

*ГБПОУ ИО Иркутский техникум транспорта и строительства, Иркутск (Россия),  
nov-lyubov@yandex.ru*

Значимость социальных отношений в современном мире велика, так как в профессиональной деятельности необходимо выстраивать социальное взаимодействие с партнерами разных стран. Сегодняшний выпускник должен понимать, что сфера его профессионального роста будет зависеть и от владения иностранным языком. Именно иностранный язык станет не только средством коммуникации, но и опорой для формирования социальных отношений. От правильно организованного процесса обучения, от естественной коммуникативной среды на занятиях иностранного языка напрямую зависит осуществление социального взаимодействия.

Образование - одно из важнейших факторов развития социальных процессов в нашей стране, осуществляющих социальную и правовую защиту личности, обеспечивающих активное развитие личности, способной к позитивной саморегуляции, реализующей широкое сотрудничество со всеми элементами микросоциума [3].

Главная функция образовательного пространства - расширить возможности творческой личности, стимулировать ответственность за все происходящее, в том числе за смысл собственного существования, поставить ее в состояние субъекта деятельности, принимающего решения, действующего в соответствии с выработанными ценностями [3].

С одной стороны, образовательное пространство представляет собой взаимодействие инновационных и традиционных технологий, сложного интегрирующего содержания учебных программ и планов, современных образовательных средств и практико-ориентированного материала, а также нового качества социальных взаимоотношений между обучающимися и преподавателями. Образовательное пространство начинается на федеральном уровне, а заканчивается учебным заведением, конкретным занятием.

С другой стороны, образовательное пространство как сфера социальных отношений создается индивидом, поскольку каждый развивается индивидуально, создает свое собственное вхождение в историю и культуру, свое видение ценностей и приоритетов познания и развития.

Взаимодействие между людьми в рамках определенной образовательной деятельности формирует социальные отношения, а структура занятия по иностранному языку среди различных компетенций содержит следующие компетенции [4]:

- социолингвистическая компетенция - совершенствование умений в основных видах речевой деятельности, а также в выборе лингвистической формы и способа языкового выражения, адекватных ситуации общения, целям, намерениям и ролям партнеров по общению;

- социокультурная компетенция - овладение национально-культурной спецификой страны изучаемого языка и развитие умения строить речевое и неречевое поведение адекватно этой специфике; умение выделять общее и различное в культуре родной страны и англоговорящих стран;

- социальная компетенция - развитие умения вступать в коммуникацию и поддерживать ее.

В последнее время все больше и больше возрастает интерес к изучению английского языка, который признан также языком профессионального общения.



Соревнования World skills проходят во всех странах. Россия принимает непосредственное участие. Для того, чтобы достойно представлять свою страну, необходимо владеть профессиональными компетенциями по определенной профессии и социальными компетенциями в иностранном языке. Следовательно, одной из самых главных задач преподавателя является создать такое образовательное пространство для начала на уровне занятия, которое в дальнейшем станет отправной точкой для формирования социальных отношений на мировом уровне.

Основной задачей языкового образования является положительное развитие личности и её самосознания в результате приобретения нового языкового и культурного опыта [5]. Что касается образовательного пространства СПО в изучении иностранного языка, функции студентов и преподавателей рассматриваются в системе практико-ориентированного обучения. В отличие от традиционного образования, ориентированного на усвоение знаний, умений, навыков, практико-ориентированное обучение направлено на приобретение опыта практической деятельности с целью достижения профессионально и социально значимых компетентностей.

Мотивация к изучению языкового профессионально-ориентированного материала идёт от потребности решить практическую задачу через внедрение социальных ролей и созданию ситуаций, приближенных к профессиональной деятельности. В этом случае, наиболее перспективными технологиями являются ролевые и деловые игры.

В процессе ролевой игры развивается логическое мышление, способность к поиску ответов на поставленные вопросы, речь, речевой этикет, умение общаться друг с другом. Ролевые игры строятся на принципах коллективной работы, практической полезности, максимальной занятости каждого обучающегося и неограниченной перспективы творческой деятельности. Игра вводит обучающегося в реальный контекст человеческих отношений, представляет собой учебное задание, включающее языковую, коммуникативную задачи.

Игровая технология предполагает разные формы работы: в парах, больших и маленьких группах, при этом участники должны иметь возможность свободно перемещаться по аудитории, что создает атмосферу свободы, раскрепощения, реального ощущения ситуации. Применение игровой технологии способствует выполнению важных задач по формированию коммуникативных и социальных компетенций.

Опыт применения игровой технологии был апробирован в группе обучающихся по специальности «Организация перевозок и управление на железнодорожном транспорте» на учебном занятии по теме «Совершенствование навыков письма-приглашения на экскурсию в железнодорожный музей». Для ее реализации были поставлены следующие задачи: создать текст письма-приглашения в музей под открытым небом «Кругобайкальская железная дорога», использовать в игровых ситуациях лексический материал профессиональной направленности, представить результат исследования значимости знаний о железных дорогах разных стран для будущего железнодорожника.

Видео-экскурсия в железнодорожные музеи Британии: Liverpool Museum, Bluebell Railway museum, National Railway Museum, Museum of Science and Industry, Circum-Baikal Railway, текст со схемой письма, задания-упражнения, презентация к исследовательской работе, - послужили сопровождением к учебному занятию, приблизили обучающихся к страноведческим реалиям и способствовали формированию общих (социокультурной и социолингвистической) и профессиональных компетенций.

По сценарию игры обучающиеся получают письмо-приглашение на экскурсию в железнодорожные музеи Британии. Две группы, собираясь в поездку, исследуют вопрос о железных дорогах мира, их значении для стран и делают вывод о необходимости этих знаний для будущих железнодорожников. Для успешной коммуникации они повторяют разговорные фразы, используя аудио и видео ресурсы.

Далее происходит совершенствование навыков диалогической и монологической речи: покупка билетов в кассе, проверка кондуктором билетов в поезде, ситуативные беседы путешественников о целях поездки, предстоящих экскурсиях в музеи поездов. По возвращению группы делятся впечатлениями и пишут письмо-приглашение в музей Кругобайкальской железной дороги. Ролевая игра оценивается на каждом этапе. Группы оценивают друг друга в оценочном листе по рейтинговой системе: 2 балла – отлично, 1 балл – хорошо, 0,5 балла – слабый ответ, затем суммируют результаты всех частей и анализируют проведенную игру, что, по сути, является рефлексивным этапом учебного занятия.

Таким образом, профессионально ориентированное содержание занятия нацелено на формирование коммуникативной и социальной компетенции в деловой и выбранной профессиональной сфере. Вовлечение студентов в работу и их активность можно сравнить с активностью преподавателя. Организация такого образовательного процесса дает эффективные результаты для дальнейшего профессионального роста каждой личности, в том числе и в овладении иностранным языком.

В заключении надо сказать, инновационные практико-ориентированные технологии способствуют развитию познавательной активности, творческих способностей; учат оценивать и соизмерять свои индивидуальные способности и возможности, проявлять инициативность, самостоятельность, реализовывать личностный потенциал. Повышение качества подготовки будущих специалистов неразрывно связано с совершенствованием образовательного процесса, то есть создания образовательного пространства для формирования социальных отношений.

#### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Коньшева А. В. Игровой метод обучения иностранному языку. - СПб.: КАРО, Мн.: Издательство «Четыре четверти», 2016.
2. Жуковская Р.И. Игра и её педагогическое значение. М., 2010.
3. <https://studwood.ru>
4. <https://www.kazedu.kz/referat/>
5. <https://moluch.ru/archiv>

#### **EDUCATIONAL SPACE AT THE FOREIGN LANGUAGE AS A SPHERE FOR THE FORMATION OF SOCIAL RELATIONS**

© 2018

*L.N. Davidenko, teacher of foreign language*

*Technical school of transport and building, Irkutsk (Russia), nov-lyubov@yandex.ru*

УДК 393.3

#### **ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ ЮНЫХ ТАНЦОРОВ К КОНКУРСАМ ПО ТАНЦЕВАЛЬНОМУ СПОРТУ**

© 2018

*Д.И. Дембский, педагог дополнительного образования*

*МБУДО г. Иркутска «Дом детского творчества № 5», Иркутск (Россия),  
denis.dembsky@yandex.ru*

За последнее десятилетие спортивные бальные танцы приобрели стремительное развитие. Сложность самих танцев повысилась, из-за чего во время исполнения каждого из них спортсменом затрачивается больше физические и психические сил [3, с. 19].

В научно-методической литературе по спортивным танцам имеется недостаточное количество обоснованных сведений о структуре и содержании начальной подготовки танцоров.

В настоящее время практически отсутствуют исследования, связанные с научным обоснованием тренировочного процесса танцоров в возрасте 8–9 лет [3, с. 21].

Особенностью спортивных танцев является их дуэтность. Исполнение танца партнером и партнершей должно демонстрировать не только спортивную подготовленность, включающую в себя силу, выносливость, динамику, но и высокий уровень согласованности движений и технического мастерства танцевального дуэта.

Процесс совершенствования спортсмена может быть успешным только в том случае, если он научно обоснован и рассчитан на многолетнюю систему освоения программного мастерства, особое место в этой системе занимает начальная подготовка юных танцоров. Активная соревновательная деятельность в спортивных танцах начинается с 6–7-летнего возраста. Спортивные танцы привлекают детей своей эмоциональностью, возможностью активно выразить себя под музыку. Благодаря этому удовлетворяется естественная потребность детей в движении. Дети приобретают музыкально-ритмические навыки, а также и навыки владения своим телом, согласования своих движений с движениями партнера, пространственной ориентировки и т. д. [2].

Е.В. Путинцева выделяет основные компоненты структуры начальной подготовки в спортивных танцах [2, с. 10 – 18].

1. Физическая – это воспитание таких качеств, как выносливость, быстрота, сила, скорость и гибкость;

2. Тактическая - это система специальных знаний и умений, направленных на решение задач сбора и анализа информации, принятие решения с целью оптимизации состава и структуры основного соревновательного упражнения при различных условиях взаимодействия с партнером;

3. Техническая – это исполнение базовых танцевальных фигур в точном соответствии с их описанием в учебниках, обязательным компонентом технической подготовки является музыкальная или музыкально-ритмическая подготовка спортсменов;

4. Специально-двигательная – формирование двигательной функции спортсменов с учетом таких педагогических факторов, как обучение двигательным действиям, выработка умения оценивать основные параметры движений и повышения функции вестибулярного анализатора;

5. Психологическая - это взаимодействие двух личностей с разными характерами, мировоззрением, хореографической и музыкально-ритмической подготовкой и физиологическими особенностями.

На конкурсах спортивно-бальных танцев, при определённых обстоятельствах, связанных с эмоциональным напряжением, исполнителю бывает трудно проявить весь свой талант. Наш опыт работы с танцорами спортивно-бальных танцев показал зависимость результата выступления танцевальной пары на конкурсе от подготовительного процесса.

Как отмечает М.М. Бугрова, подготовка танцоров к выступлениям зависит от сбалансированности взаимодействия и выполнения задач тренера, родителей, самих исполнителей. Подход в подготовке по каждому из этих аспектов будет различен. Она выделяет несколько аспектов, которые я применяю в своей деятельности педагога дополнительного образования при подготовке детей к конкурсам [1].

1. Педагогическая подготовка пары тренером. Тренер составляет композиции танцев, учитывая возраст и мастерство танцоров, обучает основным шагам и фигурам. Поэтому педагогу важно знать особенности восприятия, познания и мотивации каждого ученика, определять их и использовать в тренировочном процессе.

2. Психологическая поддержка со стороны родителей пары участников конкурсов. Родители обеспечивают материальную сторону подготовки к конкурсам: оплачивают костюмы, уроки, семинары, мотивируют детей. Часто слепая любовь к своим детям мешает родителям понять причину неудачи выступления пары. Поэтому родителям крайне полезно понять, что пара, будучи тандемом, гармонично сочетающихся и подходящих друг другу танцоров, способна на достижения при взаимной ответственности и стараниях. Дуэт сможет пройти через любые препятствия и с лёгкостью одержать над ними победу, совершенствуя своё мастерство и укрепляя свой союз, только под девизом «вместе мы - сила!». Итак, родителям танцоров пары важно поддерживать хорошие отношения, сдерживать свои собственные эмоции и уметь мотивировать детей (танцоров) в правильном направлении.

3. Самоподготовка. В полноценном комплексе мероприятий по подготовке к выступлениям и конкурсам также важным элементом является самоподготовка. Поэтому танцору, когда он остаётся наедине с собой, следует думать о предстоящем событии в совершенно ином ракурсе. Его мысли должны быть направлены на победу, без отвлечения на посторонние второстепенные и ненужные страхи или причины, не имеющие под собой фактического подтверждения. Важно сказать, что такой настрой является огромным трудом, помочь в котором может педагог, владеющий методами воздействия на формирование убеждений и ценностей личности танцора.

4. Комплексное решение проблем подготовки танцевальных пар. Исходя из вышесказанного, мы понимаем, что перед нами сформировался своеобразный треугольник: тренер, родители, самосознание исполнителя. И здесь необходимо сохранять ситуацию в равновесии и поддерживать опору одной стороны на другую.

Таким образом, танцевальный спорт является важным институтом социализации детей, способствует становлению самосознания, целеполагания, обеспечивает социально-одобряемые формы самоутверждения и взросления. Регулярные тренировки формируют способность к самоорганизации, чувство ответственности перед танцевальным партнером и тренером. Однако успешность в турнирной деятельности характерна для тех юниоров, которые научились воспринимать себя в системе партнерских отношений, сформировали установку на танцевальный спорт.

## **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Бугрова М.М. Психолого-педагогические аспекты подготовки танцевальных пар к выступлениям на конкурсах спортивно-бальных танцев // Вестник МГУКИ. № 5, 2013. С. 128-131.

2. Путинцева Е.В., Пшеничникова Г.Н. Начальная подготовка в спортивных танцах: учебное пособие / Е.В. Путинцева, Г.Н. Пшеничникова. Омск: Изд-во СибГУФК, 2010. 148 с.

3. Совершенствование системы подготовки в танцевальном спорте: материалы XIV Всероссийской научно-практической конференции. М.: ФГБОУ ВПО «РГУФКСМиТ», 2014. 90 с.

## **PECULIARITIES OF PREPARATION OF YOUNG DANCERS TO COMPETITIONS ON DANCING SPORTS**

© 2018

***D.I. Dembskii***, teacher of additional education

*House of Children's Creativity № 5, Irkutsk (Russia), denis.dembsky@yandex.ru*

**КОНЦЕПЦИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ЗАЩИТЫ И РЕАЛИЗАЦИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ-СИРОТАМИ И ДЕТЬМИ, ОСТАВШИМИСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ**

© 2018

*М.К. Епхиева*, кандидат педагогических наук, доцент, профессор РАЕ,  
Заслуженный работник науки и образования РАЕ  
*Владикавказ (Россия), marina.ephiewa@yandex.ru*

*А.В. Райцев*, доктор педагогических наук, профессор кафедры физики  
конденсированного состояния, Почетный работник высшего профессионального  
образования РФ

*ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет имени  
К.Л. Хетагурова», Владикавказ (Россия)*

Особую значимость в современных условиях приобретают исследования особенностей социальной адаптации, социальной защиты, социальной поддержки детей-сирот как относительно самостоятельной социальной группы населения.

Сиротство фокусирует и усиливает социальную напряженность российского общества, переживает состояние аномии, усиливая социальный риск, деструктивные процессы, снижая социальную безопасность и трансформируя в конечном итоге сирот в незащищенную социальную группу. Учитывая при этом особенности детей, оставшихся без попечения родителей, их социального положения, следует говорить о необходимости социальной защиты данной категории граждан не просто на одном уровне с другими социально-обездоленными группами, но и относить ее к разряду первоочередных. Представление о сиротах как уязвимой социальной группе приводит нередко в нашем обществе к практике социального исключения. Решение социально-психологических проблем детей-сирот невозможно без создания необходимой эффективной и реально действующей правовой базы, опирающейся на выводы социологической теории и практики. Мало провозглашать права и свободы человека и закрепить их в законах, нужно добиться материального обеспечения этих прав и свобод, гарантировать неукоснительное выполнение законов всеми членами общества и заинтересованными социальными субъектами помощи сиротам. В любом обществе всегда были, есть и будут дети, которые по различным причинам остаются без родителей, и процесс их развития происходит либо в другой семье, либо в специально созданных для этого учреждениях. Социально-экономические и нравственные процессы в обществе, происходящие в XX веке во многих странах мира, обусловили появление социального сиротства, выражающегося в устранении родителей от обязанностей по отношению к своим детям.

В настоящее время акцент делается на социальную составляющую сиротства: «Социальный сирота – это ребенок, который имеет биологических родителей, но они по каким – то причинам не занимаются воспитанием ребенка и не заботятся о нем». Следует отметить, что в настоящее время в России 95% детей-сирот относятся к категории сирот социальных. К 2009 г. без попечения родителей оказалось 920 тыс. детей, 90% из них – это «социальные сироты» [1, с.37]. Социальная защита сирот выступает в качестве важнейшей социально-психологической проблемы, имеющей уже историческую традицию обсуждения в отечественных и зарубежных научных публикациях по проблемам социальной политики, социологии и психологии семьи, особенностей обучения и воспитания детей, оставшихся без попечения родителей, теории и практики социальной работы.

На сегодняшний день самыми распространенными причинами определения ребенка в интернатное учреждение при живых родителях являются: лишение родительских прав,

отказ родителей от воспитания и заботы о своем ребенке, пребывание родителей в местах заключения. Всплеск социального сиротства в России в конце XX века обусловил увеличение количества образовательных учреждений интернатного типа для детей, оставшихся без попечения родителей, и объединение их с детскими домами в государственную сеть образовательных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Социальная политика выступает в качестве одного из важнейших элементов в рассмотрении социальной защиты сирот в России, и она, в свою очередь, становится объектом социологического исследования в трудах ряда социологов: С.И. Барзилова, К.С. Гаджиева, И.Б. Гоптарева, В.И. Жукова, Ю.А. Левады, В.Л. Чепляева, В.Н. Ярской.

Социальные проблемы сиротства, вопросы социальной защиты сирот рассматриваются в рамках широкой проблематики социальных институтов и социальных трансформаций, в контексте общих задач социальной политики и социальной защиты населения, социологического анализа теории и практики социальной работы. Большой вклад в разработку проблем социальной защиты сирот в этом аспекте внесли А.Б. Дзугаева, М.А. Журавлева, М.Д. Зезина, Н.Г. Иовчук, В.Н. Лыков, Л.А. Селявина, В.В. Смирнов, М.М.Фатейчев, Е.Н. Чепурных.

Исследования И.В. Дубровиной, Э.А. Минковой, М.К. Бардышевской показали, что общее физическое, психическое развитие детей, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа, отличается от развития сверстников, растущих в семьях. У них отмечается замедленный темп психического развития, ряд негативных особенностей: низкий уровень интеллектуального развития, бедная эмоциональная сфера, позднее формирование навыков саморегуляции и правильного поведения [2, с. 66].

Любое государство не может заменить обыкновенную, даже не очень благополучную семью. Проблема духовно-нравственного формирования личности в семье - одна из актуальных и сложных, включает в себя такие категории, как личность, ценность, духовность, образование, развитие, формирование и др., и рассматривать её следует не только с педагогических, но и с философских, психологических позиций. Духовность дана человеку изначально или её надо формировать? На этот вопрос отвечали известные нам ученые: К.Н. Вентцель, Р. Штейнер. Ответ дан неоднозначный. К. Вентцель и Р. Штейнер утверждали, что духовность дается изначально, приобрести её невозможно. Но столь педагогически-пессимистический подход опровергают наши современники: Е.П. Белозерцев, М.С. Каган, Б.Т. Лихачева, В.И. Слабодчиков и многие другие. Они утверждают, что духовность исторична и социально детерминирована, следовательно, как личностную направленность её можно формировать. Воспитание духовности как цель - это залог успешного обновления общества - так ставит сегодня проблему сама жизнь. При всём многообразии подходов к пониманию «духовности» есть смысл выделить основные: духовность-это высший уровень развития человека, строящего свои отношения на гуманизме и стремящегося к высшим человеческим ценностям: добро, истина, мудрость, красота. Духовность-это личностное качество, которое не даётся изначально, а формируется в ходе освоения общечеловеческих ценностей.

Духовные ценности становятся предметом пристального внимания философов, социологов, педагогов, психологов в XX- XXI в.в., когда гуманистическая направленность становится ведущей тенденцией общественных наук: структурно-содержательные проблемы построения различных образовательных уровней в условиях этнорегиональной образовательной системы (З.Б. Абдуллаева, А.Я. Данилюк, М.К. Епхиева [6], [11], [13], [14], [15], [20], [24], [26], [31], Н.Г. Емузова, И.А., Л.В. Курганская [25], [34], И.А. Малашихина, Л.Л. Редько, Л.А. Хараева, В.Л.Ширяев и др.); этнокультурные аспекты воспитания подрастающего поколения (А.В. Беляев,

Г.Н. Волков, Ю.С. Кимов, А.В. Райцев [29], [30], Е.Е. Хатаев, М.К. Епхиева [4], [5], [7], [8], [16], [17], [19], [21], [22], [23], [27], [28], [32], Ф.З. Джикаева [10], [30], [34], М.Э. Салказанова [12], С.Б. Узденова, И.А. Шоров и др.). Поэтому развитие российской школы и вуза сегодня характеризуется адаптацией всей системы воспитательно-образовательной деятельности к реальным образовательным потребностям личности, возрастанием роли образования в жизни каждого человека, повышением требований к качеству знаний подрастающего поколения, которому предстоит в будущем жить и работать в условиях рыночной экономики и дальнейшей демократизации нашего общества.

В организации жизни в интернатных учреждениях есть факторы, препятствующие нормальному развитию детей. Наиболее значимыми являются: отсутствие условий для возникновения и развития личных эмоциональных связей ребенка и заботящегося взрослого; постоянная смена сиротских учреждений; невозможность побыть «наедине с собой»; отсутствие личного фактора – вещей, пространства, времени; изолированность от общественной жизни др. Сироты в контексте социальной политики - это, прежде всего, особая социокультурная категория граждан, от восприятия ценности которой со стороны общества, наряду с другими категориями граждан, зависит стабильность и устойчивость развития России. Однако сегодня пока не найдено эффективных методов решения данной проблемы в силу институционального не упорядочения соотношения социальной работы и социальной защиты сирот в общей структуре социальной политики как социологически обоснованной практики. Дело состоит в том, что социальная политика есть результат определенного компромисса политических сил на базе стереотипов общественного сознания, влияющих на выбор социальных приоритетов. Такой компромисс нередко далек от научно обоснованной социологической теории и вытекающей из нее общественной практики. Эффективная целостная система социальной и психологической работы с детьми-сиротами ещё не вполне разработана. Однако, разнохарактерные вопросы жизнеустройства осиротевших детей, включая обеспечение их условиями жизни, близкими к семейным, проблемы получения полноценного, качественного образования, возможность трудоустройства в современных условиях реформирования российского общества приобретают все более острый социальный, политический, нравственный и социально-психологический характер. Все это обуславливает необходимость специального социологического анализа принципов и приоритетов социальной защиты сирот, систематизации научных представлений о социальной работе с ними.

Практическое разрешение представленной социальной проблемы детерминирует эффективность социальной адаптации сирот на протяжении всего их жизненного пути, а значит влияет на равновесие российского общества в целом. Таким образом, нынешнее российское общество со всей очевидностью поставлено перед объективным фактом необходимости становления эффективной, целостной государственной системы социальной защиты сирот, устойчивого и надежного функционирования института социальной работы по оказанию им должной социальной и психологической поддержки и помощи. Необходимыми условиями формирования подобной системы должны стать социологический анализ ее функционирования в качестве существенного, а в ряде случаев приоритетного элемента социальной политики государства, создание эффективных регламентирующих правовых норм, а также разработка социальных и психологических технологий поддержки и помощи детям-сиротам со стороны компетентных специалистов по социальной и психологической работе. В перспективе такая направленность социальной политики реально обеспечит эффективную возможность соблюдения прав сирот в сфере социальной защиты, умножит возможности их адаптации в обществе, повысит уверенность в собственных силах. Проблемы

социального благополучия гораздо глубже рассматриваются в контексте институционализации социальной работы. От уровня регионального развития и социальных установок к этой проблеме зависит реальная социальная защищенность детей-сирот. Разработка системы социальной интеграции, устойчивого развития социально-психологического статуса и социальной защиты детей, оставшихся без родителей приобретает актуальное значение. Банк данных, желающих стать приемными родителями, постоянно увеличивается. Очень важным элементом в рамках самоутверждения приемной семьи является тесный контакт с другими приемными семьями, обмен опытом, информацией, общение детей, взаимопомощь между семьями. Также особо важен длительный патронаж приемных семей, который осуществляется социальным педагогом и психологом.

Социальная защита сирот, рассматриваемая нами как одно из ключевых направлений социальной политики, детерминирована в современных условиях комплексом социальных проблем перехода страны к рынку, социальных реформ, социальной стратификации и неравенства, несовершенством механизмов реализации действующей в отношении их социально-правовой базы.

Несмотря на множественность форм обустройства таких детей, следует признать, что на сегодняшний день в России еще не сложилась единая концепция социальной защиты, социального обеспечения, эмоционально-психологической помощи детям-сиротам. Все это вынуждает законодателей принимать и издавать массу законов и нормативных актов, регулирующих вопросы социальной защиты детей без родителей, которые противоречат не только и не столько друг другу, сколько потребностям реальной жизни, значительно осложняя тем самым и без того тяжелый во многих отношениях процесс социальной адаптации и социальной интеграции детей-сирот. Вопросы социального благополучия гораздо глубже рассматриваются в контексте институционализации социальной работы. От уровня регионального развития и социальных установок к этой проблеме зависит реальная социальная защищенность детей-сирот.

Всестороннее реформирование российского общества на современном этапе его развития делает актуальной социальную терапию не только в формах традиционной социальной защиты, но и реализации инновационных технологий социальной работы с детьми, оставшимися без попечения родителей, оказании столь необходимой им социально-психологической поддержки.

В период становления социально-ориентированной рыночной экономики разработка системы социальной интеграции, устойчивого развития социально-психологического статуса и социальной защиты детей, оставшихся без родителей приобретает жизненно важное значение.

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Алексеева Т.Н. Формирование социально-правовой компетентности детей-сирот старшего школьного возраста интернатных учреждений: Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Волгоград, 2010. 160 с.
2. Дубровина И.В., Рuzская А.Г. Психическое развитие воспитанников детского дома: Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. М.: Педагогика, 1990. с. 264.
3. Олиференко Л.Я., Шульга Т.И., Дементьева И.Ф. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска: Учеб. пособие для студ. высш. пед.учеб. заведений. 2-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2004. – с. 256.



4. Епхиева М.К., Джиева А.Р. Поликультурное образование в системе профессионального и высшего образования // Новая наука: Проблемы и перспективы. 2016. №3-2 (67). С. 81-84.

5. Епхиева М.К., Бекоева М.З., Сикоева Э.В., Атаян Д.А. Этнокультурная среда как средство реализации здоровьесберегающих технологий дошкольников и детей младшего школьного возраста // В сборнике: Психология, педагогика, образование: Актуальные и приоритетные направления исследований сборник статей Международной научно-практической конференции : в 3 ч. 2017. С. 164-167.

6. Епхиева М.К., Азимова И.С. Психолого- педагогический аспект двуязычия в условиях образовательного процесса школы // В книге: Теория, практика и перспективы развития современной школы Нагорнова А.Ю., Аскеров Ш.Г., Кутыкова И.В., Гузева Н.Ю., Неустроев А.Н., Байбородова Л.В., Файн Т.А., Сергина Е.А., Янюшкина Г.М., Приступа Е.Н., Селезнёв А.А., Шерайзина Р.М., Донина И.А., Медник Е.А., Александрова Н.В., Казаренко А.В., Поломошнова С.А., Лукьянова М.И., Михайлова М.А., Сапунова М.В. и др. Коллективная монография. Ответственный редактор А.Ю. Нагорнова. Ульяновск, 2017. С. 234-246.

7. Епхиева М.К. Гуманизация и гуманитаризация образовательного процесса в вузе // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2015. №1 (31). С. 240-243.

8. Епхиева М.К. Духовно- нравственное воспитание молодежи в условиях современной концепции гуманитаризации образования // Прикладные науки и технологии в США и Европе: общие проблемы и научные открытия. 2014. С. 64-66.

9. Епхиева М.К., Теблоева О.А. Психолого-педагогические основы сотрудничества дошкольного образовательного учреждения и семьи // Applied Sciences: challenges and solutions Papers of the 5th International Scientific Conference. 2015. С. 47-51.

10. Епхиева М.К., Джикаева Ф.З. Формирование культуры межнационального взаимодействия учащейся молодежи // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 122- 125.

11. Епхиева М.К. Формирование билингвизма и развитие языковой личности в условиях национального общеобразовательного учреждения // Прикладные науки и технологии в США и Европе: общие проблемы и научные открытия. 2014. С. 155- 157.

12. Епхиева М.К., Салказанова М.Э. Диалог культур как основа формирования межэтнической толерантности // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 338- 341.

13. Епхиева М.К. О лингводидактических основах обучения русскому словообразованию в национальной школе // Фундаментальные исследования. 2005. №3. С. 86.

14. Епхиева М.К. Формирование полилингвальной личности в условиях национальной школы // Балтийский гуманитарный журнал. 2016.Т. 5. №4 (17). С. 219-223.

15. Епхиева М.К. Лингводидактические основы словообразовательной работы в условиях учебного билингвизма // Балтийский гуманитарный журнал. 2016.Т. 5. №4 (17). С. 224-227.

16. Епхиева М.К. К вопросу о сотрудничестве (или взаимодействии) психологии и народной педагогики в образовательном пространстве вуза // Психодидактика высшего и среднего образования. 2014. С. 17- 21.

17. Епхиева М.К. К вопросу этнопедагогизации в системе высшего и профессионального образования // Современные технологии в российской и зарубежных системах образования. 2014. С. 32-34.

18. Епхиева М.К., Гаглюева Р. Формирование и развитие духовно- нравственного воспитания ребенка в семье // Современные технологии в российской и зарубежных системах образования. 2014. С. 35-38.
19. Епхиева М.К. Формирование духовно- нравственных ценностей в образовательном процессе вуза // Актуальные проблемы современного образования в условиях двуязычия. 2013. С. 386- 388.
20. Епхиева М.К. Основные проблемы двуязычия в условиях национальной школы // Актуальные проблемы современного образования в условиях двуязычия. 2013. С. 133-135.
21. Епхиева М.К. К вопросу о взаимосвязи психологии и народной педагогики в системе современного образования и обучения в вузе // Психодидактика высшего и среднего образования. 2012. С. 102-104.
22. Епхиева М.К. К проблеме гуманизации и гуманитаризации образовательного процесса в вузе // Актуальные проблемы современного образования в условиях двуязычия. 2011. С. 91-93.
23. Епхиева М.К. Формирование духовно-нравственных ценностей подрастающего поколения в образовательном пространстве вуза // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2013. № 4 (26). С. 228-231.
24. Епхиева М.К. Лингводидактические основы обучения в условиях национальной школы // Фундаментальные исследования. 2008. №5. С. 151-152.
25. Епхиева М.К., Курганская Л.В. Формирование нравственной культуры личности в условиях современной концепции гуманитаризации образования // В сборнике: Theoretical and Applied Sciences in the USA. 2016. С. 20-23.
26. Епхиева М.К. Психолого-педагогические и лингводидактические основы формирующегося двуязычия // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. №1 (18). С. 94-97.
27. Епхиева М.К., Хубулова М.Г. Педагогическое сопровождение этнокультурного развития учащейся молодежи // В сборнике: Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации Материалы научно-практической конференции (заочной) с международным участием. Ответственный редактор А.Ю. Нагорнова. 2017. С. 245-248.
28. Епхиева М.К., Дзодзикова М.Э., Туриева Д.В. Экологическая проблема как одна из глобальных проблем современности ( на материале экологического состояния воздушного бассейна и заболеваемости детей в « Горном кусте» Алагирского района РСО-Алания) // В сборнике: Прикладные науки и технологии в США и Европе: общие проблемы и научные открытия. 2014. С. 62-64.
29. Райцев А.В., Епхиева М.К. Диалоговый подход к межкультурному образованию и языку // Материалы VII Международная научной конференции "Theoretical and Applied Sciences in the USA " («Теоретические и прикладные науки в США») США. Нью- Йорк. 2016. С. 38-42.
30. Райцев А.В., Епхиева М.К., Джикаева Ф.Э. Этнопедагогизация в учебно-воспитательном процессе, её влияние на формирование нравственных качеств личности // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 176-180.
31. Епхиева М.К., Хубулова М.Г. Психологический аспект двуязычия в условиях национальной школы // В сборнике: Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации Материалы научно-практической конференции (заочной) с международным участием. Ответственный редактор А.Ю. Нагорнова. 2017. С. 78-82.
32. Епхиева М.К., Абаева С.В. Нравственное воспитание подрастающего поколения - импульс духовного оздоровления общества // В сборнике: Психология и педагогика в

образовательной научной среде международное научное периодическое издание по итогам международной научно-практической конференции. 2016. С. 34-38.

33. Шульга Т.И., Олиференко Л.Я., Быков А.В. Социально-психологическая помощь обездоленным детям: опыт исследований и практической работы: Учебное пособие. М.: Изд-во УРАО. 2003. с. 400.

34. Epkhieva M.K., Dzhikaeva F.Z., Kurganskaya L.V. Specificity of legal regime of entrepreneurship in the russian federation and abroad // The USA Journal of Applied Sciences. 2017. № 1. С. 11-12.

## **CONCEPT OF SOCIAL PROTECTION AND IMPLEMENTATION OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES OF SOCIAL-PSYCHOLOGICAL WORK WITH CHILDREN ORPHANS AND CHILDREN REMAINING WITHOUT PARENTAL TRAINING**

© 2018

**M.K. Ephieva**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, RAE Professor, Honored Worker of Science and Education RAE  
*Vladikavkaz (Russia), marina.ephiewa@yandex.ru*

**A.V. Rajcev**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Condensed State Physics Department, Honored Worker of Higher Professional Education of the Russian Federation  
*North Ossetian state University to them K.L. Khetagurova, Vladikavkaz (Russia)*

УДК 008

## **КУКЛА КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ ЧАСТЬ ТРАДИЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ РУССКОГО И ОСЕТИНСКОГО НАРОДОВ**

© 2018

**M.K. Epkhieva**, кандидат педагогических наук, доцент, профессор РАЕ, Заслуженный работник науки и образования РАЕ  
*Владикавказ (Россия), marina.ephiewa@yandex.ru*

**A.V. Райцев**, доктор педагогических наук, профессор кафедры физики конденсированного состояния, Почетный работник высшего профессионального образования РФ

*ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова», Владикавказ (Россия)*

Постиндустриальный период развития общества, формирование которого ученые относят к последней четверти XX века, характеризуется не только качественно возросшим объемом научного знания и информации, стремительным развитием средств коммуникации, но и углублением разрыва в преемственности культурной традиции. В настоящее время все больше обостряется противоречие в системе трансляции культурного опыта, что выражается в рассогласовании цели и средства, слова и чувства, мотива и поступка. В результате культура постиндустриального общества теряет индивидуально-личностные черты и национально-этническую самобытность, появляется риск утраты современным человеком ценностных ориентиров и базового доверия к миру. Один из аспектов преодоления этого кризиса видится в обращении к фундаментальным ценностям традиционной культуры, их творческом переосмыслении. На рубеже XX - XXI веков в Российской Федерации наряду с идеями глобализации отчетливо звучит лейтмотив «восстановления» разрушенных форм жизни, исторической памяти и традиций, достоинства и этнического самосознания. «Образование выступает тем фактором, который обеспечивает формирование духовно-богатой личности» [23, с.229].

В документах ЮНЕСКО и других международных организаций отчетливо звучит идея необходимости сохранения разнообразных традиций народов мира, важности изучения и сохранения любого элемента культуры. Воспитание духовности как цель - это залог успешного обновления общества - так ставит сегодня проблему сама жизнь. При всём многообразии подходов к пониманию «духовности» есть смысл выделить основные: духовность-это высший уровень развития человека, строящего свои отношения на гуманизме и стремящегося к высшим человеческим ценностям: добро, истина, мудрость, красота. Духовность-это личностное качество, которое не даётся изначально, а формируется в ходе освоения общечеловеческих ценностей.

Духовные ценности становятся предметом пристального внимания философов, социологов, педагогов, психологов в XX-XXI в.в., когда гуманистическая направленность становится ведущей тенденцией общественных наук. Сложилась теоретические предпосылки для построения системы поликультурного образования, к каковым возможно отнести следующие представления: о стратегии социокультурного развития и принципах построения практики образования (отечественные ученые И.В.Бестужев, В.П.Борисенков, Б.Л.Вульфсона, Б.С.Гершунский, Ю.С.Давыдов, А.Н.Джуринский, В.М.Жураковский, А.С.Запесоцкий, Н.Д.Никандров, О.Н.Смолин, В.И.Солдаткин, В.М.Филиппов, В.Д.Шадриков, В.К.Шаповалов и др.; зарубежные исследователи Л. Бэк, Х. Вессури, Д. Дэниел, Б. Колдуэлл, Р.Маклин, А. Мокус, Г.Л. Оспина, Б. Саймон, Ж. Халлаг, Б. Эдварде и др.); о соотношении глобальных и региональных факторов образовательной политики (Е.В. Бондаревская, С.В.Грачев, А.А.Греков, М.Н.Кузьмин, Л.В.Левчук, А.П.Лиферов, Г.И.Ловецкий, В.А.Мясников, М.Р.Радовель, Х.Г.Тхагапсоев, Н.М.Швецов и др.); о принципах построения единого российского и европейского образовательного пространства (О.В.Аракелян, А.Г.Асмолов, А.Ю.Белогуров, Н.В.Бордовская, Г.Д.Дмитриев, Н.Б.Крылова, В.Н.Цатуров, В.А.Шитуев и др.); о структурно-содержательных проблемах построения различных образовательных уровней в условиях этнорегиональной образовательной системы (З.Б. Абдуллаева, А.Я. Данилюк, М.К. Епхиева [6], [11], [13], [14], [15], [20], [24], [26], [31], Н.Г. Емузова, И.А., Л.В. Курганская [25], [34], И.А. Малашихина, Л.Л. Редько, Л.А. Хараева, В.Л.Ширяев и др.); об этнокультурных аспектах воспитания подрастающего поколения (А.В. Беляев, Г.Н. Волков, Г.А. Дзуцев, Ю.С. Кимов, А.В. Райцев [29], [30], [33], Е.Е. Хатаев, М.К. Епхиева [4], [5], [7], [8], [16], [17], [19], [21], [22], [23], [27], [28], [32], Ф.З. Джикаева [10], [30], [34], М.Э. Салказанова [12], С.Б. Узденова, И.А. Шоров и др.); о формировании у детей младшего школьного возраста чувства национальной идентичности и поликультурного кругозора (Е.С.Бабунова, Т.Ф.Бабынина, Е.А.Барахсанова, В.Д.Ботнар, Э.Ф.Вертякова, Э.К.Суслова, Т.В.Черник, Т.И.Чиркова и др.).

В этом контексте становится актуальным и необходимым осмысление новых институциональных форм бытования традиционной культуры в целом и такого явления, как традиционная кукла. Актуальность культурологического исследования феномена куклы связана с неразрывностью исторической традиции, а также - с повышением интереса к культурным образованиям, которые до известных пределов раздвигают границы человеческого опыта. Являясь своеобразным отражением человека, кукла дает ему возможность взглянуть со стороны на самого себя. В современном гуманитарном знании исторически сложившиеся контексты феномена куклы мифологический, обрядовый, игровой, получают новое осмысление и интерпретацию. Последние десятилетия отмечены формированием устойчивого интереса к традиционной кукле, к изучению ее региональных, локальных особенностей бытования и изготовления. Часть исследователей и пользователей (мастера, педагоги, художники и коллекционеры) подразумевают под этим термином кукол, бытовавших исключительно в культуре



крестьянского общества и создававшихся из подручных материалов, другие относят к традиционным куклам реконструированные по этнографическим образцам артефакты, третьи считают «традиционными» кукол, выполненных современными мастерами по фольклорным мотивам. Кроме того, в образовательные программы школ и дошкольных учреждений вводятся разделы, посвященные изучению и изготовлению традиционной куклы. «Современная система дошкольного, среднего и высшего образования стремится все более продуктивно включать содержание национально-регионального компонента в целостный учебно-воспитательный процесс сети соответствующих учреждений» [33, с.24]. Отечественная кукла представляет собой своеобразный синтез русской и европейской культур и способна отражать их сложное взаимодействие. Детская игрушка на протяжении сотен лет сопутствует предкам осетин. Народная кукла и игры с ней донесли до нашего времени отдельные черты, присущие традиционно-бытовой культуре осетин на предыдущих этапах развития. Ребенок познает мир, как и наш далекий

предок, не в его становлении, а в некоем постоянстве свойств и образов. Кукла отражала особенности различных культур.

Наиболее распространенной игрушкой была тряпичная кукла, имеющая в осетинском языке несколько названий — хъазæн чындз-чындз-гыкына. По сведениям наших информаторов, тряпичные куклы имелись в каждой семье, где были дети. Тряпичные куклы по технике изготовления можно условно разбить на два вида. Куклы первого вида, на деревянном каркасе именовались къæцæлын чындз. Еще большей популярностью пользовались куклы второго вида — нымæтын чындз. Изготавливали их кройкой из остатков войлока и шерсти, которые снаружи обшивались подручными разноцветными лоскутками. Все отмеченные виды кукол, в большинстве своем, были простейшими изображениями женской фигуры. Детали женского пола обязательно подчеркивались в кукле, будь то одежда или же формы и пропорции женской фигуры. Собственно и само слово чындз в своем основном переводе обозначает в осетинском языке «невеста».

Изучение истории отечественной куклы, выявление ее природы позволило подойти к проблеме взаимодействия человека и куклы в современной культуре. В конце XX века необычайно возрос интерес к куклам. Это явление пытаются осмыслить журналисты, по-своему его интерпретируя: "На исходе XX века народом овладела какая-то кукломания, и коллекционеры стали гоняться за игрушечными фигурками с таким остервенением, с каким прежде собирали бриллианты и картины. В Европе кукломанию уже окрестили болезнью XX века. Теперь игрушечные страсти докатились и до нас" [1, с. 40]. Исследование истории кукол помогает понять ее сущность, что в свою очередь объясняет механизм взаимодействия человека и куклы в современном мире. Для понимания значения кукол в жизни взрослого человека необходимо рассмотреть способы влияния куклы на ребенка, так как многие стереотипы отношения к кукле закладываются именно в детстве. Мир не только строится из детской, но и разрушается из нее; здесь прокладываются не только пути спасения, но и пути гибели. Современных детей окружает множество кукол, среди которых очень трудно ориентироваться. При том мощном напоре информации, который дала нам цивилизация в виде рекламы, TV, компьютерных игр, массовой культуры, ребенку необходимо дать

нравственные ориентиры, которые помогут ему сохранить свою личность. Для решения этой проблемы успешно используется арттерапия, как метод психологической работы. Кукла является одним из самых результативных средств этого метода. Она помогает ребенку раскрепоститься, высказаться, преодолеть различные комплексы. Характер отношения ребенка к куклам проявляется потом во взрослом возрасте в отношении к людям и собственным детям, следовательно эта проблема заслуживает серьезного изучения. Существуют попытки и объективного взгляда на ситуацию: «Кукла, особенно старая, связана с гнездом, уютom, это попытка удержать патриархальность от полного развала». Так объясняет свое увлечение куклами художник Л. Булатникова.



Таким образом, рассмотрев историю куклы, можно сделать вывод, что она является неотъемлемой частью культуры. Способность куклы отражать человеческий облик, моделировать в игре поступки человека, выделяет ее из мира вещей современности. "В нашей городской цивилизации все быстрее сменяют друг - друга новые поколения продуктов, приборов, "гаджетов", в сравнении с которыми человек выступает как вид чрезвычайно устойчивый. Бытовые вещи стремительно размножаются, потребностей становится все больше" [2, с. 168]. Кукла стремится повторить человека, закрепить его внешний облик, она пытается подражать человеческим движениям, т. е. стать своеобразным двойником. Несмотря на это, кукла является вещью, следовательно, она представляет собой симулякр человека. С другой стороны, во время движения мертвого предмета происходит чудо оживления: если фигурка движется, значит, она живая, следовательно, способна мыслить, и далее - если мыслит, то имеет волю и желания. Таким образом, кукла, относясь к миру вещей, одновременно причастна к некоему "виртуальному миру".

Кукла находится в некотором промежуточном положении между обычной вещью и виртуальным образом. Однако, в отличие от множества размножающихся виртуальных образов, которые часто ничего не обозначают, кукла почти всегда является знаком творческого и жизнестроительного состояния человека. Кукла вызывала и продолжает вызывать у людей противоположные чувства и, соответственно, различные объяснения. Однако ни одно из суждений о ней нельзя назвать исчерпывающим. Они постоянно балансируют на грани перехода к полному отторжению куклы или же наоборот, чрезмерному увлечению ею. «До тех пор, пока кукла остается куклой, сохраняется и гармония ее отношений с миром, с человеком, с собственным положением, когда же в ней просыпается человек, происходит трагедия» [1]. Важно найти ответ на вопрос: при каком же условии сохраняется гармония отношений человека и куклы?

Являясь своеобразным портретом той или иной культуры, так же, как и игрушка, кукла оказывается глубинно соотнесенной с ценностями этноса или социального слоя, нации или культуры. Так на каждой ступени ее развития, в каждом этносе и социальном слое одной и той же нации игрушка создает точный портрет данного типа культуры.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Амелькина А. Куклы - как люди, только плачут реже! // Комсомольская правда. 1999. 22 января. С. 40.



2. Бодрийяр Ж. Система вещей. М.1995. С. 168.
3. Богатырева М. Младшая сестра из мертвой семейки // Новое время. 1998. 5 апреля. С. 40.
4. Епхиева М.К., Джиоева А.Р. Поликультурное образование в системе профессионального и высшего образования // Новая наука: Проблемы и перспективы. 2016. №3-2 (67). С. 81-84.
5. Епхиева М.К., Бекоева М.З., Сикоева Э.В., Атаян Д.А. Этнокультурная среда как средство реализации здоровьесберегающих технологий дошкольников и детей младшего школьного возраста // В сборнике: Психология, педагогика, образование: Актуальные и приоритетные направления исследований сборник статей Международной научно-практической конференции : в 3 ч. 2017. С. 164-167.
6. Епхиева М.К., Азимова И.С. Психолого- педагогический аспект двуязычия в условиях образовательного процесса школы // В книге: Теория, практика и перспективы развития современной школы Нагорнова А.Ю., Аскеров Ш.Г., Кутыкова И.В., Гузева Н.Ю., Неустроев А.Н., Байбородова Л.В., Файн Т.А., Сергина Е.А., Янюшкина Г.М., Приступа Е.Н., Селезнёв А.А., Шерайзина Р.М., Донина И.А., Медник Е.А., Александрова Н.В., Казаренко А.В., Поломошнова С.А., Лукьянова М.И., Михайлова М.А., Сапунова М.В. и др. Коллективная монография. Ответственный редактор А.Ю. Нагорнова. Ульяновск, 2017. С. 234-246.
7. Епхиева М.К. Гуманизация и гуманитаризация образовательного процесса в вузе // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2015. №1 (31). С. 240-243.
8. Епхиева М.К. Духовно- нравственное воспитание молодежи в условиях современной концепции гуманитаризации образования // Прикладные науки и технологии в США и Европе: общие проблемы и научные открытия. 2014. С. 64-66.
9. Епхиева М.К., Теблоева О.А. Психолого-педагогические основы сотрудничества дошкольного образовательного учреждения и семьи // Applied Sciences: challenges and solutions Papers of the 5th International Scientific Conference. 2015. С. 47-51.
10. Епхиева М.К., Джикаева Ф.З. Формирование культуры межнационального взаимодействия учащейся молодежи // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 122- 125.
11. Епхиева М.К. Формирование билингвизма и развитие языковой личности в условиях национального общеобразовательного учреждения // Прикладные науки и технологии в США и Европе: общие проблемы и научные открытия. 2014. С. 155- 157.
12. Епхиева М.К., Салказанова М.Э. Диалог культур как основа формирования межэтнической толерантности // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 338- 341.
13. Епхиева М.К. О лингводидактических основах обучения русскому словообразованию в национальной школе // Фундаментальные исследования. 2005. №3. С. 86.
14. Епхиева М.К. Формирование полилингвальной личности в условиях национальной школы // Балтийский гуманитарный журнал. 2016.Т. 5. №4 (17). С. 219-223.
15. Епхиева М.К. Лингводидактические основы словообразовательной работы в условиях учебного билингвизма // Балтийский гуманитарный журнал. 2016.Т. 5. №4 (17). С. 224-227.
16. Епхиева М.К. К вопросу о сотрудничестве (или взаимодействии) психологии и народной педагогики в образовательном пространстве вуза // Психодидактика высшего и среднего образования. 2014. С. 17- 21.

17. Епхиева М.К. К вопросу этнопедагогизации в системе высшего и профессионального образования // Современные технологии в российской и зарубежных системах образования. 2014. С. 32- 34.
18. Епхиева М.К., Гаглоева Р. Формирование и развитие духовно-нравственного воспитания ребенка в семье // Современные технологии в российской и зарубежных системах образования. 2014. С. 35- 38.
19. Епхиева М.К. Формирование духовно-нравственных ценностей в образовательном процессе вуза // Актуальные проблемы современного образования в условиях двуязычия. 2013. С. 386- 388.
20. Епхиева М.К. Основные проблемы двуязычия в условиях национальной школы // Актуальные проблемы современного образования в условиях двуязычия. 2013. С. 133-135.
21. Епхиева М.К. К вопросу о взаимосвязи психологии и народной педагогики в системе современного образования и обучения в вузе // Психодидактика высшего и среднего образования. 2012. С. 102-104.
22. Епхиева М.К. К проблеме гуманизации и гуманитаризации образовательного процесса в вузе // Актуальные проблемы современного образования в условиях двуязычия. 2011. С. 91-93.
23. Епхиева М.К. Формирование духовно-нравственных ценностей подрастающего поколения в образовательном пространстве вуза // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2013. №4 (26). С. 228-231.
24. Епхиева М.К. Лингводидактические основы обучения в условиях национальной школы // Фундаментальные исследования. 2008. №5. С. 151-152.
25. Епхиева М.К., Курганская Л.В. Формирование нравственной культуры личности в условиях современной концепции гуманитаризации образования // В сборнике: Theoretical and Applied Sciences in the USA. 2016. С. 20-23.
26. Епхиева М.К. Психолого-педагогические и лингводидактические основы формирующегося двуязычия // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. №1 (18). С. 94-97.
27. Епхиева М.К., Хубулова М.Г. Педагогическое сопровождение этнокультурного развития учащейся молодежи // В сборнике: Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации Материалы научно-практической конференции (заочной) с международным участием. Ответственный редактор А.Ю. Нагорнова. 2017. С. 245-248.
28. Епхиева М.К., Дзодзикова М.Э., Туриева Д.В. Экологическая проблема как одна из глобальных проблем современности ( на материале экологического состояния воздушного бассейна и заболеваемости детей в « Горном кусте» Алагирского района РСО-Алания) // В сборнике: Прикладные науки и технологии в США и Европе: общие проблемы и научные открытия. 2014. С. 62-64.
29. Райцев А.В., Епхиева М.К. Диалоговый подход к межкультурному образованию и языку // Материалы VII Международная научной конференции "Theoretical and Applied Sciences in the USA " («Теоретические и прикладные науки в США») США. Нью-Йорк. 2016. С. 38-42.
30. Райцев А.В., Епхиева М.К., Джикаева Ф.Э. Этнопедагогизация в учебно-воспитательном процессе, её влияние на формирование нравственных качеств личности // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 176-180.
31. Епхиева М.К., Хубулова М.Г. Психологический аспект двуязычия в условиях национальной школы // В сборнике: Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации Материалы научно-практической конференции (заочной) с международным участием. Ответственный редактор А.Ю. Нагорнова. 2017. С. 78-82.



32. Епхиева М.К., Абаева С.В. Нравственное воспитание подрастающего поколения - импульс духовного оздоровления общества // В сборнике: Психология и педагогика в образовательной научной среде международное научное периодическое издание по итогам международной научно-практической конференции. 2016. С. 34-38.

33. Райцев А.В., Епхиева М.К. Актуальные проблемы духовно-нравственного воспитания молодежи на гуманистических идеях осетинской народной педагогики // Новая наука: Опыт, традиции, инновации. 2015 г. С. 20-24.

34. Epkhieva M.K., Dzhikaeva F.Z., Kurganskaya L.V. Specificity of legal regime of entrepreneurship in the russian federation and abroad // The USA Journal of Applied Sciences. 2017. № 1. С. 11-12.

## **DOLLARS AS AN INTEGRAL PART OF THE TRADITIONAL CULTURE OF THE RUSSIAN AND OSSETIAN PEOPLES**

© 2018

**M.K. Ephiaeva**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, RAE Professor, Honored Worker of Science and Education RAE  
*Vladikavkaz (Russia), marina.ephiewa@yandex.ru*

**A.V. Rajcev**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Condensed State Physics Department, Honored Worker of Higher Professional Education of the Russian Federation  
*North Ossetian state University to them K.L. Khetagurova, Vladikavkaz (Russia)*

УДК 378

## **СОЦИАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ**

© 2018

**M.K. Епхиева**, кандидат педагогических наук, доцент, профессор РАЕ, Заслуженный работник науки и образования РАЕ  
*Владикавказ (Россия), marina.ephiewa@yandex.ru*

**A.V. Райцев**, доктор педагогических наук, профессор кафедры физики конденсированного состояния, Почетный работник высшего профессионального образования РФ

*ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова», Владикавказ (Россия)*

Устойчивое развитие России и её экономический рост неразрывно связаны с необходимостью сохранения природной среды и обеспечения экологической безопасности среды жизнедеятельности человека. Сегодня развитие взаимоотношений человеческого общества и природы достигло некой критической точки, когда существование всех жизненных форм на Земле стало зависеть от деятельности человека. Человечество уже вышло за пределы возможности Планеты.

Переход человечества в новое тысячелетие требует перехода в новые условия существования. Все больше мы имеем дело с искусственной средой обитания, созданной самим человеком и подчиненной логике его интересов. Часто эти интересы вступают в противоречие с законами природы, становясь несовместимыми с ними. Надвигающаяся опасность глобального экологического кризиса создала необходимость поиска коллективных действий и общепланетарной стратегии развития. В качестве стратегического решения данной проблемы в конце 1980-х гг. Международной комиссией по окружающей среде и развитию была предложена концепция устойчивого развития (sustainable development) (Наше общее будущее, 1989). В 1992 г. на

Конференции ООН по окружающей среде и развитию (Рио-де-Жанейро) программа действий по реализации концепции устойчивого развития одобрена главами большинства стран мира, включая Россию. 57-я сессия Генеральной Ассамблеи ООН объявила десятилетие 2005-2014 гг. Декадой образования в интересах устойчивого развития. В 2005 г. Европейская экономическая комиссия ООН приняла Стратегию в области образования в интересах устойчивого развития (ОУР), суть которой состоит в том, чтобы перейти от простой передачи знаний и навыков, необходимых для существования в современном обществе, к способности действовать и жить в быстро меняющихся условиях, участвовать в планировании социального развития, учиться предвидеть последствия предпринимаемых действий, в том числе и возможные последствия в сфере устойчивости природных экосистем и социальных структур. В настоящее время ОУР продолжает формироваться в качестве всеобъемлющей программы, позволяющей решать вопросы индивидуализации образования, а также связанные между собой экологические, социальные и экономические проблемы. Это подтверждено принятием Боннской декларации в рамках Всемирной конференции ЮНЕСКО по образованию в интересах устойчивого развития (2009г.). С 20 по 22 июня 2012 года в Рио-де-Жанейро прошла Конференция Организации Объединенных Наций (ООН) по устойчивому развитию (РИО+20). В качестве главной цели встречи на высшем уровне было заявлено «обеспечить мобилизацию политической воли для устойчивого развития, оценить прогресс и остающиеся пробелы в осуществлении ранее достигнутых договоренностей на высшем уровне по устойчивому развитию, и решение новых и возникающих задач». На основании того, что одним из главных инструментов формирования устойчивого развития общества признано экологическое образование, процесс "Рио+20" открыл возможность для поощрения нового устойчивого мышления, которое имеет важнейшее значение для перехода к зеленой экономике.

Бесспорно, что главным звеном в системе экологического образования выступает высшая школа, где преподается, согласно образовательным стандартам, целый набор экологических дисциплин, способствующих формированию экологической культуры специалистов.

Специальное экологическое образование в высшей школе в России возникло примерно 30 лет тому назад. Подготовка квалифицированных специалистов, сочетающих достаточные познания по множеству фундаментальных дисциплин проводилась на основании концепции профильной подготовки специалистов отдельно по биологии, геологии, химии, праву и т.д. В университетах в структуре традиционных факультетов появились соответствующие кафедры. В середине 1980-х годов в технических ВУЗах была введена специальность "Охрана окружающей среды и рациональное использование природных ресурсов" (ООС и РИПР). Выпускникам данной специальности присваивалась квалификация инженер-эколог, а их деятельность была связана с инженерной защитой окружающей природной среды, нацеленной на сохранность или восстановление первоначальных характеристик природных объектов, а также на рациональное природопользование. Требования к профессиональным компетенциям, предъявляемым к инженеру-экологу объединяли значительное количество существующих «инженерных», «химических» и «экологических» специальностей, что накладывало более жесткие и системные требования к организации профессиональной подготовки инженера-эколога в ВУЗе.

Однако решение многочисленных экологических проблем требовало универсальных специалистов, достаточно хорошо разбирающихся как в естественно-научных, так и в социально-экономических вопросах. Инженерных или узкоэкологических подходов для этого было явно недостаточно. В России к началу 90-х годов также возник спрос на профессионалов экологов-управленцев после того, как было создано Министерство

охраны окружающей среды и природных ресурсов с обширной сетью подразделений - комитетов по экологии во всех субъектах Федерации, городах и районах. Экологиче- управленцы должны были быть в зоне постоянного коммуникативного общения с представителями органов государственной и местной власти, руководством различных инспектируемых предприятий и предприятий-партнеров, населением, общественными экологическими организациями, руководством, подчиненными и коллегами.

Поэтому стало очевидным, что интегральные специалисты-экологи с управленческим уклоном должны иметь специальную подготовку вне традиционной классификации фундаментальных наук. Поэтому были разработаны образовательные стандарты по нескольким новым специальностям: "Экология", "Геоэкология", "Природопользование", "Безопасность жизнедеятельности", "Мелиорация, рекультивация и охрана земель", "Комплексное использование и охрана водных ресурсов", "Инженерная защита окружающей среды", "Экология и природопользование" и "Защита окружающей среды" и т.д. Сегодня, в 21 веке, в связи с небывалом в истории экологическим кризисом, который уже в этом столетии может перерасти в глобальную экологическую катастрофу и привести к прекращению человеческой цивилизации на Земле, экстремально быстро меняется характер требований, предъявляемых к специалисту-экологу. Сегодня наличие экологической подготовки является одним из основных признаков профессионализма для многих специальностей в высшей школе. В процессе вузовской подготовки студенты должны осознать, что человечество стоит перед выбором: сохранение существующего взаимоотношения человека и природы или радикальное его изменение. Осознание бесперспективности второго пути развития должно стимулировать воспитание у студентов ответственности за качество своей профессиональной подготовки и гражданской зрелости. Все это предполагает масштабную переориентацию мировоззрения специалистов с высшим образованием. Что же происходит сегодня в России в системе высшего экологического образования на самом деле? После подписания Болонской декларации о присоединении к Болонскому процессу в России на национальном уровне начали проводиться соответствующие реформаторские шаги, идет активное обсуждение целей Болонского процесса и уже опробованы первые практические программы. По статистическим данным 2017 года, система высшего образования в России объединяет 607 государственных и 358 негосударственных ВУЗов, в которых обучается 4,7 млн. человек. В 60 городах России располагаются более 140 высших учебных заведений, в которых студентам, до сегодняшнего дня, предлагались разные экологические специальности. К 2017 году на двухуровневую систему обучения перешли около 35% российских ВУЗов. В федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) первого (1994 г.) и второго (2000 г.) поколений, утвержденные Министерством образования и науки были прописаны характеристики экологических направлений, требования к освоению специальности, структура программы, в том числе нормативный срок освоения программы, формы обучения, присваиваемые квалификации, предметы, которые изучались студентами. Согласно Федеральному закону Российской Федерации от 10 ноября 2009 г. N 260-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации...» с 01.09.2011 г. все ВУЗы России перешли на обучение по Федеральным государственным стандартам (ФГОС) высшего профессионального образования третьего поколения, соответственно, и для многих вузов страны это переходное время стало большим испытанием. В частности, большим препятствием было непонимание промышленностью степени бакалавра. Сегодня понимание двухуровневой системы имеет место быть, как на уровне работодателей, так и преподавателей, перешедших на новые образовательные стандарты третьего поколения. Следует отметить, что ФГОС ВПО третьего поколения принципиально отличаются от

стандартов предыдущих лет. Разработанный ФГОС на основе компетентностного подхода является основой для разработки ВУЗами своих собственных основных образовательных программ, обеспечивающих требуемое качество подготовки выпускников – бакалавров и магистров. ФГОС нового поколения практически бессодержательны, что может в конечном счете оставить высшую школу без учебно-методической базы. В новом стандарте значительно сократилось количество экологических направлений, и если эта тенденция сохранится и дальше, то в российском экологическом образовании может остаться всего лишь одна экологическая специальность. Кроме этого, в ФГОС ВПО третьего поколения не предусматривает включение вопросов устойчивого развития в дисциплины социально-гуманитарного и естественнонаучного блоков учебных планов всех специальностей и направлений подготовки, не ставит задачи выработки компетентности (способность и готовность) у выпускников вузов в процессе общекультурной подготовки быть способными и готовыми решать проблемы устойчивого развития на местном уровне и в профессиональной деятельности. Радикальная модернизация подготовки специалистов в сфере экологического образования для устойчивого развития может пойти по пути открытия в российских университетах на базе бакалавриата новых инновационных магистерских программ с получением двойных дипломов РФ/ЕС университетов – наподобие программ наиболее успешных образовательных проектов XX столетия – (МБА и МПА.). Примером может служить англо-немецко-испаноязычная магистерская программа «MBA in Executive Waste Management» (магистр экологического администрирования и устойчивого управления отходами).

Социально-экологическое образование мы определяем как один из аспектов образования, направленного на усвоение личностью части общечеловеческой культуры взаимодействия с окружающей природной и социальной средой, осуществляемого всеми социальными институтами. Социально-экологическое образование направлено на формирование элементов социального опыта: совокупности социально-экологических знаний, умений, навыков; мотивов, установок и интересов, социально-экологических ценностей, эмоционально-волевых усилий для реализации экологически оправданного поведения. Это процесс формирования личности, способной устанавливать оптимальные отношения с окружающей природной и социальной средой с позиций упорядоченного и сознательного регулирования взаимодействия и поддержания восстановительных способностей природы и социумов, обеспечения культурных условий для их устойчивого развития. Социально-экологическое образование учащейся молодежи ориентировано на формирование социальной активности, ответственности за свою деятельность в отношении с природной средой.

Экологическое образование является составляющей гуманистического развития личности будущих поколений и одним из элементов реализации концепции устойчивого развития общества. Духовные ценности становятся предметом пристального внимания философов, социологов, педагогов, психологов в XX- XXI в.в., когда гуманистическая направленность становится ведущей тенденцией общественных наук. Сложилась теоретические предпосылки для построения системы поликультурного образования, к каковым возможно отнести следующие представления: о стратегии социокультурного развития и принципах построения практики образования (отечественные ученые И.В.Бестужев, В.П.Борисенков, Б.Л.Вульфсона, Б.С.Гершунский, Ю.С.Давыдов, А.Н.Джуринский, В.М.Жураковский, А.С.Запесоцкий, Н.Д.Никандров, О.Н.Смолин, В.И.Солдаткин, В.М.Филиппов, В.Д.Шадриков, В.К.Шаповалов и др.; зарубежные исследователи Л. Бэк, Х. Вессури, Д. Дэниел, Б. Колдуэлл, Р.Маклин, А. Мокус, Г.Л. Оспина, Б. Саймон, Ж. Халлаг, Б. Эдварде и др.); о соотношении глобальных и региональных факторов образовательной политики (Е.В. Бондаревская, С.В.Грачев,

А.А.Греков, М.Н.Кузьмин, Л.В.Левчук, А.П.Лиферов, Г.И.Ловецкий, В.А.Мясников, М.Р.Радовель, Х.Г.Тхагапсоев, Н.М.Швецов и др.); о принципах построения единого российского и европейского образовательного пространства (О.В.Аракелян, А.Г.Асмолов, А.Ю.Белогуров, Н.В.Бордовская, Г.Д.Дмитриев, Н.Б.Крылова, В.Н.Цатуров, В.А.Шитуев и др.); о структурно-содержательных проблемах построения различных образовательных уровней в условиях этнорегиональной образовательной системы (З.Б. Абдуллаева, А.Я. Данилюк, М.К. Епхиева [6], [11], [13], [14], [15], [20], [24], [26], [31], Н.Г. Емузова, И.А., Л.В. Курганская [25], [34], И.А. Малашихина, Л.Л. Редько, Л.А. Хараева, В.Л.Ширяев и др.); об этнокультурных аспектах воспитания подрастающего поколения (А.В. Беляев, Г.Н. Волков, Г.А. Дзуцев, Ю.С. Кимов, А.В. Райцев [29], [30], [33], Е.Е. Хатаев, М.К. Епхиева [4], [5], [7], [8], [16], [17], [19], [21], [22], [23], [27], [32], Ф.З. Джикаева [10], [30], [34], М.Э. Дзодзикова [28], М.Э. Салказанова [12], С.Б. Узденова, И.А. Шоров и др.); о формировании у детей младшего школьного возраста чувства национальной идентичности и поликультурного кругозора (Е.С.Бабунова, Т.Ф.Бабынина, Е.А.Барахсанова, В.Д.Ботнар, Э.Ф.Вертякова, Э.К.Суслова, Т.В.Черник, Т.И.Чиркова и др.).

В условиях продолжающего роста экологической опасности на планете в целом и каждом ее регионе особенно остро стоит проблема переосмысления концептуальных взглядов педагогической науки на теорию и практику развития у подрастающего поколения экологического сознания и ответственности по отношению к социоприродному окружению и собственному здоровью. Родная природа – это могущественный источник, из которого ребёнок черпает многие знания и впечатления. Содержание и методы экологического образования и воспитания не дают требуемых результатов. Об этом свидетельствует нерациональное использование природных ресурсов, низкий уровень экологической культуры всех слоев населения, в том числе молодежи. В связи с вышесказанным актуальной проблемой является поиск новых подходов к построению системы экологического образования в высшей школе, которая должна учитывать особенности социокультурных изменений, происходящих в обществе, а также соответствовать современным тенденциям развития образовательной политики страны. Духовно - нравственное совершенствование молодежи, развитие их экологического мировоззрения, сознания, вооружения умениями и навыками экологически целесообразного поведения определяет экологическую культуру каждой личности. Важно при этом подчеркнуть, что экологическая культура, являясь составной частью общей культуры личности, немыслима вне исторически сложившихся традиций народа по отношению к его природному окружению. В создании полноценных условий формирования экологической культуры подрастающего поколения особую роль призвана сыграть высшая школа, становление и развитие которой, в соответствии с современными направлениями модернизации высшего образования, активно происходит в большинстве регионов страны, в том числе и РСО - А.

В ряде важнейших показателей сформированности экологической культуры личности можно выделить следующее: проявление ребенком интереса к объектам природы, условиям жизни людей, растений, животных, попытки их анализировать; готовность ребенка участвовать в экологически ориентированной деятельности, способность к самостоятельному выбору объектов приложения сил; потребность в общении с представителями животного и растительного мира, бережное, заботливое к ним отношение, определяющее характер общения; выполнение экологических правил поведения в окружающей среде становится нормой жизни, входит в привычку; способность к самоконтролю, осознание необходимости соотносить свои действия с последствиями их для окружающих людей, природной и социальной среды, самого себя; наличие экологических знаний и навыков и потребности в их расширении.

Таким образом, речь идет о формировании экологической культуры, как части общей культуры личности, представляющей собой совокупность экологически развитых её интеллектуальной эмоционально-чувственной и деятельностной сфер.

Экологическая проблема - одна из глобальных проблем современности. Она тесно связана с вопросами ресурсодефицитности, экологической безопасности и экологического кризиса. Одним из путей разрешения экологической проблемы является путь «устойчивого развития», предложенный в качестве основной альтернативы развития человеческой цивилизации. В XX-XXI вв. на природу легла нагрузка, вызванная 4-кратным ростом численности населения и 18-кратным увеличением объема мирового производства. С 1960-70-х гг. изменения окружающей среды под воздействием человека стали всемирными, т.е. затрагивающими все без исключения страны мира, поэтому их стали называть глобальными. Среди них наиболее актуальны:

- изменение климата Земли;
- загрязнение воздушного бассейна;
- разрушение озонового слоя;
- истощение запасов пресной воды и загрязнение вод Мирового океана;
- загрязнение земель, разрушение почвенного покрова;
- оскудение биологического разнообразия и др.

Все вышеперечисленные экологические проблемы не могут не сказываться и не отражаться на состоянии здоровья подрастающего поколения.

Рассмотрим населенные пункты горной части Алагирского района, которые принято именовать, как «Горный куст». Сюда входят следующие населенные пункты: Зарамаг, Тиб, Тли, Згил, Лисри, Елгона, Цей, Хукали, Бурон, Нузал, Садон, Верхний Ход, Верхний Згид, Галон, Мизур, Верхний Мизур, Холст, Цамад, Даллагкау, Урсдон, Архон, Зинцар и Унал. «Горный куст» расположен в долине реки Ардон.

Целью исследования является изучение состояния воздушного бассейна горной части Алагирского района (некоторые участки СОГПЗ, охранной зоны и сопредельных территорий), расположенных в долине реки Ардон, а также уровня общей и первичной заболеваемости среди детей в населенных пунктах «Горного куста».

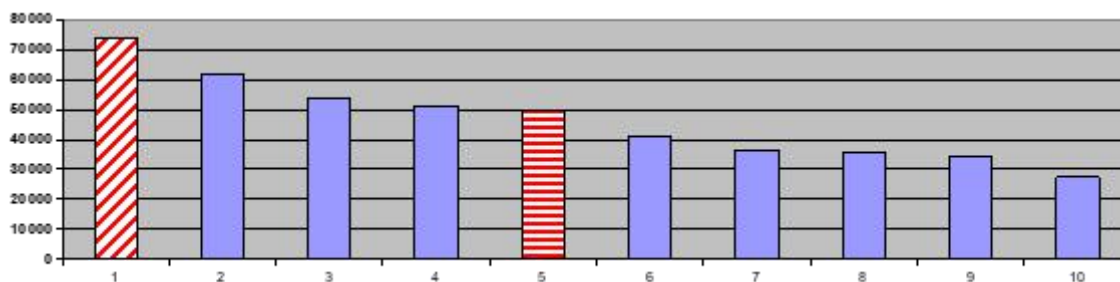
Материалы и методы. На 18 площадках техногенных и селитебных территорий и вдоль трасс Транскам и Мамисон изучено состояние популяций накипных, листоватых и кустистых лишайников, среди них - *Usnea dasypoga*, *Alectoria implexa*, *Usnea filipendula*, *Usnea hirta*, *Diploschistes scruposus*, *Cladonia foliacea*, *Arctoparmelia centrifuga*. Лихеноиндикация была проведена по методике Ю.С. Бадтиева [2].

В список исследуемых территорий были внесены площадки: территория Дома-музея К.Л. Хетагурова, Юго-Восточное побережье водохранилища ЗГЭС, окрестности напорного и сбросного тоннелей, головного сооружения ЗГЭС, нижнего бьефа, нескольких фрагментов объездной дороги на Мамисон, территория и окрестности пгт Бурон, район турбазы Цей, площадки отдыха и подготовки туристов в Цее (ППТ-1 и ППТ-2), объекты ЗГЭС: БСР-1 (доступ к подводному тоннелю) и БСР-2 (котлован), окрестности ХМОФ, селение Н.Унал и участок трассы Транскам между Д-м К.Л. Хетагурова и ХМОФ.

Заболеваемость изучена по данным Алагирской центральной районной больницы и Республиканского информационного фонда показателей социально-гигиенического мониторинга Управления Роспотребнадзора по Республике Северная Осетия-Алания.

Полученные результаты. Лишайниковые фитоценозы на большинстве исследуемых территорий чаще встречались на деревьях и камнях, преобладали накипные и листоватые формы.

Анализ общей заболеваемости среди всех возрастных групп населения РСО-А в 2010 году выявил лидирующее место Алагирского района по сравнению с другими территориальными образованиями республики [3] (Рис. 1).



**Рисунок 1 - Ранжирование по районам республики впервые выявленной заболеваемости (всего) взрослого населения за 2010 г. (на 100 000 нас.)**

По оси ординат - показатели заболеваемости. По оси абсцисс – анализируемые районы РСО-А: 1- Алагирский, 2 – Пригородный, 3 – Владикавказ, 4 – Ирафский, 5 – РСО-А, 6 – Правобережный, 7 – Кировский, 8 – Моздокский, 9 – Ардонский, 10 – Дигорский.

Таким образом, проведенное исследование показало напряженное состояние лишайниковых фитоценозов исследованных территорий, средний показатель загрязненности - 8,61, т.е., на большинстве вышеозначенных площадок качество воздушного бассейна не отвечает нормативным требованиям [1, с. 107].

Максимальные уровни заболеваемости среди детей и населения «Горного куста» наблюдается в классе органов дыхания, глаз, кожи, почек и органов пищеварения, а пики заболеваемости по годам совпадают с периодом проведения интенсивных работ по строительству Зарамагской ГЭС и прямо пропорциональны росту степени загрязненности воздушного бассейна исследуемых территорий, что согласуется с ранее проведенными исследованиями. Полученные данные свидетельствуют о явном загрязнении исследуемых территорий, что чревато негативными последствиями не только для зоо- и фито-биоценозов [2, с. 124], но и, как выявлено, детей, проживающих в этих районах.

Научно-технический прогресс в обществе с утверждающей психологией «человек - царь природы» создал иллюзию беспредельного могущества человека. Однако законы природы с помощью научно-технического прогресса изменить нельзя. Происходящие негативные явления в природе стали влиять на качество человеческой жизни. Перед педагогической наукой встала задача разработки содержания, форм, методов и педагогических технологий, способствующих эффективному формированию экологического образования подрастающего поколения. Принятые законы Российской Федерации «Об охране окружающей природной среды» (1991 г.), «Об образовании» (1992 г.) и Закон Российской Федерации «О государственной политике в области экологического образования и воспитания» (1997 г.) стали законодательной основой формирования системы экологического образования в общеобразовательных и профессиональных учебных заведениях.

Глобальные проблемы современности, заставляют человека искать пути спасения человеческой цивилизации в будущем. Особая роль в этом процессе отводится системе экологического образования и воспитания, которые призваны дать ключевые представления и навыки, обеспечивающие социально приемлемый уровень безопасности при взаимодействии людей с окружающей средой. Существует несоответствие знаний социально-экологической направленности и практической деятельности. Мы считаем, что необходим переход от знаниевой парадигмы в компетентностную, которая

направлена на формирование социально- экологической активности и ответственности молодого поколения за свои действия в окружающей природной среде.

Основным направлением современного экологического образования и воспитания должно стать формирование культуры личности, важным составляющим которой является экологическая культура, понимаемая современными исследователями как культура мира.

#### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Ашихмина Т.Я. Экологический мониторинг. Киров-Москва. 2005. С.107-111.
2. Бадтиев Ю.С. Способ лишеноиндикации загрязнения атмосферного воздуха // Приоритет № 2218753 от 10.08.2001г.
3. Дзодзикова М.Э., Павлова И.Г., Габараева В.М. Влияние вод различного генеза на частоту возникновения опухолей молочной железы у крыс, индуцированных МНМ // Материалы VII междунар.конф. "Устойчивое развитие горных территорий в условиях глобальных изменений" Владикавказ. 2010.-С. 124-125.
4. Епхиева М.К., Джиеова А.Р. Поликультурное образование в системе профессионального и высшего образования // Новая наука: Проблемы и перспективы. 2016. №3-2 (67). С. 81-84.
5. Епхиева М.К., Бекоева М.З., Сикоева Э.В., Атаян Д.А. Этнокультурная среда как средство реализации здоровьесберегающих технологий дошкольников и детей младшего школьного возраста // В сборнике: Психология, педагогика, образование: Актуальные и приоритетные направления исследований сборник статей Международной научно-практической конференции : в 3 ч. 2017. С. 164-167.
6. Епхиева М.К., Азимова И.С. Психолого- педагогический аспект двуязычия в условиях образовательного процесса школы // В книге: Теория, практика и перспективы развития современной школы Нагорнова А.Ю., Аскеров Ш.Г., Кутыкова И.В., Гузева Н.Ю., Неустроев А.Н., Байбородова Л.В., Файн Т.А., Сергина Е.А., Янюшкина Г.М., Приступа Е.Н., Селезнёв А.А., Шерайзина Р.М., Донина И.А., Медник Е.А., Александрова Н.В., Казаренко А.В., Поломошнова С.А., Лукьянова М.И., Михайлова М.А., Сапунова М.В. и др. Коллективная монография. Ответственный редактор А.Ю. Нагорнова. Ульяновск, 2017. С. 234-246.
7. Епхиева М.К. Гуманизация и гуманитаризация образовательного процесса в вузе // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2015. №1 (31). С. 240-243.
8. Епхиева М.К. Духовно- нравственное воспитание молодежи в условиях современной концепции гуманитаризации образования // Прикладные науки и технологии в США и Европе: общие проблемы и научные открытия. 2014. С. 64-66.
9. Епхиева М.К., Теблоева О.А. Психолого-педагогические основы сотрудничества дошкольного образовательного учреждения и семьи // Applied Sciences: challenges and solutions Papers of the 5th International Scientific Conference. 2015. С. 47-51.
10. Епхиева М.К., Джикаева Ф.З. Формирование культуры межнационального взаимодействия учащейся молодежи // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 122- 125.
11. Епхиева М.К. Формирование билингвизма и развитие языковой личности в условиях национального общеобразовательного учреждения // Прикладные науки и технологии в США и Европе: общие проблемы и научные открытия. 2014. С. 155- 157.
12. Епхиева М.К., Салказанова М.Э. Диалог культур как основа формирования межэтнической толерантности // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 338- 341.



13. Епхиева М.К. О лингводидактических основах обучения русскому словообразованию в национальной школе // *Фундаментальные исследования*. 2005. №3. С. 86.
14. Епхиева М.К. Формирование полилингвальной личности в условиях национальной школы // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2016. Т. 5. №4 (17). С. 219-223.
15. Епхиева М.К. Лингводидактические основы словообразовательной работы в условиях учебного билингвизма // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2016. Т. 5. №4 (17). С. 224-227.
16. Епхиева М.К. К вопросу о сотрудничестве (или взаимодействии) психологии и народной педагогики в образовательном пространстве вуза // *Психодидактика высшего и среднего образования*. 2014. С. 17- 21.
17. Епхиева М.К. К вопросу этнопедагогизации в системе высшего и профессионального образования // *Современные технологии в российской и зарубежных системах образования*. 2014. С. 32-34.
18. Епхиева М.К., Гаглоева Р. Формирование и развитие духовно- нравственного воспитания ребенка в семье // *Современные технологии в российской и зарубежных системах образования*. 2014. С. 35-38.
19. Епхиева М.К. Формирование духовно- нравственных ценностей в образовательном процессе вуза // *Актуальные проблемы современного образования в условиях двуязычия*. 2013. С. 386-388.
20. Епхиева М.К. Основные проблемы двуязычия в условиях национальной школы // *Актуальные проблемы современного образования в условиях двуязычия*. 2013. С. 133-135.
21. Епхиева М.К. К вопросу о взаимосвязи психологии и народной педагогики в системе современного образования и обучения в вузе // *Психодидактика высшего и среднего образования*. 2012. С. 102-104.
22. Епхиева М.К. К проблеме гуманизации и гуманитаризации образовательного процесса в вузе // *Актуальные проблемы современного образования в условиях двуязычия*. 2011. С. 91-93.
23. Епхиева М.К. Формирование духовно-нравственных ценностей подрастающего поколения в образовательном пространстве вуза // *Вектор науки Тольяттинского государственного университета*. 2013. №4 (26). С. 228-231.
24. Епхиева М.К. Лингводидактические основы обучения в условиях национальной школы // *Фундаментальные исследования*. 2008. №5. С. 151-152.
25. Епхиева М.К., Курганская Л.В. Формирование нравственной культуры личности в условиях современной концепции гуманитаризации образования // В сборнике: *Theoretical and Applied Sciences in the USA*. 2016. С. 20-23.
26. Епхиева М.К. Психолого-педагогические и лингводидактические основы формирующегося двуязычия // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2017. Т. 6. №1 (18). С. 94-97.
27. Епхиева М.К., Хубулова М.Г. Педагогическое сопровождение этнокультурного развития учащейся молодежи // В сборнике: *Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации* Материалы научно-практической конференции (заочной) с международным участием. Ответственный редактор А.Ю. Нагорнова. 2017. С. 245-248.
28. Епхиева М.К., Дзодзикова М.Э., Туриева Д.В. Экологическая проблема как одна из глобальных проблем современности ( на материале экологического состояния воздушного бассейна и заболеваемости детей в « Горном кусте» Алагирского района РСО-Алания) // В сборнике: *Прикладные науки и технологии в США и Европе: общие проблемы и научные открытия*. 2014. С. 62-64.

29. Райцев А.В., Епхиева М.К. Диалоговый подход к межкультурному образованию и языку // Материалы VII Международная научной конференции "Theoretical and Applied Sciences in the USA" («Теоретические и прикладные науки в США») США. Нью-Йорк. 2016. С. 38-42.

30. Райцев А.В., Епхиева М.К., Джикаева Ф.Э. Этнопедагогизация в учебно-воспитательном процессе, её влияние на формирование нравственных качеств личности // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 176-180.

31. Епхиева М.К., Хубулова М.Г. Психологический аспект двуязычия в условиях национальной школы // В сборнике: Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации Материалы научно-практической конференции (заочной) с международным участием. Ответственный редактор А.Ю. Нагорнова. 2017. С. 78-82.

32. Епхиева М.К., Абаева С.В. Нравственное воспитание подрастающего поколения - импульс духовного оздоровления общества // В сборнике: Психология и педагогика в образовательной научной среде международное научное периодическое издание по итогам международной научно-практической конференции. 2016. С. 34-38.

33. Райцев А.В., Епхиева М.К. Актуальные проблемы духовно –нравственного воспитания молодежи на гуманистических идеях осетинской народной педагогики // Новая наука: Опыт, традиции, инновации. 2015 г. С. 20-24.

34. Epkhieva M.K., Dzhikaeva F.Z., Kurganskaya L.V. Specificity of legal regime of entrepreneurship in the russian federation and abroad // The USA Journal of Applied Sciences. 2017. № 1. С. 11-12.

## **SOCIAL-ECOLOGICAL EDUCATION OF STUDENT YOUTH: PROBLEMS AND WAYS OF THEIR SOLUTIONS**

© 2018

**M.K. Ephieva**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, RAE Professor,  
Honored Worker of Science and Education RAE  
*Vladikavkaz (Russia), marina.ephiewa@yandex.ru*

**A.V. Rajcev**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Condensed State Physics  
Department, Honored Worker of Higher Professional Education of the Russian Federation  
*North Ossetian state University to them K.L. Khetagurova, Vladikavkaz (Russia)*

**ПРАВОВОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ: СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ  
И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ**

© 2018

**М.К. Епхиева**, кандидат педагогических наук, доцент, профессор РАЕ,  
Заслуженный работник науки и образования РАЕ  
*Владикавказ (Россия), marina.ephiewa@yandex.ru*

**А.В. Райцев**, доктор педагогических наук, профессор кафедры физики  
конденсированного состояния, Почетный работник высшего профессионального  
образования РФ

*ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет имени  
К.Л. Хетагурова», Владикавказ (Россия)*

**Ф.З. Джикаева**, кандидат юридических наук, доцент кафедры гражданского  
права и процесса

*ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет имени  
К.Л. Хетагурова», Владикавказ (Россия)*

Возрождение предпринимательства стало жизненно необходимым для экономики нашей страны в современный период. Создание благоприятной правовой среды является первоочередным условием развития предпринимательской сферы. В настоящее время в России в области предпринимательской деятельности методология и система правового регулирования только формируются. На сегодняшний день единая и целостная система правоотношений в сфере предпринимательства еще не сложилась. В действующем законодательстве содержится большое количество спорных вопросов и пробелов в части создания, деятельности и ликвидации различных организационно - правовых форм юридических лиц, занимающихся предпринимательством. Нередко правовые акты, принимаемые в этой сфере, являются лишь реакцией (иногда весьма запоздалой) на пробелы в законодательстве, ущемления прав и интересов граждан, кредиторов, злоупотребления, получившие широкую огласку в обществе. Искусственное заимствование неадаптированных для континентальной системы права норм обычного права отрицательно сказалось на развитии российского законодательства, регулирующего предпринимательскую деятельность, и правоприменительной практики. Так, российское акционерное законодательство заимствовало отдельные положения американского корпоративного законодательства (касающиеся, например, закрытых акционерных обществ, организации управления акционерными обществами и т.п.).

Между тем исторические корни и теоретические основы корпоративного законодательства США и России значительно отличаются друг от друга. Попытки механистического заимствования иностранного законодательства нередко приводят к появлению неудачных правовых норм. Использование подобного опыта должно основываться на широком применении сравнительно-правовых методов, серьезном анализе возможности использования в условиях России норм, аналогичных положениям зарубежного законодательства.

Таким образом, уяснение сущности предпринимательства и его роли в общественной жизни России требует всестороннего, комплексного подхода, ретроспективного и сравнительно-правового анализа его развития.

Представляется возможным анализ современных проблем, определение тенденций и перспектив развития законодательства в сфере предпринимательства.

Если обратиться к истории, то еще с древних времен закон гласил: «Если словесный смысл (договора) представляет важные сомнения, тогда договоры должны быть изъясняемы по намерению их и доброй совести» [1].

В отечественном праве институт добросовестности был упомянут еще в древних памятниках права, а именно в «Русской правде», «Псковской судной грамоте» и др. Если проанализировать положения источников, то именно наличие добросовестности приобретателя обуславливало не только защиту от обвинения в краже, но и снижение размера ответственности приобретателя перед собственником имущества, что объяснялось низким уровнем развития имущественного оборота. Дореволюционное гражданское право всегда предполагало добросовестность владения, о чем свидетельствует и Свод законов Российской империи, в частности, в отношениях, связанных с толкованием сделки. Согласно данному акту «владение считалось добросовестным дотоле, пока не будет доказано, что владельцу достоверно известна неправость его владения» [1]. В связи с этим каждый владелец изначально признавался добросовестным до того момента, пока лицо, предъявившее иск к добросовестному владельцу о возвращении имущества, не докажет, что приобретатель осознавал неправость своего владения. Как может показаться на первый взгляд, целью дореволюционного законодательства России была не защита прав добросовестного приобретателя, а охрана личности, общества и правового порядка.

Характерной особенностью правового статуса добросовестного владельца того времени являлось то, что извинительного заблуждения (ошибки) для признания добросовестности субъекта не требовалось. Как отметила Т.Ю. Дроздова [34] подобное правовое положение добросовестного приобретателя вещи было неоправданным, так как даже в случае возникновения незнания добросовестного владельца в силу его небрежности, он имел право на плоды от использования данной вещи, а также не отвечал за утрату данной вещи, в силу чего возникали убытки законного владельца, вины которого в этом не было. Отсюда следует, что недобросовестными владельцами являются лица, которые действительно знают и совершенно не сомневаются в незаконности своего владения. Согласно ст. 609 Свода законов, собственник мог истребовать имущество как у недобросовестного, так и у добросовестного приобретателя. По решению суда на добросовестного владельца возлагалось обязательство по возврату имущества законному хозяину и уплату материального ущерба. Если добросовестный владелец уплачивал лишь часть дохода, полученную со времени предъявления иска, то размер материального ущерба недобросовестного владельца включал чистый доход с имущества за все время владения. Также если ответственность недобросовестного владельца сводилась к лишению права требовать вознаграждения за произведенные улучшения, то есть он мог лишь взять оттуда то, что им туда перенесено, то добросовестный приобретатель имел право на возмещение всех улучшений в имуществе, не составляющих предмета роскоши, расходов, связанных с содержанием данной вещи, в том числе на поддержание, починку, восстановление и хранение имущества.

Несмотря на неудавшуюся кодификацию, свое дальнейшее развитие институт добросовестного владельца все же получил в проекте Гражданского уложения Российской империи. Так, согласно ст. 153 Гражданского уложения для признания лица добросовестным владельцем было необходимо, чтобы право владения имуществом перешло к нему на основании наследования или договора, либо иным законным способом, а также, чтобы он не знал, что имущество не принадлежало лицу, от которого оно досталось владельцу, или что это лицо не имело права распорядиться имуществом. В советское время смена экономической формации повлекла за собой то, что принцип добросовестности был незаслуженно забыт как один из основ гражданского законодательства. Теперь судьи при принятии решения руководствовались ст. 1 ГК

РСФСР 1922 г., которая гласила следующим образом: «Гражданские права охраняются законом за исключением тех случаев, когда они осуществляются в противоречии с их социально-хозяйственным назначением». И если изначально судьи по своему усмотрению могли ограничивать права, то к концу 1920-х гг. они лишились подобного права.

Целесообразности данного положения было посвящено множество трудов, в частности, во второй половине 40-х гг. М. М. Агарков, считает, что ст. 1 ГК РСФСР следует рассматривать как «анахронизм, не соответствующий современному состоянию советского права» [2, с.382]. Помимо этого М. М. Агаркова считал, что недопустимо «возложение на суд и арбитраж не принадлежащей им функции... они превратились бы из органов, разрешающих споры, в органы регулирования народного хозяйства» [2, с.381]. Значимость рассуждений М. М. Агаркова заключается в том, что он заявляет о необходимости упоминания о добросовестности в контексте гражданского права. Он пишет: «Начало доброй совести означает борьбу с прямым или косвенным обманом, с использованием чужого заблуждения или непонимания. Не об этом идет речь в вопросе злоупотребления правом». «Начало доброй совести, введенное в надлежащие рамки, означает ничто иное, как честность в отношениях между людьми» [2, с.376]. Подобный подход к пониманию добросовестности в объективном смысле можно назвать теорией «честности в отношениях между людьми».

В указанный период Гражданский кодекс РСФСР 1964 закрепляет правила по реализации прав и исполнению обязанностей с одновременным соблюдением законов, уважению правил общежития и моральных принципов общества, обязанности при осуществлении прав уважать моральные принципы и правила деловой этики. Группа авторов (Н.А. Амирова, С.Н. Братусь, М.М. Колесникова, О.А. Красавчиков), на основании анализа данных положений, все же пришла к выводу о наличии принципа добросовестности в советский период. В.И. Емельянов характеризует данные положения как декларативные, объясняя это невозможностью практической реализации норм, характеризующих любое аморальное поведение лица как противоправное. Гражданский кодекс РСФСР 1964 года прямо закрепляет наличие добросовестности в качестве обязательного признака владельца вещи института «виндицирования». Но все же институт «виндикации» на тот период не был полностью урегулирован, в силу чего оставались пробелы в праве, например, в отношении улучшений, произведенных незаконным владельцем.

Несмотря на вышесказанное, все же ни в одной из статей Гражданского кодекса РСФСР 1922, Гражданского кодекса РСФСР 1964, Основ гражданского законодательства союза ССР и союзных республик 1991 принцип добросовестности не был упомянут, в связи с чем и говорить о наличии в советский период принципа добросовестности не целесообразно. Вышеизложенные положения не сводимы к добросовестности и не исчерпываются ею.

Однако все же возникают различные дискуссии относительно наличия презумпции добросовестности в советском праве. Так, Б.Б. Черепяхин обратил внимание на примечание к ст. 98 ГК РСФСР 1922 «приобретатель имущества, снабженного знаком залога, предполагается недобросовестным» из чего сделал вывод о закреплении презумпции добросовестности. В.А. Ойгензихт, анализируя ст. 152 Гражданского кодекса РСФСР 1964, говорит о наличии в гражданском законодательстве презумпции неопровержения добросовестности приобретателя как предположение того, что условие, данное в гипотезе нормы (если приобретатель не знал и не должен был знать) не будет опровергнуто. В случае неопровержения данной презумпции собственник лишается права на истребование имущества. Подобное закрепление, на наш взгляд, обусловлено постепенным развитием рыночных отношений.

Несмотря на подобные дискуссии, в советский период категория не нашла своего закрепления как на уровне монографических работ, так и в отечественном законодательстве. И лишь с принятием Основ гражданского законодательства Союза ССР и республик 1991 г. категория добросовестности начинает приобретать свою значимость. Так, п. 3 ст. 6 данной кодификации устанавливал следующее: «Участники гражданских правоотношений предполагаются добросовестными, поскольку не доказано обратное». Но в данном случае добросовестность упоминается лишь как категория, на основании которой одна сторона спора доказывает недобросовестность другой стороны. Иначе говоря, «bonafides» использовалась лишь в контексте механизма защиты гражданских прав, но не закрепляла пределы осуществления и реализации гражданских прав.

В связи с введением в действие части первой Гражданского кодекса Российской Федерации было закреплено положение, согласно которому «при невозможности использования аналогии закона права и обязанности сторон определяются исходя из общих начал и смысла гражданского законодательства (аналогия права) и требований добросовестности, разумности и справедливости». С точки зрения С.С. Алексеева, вышеназванные требования справедливости, добросовестности, разумности являются «принципами духовно-этического характера» [3, с.9]. Духовные ценности становятся предметом пристального внимания философов, социологов, педагогов, психологов в XX-XXI в.в., когда гуманистическая направленность становится ведущей тенденцией общественных наук. Сложилась теоретическая предпосылка для построения системы поликультурного образования, к каковым возможно отнести следующие представления: о принципах построения единого российского и европейского образовательного пространства (О.В.Аракелян, А.Г.Асмолов, А.Ю.Белогуров, Н.В.Бордовская, Г.Д.Дмитриев, Н.Б.Крылова, В.Н.Цатуров, В.А.Шитуев и др.); о структурно-содержательных проблемах построения различных образовательных уровней в условиях этнорегиональной образовательной системы (З.Б. Абдуллаева, А.Я. Данилюк, М.К. Епхиева [6], [11], [13], [14], [15], [20], [24], [26], [31], Н.Г. Емузова, И.А., Л.В. Курганская [25], [36], И.А. Малашихина, Л.Л. Редько, Л.А. Хараева, В.Л.Ширяев и др.); об этнокультурных аспектах воспитания подрастающего поколения (А.В. Беляев, Г.Н. Волков, Г.А. Дзуцев, Ю.С. Кимов, А.В. Райцев [29], [30], [33], Е.Е. Хатаев, М.К. Епхиева [4], [5], [7], [8], [16], [17], [19], [21], [22], [23], [27], [28], [32], Ф.З. Джикаева [10], [30], [36], М.Э. Салказанова [12], С.Б. Узденова, И.А. Шоров и др.); о формировании у детей младшего школьного возраста чувства национальной идентичности и поликультурного кругозора (Е.С.Бабунова, Т.Ф.Бабынина, Е.А.Барахсанова, В.Д.Ботнар, Э.Ф.Вертякова, Э.К.Суслова, Т.В.Черник, Т.И.Чиркова и др.).

В современный период появилось немало исследований - монографий, учебников, учебных пособий, статей, в которых анализируются различные аспекты предпринимательской деятельности.

Научную разработанность вопросы данной темы получили благодаря трудам современных ученых: В.В. Безбаха, М.И. Брагинского, В.В. Витрянского, И.В. Дойникова, В.А. Егиазарова, М.К. Епхиевой [36], Ф.З. Джикаевой [36], Л.В. Курганской, С.Э. Жилинского, В.В. Залеского, Г.М. Мелкова, Т.Н. Нештаевой, Б.И. Пугинского, Е.А. Суханова, Ю.К. Толстого, А.Е. Шерстобитова, З.М. Фаткудинова, В.Ф. Яковлева и др.

Помимо этого также находит закрепление положение, согласно которому защита гражданских прав зависит от того, «осуществлялись ли эти права разумно и добросовестно» (п. 3 ст. 10 ГК РФ). Но все же подобное определение пределов

механизма защиты гражданских прав осталось непопулярным, в связи с отсутствием теоретических работ и судебной практики по данному вопросу.

Нельзя не отметить, что принцип добросовестности законодательно был закреплен еще в 1996 г. с введением в действие части второй Гражданского кодекса РФ. Так, например, в п. 3 ст. 2 ГК РФ указывается: «При разрешении спора между сторонами об объеме содержания, которое предоставляется или должно предоставляться гражданину, суд должен руководствоваться принципами добросовестности и разумности». Однако, на наш взгляд, в данном контексте речь идет о добросовестности не как о принципе гражданского права, а как о требовании, предъявляемом к участникам гражданского оборота.

И лишь с изменениями, внесенными в гражданское законодательство в 2013 году, принцип добросовестности закреплен среди основных начал гражданского законодательства. Таким образом, «сегодня можно вести речь о новом этапе развития гражданско-правовой доктрины относительно осмысления добросовестности в объективном смысле через существо добросовестности поведения участников гражданского оборота, раскрывающего суть принципа добросовестности» [35].

Категория «добросовестности» упоминается помимо ГК РФ и в иных НПА, регламентирующих гражданско – правовые отношения. К примеру, в ст. 71 Федерального закона «Об акционерных обществах» указано, что органы акционерного общества обязаны осуществлять свои права и исполнять обязанности в отношении общества добросовестно и разумно. А ФЗ «О несостоятельности (банкротстве)» указывает на обязанность арбитражного управляющего при проведении процедур банкротства действовать добросовестно и разумно (п. 6 ст. 24).

Категория «добросовестности» на сегодняшний день занимает огромную роль в регулировании гражданско – правовых отношений, о чем говорит и анализ внесенных изменений. На сегодняшний день на основании принципа добросовестности реализуются не только гражданские права, но и исполняются обязанности.

Таким образом, закрепление на законодательном уровне института «добросовестности» является объективной необходимостью, который вызван необходимостью защиты участников гражданского оборота от недобросовестных участников. Так, в России становление данного института можно разделить на несколько этапов. На первом этапе развития данный институт применялся только в рамках вещного права. Вторым этапом характеризуется закреплением презумпции добросовестности участников гражданских правоотношений в советское время. А вот на сегодняшний день наблюдается возрастание роли данного института в гражданско – правовых отношениях и закрепление принципа «добросовестности» на законодательном уровне.

С возникновением современных социально-экономических отношений, развитием частнособственнических связей возникла необходимость в развитии и закреплении форм предпринимательской деятельности. В истории экономико-правовой мысли было сформулировано и выдвинуто немало идей, позднее подтвержденных практикой предпринимательства - как в России, так и за рубежом.

В современном механизме правового регулирования содержание правоотношений оценивается с применением критериев времени, места, субъектного состава, характера объекта, которые принимаются во внимание не только с формально-юридических позиций, но и с учетом экономических, политических, нравственных и иных факторов, имеющих социальное и правовое значение. По нашему мнению, специфическая особенность гражданских правоотношений в сфере предпринимательской деятельности состоит в единстве частного и общественного интересов. Не случайно, характеризуя социальное назначение предпринимательства, современный зарубежный политолог Л. Мизес повторяет вслед за Адамом Смитом, что «невидимая рука ведет богатых таким

образом, что они без всякого преднамеренного желания, и вовсе того не подозревая служат общественным интересам». Здесь, на наш взгляд, наиболее ярко выражено социальное предназначение и общественная значимость предпринимательства в современном правовом, социальном государстве в условиях формирования гражданского общества.

Организованное предпринимательство, опирающееся на менеджеров и технократов, финансово-промышленные олигархии, корпорации, в тени которых находится средний и мелкий бизнес, - это реалии эпохи государственно-монополистического регулирования рынка, которым отвечает «государство всеобщего благоденствия» или «социальное государство». В правовой сфере это проявляется в размывании границ между частным и публичным правом, а в идеологическом отношении — в неолиберализме, либерализме и т.д. Запад в своем экономическом развитии прошел эти этапы, испытал все достоинства и недостатки свободного и регулируемого рынка и сегодня явно ищет новую модель экономики, в которой должен отразиться своего рода синтез публичных и частных элементов.

Наиболее интересным звеном этой модели становится современная концепция предпринимательства с ярко выраженными социальными функциями, в основе которых лежит соединение частных и общественных интересов. Предпринимательский успех легитимен в том случае, если он в той или иной мере способствует экономическому росту общества и всеобщему благосостоянию.

России нужен предприниматель нового типа - общественный деятель, организатор в сфере производства, финансов и торговли, умеющий гармонично сочетать частные интересы с публичными, ставящий выше «наживы» справедливое материальное вознаграждение и общественное признание.

Для того, чтобы начала складываться нормально функционирующая и развивающаяся экономическая система, общество и государство должны солидарными действиями прекратить разрушительную для экономической системы власть монополий, владеющих всеми базовыми энергетическими и сырьевыми ресурсами, выработать соответствующее этой экономической системе право, установить и соблюдать законность, реализующую это право. Только таким образом может сложиться правопорядок, при котором будет обеспечено функционирование и развитие экономической системы, способной удовлетворить потребности людей, обеспечить достойный жизненный уровень всех граждан страны.

В современных условиях наблюдается усиление государственного воздействия на экономические процессы, меняются организационные формы взаимодействия государственных органов с хозяйствующими субъектами, происходят существенные сдвиги в целях, механизме, аппарате управления, в сочетании государственного и рыночного механизмов регулирования. Это общая тенденция, характерная для большинства стран с развитой экономикой.

## **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Свод законов Российской империи. ст. 1539, ст. 530 т. X, ч. I
2. Агарков М. М. Проблема злоупотребления правом в советском гражданском праве // Избранные труды по гражданскому праву : в 2 т. Т. II. – М. :ЮрИнфоР, 2002. С. 376. С. 381-382.
3. Гражданское право: учебник / Под общ.ред. С.С. Алексеева. М.: Проспект, 2011. С. 9.
4. Епхиева М.К., Джигоева А.Р. Поликультурное образование в системе профессионального и высшего образования // Новая наука: Проблемы и перспективы. 2016. №3-2 (67). С. 81-84.



5. Епхиева М.К., Бекоева М.З., Сикоева Э.В., Атаян Д.А. Этнокультурная среда как средство реализации здоровьесберегающих технологий дошкольников и детей младшего школьного возраста // В сборнике: Психология, педагогика, образование: Актуальные и приоритетные направления исследований сборник статей Международной научно-практической конференции : в 3 ч. 2017. С. 164-167.

6. Епхиева М.К., Азимова И.С. Психолого- педагогический аспект двуязычия в условиях образовательного процесса школы // В книге: Теория, практика и перспективы развития современной школы Нагорнова А.Ю., Аскеров Ш.Г., Кутыкова И.В., Гузева Н.Ю., Неустроев А.Н., Байбородова Л.В., Файн Т.А., Сергина Е.А., Янюшкина Г.М., Приступа Е.Н., Селезнёв А.А., Шерайзина Р.М., Донина И.А., Медник Е.А., Александрова Н.В., Казаренко А.В., Поломошнова С.А., Лукьянова М.И., Михайлова М.А., Сапунова М.В. и др. Коллективная монография. Ответственный редактор А.Ю. Нагорнова. Ульяновск, 2017. С. 234-246.

7. Епхиева М.К. Гуманизация и гуманитаризация образовательного процесса в вузе // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2015. №1 (31). С. 240-243.

8. Епхиева М.К. Духовно- нравственное воспитание молодежи в условиях современной концепции гуманитаризации образования // Прикладные науки и технологии в США и Европе: общие проблемы и научные открытия. 2014. С. 64-66.

9. Епхиева М.К., Теблоева О.А. Психолого-педагогические основы сотрудничества дошкольного образовательного учреждения и семьи // Applied Sciences: challenges and solutions Papers of the 5th International Scientific Conference. 2015. С. 47-51.

10. Епхиева М.К., Джикаева Ф.З. Формирование культуры межнационального взаимодействия учащейся молодежи // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 122-125.

11. Епхиева М.К. Формирование билингвизма и развитие языковой личности в условиях национального общеобразовательного учреждения // Прикладные науки и технологии в США и Европе: общие проблемы и научные открытия. 2014. С. 155-157.

12. Епхиева М.К., Салказанова М.Э. Диалог культур как основа формирования межэтнической толерантности // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 338-341.

13. Епхиева М.К. О лингводидактических основах обучения русскому словообразованию в национальной школе // Фундаментальные исследования. 2005. №3. С. 86.

14. Епхиева М.К. Формирование полилингвальной личности в условиях национальной школы // Балтийский гуманитарный журнал. 2016.Т. 5. №4 (17). С. 219-223.

15. Епхиева М.К. Лингводидактические основы словообразовательной работы в условиях учебного билингвизма // Балтийский гуманитарный журнал. 2016.Т. 5. №4 (17). С. 224-227.

16. Епхиева М.К. К вопросу о сотрудничестве (или взаимодействии) психологии и народной педагогики в образовательном пространстве вуза // Психодидактика высшего и среднего образования. 2014. С. 17-21.

17. Епхиева М.К. К вопросу этнопедагогизации в системе высшего и профессионального образования // Современные технологии в российской и зарубежных системах образования. 2014. С. 32-34.

18. Епхиева М.К., Гаглоева Р. Формирование и развитие духовно- нравственного воспитания ребенка в семье // Современные технологии в российской и зарубежных системах образования. 2014. С. 35-38.

19. Епхиева М.К. Формирование духовно- нравственных ценностей в образовательном процессе вуза // Актуальные проблемы современного образования в условиях двуязычия. 2013. С. 386-388.
20. Епхиева М.К. Основные проблемы двуязычия в условиях национальной школы // Актуальные проблемы современного образования в условиях двуязычия. 2013. С. 133-135.
21. Епхиева М.К. К вопросу о взаимосвязи психологии и народной педагогики в системе современного образования и обучения в вузе // Психодидактика высшего и среднего образования. 2012. С. 102-104.
22. Епхиева М.К. К проблеме гуманизации и гуманитаризации образовательного процесса в вузе // Актуальные проблемы современного образования в условиях двуязычия. 2011. С. 91-93.
23. Епхиева М.К. Формирование духовно-нравственных ценностей подрастающего поколения в образовательном пространстве вуза // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2013. №4 (26). С. 228-231.
24. Епхиева М.К. Лингводидактические основы обучения в условиях национальной школы // Фундаментальные исследования. 2008. №5. С. 151-152.
25. Епхиева М.К., Курганская Л.В. Формирование нравственной культуры личности в условиях современной концепции гуманитаризации образования // В сборнике: Theoretical and Applied Sciences in the USA. 2016. С. 20-23.
26. Епхиева М.К. Психолого-педагогические и лингводидактические основы формирующегося двуязычия // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. №1 (18). С. 94-97.
27. Епхиева М.К., Хубулова М.Г. Педагогическое сопровождение этнокультурного развития учащейся молодежи // В сборнике: Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации Материалы научно-практической конференции (заочной) с международным участием. Ответственный редактор А.Ю. Нагорнова. 2017. С. 245-248.
28. Епхиева М.К., Дзодзикова М.Э., Туриева Д.В. Экологическая проблема как одна из глобальных проблем современности ( на материале экологического состояния воздушного бассейна и заболеваемости детей в « Горном кусте» Алагирского района РСО-Алания) // В сборнике: Прикладные науки и технологии в США и Европе: общие проблемы и научные открытия. 2014. С. 62-64.
29. Райцев А.В., Епхиева М.К. Диалоговый подход к межкультурному образованию и языку // Материалы VII Международная научной конференции "Theoretical and Applied Sciences in the USA " («Теоретические и прикладные науки в США») США. Нью-Йорк. 2016. С. 38-42.
30. Райцев А.В., Епхиева М.К., Джикаева Ф.Э. Этнопедагогизация в учебно-воспитательном процессе, её влияние на формирование нравственных качеств личности // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 176-180.
31. Епхиева М.К., Хубулова М.Г. Психологический аспект двуязычия в условиях национальной школы // В сборнике: Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации Материалы научно-практической конференции (заочной) с международным участием. Ответственный редактор А.Ю. Нагорнова. 2017. С. 78-82.
32. Епхиева М.К., Абаева С.В. Нравственное воспитание подрастающего поколения - импульс духовного оздоровления общества // В сборнике: Психология и педагогика в образовательной научной среде международное научное периодическое издание по итогам международной научно-практической конференции. 2016. С. 34-38.

33. Райцев А.В., Епхиева М.К. Актуальные проблемы духовно –нравственного воспитания молодежи на гуманистических идеях осетинской народной педагогики // Новая наука: Опыт, традиции, инновации. 2015 г. С. 20-24.

34. Дроздова Т.Ю. Добросовестность в российском гражданском праве. Дис. ...канд. юрид. наук. Иркутск, 2004 // [Электронный документ]. URL: <http://www.dlib.rs.ru/01003299354>

35. Соломин С. К. Теория добросовестности в российском гражданском праве: становление, развитие, перспективы. Вестник Омского университета. Серия «Право». 2016. № 2 (47). С. 78.

36. Epkhieva M.K., Dzhikaeva F.Z., Kurganskaya L.V. Specificity of legal regime of entrepreneurship in the russian federation and abroad // The USA Journal of Applied Sciences. 2017. № 1. С. 11-12.

## LEGAL REGULATION OF ENTREPRENEURIAL ACTIVITY IN THE RUSSIAN FEDERATION: MODERN STATUS AND PROSPECTS OF DEVELOPMENT

© 2018

**M.K. Epkhieva**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, RAE Professor, Honored Worker of Science and Education RAE  
*Vladikavkaz (Russia), marina.ephieva@yandex.ru*

**A.V. Rajcev**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Condensed State Physics Department, Honored Worker of Higher Professional Education of the Russian Federation  
*North Ossetian state University to them K.L. Khetagurova, Vladikavkaz (Russia)*

**F.Z. Dzhikaeva**, Candidate of Law, Associate Professor, Chair of Civil Law and Process  
*North Ossetian state University to them K.L. Khetagurova, Vladikavkaz (Russia)*

УДК 159.98

## СИСТЕМА ТРЕНИНГОВЫХ УПРАЖНЕНИЙ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ

© 2018

**Л.И. Еремина**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика и социальная работа»

*ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова», Ульяновск (Россия), lariv73@mail.ru*

В качестве основных идей для разработки системы тренинговых упражнений послужили: 1) положение о трех видах обогащения учебной программы (идея Дж. Рензулли): общая познавательная деятельность; групповое обучение; исследование и решение задач индивидуально и в малых группах; 2) идея Л.С. Выготского о четырех этапах процесса воображения: диссоциацию (рассекание на преимущественно отдельные части, выделение черт сложного целого), ассоциацию (объединение диссоциированных и измененных элементов), комбинацию (приведение отдельных образов в систему и построение сложной картины) и кристаллизацию (переход в действительность, воплощение во внешних обликах, образах).

Л.С. Выготский подчеркивал, что первых три процесса связаны с переработкой информации, и в первую очередь накопленного опыта, то последний этап позволяет осуществить полный круг творческой деятельности (модель круга: всякое построение воображения, исходя из реальности, стремится описать полный круг и воплотиться в реальности) [1].

В системе тренинговых упражнений на развитие креативности использовались игры, задания, представленные в публикациях С.В Гиппиуса, А.Г. Грецова, В.Г. Грязевой-Добшинской, О.В. Евтихова, О.А. Казанского, Н.Ю. Хрящевой, Н.В. Цзена, Ю.В. Пахомова, А.П. Панфиловой, М. Микалко и других, а так же авторские разработки.

Целью использования системы тренинговых упражнений являлось развитие индивидуальной и групповой креативности студентов. Задачами выступали: 1) развитие мотивации к творчеству, творческого воображения, творческого мышления; 2) раскрытие особенностей и специфики группового творческого взаимодействия; 3) формирование опыта творческого взаимодействия и навыков командной творческой работы; 4) стимулирование творческой активности участников группы.

В процессе тренинговой работы использовались эвристические приемы, техники и методы стимулирования развития креативности (метод инверсии, синектики, морфологического анализа, фокальных объектов, контрольных эвристических вопросов, мозговой штурм и др.), групповые формы работы (свободная творческая дискуссия, драматизация, аукцион проектов, решение проблемных ситуаций, деловая игра, анализ жизненного опыта и др.). В качестве основных тренинговых процедур выступили: игры, игровые ситуации, ритуалы, проективное рисование, анализ конкретных ситуаций, психогимнастика, музыкальная психотерапия, психотехники (релаксация, аутогенная тренировка). Постоянная систематическая обратная связь в форме рефлексивного анализа давала максимальный развивающий эффект.

Разрабатывая систему тренинговых упражнений на развитие креативности, целенаправленно подбирали задания творческой направленности на диссоциацию, ассоциацию, комбинацию и кристаллизацию.

Например, творческое задание для микрогрупп от 3 до 4 человек «Рассказ из заголовков» автора Э.Де Боно, включало в себя все 4 этапа диссоциацию, ассоциацию, комбинацию и кристаллизацию.

Студенты вначале работы, используя газету, должны были вырезать из нее различные заголовки, то есть разбить, рассечь на определенные, выделенные, отдельные части (диссоциация). Затем в микрогруппах участники объединяли (переставляли) вырванные из контекста заголовки, пытаясь изменить (видоизменить) их смысл и содержание (ассоциация). На третьем этапе приводили выделенные элементы в определенную систему, применяя различные комбинации (комбинирование). На завершающем этапе (кристаллизации) студенты представляли рассказ из заголовков. Рассказ должен был иметь смысл.

В ходе поиска упражнений творческой направленности, было разработано задание «Геометрические фигуры».

В качестве основных фигур выступали квадрат, треугольник, круг. Следуя логике применения упражнений на диссоциацию, ассоциацию, комбинацию и кристаллизацию, и взяв за основу геометрическую фигуру – квадрат, сформулировали основные вопросы данного задания.

Диссоциация: Из каких отдельных частей (элементов) состоит квадрат? На какие части можно разбить (разделить) квадрат?

Ассоциация: Что можно добавить, отнять, уменьшить, увеличить, исключить, заменить у данных частей (элементов) квадрата? Каким образом можно модифицировать, объединить данные измененные части квадрата? С чем ассоциируются данные элементы квадрата?

Комбинирование: Каким образом можно скомбинировать, перекомпоновать, перенаправить полученные элементы квадрата? Как это можно преобразовать, привести в определенную систему?

Кристаллизация: Что из этого может получиться в реальности? Где это можно использовать? Как это можно использовать иначе?

Использование фигуры квадрат органично было вписано в продолжение совместной творческой работы по изготовлению оригами.

В рамках каждого занятия были подобраны и реализованы упражнения на диссоциацию, ассоциацию, комбинацию и кристаллизацию («Личный герб», «Композиция из предметов», «Фантастическое дерево», «Спрячь рисунки», «Инопланетянин», «Коллаж группы», «Логотип», «Открытки» и пр.).

В ходе рефлексии студенты высказали свои личные впечатления о групповом творческом взаимодействии: «Фантазия, вместе, польза, развитие», «Воображение, творчество, сотрудничество», «Совместно, думать, творить», «Креативно, увлекательно, интересно», «Взаимодействие, энергия, активность», «Начала мыслить креативно, сплочение группы, раскрытие творчества группы», «Совместное творчество, совместная работа, совместное решение, совместность» и пр.

Опишем результаты эмпирического (пилотажного) исследования, целью которого являлось подтверждения гипотезы о том, что система тренинговых упражнений позволит улучшить показатели развития креативности (продуктивность, гибкость, оригинальность, разработанность) студентов. Апробация упражнений осуществлялось на базе факультета педагогики и психологии Ульяновского государственного педагогического университета имени И.Н. Ульянова, выборку составили студенты первого курса направления подготовки социальная работа, в количестве 15 человек.

Входная диагностика (ВД) включала в себя тест творческого мышления Е.П. Торренса (задание «Закончи рисунок»), показатели: продуктивность, гибкость оригинальность, разработанность В итоговой диагностике (ИД) использовался тест «Эскизы» вариант 1 (модифицированный Е.Е. Туник вариант невербального теста Е.П. Торренса). Для статистического доказательства эффективности эмпирического исследования использовали критерий  $T$  – Вилкоксона, предназначенный для сопоставления показателей, измеренных в двух разных условиях на одной и той же выборке испытуемых, и критерий  $\phi^*$  – угловое преобразование Фишера, предназначенного для оценки сдвига значений исследуемого признака.

В обобщенном виде (в категории «уровень»: высокий, средний, ниже среднего, низкий) полученные в совокупности индивидуальные результаты после проведения системы тренинговых упражнений в сравнении с началом и по завершению эмпирического исследования приведены на рисунке 1.

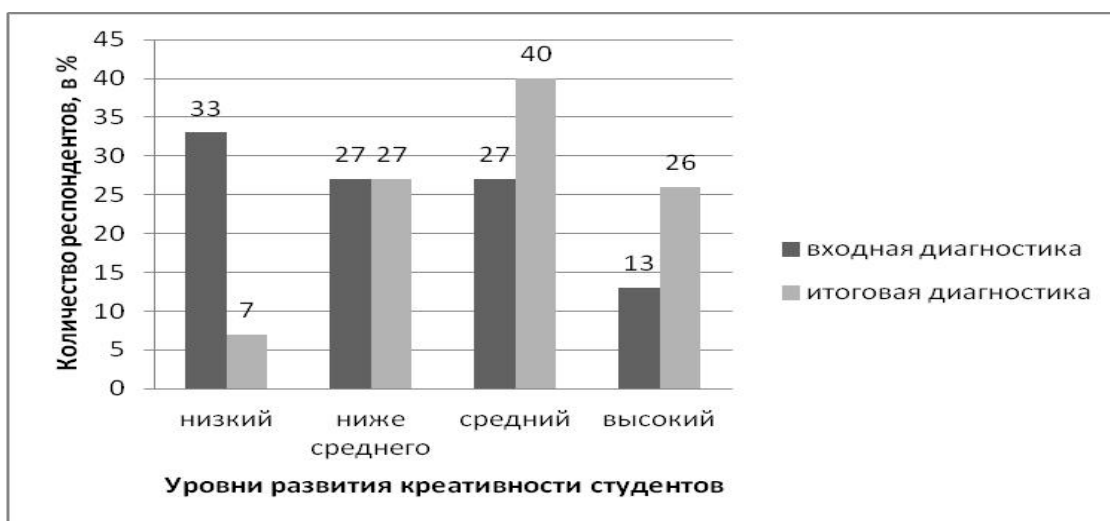


Рисунок 1 – Динамика развития креативности студентов

Результаты входной диагностики показали, что больше половины студентов (9 человек – 60 %) с низким и ниже среднего уровнями развития креативности, показатель гибкости не соответствует средним значениям показателя КТТМ (диапазон категорий от 3 до 7), показатель оригинальности так же имел достаточно низкие значения по Т-шкале в диапазоне 50-10 (низкий уровень 3,5 баллов), ниже среднего (7 баллов), средний (8,9 баллов).

Практически у всех респондентов низкого, ниже среднего и среднего уровня развития креативности показатель гибкость ниже среднего значения показателей КТТМ, что свидетельствует о низкой способности студентов быстро находить новые стратегии решения, устанавливать широкий диапазон ассоциативных связей, преобразовывать функции объекта, преодолевать стереотипы.

Отметим, что показатель продуктивности соответствует средним значениям показателя КТТМ, показатель разработанность в целом по выборке соответствует возрастной норме, за исключением респондентов, находящихся на низком уровне развития креативности.

По результатам итоговой диагностики у каждого студента в той или иной степени возросли все показатели развития креативности. Из гистограммы видно, что количество респондентов, находящихся на низком уровне развития креативности, в конце исследования уменьшилось в 4,7 раза (ВД 33%, ИД 7%), так же положительная динамика наблюдается на высоком уровне. Если в начале исследования двое обучающихся находились на данном уровне, то по завершению упражнений творческой направленности количество респондентов увеличилось вдвое (ВД 13%, ИД 26%). Незначительные изменения характерны для среднего уровня – увеличение респондентов в 1,5 раза (ВД 27%, ИД 40%) и никаких изменений не наблюдается на уровне ниже среднего. Это можно обосновать тем, что часть респондентов переходили с одного уровня на другой.

Полученные математические данные  $\varphi^*_{эмп} = 1,86$  – низкий уровень развития креативности, ниже среднего уровень (не рассматривали при нулевом значении),  $\varphi^*_{эмп} = 0,75$  – средний уровень,  $\varphi^*_{эмп} = 0,89$ , при  $\varphi^*_{кр.} = 1,64$  ( $p \leq 0,05$ ) – высокий уровень, говорят о том, что только в первом случае подтвердилась гипотеза  $H_1$ : доля студентов с низким уровнем развития креативности в начале исследования значимо выше, чем в конце.

Выводы по результатам исследования:

1. Показатели развития креативности студентов продуктивность и разработанность соответствуют средним значениям показателей КТТМ. Показатели гибкость и оригинальность в начале исследования имели низкие значения по Т-шкале 50-10, хотя и соответствовали возрастной норме.

2. У студентов после использования системы тренинговых упражнений была обнаружена положительная динамика по всем показателям развития креативности (беглость, гибкость, оригинальность, разработанность). Положительная динамика наблюдается, как и у показателя оригинальности  $T_{эмп} = 7,5$ , так и показателя гибкости  $T_{эмп} = 10$ .

3. Основные результаты проведенного исследования позволяют сделать вывод, что разработанная система тренинговых упражнений творческой направленности являются эффективными по развитию креативности студентов.

4. Математическое подтверждение положительной динамики только для студентов с низким уровнем развития креативности в начале исследования значимо выше, чем в конце ( $\varphi^*_{эмп} = 1,86$ , при  $\varphi^*_{кр.} = 1,64$ ), свидетельствует о том, что необходима дальнейшая целенаправленная работа по развитию креативности студентов.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк: книга для учителя. М.: Просвещение, 1991. 93 с.
2. Еремина Л.И., Нагорнов Ю.С., Нагорнова А.Ю. Технологии креативного развития студентов технических специальностей // *Фундаментальные исследования*. 2013. № 1-1. С. 78-81.
3. Еремина Л.И., Нагорнова А.Ю., Гурылева Л.В. Исследование креативности студентов в аспекте социализации // *Прикладная психология и психоанализ*. 2013. № 4. С. 9.
4. Еремина Л.И., Нагорнова А.Ю., Кайзер Н.Ю., Куликова О.В., Плахина Л.Н. Профилактика алкоголизма на уровне семьи: техники организации совместной творческой деятельности и социального взаимодействия // *Современные проблемы науки и образования*. 2012. № 6. С. 709-709.
5. Нагорнова А.Ю. Значимость творческой самореализации детей, обучающихся в учреждениях дополнительного образования // *Воспитание школьников*. 2014. № 6. С. 53-56.

## SYSTEM OF TRAINING EXERCISES AS A MEANS OF DEVELOPMENT OF THE CREATIVITY OF STUDENTS

© 2018

*L.I. Eremina*, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department  
«Education and social work»  
*Ulyanovsk state pedagogical university named I.N. Ulyanov, Ulyanovsk (Russia),  
lariv73@mail.ru*

УДК 159.9

## ОБСЕССИВНО-КОМПУЛЬСИВНОЕ РАССТРОЙСТВО

© 2018

*Е.Г. Железняк*, курсант

*ВИ(ИТ) ВА МТО имени А.В. Хрулева, Санкт-Петербург (Россия), dbbkun@gmail.com*

**Обсессивно-компульсивное расстройство** (от лат. *obsessio* - «осада», «охватывание», «одержимость идеями» и лат. *compulsio* - «принуждение») (ОКР, известный как *невроз навязчивых состояний*) - психическое расстройство. Может иметь хронический, прогрессирующий или эпизодический характер.

При обсессивно-компульсивном расстройстве больной непроизвольно испытывает мешающие, навязчивые и порой даже пугающие мысли, они называются «обсессии», от которых, в свою очередь, человек, страдающий ОКР пытается избавиться с помощью таких же навязчивых и утомительных действий, так называемых «компульсий». В медицинской практике также выделяются отдельно обсессивное расстройство, характеризующееся преимущественно навязчивыми мыслями, и компульсивное расстройство, сопровождающееся преимущественно навязчивыми действиями.

Результаты исследований показывают, что деятельность мозга пациентов с ОКР в определенном отношении отличается от мыслительного процесса и действий людей, не страдающих никакими психическими заболеваниями. Например, люди, страдающие ОКР, имеют намного меньше белого вещества и гораздо большую массу головного мозга, чем нормальные участники обследования. Это указывает на возможную нейробиологическую причину возникновения ОКР.

Но, по-видимому, существуют также воздействия из вне, вызывающие у человека предрасположенность к нарушению функций головного мозга, и потому исследователи и ученые уделяют большое внимание взаимодействию нейробиологических факторов с факторами и процессами из вне.

Современные пояснения причин ОКР подчеркивают актуальность роли биологических факторов. Медикаментозные процедуры на определенный период времени помогают пациентам с ОКР. По крайней мере, они приносило пользу пациенту, пока у него не выработалось привыкание к препаратам и благоприятные эффекты курса не пошли на убыль. Этот результат, в конечном итоге, позволяет понять, что данное расстройство имеет нейробиологическую природу.

Существует всего лишь два терапевтических подхода к лечению ОКР. Первый-медикаментозный, характеризуется приемом препаратов, содержащих «Анафранил», пациентами, страдающими ОКР. При использовании данного лекарства расстройства исчезают в течение года, но реакция организма на действующее вещество ослабевает и поэтому требуется увеличение дозы принимаемого препарата. Иногда наблюдается, что некоторые из симптомов проявляются снова, но они не столь заметны, чем прежде. Данный препарат воздействует на нейротрансмиттер серотонин, что и ослабляет симптому ОКР, замедляет повторное поглощение серотонина во время передачи возбуждения по синапсам. Ученые доказали наличие корреляции между повышением уровня серотонина и клинической эффективностью, что подтвердили три четверти пациентов, сообщив об улучшениях, которые произошли после приема данных лекарств.

Второй подход к лечению ОКР характеризуется использованием бихевиоральной (поведенческой) терапии. Считается, что эта терапия обеспечивает более эффективное лечение большинства видов ОКР. Методы, которые используются при данном подходе, предусматривают создание устрашающих ситуаций, вызывающих навязчивые идеи у пациента, а далее немедленное принятие мер, которые смогут предотвратить компульсивные действия или ритуалы. При сравнении с первым методом лечения, бихевиоральная терапия обычно обеспечивает более серьезные и продолжительные улучшения. Но стоит отметить, что около трети всех больных ОКР отказываются от поведенческой терапии совсем, либо же досрочно прекращают лечение с ее помощью. Это связано с тем, что люди не хотят испытывать дискомфорт, который связан с необходимостью постоянно и насильно оказываться в стрессовых ситуациях. Психологи все чаще и чаще комбинируют лечение бихевиоральной терапией с когнитивными интервенциями. Такой подход получил название когнитивная бихевиоральная терапия (КБТ), помогающая людям изменять те мысли и фобии, которые могут подкреплять симптомы навязчивых и непреодолимых мыслей и действий. Этот подход дает новые надежды людям, страдающим ОКР.

Два способа лечения можно использовать одновременно, а выбор подхода осуществляется совместно врачом с пациентом.

Как же понять или хотя бы распознать синдромы обсессивно-компульсивного расстройства у человека? Традиционно выделяют следующие признаки, которые должны стать своеобразными «сигналами» к постановке этого диагноза у человека: одержимость уборкой, а именно боязнь микробов, так называемая гермофобия, постоянное ощущение нечистоты; частое мытье рук или использование антисептика; навязчивая проверка собственных же действий; необъяснимое желание считать все, что попадает на глаза; тотальная организованность; навязчивые идеи и мысли сексуального характера; недовольство своей внешностью; поиск поддержки на стороне; нездоровый анализ отношений; страх неприятностей.

Многие люди, считают, что ОКР - это миф, болезнь «выдуманная для отмывания денег психологами». Однако, если не распознать данное заболевание на ранней стадии, в



дальнейшем можно столкнуться с очень серьезными проблемами. С ОКР сталкивались очень многие известные личности, например, Леонардо Ди Каприо не любил наступать на трещины на земле или асфальте в детстве, Шарлиз Терон постоянно наводит порядок в собственном шкафу, для Дэниэла Рэдклиффа всегда определенным ритуалом служит включение света в помещении, а Кэмерон Диаз вообще предпочитает не дотрагиваться до дверных ручек, открывая их локтем или ногой. Президент США Дональд Трамп избегает рукопожатий и прикосновений к кнопке в лифте из-за мизофобии.

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Пашкин С.Б. Влияние психологической культуры руководителя на эффективность функционирования организации // Научные проблемы материально-технического обеспечения Вооруженных Сил Российской Федерации: сборник научных трудов. СПб.: Изд-во Политехн. Ун-та, 2017. С. 257-277.
2. Пашкин С.Б., Галицын К.Н. Культура информационной деятельности обучающегося вуза / Военный институт (инженерно-технический) Военной академии материально-технического обеспечения имени А.В. Хрулева. СПб., 2017. 139 с.
3. Пашкин С.Б., Шабалин С.П., Пискунов Г.Н. Когнитивная сфера обучающегося вуза: содержание, технология диагностики и развития. Санкт-Петербург, 2001.
4. Семикин В.В., Пашкин С.Б. Подготовка психологов для служебных подразделений // Актуальные проблемы психологического обеспечения практической деятельности силовых структур современной России: Сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции специалистов ведомственных психологических и кадровых служб с международным участием 28-29.11.2013 г. СПб.: Санкт-Петербургский имени В.Б. Бобкова филиал РТА, 2013. С. 308-312.

### **THE OSCEISTIVE-COMPULSARY DISORDER**

© 2018

*E.G. Zheleznyak*, курсант

*VI (IT) VA MTO named A.V. Khruleva, St. Petersburg (Russia), dbbkun@gmail.com*

УДК 378

### **СОЦИАЛЬНЫЙ КОНТЕКСТ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО КОЛЛЕДЖА**

© 2018

*П.В. Исупов*, аспирант кафедры педагогики и педагогического и социального образования

*ФГБОУ ВО «Нижевартовский государственный университет»,  
Нижевартовск (Россия), isupovpv75@gmail.com*

В настоящее время влияние социальных изменений на все области жизни активно обсуждаются на страницах научной и популярной литературы, как в России, так и за рубежом. О негативном влиянии многих социальных изменений пишут социологи, психологи, философы, педагоги. Профессиональная деятельность всех отраслей в Российской Федерации переживает этап стремительного развития, модернизации, изменения. Современный специалист, следовательно, переживает нарастающее эмоциональное напряжение под влиянием общемировых, общегосударственных и внутриотраслевых изменений. Эмоциональное напряжение, детерминированное неопределенностью изменений, нарушает процесс социальной адаптации современного человека, что часто становится предметом научного исследования. Как отмечают

А. И. Кучинов и Л. М. Кудяева, социокультурные факторы настоящего время являются ведущими факторами нарушения адаптивных реакций и психического здоровья человека в целом [1]. Проблемой адаптации современного специалиста в условиях социальных изменений занимаются Прихидько А.И. (адаптация ученых к социальным изменениям); Юнина Е.В. (адаптация российских бизнесменов к социальным изменениям), Кандаурова А.В. (подготовка педагога к социальным изменениям) [2, 3,4].

Анализ исследований и публикаций в области медицинской деятельности в современных социальных условиях позволяет выделить такие проблемы как: профессиональные деформации медицинских работников, эмоциональное выгорание медицинских работников, вопросы их коррекции и профилактики. При этом большинство работ сосредоточено в области психологических исследований. Вместе с тем, социальные изменения кардинально меняют саму систему здравоохранения в России. Смещение от гуманной миссии к оказанию медицинских услуг, низкий социальный статус медицинских работников, особенно среднего звена, оптимизирующие, экономические, организационные и информационные процессы в учреждениях здравоохранения и другие инновационные процессы только усугубили эмоциональное напряжение специалистов данной области.

В свою очередь, взаимообусловленность эмоциональной сферы специалиста и его профессиональной деятельности достаточно обоснована в психологической литературе. Актуальность данной взаимосвязи настолько значима, что в специальной литературе даже появились термины «эмоциональный труд» и «неэмоциональный труд», проводятся эмпирические исследования в данной области [5, с. 174].

Собственно, медицинская профессия по определению находится в зоне социального и эмоционального риска. Насыщенность профессиональной медицинской деятельности множеством социальных контактов, негативным эмоциональным фоном, физической, психологической трудностью, априори относит медицинских сотрудников к группе риска потенциально-профессиональной деформации. Одним из современных исследований проблемы профессиональной деформации медицинских работников, является исследование Е.И. Первичко и Ю.П. Зинченко. Авторы на значительной выборке делают следующие выводы: 100% респондентов выявили признаки эмоционального выгорания; 84% респондентов проявили неадекватное избирательное эмоциональное реагирование; у 42% обнаружено расширение сферы экономии эмоций; эмоционально-нравственную дезориентацию показали 36% медицинских работников; личностная отстраненность, или деперсонализация проявилась у 32% опрошенных. Более половины (53%) в социальном взаимодействии показали доминирование стратегий психологической защиты: отрицания, расщепления, проекции. В качестве причин эмоционального выгорания следует назвать утрату смысла профессиональной деятельности, невозможность реализации таких жизненных ожиданий, как «высокий социальный статус» и «уважение близких», а также невозможность реализации ожиданий пациентов и их родственников по поводу «сверхъестественных исцелений», которые не произошли [6, с. 114].

Таким образом, современный медицинский работник находится под влиянием всех изменений действительности как субъект социальной повседневности, как субъект меняющейся профессиональной деятельности, при этом его эмоциональное напряжение растет. В этой связи проблема эмоциональной регуляции под влиянием социальных факторов современности становится как никогда актуальной.

В отношении медицинских работников, особенно специалистов среднего звена сегодня в литературе можно встретить множество негативных откликов. Медицинскому персоналу вменяют недостаточно компетентное, недостаточно вежливое, недостаточно внимательное отношение к пациентам. Между тем, результаты исследований в области

профессионального выгорания медицинских работников подтверждают, что в большей степени данному виду профессиональной деформации подвержены именно медицинские сестры, фельдшеры, помощники врача. Ряд исследователей негативные стороны в профессиональной деятельности медицинских работников среднего звена объясняют результатом несостоявшейся или недостаточной социально-профессиональной адаптацией, результатом личностной профессиональной деструкции и деформации в процессе профессиональной деятельности.

Таким образом, проблема эмоциональной регуляции для медицинского персонала среднего звена оказывается вдвойне актуальной.

Эмоциональная регуляция, как составляющая системы регуляции поведения человека, по заключению Н.В. Капитоненко, обеспечивает формирование картины мира его взаимоотношения с окружением, и прежде всего с другими людьми [7]. Под эмоциональной регуляцией мы понимаем совокупность умений индивида сдерживать или демонстрировать переживаемые эмоции, эмоционально откликаться на переживания окружающих, преодолевать собственные эмоциональные состояния для сохранения работоспособности или активности.

Для предупреждения выше названных негативных процессов профессионального становления, необходимы превентивные меры по развитию эмоциональной регуляции у будущих медицинских работников на этапе их профессиональной подготовки. Развитая эмоциональная регуляция как личностное качество студента – будущего медицинского работника, во-первых, обеспечит эффективность процесса адаптации к внешним воздействиям окружающей социальной среды. С точки зрения социальной психологии эмоциональная регуляция выполняет адаптивную функцию [8].

Во-вторых, развитие эмоциональной регуляции на этапе профессионального обучения обеспечит становление опыта личностных переживаний обучающихся, что в дальнейшем позволит будущему специалисту регулировать собственные эмоциональные процессы.

В-третьих, обращение к эмоциональной регуляции в период профессионального обучения дает возможность формировать и потенциал самосознания и личностного развития обучающихся.

Таким образом, создание педагогически целесообразных условий развития эмоциональной регуляции как личностного качества обучающихся на этапе профессионального обучения позволит трансформировать стихийный процесс развития эмоциональной сферы, перевести его с уровня функционально-биологической адаптации на уровень профессиональной эмоциональной регуляции. Также в результате можно ожидать снижение показателей симптомов эмоционального выгорания у медицинских специалистов среднего звена в дальнейшей профессиональной деятельности.

## **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Кучинов А. И., Кудяева Л.М Влияние этнокультурных факторов на психическое здоровье // Психология стресса и совладающего поведения : материалы III междунар. науч.-практ. конф. Кострома, 26–28 сент. 2013 г. : в 2 т. / отв. ред.: Т.Л. Крюкова, Е.В. Куфтяк, М.В. Сапоровская, С.А. Хазова. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2013. т. 2. 302 с. С. 33.
2. Прихидько А.И. Социально-психологический анализ адаптации ученых к социальным изменениям: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2006. 29 с.
3. Юнина Е.В. Особенности адаптации российских бизнесменов к социальным изменениям : Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М. 2003. 16 с.

4. Кандаурова А.В. Результаты исследования готовности педагогов к изменениям социального взаимодействия на современном этапе // Теория и практика общественного развития. 2014. № 20. С. 177-179.

5. Мищенко А.А. Эмоциональная составляющая труда // Проблемы и перспективы развития современного общества в эпоху модернизации: экономика, социология, философия, право: материалы международной научнопрактической конференции. Саратов, 2013. С. 175-177.

6. Первичко Е. И., Зинченко Ю. П. Эмоционально выгорание медицинских работников как клиничко-психологическая проблема // Психология стресса и совладающего поведения : материалы III междунар. науч.-практ. конф. Кострома, 26–28 сент. 2013 г.: в 2 т. / отв. ред.: Т.Л. Крюкова, Е.В. Куфтяк, М.В. Сапоровская, С.А. Хазова. Кострома : КГУ им. Н.А. Некрасова, 2013. т. 2. 302 с. С.114-115.

7. Капитоненко Н.В. Эмоциональная регуляция поведения: области изучения, компоненты и функции // Психологическая наука и образование. 2007. № 5. С. 267-274.

8. Walden T. A., Smith M. C. Emotion Regulation // Motivation and Emotion. 1997. V. 21. № 21.

## **SOCIAL CONTEXT OF EMOTIONAL REGULATION OF STUDENTS OF THE MEDICAL COLLEGE**

© 2018

*P.V. Isupov*, post-graduate student

*Pedagogical and pedagogical and social education department of Nizhnevartovsk State University, Nizhnevartovsk (Russia), isupovpv75@gmail.com*

УДК 378

## **СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ФАКТОРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

© 2018

*А.В. Кандаурова*, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры ГСЭиФД Тарского филиала Омского государственного аграрного университета имени П.А. Столыпина, Тара (Россия), *kandaurova@list.ru*

Социальные изменения, происходящие во всем мире и в России стали неременным атрибутом профессиональной и повседневной жизни людей. О негативном влиянии изменений на профессиональную деятельность, на рост эмоционального напряжения человека рассуждают ученые всех гуманитарных направлений. Например, в отечественной психологической, социологической, философской и медицинской науке активно исследуются проблемы человека в изменяющемся мире. Так, Е.П. Белинская, рассуждает о становлении методологической платформы парадигмы изменений в ответ на выраженность интенсивных процессов социальных изменений и актуальность проблемы субъекта изменяющегося мира [1]. Г.М. Андреева подчеркивает, что в современных гуманитарных науках, позиция исследователя должна быть связана с определением места и роли человека в контексте изменений, поскольку «единственным условием выживания человека сегодня является степень понимания того, что происходит вокруг» [2, с. 7]. А.И. Кучинов и Л.М. Кудаева подчеркивают, что «в настоящее время ни у кого не вызывает сомнения, что социокультурные факторы в значительной степени определяют как характер адаптивных реакций, так и психическое здоровье человека в целом» [3]. «Непрогнозируемые социальные катаклизмы и возрастание сложности

социокультурных форм составляют отличительную черту современного российского общества», - убеждена Н.В. Ключева [4].

Таким образом, современные социокультурные факторы, вызванные тотальными и масштабными социальными изменениями, создают некое новое социокультурное пространство, тем самым травмируют саму адаптивную способность человечества. Под влиянием непрекращающихся социальных изменений, как писали в свое время зарубежные авторы, человек теряет социальную навигацию (А. Шюц); человек переживает культурную травму (П. Штомпка); человек переживает футурошок (Э. Тоффлер).

С точки зрения современных социологов и культурологов, неопределенность, имеющая место в социуме, привела к расплывчатости и изменчивости индивидуальной идентичности, моральному релятивизму, безверию и обесцениванию межличностных отношений. Можно с уверенностью сказать, что совокупное действие современных социокультурных факторов оказывает на человека социокультурный прессинг неопределенности и двусмысленности принципов организации социального взаимодействия [4].

Все сферы человеческой активности сегодня охвачены влиянием изменений, многие из которых, вызывают у человека состояние неопределенности, напряженности и состояние риска в необходимости выбора. Разумеется, образовательное пространство, как один из важнейших компонентов социального пространства, переживает влияние всех происходящих социальных изменений: от глобализационных процессов до отраслевой модернизации. При этом, именно педагог является ключевой фигурой образовательного пространства, именно он должен стать проводником изменений в образовательные отношения. Не удивительно, что сегодня педагог вместе с образовательной системой переживает кризис. Происходящие социальные изменения весьма деструктивно влияют на эмоциональное состояние педагога, что, безусловно, отражаются не только на результатах его профессиональной и повседневной жизни, но и на состоянии его здоровья. Нестабильность, неопределенность современного мира, вызванные динамичными социальными изменениями, обусловили необходимость обращения к личности современного педагога, к изучению состояния его психологического и соматического здоровья, оценки его жизненных ресурсов и потенциалов, к вопросам коррекции и профилактики многими областями науки.

Собственно, педагогическая деятельность является стрессогенной по своей природе, о чем имеется достаточно работ. Проблема эмоционального выгорания педагога нередко выступала предметом педагогических и психологических исследований. Тем не менее, именно на современном этапе состояние российского учительства соответствует метафоре Е.А. Ямбурга «уставшая бабушка». Состояние современного российского педагога, переживающего стресс и эмоциональное напряжение под влиянием социокультурных факторов, к сожалению, до сих пор не выступает предметом отдельного исследования. В то же время, исследователи в области социологии, медицинской психологии подчеркивают, что «именно сфера социокультурных изменений считается наиболее травмогенной, где травмирующая ситуация разрушает «культурную ткань общества» и, «как все феномены культуры, обладает сильнейшей инерцией, продолжает существовать дольше, чем другие виды травм, иногда поколениями сохраняясь в коллективной памяти или в коллективном подсознании, время от времени при благоприятных условиях проявляя себя» [5]. Разумеется, жизнь – есть череда изменений, однако, по мнению Н.В. Ключевой, для современной ситуации особенно характерны неожиданность и быстрота социальных изменений, глубина, радикальность и всесторонность происходящего, и неподвластность влияния происходящих изменений личности [4].

Следовательно, обращение к проблемам педагога на современном этапе предполагает как минимум два важных для педагогической науки направлений, как то:

- изучение и анализ наиболее деструктивных социокультурных факторов современности и минимизация их воздействия;

- поиск путей профилактики состояний педагога через обращение к его личностным жизненным ресурсам, обучению совладающему поведению.

Если обратиться в социальную философию, социальную психологию, то исследователи в данной области выделяют две стороны культурной «травмы» - эмоциональный опыт субъекта и реакции интерпретации событий. Изучению эмоционального опыта современного учителя, находящегося под влиянием социальных изменений, посвящены работы Вержицкой Е.Н. [6], Ильина В.А., Леонидовой Г.В., Головчина М.А. [7], Мерзляковой Д.Р. [8], Янчук В.А., Сапего Е.И. [9] и др.

Разумеется, что помощь педагогу может быть эффективной только при условии интеграции имеющегося научного знания. Так, например, в области клинической психологии, Соколова Е.Т., разрабатывая проблему исследования феноменов субъективной неопределенности, предложила три критерия (специфика проецируемого содержания тревоги, способы психологической защиты и состояние самоидентичности) и пять типов переживаний субъектами неопределенности, порождаемой, по словам автора, отчасти неспособностью личности справиться с хаосом социальной и культурной неопределенности, и в этом смысле характеризующих глубину личностного расстройтва, а отчасти — личностными ресурсными возможностями [10].

Первый тип – абсолютно негативное эмоциональное восприятие перемен, переживание максимальной неопределенности.

Второй тип также связан с негативным эмоциональным фоном, обусловленным страхом перед изменением и предпочтением рутинности, ограниченности, простоты как психологической защиты от перемен.

Третий тип – абсолютная непереносимость перемен, которая трансформируется в полную зависимость от социального окружения (социальный и личностный конформизм).

Четвертый тип характеризуется как опьяненный возможностями изменений, приводящий на фоне отсутствия границ, норм, традиций к вседозволенности и вседоступности.

Пятый тип – позитивно эмоциональные переживания, вызванные любопытством, игрой фантазии, порождением нового смысла, нередко приводящие к творческому и осмысленному преобразованию ситуаций неопределенности [10].

Также для решения рассматриваемой проблемы имеет значительный теоретический и практический опыт, который накопился в области изучения совладающего поведения, в том числе педагогов. Немаловажное значение имеет и опыт изучения жизненного потенциала, жизненных ресурсов, адаптационных возможностей человека для решения проблемы современного педагога, переживающего кризис (Баранов А.А., Грановская Р.М., Карпинский К.В., Кузьева Ю.М., Леонова А.Б., Мерзлякова Д.Р., Никольская И.М. Постылякова Ю.В. и др.).

Таким образом, актуальность проблемы влияния социокультурных факторов меняющейся действительности на личность педагога, на его профессиональную и повседневную деятельность, очевидна. Решение данной проблемы следует прогнозировать в интеграции научного гуманитарного и медицинского отечественного и зарубежного знания, в инициации внимания к данной проблеме со стороны ученых, власти, самих педагогов, в объединении усилий профессионального педагогического сообщества для оказания социальной поддержки. Иными словами, обретение смысла своей жизни, своей профессии, обретение гармонии существования на фоне перемен без

расходования жизненных ресурсов должно соответствовать пятому пику реагирования на изменения (в интерпретации Соколовой). Только тогда изменения станут для человека не разрушительным фактором, а новыми неоткрытыми ресурсами. Как говорится в одной китайской поговорке: человек, который почувствовал ветер перемен, должен строить не щит от ветра, а ветряную мельницу.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1.Белинская Е. П. Идентичность личности в условиях социальных изменений: дисс. ... докт. псих. наук. М. 2006. 479 с.
- 2.Андреева Г.М. Психология социального познания. Учебное пособие. М.: Издательство: Аспект-пресс, 2004. 288 с.
- 3.Кучинов А.И., Кудасева Л.М Влияние этнокультурных факторов на психическое здоровье / Психология стресса и совладающего поведения : материалы III междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред.: Т.Л. Крюкова, Е.А. Куфтык, М.В. Сапоровская, С.А. Хазова. Кострома : КГУ им. Н.А. Некрасова, 2013. т. 2. 302 с. стр. 33.
- 4.Клюева Н.В. Психология переживания культурной травмы и нестабильность России // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2016. № 6 (41) [Электронный ресурс]. – URL: <http://mprj.ru> (дата обращения: 20.04.2018).
- 5.Штомпка П. Социальное изменение как травма // Социологические исследования. 2001. № 1. С. 6–16.
- 6.Вержицкая Е.Н. Особенности личностно-профессионального развития педагогов в условиях модернизации образования: дисс. ...канд. психол. наук. Томск. 2011. 220 с.
- 7.Ильин В. А., Леонидова Г. В., Головчин М. А. Российский учитель в реформирующемся обществе: взгляд из региона // Социологические исследования. 2017. № 3. С. 51-57.
- 8.Мерзлякова Д.Р. Типы психозащитного поведения педагогов с разными уровнями профессионального выгорания // Психология стресса и совладающего поведения : материалы III междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред.: Т.Л. Крюкова, Е.А. Куфтык, М.В. Сапоровская, С.А. Хазова. Кострома : КГУ им. Н.А. Некрасова, 2013. т. 2. 302 с. С.131-133.
- 9.Янчук В.А., Сапего Е.И. Диалогическая интердетерминация в психологической феноменологии: пример профессиональной деформации педагогов // Интеграция образования. 2017. Т. 21. № 3. С. 459-477.
- 10.Соколова Е.Т. Культурно-историческая и клиничко-психологическая перспектива исследования феноменов субъективной неопределенности // Вестник Московского государственного университета. Серия 14. Психология. 2012. № 2. С. 37-48.

## SOCIO-CULTURAL FACTORS OF PROFESSIONAL PEDAGOGICAL ACTIVITY

© 2018

*A.V. Kandaurova*, Ph.D., Associate Professor, Associate Professor of the Department of GSEF  
*Tarsky branch of the Omsk State Agrarian University named P.A. Stolypin,*  
*Tara (Russia), [kandaurova@list.ru](mailto:kandaurova@list.ru)*

*М.А. Киселёва*, магистрант 2 курса направления «Прикладная информатика»  
*Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова,*  
*Архангельск (Россия), markis12\_2010@mail.ru*

Современный человек ежедневно обращается к различным информационным ресурсам, взаимодействует с информацией, используя для этого информационные технологии. Выделяют следующие взаимосвязанные понятия: информационный процесс и информационная деятельность. Информационный процесс – это совокупность действий, производимых над информацией с целью получения определенного результата. Информационная деятельность – это деятельность, основанная на информационном взаимодействии между источником информации и ее получателем, направленная на достижение каких-либо целей посредством информационных процессов [3].

Благодаря широкому использованию компьютерных технологий и телекоммуникаций возросла динамика информационных процессов, значительно расширились информационные возможности человека. Информационные технологии задействованы практически во всех сферах общества, оказывая влияние на его подсистемы. Это привело к возникновению такого процесса, как информатизация общества.

Информатизация общества представляет собой социальный процесс, отличительной чертой которого является сбор, обработка, передача, использование информации, осуществляемые с помощью современных средств вычислительной техники и информационных технологий.

Информатизация затрагивает все области деятельности человека, в том числе и образование.

Информатизация образования – это процесс, развитие которого определяется появлением новых информационных технологий, а также изменением взглядов на содержание и методы современного образования [2].

Направления информатизации образования связаны с внедрением средств Интернета, разработкой и использованием педагогических технологий, опирающихся на широкие возможности взаимодействия, доступа к информации и создания собственных ресурсов в глобальной компьютерной сети.

К образовательным Интернет-ресурсам предъявляется несколько требований, связанных с интерактивностью. Ресурсы должны обеспечивать интерактивное взаимодействие пользователя с инструментарием Интернета, позволяющим создавать и размещать в глобальной сети материалы – интернет-страницы, рисунки, видео, интерактивные медиа-объекты и др.

Также создаваемые ресурсы и используемые для этого сервисы должны обеспечивать взаимодействие самих обучаемых, что может проявляться в совместной разработке, оценке, обсуждениях, организации двусторонней обратной связи в сети Интернет [1].

Таким образом, Интернет-ресурсы – это информация, расположенная в компьютерной сети и представляющая собой информационные объекты, существующие в виде логически завершенных записей или файлов.

К информационным ресурсам сети Интернет относят такие технологии, как:

- электронная почта;
- системы телекоммуникаций;
- базы данных;



- информационные ресурсы;
- справочные службы;
- поисковые машины и др.

Образовательные Интернет-ресурсы – это:

- информационные ресурсы с материалами специалистов, занимающихся проблемами образования;
- компьютерные обучающие программы, такие как: электронные учебники, лабораторные практикумы, тестовые системы;
- обучающие системы, разработанные с применением мультимедиа-технологий;
- распределенные базы данных по различным отраслям знаний;
- личные Web-страницы педагогов;
- образовательные сайты и презентации.

Интернет предоставляет большое количество разнообразных образовательных услуг. Одной из таких услуг сети Интернет являются электронные библиотеки, базы и банки данных.

Электронные библиотеки – это сложные информационные системы, представляющие собой упорядоченных коллекции разнородных электронных документов, оснащенных средствами поиска и навигации. Выделяют три вида электронных библиотечных ресурсов, которые ориентируются на образование:

- цифровой информационно-библиотечный комплекс, включающий в себя использование электронных ресурсов без возможности копирования и без предоставления в Интернете;
- образовательная электронно-библиотечная система, предоставляющая пользователям учебную литературу;
- специализированные электронные базы данных, содержащие материалы по тематическим направлениям [3].

Электронные конференции и электронная почта - одни из важных способов стимулирования обучения, проходящие в форме диалога. С помощью электронной почты в сети Интернет пользователь может оформить подписку на электронную конференцию. После этого он получает возможность принимать участие в диалогах по теме конференции, в том числе и с людьми из разных стран.

Рассылка, информационное обслуживание - ещё один способ получения информации с помощью электронной почты. Посредством электронной почты можно получать информацию по выбранной теме организации, предоставляющей данную услугу. Темы рассылок могут быть разные: рассылки обзоров, новостей, материалы справочного характера.

Одной из интернет-технологий, применяемых в образовании, является технология IRC. IRC (Internet Relay Chat) - это средство, предназначенное для общения людей в режиме реального времени. Это является важным дидактическим свойством сети Интернет. Аналогом IRC в сети Интернет являются веб-чаты с подобным принципом действия, однако применяются они в основном для простого общения.

Также существуют центры онлайн тестирования и сертификации. С помощью данного сервиса можно проходить онлайн тестирование и сертификацию, по результатам которых пользователю присуждается тот или иной статус. Центры предоставляют пользователям образовательные услуги, построенные на принципе дистанционного образования [3].

Таким образом, электронные ресурсы служат для человека многоуровневой базой данных. Развитие современных информационных технологий способствует расширению границ образовательного пространства и формированию новой формы обучения, основывающейся на обмене информацией посредством сети Интернет.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Сергеев А.Н., Ульченко Е.Н. Использование сервисов Веб 2.0 при разработке интерактивных образовательных ресурсов Интернета // Электронный научно-образовательный журнал ВГСПУ «Грани познания». 2013. №5. С. 64-69
2. Гришина А.А. Образовательное пространство XXI века: основные тенденции и технологии конструирования // ТРУДЫ СПБГИК. 2013. №. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnoe-prostranstvo-xxi-veka-osnovnye-tendentsii-i-tehnologii-konstruirovaniya> (дата обращения: 14.05.2018).
3. Информационные технологии в образовании [Электронный ресурс]: учеб. / Е.В. Баранова [и др.]. - Электрон. дан. Санкт-Петербург: Лань, 2016. - 296 с. - Режим доступа: <https://e.lanbook.com/book/81571>.

## EDUCATIONAL INTERNET TECHNOLOGIES IN HUMAN LIFE

© 2018

*М.А. Kiseleva*, Second-year student of the course "Applied Informatics"  
*Northern (Arctic) Federal University named M.V. Lomonosov, Arkhangelsk (Russia),  
markis12\_2010@mail.ru*

УДК 316.6

## КОНТЕНТ – АНАЛИЗ КОГНИЦИЙ ПОНЯТИЯ «ЗДОРОВЬЕ» СТУДЕНТОВ 3 КУРСА МЕДИЦИНСКОГО ИНСТИТУТА

© 2018

*Л.А. Коваленко*, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Патофизиологии и общей патологии»  
*Медицинский институт БУ ВО ХМАО-Югры «Сургутский государственный университет», Сургут (Россия), lak\_wmd@mail.ru*  
*А.Г. Оганнисян*, студентка 4 курса специальности «Лечебное дело»  
*Медицинский институт БУ ВО ХМАО-Югры «Сургутский государственный университет», Сургут (Россия), asmik.ogannisyan.95@mail.ru*

Формирование отношения к здоровью - процесс весьма сложный, противоречивый и динамичный, который обусловлен двумя группами факторов: внешними (характеристики окружающей среды, в том числе особенности социальной микро- и макросреды, а также профессиональной среды, в которой находится человек); внутренними (индивидуально-психологические и личностные особенности человека, а также состояние его здоровья). Возникшее отношение не остается неизменным, оно непрерывно изменяется с приобретением нового жизненного опыта и знаний.

Важно также отметить, что отношение человека к своему здоровью выступает внутренним механизмом саморегуляции деятельности и поведения в этой сфере (по аналогии с психологическим механизмом самооценки). Однако регуляторная функция отношения вступает в действие лишь на определенном этапе онтогенеза; с накоплением социального и профессионального опыта она совершенствуется. На здоровье как уникальное для каждой личности состояние влияет множество факторов. Понятие «отношение к здоровью» представляет собой систему индивидуальных, избирательных связей личности с различными явлениями окружающей действительности, способствующими или, наоборот, угрожающими здоровью людей, а также определяющими оценку индивидом своего физического и психического состояния [3, с. 81].

Согласно концепции «психологии отношений», зародившейся еще в начале XX в. в школе В.М. Бехтерева и разработанной А.Ф. Лазурским и С.П. Франком в 1912 г., отношение к здоровью может быть описано с помощью трех компонентов. Следует отметить, что указанные В.Н. Мясищевым эмоциональный, познавательный и волевого компоненты отношения соответствуют выделяемым в современной психологии трем сферам психического - эмоциональной, когнитивной и мотивационно-поведенческой. Однако компоненты отношения не являются элементами, входящими в их структуру (отношение обладает целостностью и нераздельностью). Скорее они отражают возможность его научно-психологического анализа в трех разных смысловых ракурсах.

Эмпирически фиксируемыми критериями степени отношения человека к своему здоровью на когнитивном уровне служат степень осведомленности или компетентности человека в сфере здоровья, знание основных факторов риска и антириска, понимание роли здоровья в обеспечении активной и продолжительной жизни [1, с. 45].

В ходе анализа уровня знаний и когниций «здоровья» среди студентов, было проведено исследование когнитивного уровня отношения к здоровью студентов 3 курса Медицинского института СурГУ, в котором приняли участие 47 респондентов. В ходе исследования психологических особенностей отношения студентов к своему здоровью на когнитивном уровне использовался опросник «Отношение к здоровью» и интерпретации открытого вопроса.

Для интерпретации ответов на открытый вопрос использовалась процедура контент-анализа. При анализе определений понятия «здоровье», полученных при исследовании группы испытуемых, в качестве смысловых единиц элементов содержания рассматривались существенные признаки здоровья, а также определялась частотность их встречаемости (% от общего числа опрошенных). Результаты контент-анализа когниций о «здоровье» представлены в таблице 1.

**Таблица 1 - Данные контент-анализа определений понятия и когниций «здоровье»**

| Как бы вы в нескольких словах определили, что такое здоровье?                    | N = 47 | %    |
|--|--------|------|
| Хорошее самочувствие (ощущение комфорта, благополучие, спокойствие, уверенность) | 22     | 46,8 |
| Когда оно есть, не замечаешь   | 2      | 4,3  |
| Отсутствие болезненных ощущений  | 2      | 4,3  |
| Гармония физического и психологического  | 12     | 25,5 |
| Гарантия (залог, ключ) успеха во всех делах                                      | 0      | 0    |
| Это жизнь (полная и активная), вкус к жизни                                      | 0      | 0    |
| Основа (базис) всей деятельности человека  | 3      | 6,4  |
| Когда не задумываешься - что это такое   | 4      | 8,5  |
| Счастье, радость   | 2      | 4,3  |
| Всего:   | 47     | 100  |

Анализ показал, что наиболее часто встречающимися характеристиками здоровья, отражающими индивидуальные особенности отношения студентов 3 курса к своему здоровью, оказались следующие:

- 46,8% респондентов определяют здоровье как состояние, характеризующееся хорошим самочувствием и настроением (например, «Здоровье - это спокойствие и уверенность в завтрашнем дне» или «Здоровье - это бодрость и хорошее настроение»)

- Здоровье определяется как то, что не требуется осмысливать и о чем не надо заботиться, пока не появятся симптомы его ухудшения (например, «Здоровье - это такое состояние организма, при котором не замечаешь его присутствия») (4,3% респондентов).

- Здоровье характеризуется как отсутствие болезненных ощущений или заболеваний (так полагают примерно 4,3% респондентов, утверждающих, например, что «Здоровье - это отсутствие болезней и страха перед ними»).

- Важной характеристикой здоровья, 25,5% опрошенных считают гармоничное сочетание в человеке духовного и физического начал (например, «Здоровье - это физическое и моральное благосостояние» или «гармония тела и духа»).

- 6,4% респондентов определяют здоровье как основу (базис) всей деятельности человека.

- Для 4,3% респондентов» здоровье – это радость и счастье». 8,5% респондентов дали здоровью определение, как-то, о чем не задумываешься. [2, с.23].

Таким образом, контент-анализ когний о «здоровье» у студентов 3 курса Медицинского института, показал, что 46,8% респондентов определяют здоровье как состояние, характеризующееся хорошим самочувствием и настроением, что не отражает высокую степень осведомленности или компетентности человека в сфере здоровья, и понимание роли здоровья в обеспечении активной и продолжительной жизни.

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Коваленко Л.А. Взаимосвязи гендерных особенностей, ролевого, социального, профессионального функционирования и образа жизни современных женщин: монография / Л.А. Коваленко. Новосибирск: ООО Издательство «Сибпринт», 2011. 225 с.

2. Коваленко Л.А., Яковлев Б.П. Гендерные детерминанты отношения к здоровью субъектов в условиях жизнедеятельности Севера: монография / Л.А. Коваленко, Б.П. Яковлев. Новосибирск: ООО Издательство «Сибпринт», 2015. 233 с.

3. Психология здоровья: Учебник для вузов / Под ред. ГС. Никифорова. СПб. Питер, 2006. 607 с.

### **CONTENT - ANALYSIS OF COGNITIONS OF THE CONCEPT OF "HEALTH" OF STUDENTS OF 3 COURSES OF THE MEDICAL INSTITUTE**

© 2018

*L.A. Kovalenko*, Candidate of Psychological Sciences,  
Associate Professor of the Department of Pathophysiology and General Pathology  
*Medical Institute BU VO KhMAO-Ugra "Surgut State University", Surgut (Russia),*  
*lak\_wmd@mail.ru*

*A.G. Ogannisyan*, 4th year student of the specialty "Medical business"  
*Medical Institute BU VO KhMAO-Ugra "Surgut State University", Surgut (Russia),*  
*asmik.ogannisyan.95@mail.ru*

## СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ УРОВНЕЙ ОТНОШЕНИЯ К ЗДОРОВЬЮ У СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

© 2018

**Л.А. Коваленко**, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Патофизиологии и общей патологии»

*Медицинский институт БУ ВО ХМАО-Югры «Сургутский государственный университет», Сургут (Россия), lak\_wmd@mail.ru*

**К.С. Юхневич**, студентка 4 курса специальности «Лечебное дело»

*Медицинский институт БУ ВО ХМАО-Югры «Сургутский государственный университет», Сургут (Россия), karolinaserafimovna@mail.ru*

Понятие «отношение к здоровью» представляет собой систему индивидуальных, избирательных связей личности с различными явлениями окружающей действительности, способствующими или, наоборот, угрожающими здоровью людей, а также определяющими оценку индивидом своего физического и психического состояния.

При анализе отношения к здоровью могут быть выделены противоположные типы отношений - адекватное и неадекватное. В реальной жизни, однако, полярная альтернатива практически исключена, поэтому в дальнейшем при интерпретации полученных эмпирических данных следует говорить о степени адекватности или неадекватности. Эмпирически фиксируемыми критериями степени адекватности - неадекватности отношения человека к своему здоровью служат:

- на когнитивном уровне: степень осведомленности или компетентности человека в сфере здоровья, знание основных факторов риска и антириска, понимание роли здоровья в обеспечении активной и продолжительной жизни;
- на поведенческом уровне: степень соответствия действий и поступков человека требованиям здорового образа жизни;
- на эмоциональном уровне: оптимальный уровень тревожности по отношению к здоровью, умение наслаждаться состоянием здоровья и радоваться ему;
- на ценностно-мотивационном уровне: высокая значимость здоровья в индивидуальной иерархии ценностей (особенно терминальных), степень сформированное мотивации на сохранение и укрепление здоровья [3, с. 84].

Вопрос отношения к здоровью актуальный и малоисследованный в области психологии здоровья, в связи с этим было проведено исследование отношения к здоровью студентов 3 курса Медицинского института СурГУ, в котором приняли участие 77 респондентов: 41 девушка (53,2%) и 36 юношей (46,8%).

Результаты сравнительного анализа относительно среднего значения по каждой шкале по степени адекватности-неадекватности, а также сравнительный анализ в двух независимых выборках (юноши и девушки) представлены в таблице 1.

В ходе сравнительного анализа средних значений отношения к здоровью по 4 шкалам по степени адекватности-неадекватности, относительно эталонного среднего значения, с применением Т – критерия Стьюдента для двух независимых выборок были получены следующие результаты.

У юношей выявлена адекватная степень отношения к здоровью на эмоциональном и ценностно-мотивационном уровнях. На когнитивном и поведенческом уровнях наблюдается неадекватная степень отношения к здоровью, что свидетельствует о низком уровне осведомленности относительно здоровья и низком уровне реализации установок к ведению здорового образа жизни.

**Таблица 1 – Сравнительный анализ уровней отношений к здоровью студентов 3 курса МИ СурГУ**

| Уровни отношения к здоровью                          | Юноши, n = 36    |              |                       | Девушки, n = 41  |              |                       |
|--|------------------|--------------|-----------------------|------------------|--------------|-----------------------|
|  | Адекватный       | Неадекватный | Уровень значимости, р | Адекватный       | Неадекватный | Уровень значимости, р |
|  | Средние значения |              |                       | Средние значения |              |                       |
| Когнитивный (от 1 до 100), ср. знач. =50             |                  | 49,22        | 0,549                 | 52,50            |              | 0,536                 |
| Поведенческий (от 1 до 140), ср. знач. =70           |                  | 52,83        | 0,401                 |                  | 60,95        | 0,323                 |
| Эмоциональный (от 1 до 112), ср. знач. =56           | 88,33            |              | 0,847                 | 87,32            |              | 0,869                 |
| Ценностно-мотивационный (от 1 до 168). ср. знач. =84 | 106,83           |              | 0,254                 | 113,88           |              | 0,151                 |

У девушек выявлена адекватная степень отношения к здоровью на когнитивном, эмоциональном и ценностно-мотивационном уровнях. На поведенческом уровне наблюдается неадекватная степень отношения к здоровью, что свидетельствует о низком уровне реализации установок к ведению здорового образа жизни, также как у юношей. [2, с. 56]

Сравнительный анализ когнитивного уровня показал, что среднее значение переменной «когнитивный уровень» у юношей (52,5), статистически достоверно не отличается от среднего значения переменной «когнитивный уровень» у девушек (49,22) при уровне  $p=0,536$  и является неадекватным в группе юношей (рисунок 1).

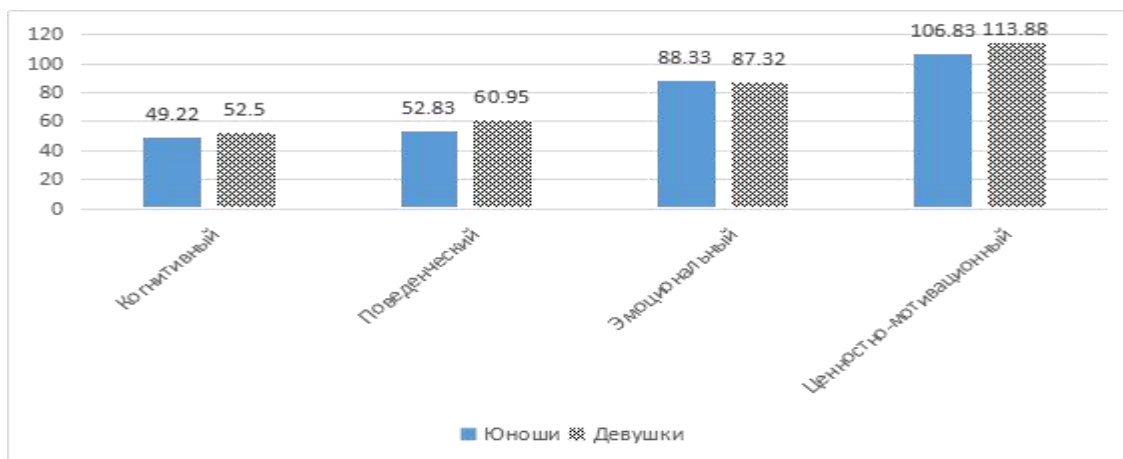
Сравнительный анализ поведенческого уровня показал, что среднее значение переменной «поведенческий уровень» у юношей (52,83), статистически достоверно не отличается от среднего значения переменной «когнитивный уровень» у девушек (60,95) при уровне  $p=0,401$  и является неадекватным в двух группах.

Сравнительный анализ эмоционального уровня показал, что среднее значение переменной «эмоциональный уровень» у юношей (88,33), статистически достоверно не отличается от среднего значения переменной «когнитивный уровень» у девушек (87,32) при уровне  $p=0,847$  и является адекватным.

Сравнительный анализ ценностно-мотивационного уровня показал, что среднее значение переменной «ценностно-мотивационный уровень» у юношей (106,83), статистически достоверно не отличается от среднего значения переменной «когнитивный уровень» у девушек (113,88) при уровне  $p=0,254$  и является адекватным. [1, с. 43]

Объектом нашего исследования был обозначен процесс отношения к здоровью. В ходе исследования акцент был сделан на четырех сферах психического — эмоциональной, когнитивной, ценностно-мотивационной и поведенческой.

В ходе исследования возник вопрос, почему у студентов 3 курса Медицинского института формируется двойной стандарт в отношении к здоровью? На когнитивном уровне, наблюдаются пробелы в знаниях; на ценностно-мотивационном уровне — здоровье является ценностью в иерархии терминальных ценностей; мотивационный уровень отношения к здоровью адекватный. Но поведенческий уровень, система действий, психомоторный фактор имеют неадекватный уровень отношения к здоровью у студентов.



**Рисунок 1 - Сравнительный анализ уровней отношения к здоровью у студентов 3 курса Медицинского института**

Дальнейшая исследовательская работа направлена на изучение формирования двойного стандарта отношения к здоровью у студентов и факторов, влияющих на его формирование.

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Коваленко Л.А. Взаимосвязи гендерных особенностей, ролевого, социального, профессионального функционирования и образа жизни современных женщин: монография / Л.А. Коваленко. Новосибирск: ООО Издательство «Сибпринт», 2011. 225 с.
2. Коваленко Л.А., Яковлев Б.П. Гендерные детерминанты отношения к здоровью субъектов в условиях жизнедеятельности Севера: монография / Л.А. Коваленко, Б.П. Яковлев. Новосибирск: ООО Издательство «Сибпринт», 2015. 233 с.
3. Психология здоровья: Учебник для вузов / Под ред. Г.С. Никифорова. СПб.. Питер, 2006. 607 с.

### **COMPARATIVE ANALYSIS OF LEVELS OF RELATIONSHIP TO HEALTH IN STUDENTS OF THE MEDICAL UNIVERSITY**

© 2018

**L.A. Kovalenko**, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Pathophysiology and General Pathology

*Medical Institute BU VO KhMAO-Ugra "Surgut State University", Surgut (Russia), lak\_wmd@mail.ru*

**K.S. Yukhnevich**, 4th year student of the specialty "Medical business"

*Medical Institute BU VO KhMAO-Ugra "Surgut State University", Surgut (Russia), karolinaserafimovna@mail.ru*

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО СПОРТИВНОЙ ШКОЛЫ КАК ФАКТОР  
СОЦИАЛИЗАЦИИ**

© 2018

*Д.А. Козырева*, аспирант кафедры начального образования, общей и социальной педагогике*ФГБОУ ВО «Череповецкий государственный университет», Череповец (Россия),  
daha-kozir@mail.ru*

В последние годы наблюдается динамичное развитие всей системы дополнительного образования, которая на государственном уровне рассматривается в качестве одного из факторов развития, в том числе инновационного, не только системы образования, но и всей страны. В этих условиях все острее встает задача общественного понимания необходимости дополнительного образования как открытого вариативного образования, обеспечивающего личностное и профессиональное самоопределение детей и подростков [5].

В качестве учреждения дополнительного образования спортивная школа призвана обеспечить духовно-нравственное воспитание детей, их подготовку к жизненному и профессиональному самоопределению, способствовать самосовершенствованию, познанию и творчеству, формированию здорового образа жизни, развитию физических, интеллектуальных и нравственных способностей, достижению уровня спортивных успехов сообразно способностям. Важным направлением реализации дополнительных предпрофессиональных программ в области физической культуры и спорта является создание условий для физического образования, воспитания и развития детей [6], что актуализирует обращение к анализу образовательного пространства спортивной школы.

Понятие «образовательное пространство» относительно недавно появилось в научно-педагогической литературе. В настоящее время существует некоторое разнообразие в понимании сущности данного феномена, однако, как правило, исследователи сходятся во мнении о том, что образовательное пространство есть особое, гуманистически организованное пространство для образования, и именно идеи гуманизма играют в нем наиболее значимую роль (И.Л.Беккер, В.Н. Журавчик, С.В. Иванова, Р.Е. Пономарев и др.).

По мнению ряда авторов, образовательное пространство – это место встречи человека и культуры [1], поэтому логичным является обращение к анализу образовательного пространства физической культуры.

Говоря о физической культуре как об особом виде образовательного пространства, необходимо указать на то, что подобный подход связан с обращением к культурологическим основам физической культуры, требующим преодоления ограниченностей методологических конструкций, учитывающих лишь ее прикладное значение [9]. Следует согласиться с авторами, утверждающими, что физическая культура, как ни один другой вид культуры, содержит потенциал проявления личности человека как целостности, не только принимающего, но и воплощающего ценности культуры [2]. Рассматривая физическую культуру как образовательное пространство, следует иметь в виду не столько телесное развитие, сколько процесс духовного обогащения личности знаниями, которые способствуют осознанному, творческому отношению к задачам, средствам, методам и формам физкультурной деятельности, формированию отношения к физической культуре как ценности [9]. В рамках рассмотрения физической культуры как образовательного пространства важнейшими результатами формирования физической культуры личности выступают мировоззрение, система ценностей, мотивационная сфера



личности, широта и глубина знаний в области физической культуры, а главное – деятельностный аспект реализации физкультурных ценностей [4].

Известно, что педагогический потенциал образовательного пространства во многом обусловлен ценностными ориентациями и личной культурой субъектов образовательного пространства. Поэтому возникает необходимость в уточнении сущности понятия «образовательное пространство детско-юношеской спортивной школы» и анализе образовательного пространства детско-юношеской спортивной школы как фактора социализации личности занимающихся.

На наш взгляд, своеобразие образовательного пространства спортивной школы во многом определяется не только особенностями культуры его ключевых субъектов – юных спортсменов и тренеров-преподавателей, – но и особенностями содержания дополнительной образовательной программы физкультурно-спортивной направленности. Федеральные государственные требования к минимуму содержания, структуре, условиям реализации дополнительных предпрофессиональных программ в области физической культуры и спорта и к срокам обучения по этим программам определяют направленность содержания на решение следующих задач: формирование и развитие творческих и спортивных способностей детей, удовлетворение их индивидуальных потребностей в физическом, интеллектуальном и нравственном совершенствовании; формирование культуры здорового и безопасного образа жизни, укрепление здоровья обучающихся; формирование навыков адаптации к жизни в обществе, профессиональной ориентации; выявление и поддержка детей, проявивших выдающиеся способности в спорте [6]. Следовательно, важной характеристикой образовательного пространства спортивной школы выступают его функции, такие как здоровьесберегающая, социально-адаптивная и социально-преобразующая.

В научной литературе отмечается, что образовательное пространство может выполнять свою социализирующую миссию только в том случае, если оно будет создано с ориентацией на реализацию культуросообразного содержания образования через систему соответствующих определенной культуре образовательных технологий и самое главное, через систему культуросообразных межличностных взаимоотношений и взаимодействий. С этих позиций образовательное пространство ДЮСШ выступает как феномен, связанный со спортивной культурой [3].

По определению В.И. Столярова и С.Ю. Барина, спортивная культура – позитивное ценностное отношение социального субъекта (индивида, социальной группы или общества в целом) к спорту, социальная деятельность и ее результаты по усвоению, сохранению, реализации и развитию тех его разновидностей, сторон, функций, компонентов и т.д., которые данным субъектом рассматриваются как наиболее важные, значимые, т.е. как ценности [8, с.17]. Учитывая возможные формы спортивной культуры (спортивно-прагматическая культура, антигуманная спортивная культура и спортивно-гуманистическая культура), авторы считают центральной задачей спортивной работы с детьми и молодежью в настоящее время формирование такой спортивной культуры, для которой характерны:

- позитивное ценностное отношение индивида к спорту с точки зрения таких идеалов и ценностей гуманизма, как целостное развитие личности и гуманные социальные отношения;

- деятельность индивида и ее результаты по усвоению, сохранению, реализации и развитию тех разновидностей, сторон, функций, компонентов и т.д. спорта, которые с позиций гуманизма он оценивает как наиболее важные, значимые, т.е. рассматривает как ценности [8].

Одним из компонентов спортивно-гуманистической спортивной культуры, важность которого в последнее время существенно повысилась в связи с реализацией комплекса

мер по реализации Национального плана борьбы с допингом в российском спорте, на наш взгляд, является нулевая толерантность к допингу. В образовательном пространстве детско-юношеской спортивной школы антидопинговое образование должно выражаться в воспитании спортсменов в духе соблюдения принципов честной борьбы, неприятия допинговых препаратов и нарушений норм спортивной этики [7].

Несмотря на актуальность проблемы, стоит согласиться с Ф.Н. Солдатенковым в том, что на данный момент антидопинговое образование не имеет четко определенной структуры, форм и методов преподавания, что обуславливает его недостаточную эффективность и актуализирует необходимость разработки новых научно обоснованных педагогических подходов к реализации антидопинговых образовательных программ. Очевидно, в ближайшее время данная тема должна найти свое место в проблемном поле спортивной педагогики.

Таким образом, в современных условиях образовательное пространство детско-юношеской спортивной школы призвано способствовать изменению отношения занимающихся к окружающей социальной среде, формированию стиля жизни и характера взаимоотношений с другими людьми на основе идеалов гуманизма, таких как целостное развитие личности и нравственное поведение в спорте, включая нулевую толерантность к допингу.

#### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Беккер И. Л., Журавчик В.Н. Образовательное пространство как социальная и педагогическая категория // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского. Общественные науки. 2009. № 12 (№ 16). С. 132-140.

2. Борисов В.В. Формирование физической культуры и культуры здорового образа жизни в современном образовательном пространстве // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2007. № 31, т. 10. С. 31-34.

3. Варфоломеева З.С., Михайлов А.П., Изаак С.И. Занятия спортом как фактор формирования социальной компетентности младших подростков // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2015. № 5. С. 27-28.

4. Венедиктов И.Н., Кипрушина И.И., Ансимова З.Ю. Физическая культура в образовательном пространстве начальной школы // Начальная школа. 2015. №2. С.73-77.

5. Концепция развития дополнительного образования детей [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.rg.ru/2014/09/08/obrazovanie-site-dok.html>.

6. Приказ Минспорта России от 12.09.2013 N 730 "Об утверждении федеральных государственных требований к минимуму содержания, структуре, условиям реализации дополнительных предпрофессиональных программ в области физической культуры и спорта и к срокам обучения по этим программам». Режим доступа: <http://base.garant.ru/70526902/>.

7. Солдатенков Ф.Н. Формирование ценностных ориентаций антидопинговой направленности в образовательном процессе студентов вуза физической культуры: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.04 [Место защиты: Смол. гос. акад. физ. культуры, спорта и туризма]. Смоленск, 2011. 19 с.

8. Столяров В.И., Баринов С.Ю. Понятие и формы спортивной культуры личности // Вестник спортивной науки. 2009. №6. С. 17-21.

9. Филимонова С.И., Лотоненко А.А., Лотоненко А.В. Пространство физической культуры: компонентный состав и его содержание // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: проблемы высшего образования. 2015. № 4. С. 103-106.

## EDUCATIONAL SPACE OF SPORTS SCHOOL AS SOCIALIZATION FACTOR

© 2018

*D.A. Kozyreva*, graduate student of the Department of Primary Education, General and Social Pedagogy

*Cherepovets State University, Cherepovets (Russia), daha-kozir@mail.ru*

УДК 159.99

### К ПРОБЛЕМЕ СТАТУСНОГО ПОЛОЖЕНИЯ ПОДРОСТКА В УЧЕБНОЙ ГРУППЕ

© 2018

*Т.И. Куликова*, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики

*ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет имени Л.Н. Толстого», Тула (Россия), tativkul@gmail.com*

Отношения человека с другими людьми имеют большое значение – они являются необходимыми средствами и способами удовлетворения значимых потребностей, в частности, потребности в высокой самооценке и хороших отношениях с окружающими. Особое внимание уделяется этой проблеме в подростковом возрасте, когда на первый план выступают отношения со сверстниками, имеющие ряд серьезных особенностей (потребность в друзьях, желание быть включенным в группу и переживание одиночества и др.), необходимых и значимых для становления личности подростка и его успешной социализации. Референтная группа важна для подростка, так как в ней он чувствует себя равным, нужным, уверенным в своих силах, и в этой связи он имеет возможность полностью осознать и оценить себя. От группы сверстников подросток ждет и часто получает самую высокую оценку своих способностей, личных качеств и себя в целом, что оказывается гораздо значимее, чем оценки других людей.

Подростковый возраст считается кризисным, поскольку в жизни ребенка происходят резкие качественные изменения, меняется социальная ситуация развития и, как следствие, тип ведущей деятельности. Социальная ситуация развития – это «особое положение ребенка в системе принятых в данном обществе отношений» [1, с. 271]. В подростковом возрасте она представляет собой переход от зависимого детства к самостоятельной и ответственной взрослости. Подросток занимает промежуточное положение между детством и взрослостью. Ведущая деятельность – это та «деятельность, которая определяет возникновение основных изменений в психическом развитии ребенка на каждом отдельном этапе» [2, с. 49]. У подростков такой деятельностью является общение, которое заменяет ведущую учебную в младшем школьном возрасте. Общение как основной фактор, влияющий на развитие отношений, складывающихся у подростков со сверстниками, взрослыми и обществом в целом, развитие нового уровня самосознания, навыков социального взаимодействия, социальной зрелости, приобретение самостоятельности и определение своего места в жизни.

В отечественной психологии возрастной кризис рассматривался Л.С. Выготским как целостное изменение личности ребенка, регулярно возникающее на стыке стабильных периодов, обусловленное возникновением основных психологических новообразований предшествующего стабильного периода, которые приводят к разрушению одной социальной ситуации развития и возникновению другой, адекватной психологическому облику ребенка [3, с. 96]. Он имеет определенные критерии поведения подростков – негативизм, упрямство, конфликтность и трудновоспитуемость, неустойчивость

настроения, физического состояния, самочувствия, противоречивость побуждений, ранимость, депрессивные переживания.

Повышенная возбудимость, частые изменения настроения особенно характерны для подросткового периода. На проявления таких симптомов в значительной степени влияют физиологические изменения, происходящие в организме подростка, изменения в отношениях со взрослыми, стремление избавиться от их заботы, рефлексия, приводящая к нестабильности эмоционального состояния, слезливости, агрессии, апатии и безразличия.

Социометрический статус – положение человека в коллективе. Впервые это понятие ввел Я. Морено. Он объединял, эмоциональные, деловые и интеллектуальные связи участников социальной группы, в систему межличностных отношений. Положение человека в механизме внутренних взаимоотношений группы, определяющее уровень его уважения остальными членами группы называется статусом. Статус отличается от позиции тем, что «статус человека – это действительная социально-психологическая оценка его положения в механизме внутригрупповых отношений, степень реального уважения для остальных участников» [4, с. 270].

Внутренняя установка человека в системе внутригрупповых отношений – это субъективно-личное восприятие им своего собственного статуса, то, как человек воспринимает свое действительное положение, свой авторитет, уровень влияния на других участников группы. На деле, восприятие человеком своего положение в группе может отличаться от его реального статуса [5, с. 274]. В процессе взаимодействия группы каждый ее участник оценивает других и так же оценивается ими. Это приводит к тому, что через некоторое время возникают предпочтения и выстраивается шаблон притяжения и отвержения. Чем больше длится время взаимодействия, тем четче обрисовываются такие шаблоны. В каждом случае возникает уникальная сеть взаимоотношений.

Значение статуса очень важно для человека, поэтому, и изучение социометрического статуса нельзя недооценить. Специальной методикой измерения социометрического статуса является социометрия [6, с. 120]. В этом возрасте развитие общения со сверстниками происходит очень интенсивно, и именно поэтому возникает потребность завоевать их авторитет и уважение. При благоприятных отношениях в малой группе уровень личностного роста подростка значительно повышается, формируется адекватная самооценка, в результате чего подросток лучше осознает свои способности, качества и позицию среди сверстников. В отсутствие же искренних отношений в группе возникают препятствия на пути личностного становления.

Но не каждый подросток может добиться благоприятного отношения, так как индивидуальные характеристики и установки многих сверстников не позволяют им занимать высокое статусное положение и быть принятым в ту социальную группу, которая является наиболее желательной для них. Часто это связано с тем, что подростки не могут должным образом оценить себя и, следовательно, не могут найти адекватную для себя референтную группу. Если эти потребности подростка не удовлетворены, он становится замкнутым или агрессивным, что приводит к проблемам в сфере взаимоотношений со сверстниками.

Также часто в основе снижения успеваемости, изменения поведения, возникновения аффективных переживаний лежит нарушение отношений подростка со сверстниками, которое, как правило, не осознается ни родителями, ни подростками. В этом возрасте формируется достаточно устойчивый статус ученика в системе деловых и личностных взаимоотношений. Поэтому на самочувствие подростка все в большей степени начинает влиять то, как складываются его отношения с товарищами, вот почему так важно

своевременно выявлять социальный статус ребят в классе и при необходимости проводить работу по его изменению.

В группе сверстников подростки имеют разный социометрический статус. Есть подростки, занимающие лидирующие позиции, так называемые «звезды», с которыми почти все одноклассники хотят общаться. Также в каждом классе есть довольно большая группа подростков, которые имеют хорошие отношения с большинством одноклассников, так называемые «предпочитаемые». Существует также такая группа школьников, как «принимаемые», они достаточно открыты для общения, дружелюбны и имеют 2-3 друзей в классе. Тем не менее, есть также и «изолированные» подростки, которые практически исключены из неформальной жизни классного коллектива. Именно они демонстрируют самый низкий социометрический статус в группе.

Высокое статусное положение старшекласника в классе во многом обусловлено тем стилем взаимоотношений, который свойственен ему среди одноклассников.

Подростки – лидеры (звезды) стремятся к лидерству, стремятся сохранить свой статус среди одноклассников, поэтому авторитарный стиль преобладает в их отношениях, они несколько эгоистичны, поскольку привыкли к вниманию сверстников, их агрессивность проявляется в инициативе, стремлении командовать, быть первым и т.д. Однако в то же время подростки-звезды достаточно дружелюбны, если ситуация не противоречит их интересам и позиции.

Подростки, которые имеют статус предпочитаемых, также стремятся к лидерству, но их лидирующие позиции признаются только их ближайшим окружением, а не всем классом. Эти подростки также проявляют некоторую степень агрессивности в общении с лидерами, поскольку они, как правило, стремятся занять их позицию. Предпочитаемые подростки более дружелюбны, менее агрессивны и подозрительны, более альтруистичны.

Принятые подростки демонстрируют склонность к доминированию, но оно сочетается с выраженным дружелюбием. Эти подростки в общении проявляют дружелюбие, внимание, альтруизм, они менее эгоистичны и агрессивны.

Изолированные подростки демонстрируют агрессивность, они подозрительны, зависимы, недружелюбны. Их агрессия носит оборонительный характер.

К сожалению, в каждом классе есть изолированные учащиеся, их процент, к счастью, не достаточно велик. Как правило, это дети с неадекватным поведением. Они зачастую агрессивны, неуравновешенны, склонны к антисоциальным поступкам. Своим поведением такие ребята пытаются привлечь внимание одноклассников, но тем самым еще более отдаляют себя от коллектива. Подростков этой группы можно разделить на две группы:

- учащиеся с высокой самооценкой, высокие притязания на признание и стремление к лидерству. Трудности в общении со сверстниками, у таких ребят часто сопряжены с неправильным представлением о своем реальном статусе в группе;

- учащиеся неуверенные в себе, с заниженной самооценкой, тревожные. Как показало исследование, они удовлетворены своим положением в группе, так как данная группа не является для них референтной, либо среди ведущих мотивов не диагностируется мотивации на общение.

Напротив, среди качеств, присущих подросткам, занимающим высокое статусное место, ориентация на сверстников является одним из ведущих мотивов. Как правило, эти ученики с достаточно адекватным представлением о себе, что позволяет им найти ту группу, в которой они будут признаны и оценены. Большое значение имеет тот факт, что эти подростки имеют достаточно высокий уровень эмпатии. С одной стороны, это дает возможность вызвать положительное эмоциональное отношение к себе, а с другой - чувствуя отношение к себе других, они стараются меньше общаться с теми, кто их не принимает, увеличивая число контактов с теми ребятами, кто их принимает.

Группа необходима подростку, в ней он ощущает себя равным, нужным, уверенным в своих силах, в связи с чем, имеет возможность в полной мере реализовывать себя, и как следствие быть ценным. От нее подросток ждет и, зачастую, получает наивысшую оценку своих способностей, личностных качеств, и себя в целом, что оказывается значимее оценок всех других людей. Личностные качества и структура поведения, рассматриваемые как причины, которые обуславливают положение человека, могут являться результатом воздействия на личность определённого места в коллективе.

Недостаточно иметь объективные данные о положении подростка в группе для того, чтобы определить механизмы взаимодействия между формированием личности и степенью удовлетворенности во взаимоотношениях со сверстниками, поэтому необходимо понимать, как влияет данное положение на подростка, что он о нем думает. Я.Л. Коломинский выделяет основные психологические компоненты отношения человека к своему положению в группе – это переживание и осознание, сильно связанные между собой. Человек может что – либо осознавать, и при этом оставаться эмоционально не тронутым, спокойным, но может быть и наоборот – при возникновении настоящих переживаний человек не в силах осознать истинные его причины. Ученый нам предлагает четыре категории осознанности своего положения в группе:

- переоценивающее положение;
- недооценивающее положение;
- точное совпадение;
- неопределённое положение [7, с. 94].

Можно подвести итог, исходя из вышесказанного, о том, какие особенности характерны для подросткового возраста:

- целеустремленность и настойчивость в сочетании с импульсивностью;
- неумная жажда деятельности может смениться апатией, отсутствием стремлений и желаний что-либо делать;
- повышенная самоуверенность, безапелляционность в суждениях быстро сменяются ранимостью и неуверенностью в себе;
- развязность в поведении порой сочетается с застенчивостью;
- романтическое настроение нередко граничит с цинизмом, расчетливостью;
- нежность, ласковость бывают на фоне недетской жестокости;
- потребность в общении сменяется желанием уединиться [8, с. 146].

Таким образом, подростковый возраст – это период возрастного кризиса, имеющий и позитивный смысл, состоящий в удовлетворении подростком потребности в самопознании и самоутверждении через борьбу за независимость. Новообразованиями данного возраста являются: чувство взрослости, развитие самосознания, формирование идеала личности, склонность к рефлексии, интерес к противоположному полу, половое созревание, повышенная возбудимость, частая смена настроения, особое развитие волевых качеств, потребность в самоутверждении и самосовершенствовании, в деятельности, имеющей личностный смысл, самоопределение.

Важно помнить, что особенности проявления и протекания подросткового периода напрямую зависят от характера нахождения подростка в сфере отношений со взрослыми и сверстниками, а также от определенных социальных обстоятельств его жизни и развития.

## **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Лисина М.И. Формирование личности ребёнка в общении. СПб.: Питер, 2009. 320с.
2. Исаев Е.И. Возрастная психология. М., 2008. 440 с.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений: Т.4. М.: Владос-Пресс, 2000. 243 с.

4. Козырева О.А. Специфика создания педагогических условий включения будущего педагога в научно-исследовательскую работу. М., 2015. 118 с.
5. Агапов В.С. Становление Я-концепции личности: теория и практика. М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2009. 224 с.
6. Захарова А.В. Структурно-динамическая модель самооценки. М., 2013. 120 с.
7. Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах. М., Изд-во: АСТ, 2010. 217 с.
8. Жариков Е.С., Крушельницкий Е. Для тебя и о тебе. М.: Просвещение, 2010. 223 с.

## TO THE PROBLEM OF STATUS POSITION OF ADOLESCENTS IN THE TEACHING GROUP

© 2018

**T.I. Kulikova**, candidate of psychological sciences, associate professor of the psychology and pedagogy department

*Tula state Lev Tolstoy pedagogical university, Tula (Russia), tativkul@gmail.com*

УДК 316

## ВЛИЯНИЕ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБЩЕСТВА НА ЕГО ДУХОВНОСТЬ

© 2018

**Ю.Г. Левагин**, директор

*ООО ИЦ ЭРС «Энергоремсервис», Ульяновск (Россия), icerslew@yandex.ru*

**А.Ю. Нагорнова**, кандидат педагогических наук, доцент, старший научный  
сотрудник научно-исследовательской части

*ФГБОУ ВО «Тольяттинский государственный университет», Тольятти (Россия),  
nagornova.ay@mail.ru*

В светском понимании, духовность – это тяга людей к вершинам культуры, развитие творческого потенциала. В особенных случаях людям искусства, по результатам их деятельности, присваивают «духовный статус».

С религиозной точки зрения духовность – это присутствие Духа Божьего в человеке. Но тут возникает небольшая заминка, получается, что если человек атеист, то духовности в нём нет. Наличие духовности не зависит от принадлежности к религии, и не является прерогативой только верующего человека. Духовность – не только религиозное понятие.

Психологи под духовностью понимают: «индивидуальную выраженность в системе мотивов личности двух фундаментальных потребностей: познания и социальной потребности жить, действовать для других». Особенно важным моментом в этом определении является сочетание двух аспектов: когнитивного и социального. Духовность в общественном понимании, это важнейшее свойство сознания, которая проявляется в связи с необходимостью формирования системы общественных отношений. В личностном контексте духовность можно рассматривать как комплекс важных явлений в человеческой психике, который выражает нравственное, эстетическое, интеллектуальное и т.д. и утверждает подлинно человеческое в людях.

Гончарова Е.О. считает, что «если говорить о духовности вообще, то можно предположить, что, чем богаче духовно человек, тем больше гармонизирована его жизнь. Это своего рода рост собственного «Я» – внутреннее спокойствие, согласие с самим собой, с собственной совестью. М. Шпенглер отмечал, что именно духовность определяет богатство внутреннего мира человека, степень совершенства своего внутреннего Я. Нужно постоянно самосовершенствоваться, бороться с самим собой» [1].

Петр Мамонов пишет: «С Богом надо иметь личные отношения. Иначе все свечки, все посты, все причащения – всё мимо. Христианство – это живая жизнь с живым Богом. А не какие-то оккультные и магические действия. Хоть опейся святой водой – ничего не будет, если не будешь менять своё сердце, свои мысли, всю свою жизнь» [2].

Проблема духовности – это проблема выхода человека за рамки эмпирического бытия, преодоления себя «вчерашнего» в процессе восхождения к своим идеалам. Существует мудрое высказывание: «Не сравнивай себя с другими, дабы не терзаться самоуничижением или гордыней. Сравнивай себя сегодняшнего с собой вчерашним». Внутренней основой самоопределения является «совесть» – категория нравственности. Нравственность – это своего рода регулятор свободы в самореализации человека.

Современная духовная ситуация, не только в России, но и во всём мире, достаточно противоречива. С одной стороны есть надежда на лучшее, а с другой стороны – столько тревог и опасений! Отдельный человек чрезвычайно одинок. В информационном обществе эти противоречия нарастают в процессе того, как развивается наука, техника, увеличивается финансовое могущество. Альберт Эйнштейн однажды сказал: «Я боюсь, что обязательно наступит день, когда технологии превзойдут простое человеческое общение. И мир получит поколение идиотов» [3].

Духовность не может развиваться через компьютер, отношения не могут строиться через социальные сети, а любовь не может зародиться при взгляде на фотографию. В наши дни человек теряет нить общения. Несмотря на лёгкую доступность любой информации, человек перестаёт воспринимать эту информацию, он просто её «скачивает» и иногда прочитывает. Однако, для внутреннего роста человеку не обойтись без книги.

Существует такое утверждение, что каждый новый век приносит гораздо больше жертв, чем предыдущий. Думается, что утверждение верно, и история это отчётливо показывает. Уже сейчас можно сказать, что XXI век убивает людей не только в телесном плане, но и в духовном.

Вера, разум, просвещение – всегда значимый фактор духовной жизни человечества. Увлечения большими возможностями человеческого разума дали не только положительные результаты, но также и губительные. И это не обязательно кровопролитие. Есть и не заметные на первый взгляд последствия. Например, тотальная автоматизация в XX веке скрыла в себе опасность вытеснения из трудового процесса творческие начала. Компьютер, конечно, несёт в себе творческие начала человека, но при этом несёт и возможность контроля массового сознания. Появляются люди, которые обладают уникальными знаниями в технике, но кроме знаний в них таится и гигантский творческий потенциал. Без возможности его раскрытия он принимает достаточно уродливую форму, например, – хакерство. И так в различных областях деятельности человека. Человек, в погоне за улучшением мира, забыл параллельно улучшать себя. И это приводит к плачевным последствиям.

Духовность нельзя сводить к высокому интеллекту. Это не только проблема самосознания, это ещё и эмоциональная категория. Сегодня естественные свойства человека стали считаться рудиментами, глупостью. Речь идёт о доброте, любви к ближнему, порядочности и др. Они считаются показателем неумения «приспособиться к жизни». Почти каждый человек в глубине своей души тяготится такой ситуацией, прозревает истинный смысл бытия, тянется к нему. Но массовая и инертная реальность отрицательной духовности, пассивность человека и его нежелание страдать, что неизбежно при самостоятельном пути к достойному смыслу в эпоху господства зла – всё это делает невнятные потуги человека бесплодными и, в конечном счёте, работает на ту же негативную реальность. Поэтому, «ставя диагноз» духовному состоянию современности, приходится признать, что человечество «больно».



Существует довольно стойкое заблуждение, будто духовное неблагополучие того или иного народа является следствием его многовекового материального неблагополучия: вот было бы у народа материальное изобилие, было бы и духовное богатство. Скорее наоборот, состояние экономики напрямую зависит от духовно–нравственных приоритетов общества, национальный менталитет выступает базисом экономической ментальности и, как следствие, материального благополучия общества. Экономическое поведение бизнес–сообщества и государственных институтов должно опираться на лучшие духовные традиции народа, а не подминать их своей хозяйственной практикой. Активизация интеллектуального потенциала граждан, жизненно необходимая для успешной социально–экономической политики в информационном обществе, должна опираться на доминирование духовного над материальным, поиск истины, тягу к творчеству, способность граждан к инициативному интеллектуальному труду, на справедливость в распределении благ и ответственности, а также на ощущение разумности и целесообразности общественного устройства. В свою очередь, на одной духовности, без интеллекта, питаемого наукой и техникой, без заурядной экономической деятельности в информационном обществе далеко не уедешь. Достаточно представить себе рафинированного эстета, витающего в духовных эмпиреях, среди цифровых автоматов, которыми он не умеет пользоваться, хотя считает само собой разумеющимся уметь пользоваться такими цивилизованными инструментами, как ложка и вилка. Достаточно увидеть священнослужителя со смартфоном или интернет–порталы Папы римского и Патриарха московского. Поэтому девиз информационной культуры представляется таким: «Духовность плюс Интеллектуализм!».

Духовная жизнь человека и человечества – феномен, который, как и культура, отличает их бытие от природного и придает ему социальный характер. Через духовность идет осознание окружающего мира, выработка более глубокого и тонкого отношения к нему. Через духовность идет процесс познания человеком самого себя, своего предназначения и жизненного смысла. История человечества показала противоречивость человеческого духа, его взлеты и падения, утраты и обретения, трагизм и громадный потенциал [7].

Очевидно, что понятие духовности не исчерпывается разумом, рациональностью, культурой мышления, уровнем и качеством знаний. Не формируется духовность и исключительно посредством образования. Разумеется, вне перечисленного духовности нет и не может быть, однако односторонний рационализм, недостаточен для определения духовности. Сфера духовности шире по объему и богаче по содержанию того, что относится исключительно к рациональности. Равно духовность нельзя определить как культуру переживаний и чувственно–волевого освоения мира человеком, хотя и вне этого духовность как качество человека и характеристика его культуры тоже не существует.

Понятие духовности, несомненно, важно при идентификации тех ценностей, на основе которых решаются проблемы смысла жизни, мотивируется поведение и внутренняя жизнь человека, находятся человеком ответы на «вечные вопросы» его бытия. Сложность их решения в том, что, хотя они имеют общечеловеческую основу, всякий раз в конкретном историческом времени и пространстве каждый человек открывает и решает их заново для себя и при этом по–своему. На этом пути осуществляется духовное восхождение личности, обретение духовной культуры и зрелости [5].

Таким образом, главное здесь – не накопление разнообразных знаний, а их смысл и цель. Духовность есть обретение смысла. Духовность – свидетельство определенной иерархии ценностей, целей и смыслов, в ней концентрируются проблемы, относящиеся к высшему уровню освоения мира человеком. Духовное освоение есть восхождение по пути обретения «истины, добра и красоты» и других высших ценностей. На этом пути

определяются творческие способности человека не только мыслить и действовать утилитарно, но и соотносить свои действия с чем-то «внеличностным», составляющим «мир человека».

Проблема духовности – это не только определение высшего уровня освоения человеком своего мира, отношения к нему – природе, обществу, другим людям, к себе. Это проблема выхода человека за рамки узко эмпирического бытия, преодоления себя «вчерашнего» в процессе обновления и восхождения к своим идеалам, ценностям и реализации их на своем жизненном пути. Следовательно, это проблема «жизнетворчества». Внутренней основой самоопределения личности является «совесть» – категория нравственности. Нравственность же является определителем духовной культуры личности, задающей меру и качество свободы самореализации человека.

Таким образом, духовная жизнь – важная сторона бытия и развития человека и общества, в содержании которой проявляется подлинно человеческая сущность.

Характерной чертой современной духовной ситуации является ее глубочайшая противоречивость. С одной стороны, в ней есть надежда на лучшую жизнь, захватывающие дух перспективы. С другой – она несет тревоги и опасения, поскольку отдельный человек остается в одиночестве, теряется в грандиозности происходящего в информационном обществе, утрачивает гарантии защищенности.

Ощущение противоречивости современной духовной жизни нарастает по мере того, как одерживаются блестящие победы в науке, технике, медицине, увеличивается финансовое могущество, растет комфорт и благополучие людей, приобретает более высокое качество жизни. Обнаруживается, что достижения науки, техники и медицины могут быть использованы не во благо, а во вред человеку. Ради денег, комфорта одни люди способны беспощадно уничтожать других. Таким образом, главное противоречие нашего времени состоит в том, что научно-технический прогресс не сопровождается прогрессом нравственным.

Небывалый прогресс науки и техники определил неповторимое своеобразие XXI века. Новейшие технологии правят миром. Наука стала не только формой познания мироздания, но и главным средством преобразования мира. Человек превратился в силу планетарного масштаба, ибо его мощь порой превосходит силы самой природы [4].

Таким образом, научно-технический прогресс выступает фактором усложнения духовной жизни общества. Он характеризуется свойством принципиальной непредсказуемости своих последствий, в ряду которых оказываются и те, которые имеют деструктивные обнаружения. Человек, следовательно, должен находиться в постоянной готовности, чтобы уметь ответить на вызовы порожденного им самим искусственного мира.

XXI век продемонстрировал невиданный рост могущества государства и его воздействия на все сферы общественной и индивидуальной жизни, в том числе духовной. Налицо факты тотальной зависимости человека от государства, которое обнаружило способность подчинить себе все проявления бытия личности и охватить рамками такого подчинения практически все население. В эпоху информатизации рост могущества и влияния государства обнаруживается в росте численности государственных служащих, выполняющих информационные услуги; усилении влияния и оснащенности репрессивных органов и спецподразделений; создании мощного пропагандистско-информационного аппарата, способного собирать самую подробную информацию о каждом гражданине общества и подвергать массовой обработке сознание людей в духе заданной государственной идеологии, особенно на страницах Интернета..

И все же то страдание, которое сообществу приходится испытывать от государства, неизмеримо меньше того зла, которое выпало бы на его долю, не будь государства и его

сдерживающей силы, являющейся основой безопасности граждан в целом. Как заметил Н.А. Бердяев, государство существует не для создания на земле рая, а для того, чтобы не дать ей превратиться в ад.

Таким образом, значение государства в жизни современного общества велико. Однако это обстоятельство не позволяет закрывать глаза на опасности, исходящие от самого государства и выражающиеся в тенденциях к всевластию государственной машины и поглощению ею всего общества. Оптимальный путь, который обеспечивал бы соблюдение интересов государственного целого и в то же время отдельной личности, пролегает в сравнительно узком промежутке между хаосом безгосударственности и государственной тиранией. Уметь оставаться на этом пути, не впадая в крайности, чрезвычайно сложно. России в XX в. этого сделать не удалось.

Сегодня хорошо известны духовно–нравственные проблемы нашего общества. Об этом много пишут и говорят, но только лишь осознания проблем не достаточно, чтобы найти их решение. В процессе формирования гражданского общества многократно возрастает роль духовности каждой личности. Нравственные основополагающие основы государства – это главные фильтры для создания и поддержания его целостности, в таком государстве должны быть на первом месте достоинство и свободы личности. Человек должен уметь отличать чуждое и враждебное. Духовность должна защищать нас от неверных поступков и разрушительных действий по отношению к окружающим и самим себе.

Большой проблемой является то, что уровень духовности, а, следовательно, и общественного сознания снижается. Проявлением этого является равнодушие россиян, усиление агрессии и жестокости, появление потребительских желаний. Медленное растворение совести подрывает нравственную память, снижает общие интеллектуальные способности. Как следствие вышесказанного, происходит разрушение творческих способностей и прекращение духовного развития человека.

К сожалению, сейчас большинство успешных представителей нашего общества открыто отвергают духовную составляющую человеческого существования, для них чуждыми кажутся попытки познать душу, созерцать прекрасное в окружающем мире и вечность бытия. Развивается индустрия потребительских желаний. И успех материализма обязан не только отсутствию идеалов, но и методам современной педагогики, политики, психологии и новым информационным технологиям. Политические акции, такие как выборы, референдумы, да и просто демонстрации так же широко используют инструменты социотехнических средств воздействия. Главная цель подобных мероприятий заключается в манипуляции «бессознательным» общественных масс. В результате высшие социальные деятели получают группу людей с полной апатией к социальным противоречиям и несправедливости. Отчуждение и бездушность разрушают жизнь и толкают молодых людей к поиску того, что заполнит их жизнь чем угодно – наркотикам, алкоголю. Если это надоедает, то и самоубийству как к последнему выходу.

На данном моменте развития информационного общества требуется, прежде всего, пересмотреть психологические, политико–экономические, гуманитарные и философские взгляды на личность. Используя новейшие информационные технологии, средства коммуникации, современное общество обязано начать духовно–нравственное возрождение. Образование должно поставить цель развивать не только умственные способности и интеллект человека, но и учить человека обретению самого себя, человеческого образа, что позволит ему быть самим собой и разделять добро и зло. Каждая личность в России должна стать субъектом исторических и культурных действий. Через образование молодёжь должна включаться в непрерывный процесс развития общества и собственного становления в нём.

В педагогике понятия «духовности» и «нравственности» обычно связывают воедино и в этом есть глубокий смысл. Так, в самом общем виде, нравственность – это следствие и причина уклада жизни человеческих сообществ; именно здесь живут нормы, ценности и смыслы человеческого общежития. Таким образом, можно сделать вывод, что перед современным человеком стоит сложный выбор, как среди происходящих изменений и явлений в жизни общества не совершать аморальных поступков, уметь делать правильные выводы и выбирать действия, основанные на принципах нравственности и духовности. Необходимостью становится нравственный гуманизм, основанный на принципе гармонии человека и природы. Духовность человека — это умение выйти за рамки узко эгоистического стремления выжить, преуспеть, защитить себя от невзгод. Наполненная духовным богатством жизнь предусматривает не только включение в образ собственного «Я» огромной – вширь и вглубь – информации об окружающем мире, но и способность рассматривать свое «Я» в контексте мироздания. При этом человек выступает не в качестве пассивного звена, а в роли субъекта деятельности. Это — личность, пытающаяся понять свое в этом мире предназначение, стремящаяся наполнить свою жизнь определенным смыслом и активно реализующая свой потенциал во имя неких идеалов, а не в сугубо эгоистических целях. «Но никогда прежде этот наш «дом человечества» не был так удачно выстроен, что самому человеку практически нет в нем места. Сегодняшний кризис бытия человека в мире принципиально отличен от предыдущих: недаром человек стал «устраиваться к звездам» в надежде, что может там он построит новый дом, но это вряд ли. Здесь на Земле надо жить, но надо жить, а не притворяться живущим» [6].

Каковы же основные задачи информационного общества в области достижения высокого качества духовности своих сограждан:

- Формирование новой системы духовных ценностей, которая была бы адекватной условиям существования человечества в 21-м веке и способствовала бы интеграции усилий мирового сообщества в интересах решения наиболее острых глобальных проблем современности. Глубинные корни практически всех существующих сегодня глобальных проблем развития цивилизации находятся не в экономической, политической или же технической области, а в духовной сфере общества. В сегодняшнем российском обществе преобладает ориентация на удовлетворение материальных потребностей человека в ущерб его интеллектуальному и духовному развитию.

- Формирование новой информационной культуры личности и общества, адекватной условиям и требованиям информационного общества. Эта культура предполагает не только более высокую степень компетентности человека в использовании новых средств информатики, но, главным образом, развитие его многих личных качеств, таких, как филологическая культура, пространственное образное мышление, способность к самообразованию и творчеству. Достижения фундаментальной науки, развитие средств информатики, информационных технологий и информационно-телекоммуникационных систем глобального масштаба создают беспрецедентные возможности для повышения качества жизни многих миллионов людей, получения ими качественного образования, развития интеллектуальных и творческих способностей человека. Однако сегодня эти возможности еще являются недоступными для многих людей и, кроме того, используются еще недостаточно эффективно, так как информационная культура личности и общества, а также содержание и методология современного образования не отвечают новым условиям существования человека в информационном обществе.

- Формирование информационной этики. Информационная этика является необходимым компонентом информационного общества еще и потому, что только она сможет обеспечить необходимый уровень его информационной безопасности. Никакие технические, юридические, организационные и другие меры решить эту проблему в

полной мере принципиально не смогут. Моральный закон в душе каждого человека, только он может надежно гарантировать информационную безопасность человека и общества.

- Глобализация индивидуального и общественного сознания в процессе информатизации общества. Современные правительства в условиях информационной глобализации уже не в состоянии изолировать свое население от воздействия колоссальных потоков самой разнообразной информации о других народах и способах решения ими социально-экономических и других проблем. Поэтому сознание людей в 21-м веке формируется не только под воздействием ситуации в своей стране, но также и под воздействием информации из внешнего мира. А это уже принципиально новая гуманитарная ситуация, которой в истории человечества никогда ранее не было.

- Глобализация общества означает новую гуманитарную революцию, в результате которой многие традиционные национальные и этнические культуры претерпевают существенные изменения, а некоторые из них могут оказаться не только деформированными, но и полностью разрушенными. Под давлением политики неоглобализма, которая сегодня весьма агрессивно проводится, прежде всего, США, происходит пересмотр традиционной системы ценностей не только восточных стран, но также и стран Европы.

- Достижение принципиально нового уровня образованности и культуры человека, адекватного новым возможностям, опасностям и проблемам глобального информационного общества, основанного на знаниях. При этом важно учитывать быстро возрастающую зависимость прогресса и безопасности общества от способностей и качеств личности, причем не только интеллектуальных, но и этических.

- Приоритетным в системе образования должно быть изучение всего многообразия информационных аспектов развития природы и общества, а также подготовка необходимых специалистов для информационной экономики, создание и использование информационных ресурсов общества, пропаганда научно-технических достижений и инноваций в информационной сфере.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. [http://sociosphera.com/publication/conference/2014/228/duhovnost\\_v\\_sovremennom\\_obwe\\_stve/](http://sociosphera.com/publication/conference/2014/228/duhovnost_v_sovremennom_obwe_stve/). Дата обращения 04.05.16.
2. <http://megapoisk.com/petr-mamonov-ob-otnoshenijah-s-bogom> Дата обращения 03.05.16.
3. <http://taaasty.com/~tiottitanium/20009642-ya-boyus-chto-obyazatelno-nastupit-den-kogda-tehnologii-prevzoydut-prostoe>. Дата обращения 03.05.16.
4. Новая философская энциклопедия. 1–4 т. М.: Мысль. 2008. С. 188.
5. Миронов В.В. Философия. Учебник для вузов. М., 2009. С. 211.
6. <http://ref-4you.ru/problemu-duhovnosti-v-sovremennom-mi>
7. Информатизация общества: социологический анализ: коллективная монография // авторы: Нагорнова А.Ю., Левагин Ю.Г., Арпентьева М.Р., Приступа Е.Н., Сиврикова Н.В., Столбова Е.А., Подойницына И.И., Бубякин И.В., Бубякина Г.И. Ульяновск: Издательство «Зебра», 2016. 115 с.

## INFLUENCE OF THE SOCIETY'S INFORMATIZATION ON ITS SPIRITUALITY

© 2018

*Ju.G. Levagin*, director

*«Energoremservis» LLC, Ulyanovsk (Russia), icerslew@yandex.ru*

*A.Yu. Nagornova*, Ph.D., associate professor, senior researcher of scientific research  
*Togliatti state university, Togliatti (Russia), nagornova.ay@mail.ru*

УДК 364.466.4

## СОЦИАЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ РОССИЙСКИХ ПРЕДПРИЯТИЙ: ПРОШЛОЕ И НАСТОЯЩЕЕ (НА ПРИМЕРЕ ГК «ТИТАН»)

© 2018

*Н.А. Левочкина*, доцент, кандидат экономических наук, кандидат исторических наук,  
доцент кафедры экономики и менеджмента  
ФГБОУ ВО Омский государственный университет, Омск (Россия), [lna1970@yandex.ru](mailto:lna1970@yandex.ru)

До недавнего времени социальная составляющая российских предприятий касалась только работников компании, все социальные проекты осуществлялись разово и имели больше социальный эффект для компании на уровне ее региональных интересов. В последнее десятилетие ситуация кардинально изменилась. Социальная активность российских компаний объясняется различными причинами. Западные аналитики считают, что это может повысить капитализацию компаний [4, с. 89]. Российские ученые объясняют позитивные тенденции со стороны корпораций в области социальной ответственности стремлением сформировать стабильные внутренние рынки, сделать вклад в улучшение социально-экономического положения своих сотрудников, населения региона. В 1999 г. Организацией Объединенных Наций было инициировано обсуждение ценностей и принципов социальной ответственности бизнеса. Развитые страны мира, обладая мощным материальным производством, сформировавшись как индустриальные державы, перешли на постиндустриальные хозяйственные основы и стали готовы к реальным шагам в сфере улучшения жизни общества и сохранения экологической среды [3, с. 27].

Следует отметить, что крупные и средние российские бизнесмены, стремятся приобрести репутацию новой деловой культуры. Отечественные компании реализуют политику социальной ответственности, стараясь тем самым повысить свой деловой имидж, инвестиционную привлекательность, завоевать доверие различных групп целевой аудитории. Однако, политика социальной ответственности, реализуемая Российскими компаниями фрагментарна, без сформированной единой концепции осуществления социально-ответственного бизнеса, что не удивительно при существующем уровне развития национальной экономики. На сегодняшний день отсутствует материальная база для реализации социальной ответственности.

Однако существуют компании, успешно реализующие социальные программы. Среди таких предприятий можно выделить группу компаний «Титан». Группа компаний «Титан» ведет свою историю с 20 ноября 1989 года, когда Михаил Александрович Сутягинский создал при комитете комсомола ПО «Омскнефтеоргсинтез» (ОНПЗ), молодежный центр «Титан» (МЦ «Титан»). В соответствии с Уставом основным направлением деятельности организации было «развитие производственной и общественной активности молодежи через создание и поддержку самостоятельных, производственных, кооперативных и других объединений». В первые годы существования компания занималась в основном торгово-закупочной деятельностью. Структура группы компаний «Титан» состоит из 3 основных блоков (табл. 1):

С 2010 г. группа компаний «Титан» является оператором проекта «ПАРК: промышленно-аграрные региональные кластеры» в Омской области. В четыре кластера проекта – нефтехимический, агропромышленный, кремниевый и лесопромышленный – включаются уже действующие и строящиеся предприятия ГК «Титан». Начинается активная стадия реализации объектов проекта: завода по производству полипропилена, комбикормового завода, свиноводческого комплекса. Весной проект ПАРК презентуется на III Российско-Германской сырьевой конференции. Летом на стройплощадку завода по производству полипропилена выходит студенческий строительный отряд «Айвенго»,

работавший под началом основателя компании Михаила Сутягинского в 1980-х гг. и возрожденный при его участии в 2010-м. В июне у Группы компаний появляется собственная корпоративная газета – «Элемент 22». Весной 2011 г. в Омской области проходит очередная, IV, Российско-Германская сырьевая конференция, темой которой становится реализация «ПАРКа». У проекта появляется непроизводственный кластер – культурно-образовательный, который включает в себя серию проектов и программ для детей и молодежи.

**Таблица 1 - Структура группы компаний «Титан»**

| Направление               | Входящие компании  |
|---------------------------|--|
| Нефтехимия                | ПАО «Омский каучук»                                      |
|                           | ООО «Полиом» (СП ГК «Титан», СИБУРа, «Газпром нефти»)    |
| Агропромышленный комплекс | ООО «Титан-Агро»   |
|                           | ОП ООО «Титан-Агро» «Комбикормовый завод Пушкинский»     |
|                           | ОП ООО «Титан-Агро» «Мясокомбинат Пушкинский»            |
|                           | ОП ООО «Титан-Агро» «Свиноводческий комплекс Петровский» |
| Инфраструктура            | ООО «Инвестхимпром»                                      |
|                           | ООО «Омская строительная компания-2000»                  |
|                           | ООО «Титан-Интер-Трейд»                                  |

30 декабря 2015 г. ГК «Титан» была удостоена благодарности мэра Омска Вячеслава Двораковского за вклад компании в развитие социальной сферы города [7].

Группа компаний «Титан» ведет работу в социальной сфере в таких направлениях как: 1) социальные программы для сотрудников; 2) спонсорская и благотворительная деятельность; 3) молодежный центр; 4) спорт. Разберем эти направления подробнее. В рамках социальной политики группы компаний «Титан», направленной на сотрудников, на протяжении многих лет реализуются программы, направленные на создание условий социальной защищенности работников, поддержание стабильности и благоприятного психологического климата в коллективе. На предприятиях Группы компаний основные направления социальной политики закреплены в положениях о социальных гарантиях либо коллективных договорах, заключаемых между администрацией и профсоюзными комитетами [5]. В них, в соответствии с действующим законодательством, прописаны гарантии и социальные льготы, предоставляемые работникам предприятий в области социальной поддержки, охраны труда, здоровья и правовой защиты. Особое внимание уделяется оздоровлению и организации отдыха сотрудников. Осуществляется лечебно-профилактическое питание, направленное на предупреждение неблагоприятного воздействия химических, физических и биологических факторов на организм человека. Совместно с БУЗОО «Центр крови» на предприятиях ГК «Титан» с 2011 г. ежеквартально организуются пункты забора крови, которые могут посетить все желающие сотрудники предприятий ГК «Титан». С каждым годом количество доноров увеличивается, а в ноябре 2015 г. было зафиксировано рекордное количество участников – 109 человек. Также компания не забывает и о сотрудниках, вышедших на пенсию. При ПАО «Омский каучук» создан совет ветеранов, представляющий интересы более тысячи бывших сотрудников [1, с. 3]. Особое внимание уделяется социальной политике в отношении развития детей работников предприятий ГК «Титан»: осуществляется поздравление детей с Новгодними праздниками (организация детского спектакля, вручение подарков), субсидируются путевки в детские оздоровительные лагеря. Ежегодно проводится конкурс «Мы растем!» и осуществляется корпоративный проект «В первый класс с «Титаном» [2, с. 12].

Группа компаний «Титан» на протяжении многих лет оказывает помощь в различных направлениях. На благотворительные цели ежегодно выделяются

значительные средства, которые направляются на социально значимые мероприятия, проводимые на территории Омской области. Благотворительная и спонсорская деятельность компании осуществляется путем финансирования и содействия в организации проектов, благотворительных программ, выделения грантов на реализацию проектов по следующим направлениям:

**Таблица 2 - Направления благотворительных программ группы компаний «Титан»**

| Направление                 | Содержание  |
|-----------------------------|---|
| Физическая культура и спорт | <p>Развитие физкультуры и спорта – одно из основных направлений социальной деятельности компании. ГК «Титан» поддерживает детский спорт в Омске и области. Среди партнеров компании – профессиональный спортивный клуб «Витязь», ООО «Детский спортивный клуб Александра Пушкицы «Самбо-2000». Ежегодно «Титан» выделяет финансовые средства на спортивные мероприятия регионального и всероссийского значения, выступает их генеральным спонсором. В частности, с 1996 г. компания поддерживает проведение Всероссийского турнира по дзюдо памяти заслуженного тренера СССР А. Хмелёва и полковника милиции Н. Анохина, в 2011 и 2012 гг. выступила официальным партнером Кубка мира среди молодежных клубных команд. На протяжении последних десяти лет Группа компаний «Титан» является спонсором хоккейного клуба «Авангард» [7].</p>   |
| Культура и искусство        | <p>Давние партнерские отношения сложились у компании с крупнейшим музеем на территории Западной Сибири – Омским областным музеем изобразительных искусств имени М.А. Врубеля. За годы сотрудничества было реализовано несколько интересных выставочных и издательских проектов, среди которых – социально-образовательный проект «ПАРК: галерея искусств», уникальные для Сибири интерактивные выставки «Химия и Искусство», «Среда обитания. Человек в большом доме» и выставка-путеводитель «Про лес, про поле, про край, где нет моря», издание двухтомника «Омск – третья столица».</p> <p>На протяжении многих лет Группа компаний «Титан» плодотворно сотрудничает с Омской митрополией, понимая, насколько важно сейчас возрождение духовных традиций. Среди наиболее ярких примеров - активное участие в воссоздании Успенского кафедрального собора, помощь в строительстве Серафимо-Вырицкой Обители Милосердия. С 2016 г. М. Сутягинский входит в состав попечительского совета по воссозданию здания Воскресенского собора.</p> <p>ГК «Титан» поддерживает театральное искусство: компания является спонсором ежегодного межрегионального фестиваля «Неделя экспериментального театра», на протяжении нескольких лет сотрудничает с Омским драматическим лицейским театром. В 2014 г., который был объявлен Годом культуры в России, ГК «Титан» стала победителем конкурса «Меценат в сфере культуры», инициированного Министерством культуры Омской области.</p> |
| Социальные проекты          | <p>С 2011 г. Группа компаний «Титан» реализует корпоративные социальные проекты и социально-культурные программы. Крупные практикоориентированные социально-образовательные проекты</p>   |

С 2011 г. ГК «Титан» активно участвует в социальной жизни города Омска и Омской области. Более чем за шесть лет были реализованы различные проекты, направленные на развитие духовной, образовательной и производственной сфер жизнедеятельности населения Омской области. Итогом реализации проектов являются



научные материалы (фильмы, исторические материалы, аудиокниги и т.д.), которые педагоги образовательных учреждений Омской области успешно используют для проведения занятий по профильным предметам – изобразительному искусству, химии, литературе и другим предметам. Основным партнёром в реализации социально-образовательных проектов стал Омский областной музей изобразительных искусств им. М.А. Врубеля, плодотворные отношения с которым ГК «Титан» поддерживает с 2005 года [5]. Большинство проектов реализуются также при поддержке исполнительных органов власти Омской области – Министерства культуры Омской области, Министерства образования Омской области, поддержку оказывает студия игрового кино ООО «Студия Твист».

Проекты, проводимые ГК «Титан» делятся на две большие группы: социально-культурные и образовательные проекты. Рассмотрим некоторые из них подробнее.

**Таблица 3 - Благотворительные проекты ГК «Титан»**

| Название                               | Цель  | Описание  |
|--|---|---|
| «ПАРК: галерея искусств»               | Развитие культуры и искусства, повышение уровня знаний жителей Омской области о культурном наследии России и мира, воспитание среди молодого поколения Омской области уважения к культурному наследию, истории Омского региона и родной страны. | В рамках проекта проводится ряд мероприятий, направленных на сохранение культурного наследия Омской области, просвещение населения Омской области в сфере культуры. В рамках проекта выпущены диски «Путешествие по залам музея», «Искусство Западной Европы в собрании Омского областного музея изобразительных искусств им. М.А. Врубеля», «Искусство Западной Европы конца XVI – начала XX веков в собрании Омского областного музея изобразительных искусств имени М.А. Врубеля», «Хрустальный дворец». Выпущен фильм «Сокровища Омского областного музея изобразительных искусств им. М.А. Врубеля» [7]. |
| «Третья столица. Омск. 1918-1919 годы» | Рассказать о творчестве художников, поэтов, музыкантов и артистов в Омске, раскрыть значимость их деятельности в белой столице и значение этого краткого отрезка омской истории для развития сибирской культуры последующих лет.                | Книга была подготовлена известными омскими учеными и специалистами в области истории и искусствоведения. Первая книга двухтомника посвящена изобразительному искусству и литературе, вторая – музыке и театру. Их объединяет тема культуры города, ставшего в период Гражданской войны столицей России.   |
| «Сундучок историй»                     | Знакомство населения Омской области с омскими авторами и поэтами, организация досуга детей младшего школьного возраста.   | Проект по созданию аудиокниги, предназначенный для детей дошкольного и школьного возраста и их родителей. Проект представляет слушателям произведения омских писателей, которые озвучены голосами омских актеров и дикторов. Большая часть дисков – около 2 000 экземпляров (из 2 500 экз.) – была передана во все дошкольные учреждения,   |

|   |  |  |
|---|--|--|
|   |  | общеобразовательные учреждения г. Омска и Омской области, в большинство учреждений здравоохранения, в которых на лечении находятся дети.   |
| «Среда обитания. Человек в большом доме»                      | Экологическое воспитание подрастающего поколения, привлечение внимания населения Омской области к проблемам экологии.  | Посетители смогли взглянуть на мир природы сквозь призму изобразительного искусства и декоративно-прикладного творчества. На выставке были представлены живописные полотна известных художников, а также экспонаты из природных материалов.  |
| <b>Образовательные проекты</b>                                |  |  |
| «Тропинками ПАРКа»  | Презентация объектов нефтехимического и аграрного кластеров Омской области.  | <p>Проект представляет собой экскурсионный маршрут по предприятиям ГК «Титан» и включает следующие пункты:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Музей ГК «Титан».</li> <li>2. Промышленные площадки.</li> <li>3. ПАО «Омский каучук».</li> </ol> <p>Посещение предприятий ГК "Титан" в рамках проекта "Тропинками ПРАКа" включает в себя консультации со специалистами по управлению персоналом, по системе менеджмента качества, по охране труда, охране окружающей среды.</p>   |
| «ПАРКаунтер: узнай больше»                                    | Повышение уровня знаний школьников из муниципальных районов Омской области, студентов г. Омска о промышленности Омского региона, организация досуга школьников и студентов Омской области. | за основу проекта был взят формат, близкий популярной среди молодых людей игре «Encounter». Решая задачи «Мозгового штурма», участники проявляют свои логические способности, применяют знания из физики, химии, русского языка и истории, знакомятся с азбукой Морзе и другими способами знакового кодирования, усваивая при этом большой объем информации. «Фотоохота» заставляет участников проявлять фантазию, творческий подход к техническим и производственным аспектам. «Квест» сочетает умственную работу и физические состязания. Каждый участник награждается ценным подарком и дипломом. |
| Сотрудничество с образовательными учреждениями Омской области |  | Коллектив предприятий ежегодно пополняется выпускниками учебных заведений Омской области. Заключены соглашения о сотрудничестве между предприятиями ГК «Титан» и образовательными учреждениями г. Омска, такими как: ФГБОУ ВПО «Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского», ФГБОУ ВПО «Омский государственный технический университет», ФГБОУ ВПО «Омский государственный аграрный университет им. П. А. Столыпина», БОУ ОО СПО «Омский промышленно-экономический колледж». Компания многие годы оказывала шефскую помощь профессиональному училищу №20 (в                            |

|  |   |
|--|---|
|  | настоящее время входит в БОУ ОО СПО «Омский промышленно-экономический колледж»): для организации учебного процесса образовательному учреждению были переданы приборы и оборудование для лабораторий, химические реактивы, при непосредственном участии Группы компаний «Титан» был создан ресурсный центр. Студенты и учащиеся омских и иногородних учебных заведений ежегодно проходят производственную практику на предприятиях ГК «Титан» [6]. |
|--|---|

С целью вовлечения молодых специалистов в активную производственную и общественную деятельность, решения проблем молодых семей в 2010 г. был создан Молодежный центр Группы компаний «Титан» (МЦ ГК «Титан»), а в 2014 г. Молодежный Совет. Для молодых специалистов действуют специальные социальные гарантии: работникам ПАО «Омский каучук», вернувшимся на предприятие после службы в армии, выплачиваются «подъемные», оказывается материальная помощь молодым специалистам, впервые устраивающимся на работу по специальности, предоставляются дополнительные оплачиваемые отпуска в случае рождения ребенка, свадьбы и т.д. Также ГК «Титан» устраивает спартакиады и участвует в областных и городских спортивных мероприятиях. С 2006 г. титановцы активно принимают участие в Сибирском международном марафоне. С 2003 года хоккейная команда «Титан» участвует в играх чемпионата Любительской хоккейной лиги г. Омска [5].

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Добро рядом // Элемент 22. № 9 (64). Октябрь 2015.
2. Прощай школа// Элемент 22. № 5 (82). Май 2017.
3. Туркин С. Социальные инвестиции // Управление компанией. 2014. № 7. 32 с.
4. Уткин Э.А. Этика бизнеса. М., 2016. С. 118.
5. Электронный ресурс. Режим доступа. URL: [[http://www.titan-omsk.ru/gruppa\\_kompaniy/](http://www.titan-omsk.ru/gruppa_kompaniy/)], (дата обращения: 05.04.2018)
6. Электронный ресурс. Режим доступа. URL: [[http://omskregion.info/news/50788-omskie\\_student\\_proshli\\_praktiku\\_na\\_predpriyatiyah/](http://omskregion.info/news/50788-omskie_student_proshli_praktiku_na_predpriyatiyah/)], (дата обращения: 05.04.2018)
7. Электронный ресурс. Режим доступа. URL: [[http://www.sibmincult.ru/news/index.php?ELEMENT\\_ID=6872](http://www.sibmincult.ru/news/index.php?ELEMENT_ID=6872)], (дата обращения: 05.04.2018)

#### SOCIAL PRACTICE OF RUSSIAN ENTERPRISES: PAST AND PRESENT (FOR EXAMPLE, GK «TITIAN»)

© 2018

***H.A. Levochkina***, associate Professor, candidate of economic Sciences, candidate of historical Sciences, associate Professor of economics and management Department  
*Omsk state University, Omsk (Russia), lna1970@yandex.ru*

**АНАЛИЗ ИЛЛЮСТРАЦИЙ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ  
НА СТРАНИЦАХ СОВРЕМЕННЫХ АЗБУК И БУКВАРЕЙ**

© 2018

**О.А. Москвитина**, кандидат психологических наук, доцент, старший научный сотрудник  
лаборатории Научных основ детской практической психологии  
*ФГБНУ «ПН РАО», Москва (Россия), mskvn-lg@yandex.ru*

В современном образовательном обиходе учебные пособия, именующиеся «азбука» и «букварь» используются для первоначального обучения грамоте детей, которые не владеют ещё чтением и письмом [1]. Они являются наиважнейшими и в некотором роде символическими учебными книгами в начальной школе: недаром в начале первого класса проходит «Праздник Букваря», на котором детей принимают в первоклассники, а в конце первого года обучения в школе они торжественно прощаются с букварём или азбукой.

Современный букварь или азбука отличается от предшественников, и по объёму, и по техническому оснащению: теперь эти пособия сопровождаются тетрадью с прописями, пособием для чтения, а нередко ещё и цифровым носителем. Исследователь Казакова Л.П. отмечает тенденцию визуального содержания современных пособий: «...«Азбуки» и «Буквари» нового тысячелетия характеризуются обновлением содержания и формы, вплоть до использования электронных носителей азбучных истин. ... Важнейшей характеристикой современных «Букварей» и «Азбук», ...является отражение в них тенденций культуры постмодерна и проявление постмодернистского мировоззрения» [7].

Помимо обучения грамоте (письму и чтению) азбука и букварь позволяют детям «... окончательно осознать свою принадлежность к родному языку и родной культуре» [1, с. 50]. Исследователь С. Шведов отмечает: «Букварь интересен для исследователя и потому, что в нем содержится самый емкий, может быть, образ культуры. Отбор здесь поневоле предельно жесткий» [14]. Дети знакомятся с различными сторонами общественной жизни, Азбука и Букварь помогают формировать нравственные и гражданские качества личности учеников. Исследователь Б.П. Агаджанов отмечает, что «... букварь, в специфичной, только ему присущей сжатой и ограниченной по размеру форме отражает главные стороны жизни страны на определённом этапе времени.» [1, с. 51].

Трудно представить себе современные буквари и азбуки без иллюстраций. Иллюстрации, наряду с текстом, являются основными компонентами учебных пособий, они дополняют друг друга с дидактической точки зрения. Иллюстрации, как и другие компоненты, реализуют воспитательную функцию.

Первый иллюстрированный букварь появился в конце XVII века и принадлежал составителю Кариону Истомину. В дальнейшем, в многочисленных азбуках XVIII в. собственно иллюстраций не было: книги украшались различными художественными деталями. Со временем, авторы азбук уже не ставили первой задачей обучение грамоте, но предполагали, что с помощью их изданий ученики будут знакомиться с различными сторонами окружающей жизни. Наиболее популярными были темы «Животные (зверинцы)» и «Сцены из русской жизни» [1].

В XIX веке настает расцвет для иллюстрированных азбук и букварей, например, азбука «Подарок детям в память 1812 года» была проиллюстрирована карикатурами на побеждённых французов и подписями, которые начинаются с одной из букв русского алфавита.

Изменяется и дидактическое назначение иллюстраций: с их помощью не только конкретизируется образ, связанный с определенной буквой, но эти изображения связаны с произведениями авторов того времени (А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонова, И.А. Крылова и др.), приведёнными в специальной хрестоматии для чтения, как например, в азбуке А.Радонежского. Автор таким образом пытался достичь развития наблюдательности, мышления и воображения ребенка, создания у него цельной картины окружающей его жизни.

В начале XX для частного обучения художник А.Н. Бенуа иллюстрирует азбуку, которая стала «поэзией петербургских детских комнат». Она была предназначена для частного, домашнего обучения.

Иллюстративный материал азбук и букварей претерпевает за свою многовековую историю значительные изменения «На протяжении XIX–XX вв. произошло качественное изменение роли наглядности в пособиях для первоначального обучения грамоте: визуальные компоненты азбук и букварей приобрели самостоятельное дидактическое значение» - указывает исследователь Е.Ю.Ромашина [10].

Что касается современных пособий для обучения грамоте, то они сложнее, своих предшественников; от учеников требуется более высокий уровень познавательных возможностей для работы с ними. В связи с этим изменяются и иллюстративный материал букварей и азбук.

Современная культура способствует тому что ««визуальный поворот» современной культуры осуществляется через реабилитацию образного и трансформацию словесного, что, в свою очередь, детерминирует появление новых задач в области образования. Иллюстративный ряд школьного учебника и активная работа с ним сегодня осознаются педагогами как важное средство развития детей» [10, с. 68 ].

К современному иллюстративному материалу учебников предъявляются особые требования. К этим требованиям относятся: научность, соответствие содержанию, они должны быть уместными и качественными, соответствовать возрастным особенностям учащихся. Иллюстрации могут быть как самостоятельными источниками информации, так и дополнением к текстам.

Исследователь Казакова Л.П. проанализировала иллюстративный материал букварей в период с 1937 по 2011 год. Ею были проанализированы рисунки из тематической группы «Взрослые и дети». Автор отмечает, что произошло изменение иллюстраций с технической точки зрения: оформление от минималистичного изменилось к красочному, цветному и достаточному, а современных пособия отличаются схематизмом, отсутствием детализации, сложнее стало отличить взрослых от детей. Содержательно же иллюстрации соответствуют духу времени. Если в советские времена (преимущественно до 70-х гг.) в иллюстрациях преобладал реализм формы, содержания и текущая современность, то в пособиях более позднего периода отражается прошлое, настоящее и будущее, присутствуют фантастические и сказочные персонажи. В современных учебниках автор отмечает расширение иллюстрируемых тем, что это соответствует увеличению текстов в пособиях. Л.П. Казакова отмечает, что современные учебники соответствуют духу эпохи постмодерна [7].

Исследователь Ширяева Е.А. отмечает, что содержание букваря «...направлено на формирование у ребенка мировоззрения (т. е. системы знаний, представлений, взглядов на мир, социум и человека, ценностей, убеждений, идеалов) и способов социально одобряемого поведения и деятельности» [14, с. 37].

Исследователь Бекасова Е.Н. отмечает, что «... мониторинг содержания современных азбук для детей показывает случайность отбора иллюстративного материала» и автор отмечает, что «...современные азбуки в большинстве своем

отличаются только занимательностью, которая часто становится самоцелью, и вследствие этого они лишены концептуального смысла ...» [4, с. 46].

Социальное взаимодействие является основой любого общества. Жизнь человека невозможна без него. Ребёнок учится взаимодействовать чуть ли не с самого момента рождения, а к первому классу имеет своё определённое представление о том, как нужно взаимодействовать со своим ближайшим окружением.

Социальное взаимодействие является основной жизненной потребностью человека, поскольку человек, лишь взаимодействуя с другими людьми, может удовлетворить подавляющее большинство своих потребностей и интересов, реализовать свои ценностные и поведенческие интенции.

Прежде чем приступить к анализу представленности иллюстративных примеров в «Букварях» и «Азбуках» социального взаимодействия необходимо уяснить каковы его особенности для того, что бы понять возможно ли отобразить его на странице этих пособий.

В современной гуманитарной науке под социальным взаимодействием понимается процесс воздействия одного человека или групп людей друг на друга. Особенностью этого взаимодействия является то, что совершённое действия обусловлено предыдущим действием, с одной стороны, и ожиданием определённого результата со стороны другого или других участников. Важной особенностью любого социального взаимодействия является обратная связь [2], [9].

Социальное взаимодействие имеет два уровня: микроуровень (обыденное взаимодействие в кругу семьи, своего рабочего коллектива, друзей и т.д.); макроуровень – в рамках социальных институтов, структур и общества в целом.

Социологи рассматривают социальное взаимодействие на первичном и вторичном уровнях. К первичному уровню относятся личные отношения, которые соответствуют микроуровню, а на вторичном уровне – разнообразные деловые и формальные отношения, для которых необходимо обладать определёнными социальным статусом и ролью и характеризующиеся формальностью и безличностью.

Важное влияние оказывают на характер социального взаимодействия установки и ориентации взаимодействующих субъектов. Существенной характеристикой являются взаимные ожидания каждой из сторон взаимодействия. Исследователь Кандаурова А.В. пишет: «...социальное взаимодействие - это систематически устойчивое выполнение каких-то действий, которые направлены на партнера, для того, чтобы вызвать определенную (ожидаемую) ответную реакцию с его стороны, которая, в свою очередь, вызывает новую реакцию воздействующего» [8, с. 61].

Следует отметить, что социальное взаимодействие не должно отождествляться с общением, коммуникацией. Понятие это, наряду с обменом информацией, предполагает подспудный обмен смыслами.

Социальное взаимодействие происходит во всех сферах общественной жизни: экономической, политической, профессиональной, демографической, семейно-родственной, территориально-поселенческой и религиозной.

Социальное взаимодействие состоит из отдельных социальных действий, осуществляемых, в свою очередь, людьми, обладающими правами и обязанностями и ролями. Из этих действий могут рождаться социальные отношения, предполагающие обмен информацией, символами и значениями на основе обратной связи.

К основным формам взаимодействия можно отнести: кооперацию – форму для решения общей задачи; конкуренция – борьба за обладание определёнными ценностями; конфликт – столкновение противоборствующих сторон.

Социальное взаимодействие осуществляется на физическом, вербальном, невербальном и мысленном уровне.

Социальное взаимодействие обладает признаками четырьмя признаками: оно предметно, внешне выражено, ситуативно, выражает субъективные намерения участников. Этим признакам свойственны: осмысленность, мотивированность, ориентация на другого человека.

Выдающийся социолог Питирим Сорокин [11, с. 16-27] полагал, что культура как совокупность значений, ценностей и норм, обладателями которых являются взаимодействующие люди и совокупность носителей, которые объективируют, социализируют и раскрывают эти значения, являются определяющим фактором социального взаимодействия. Таким образом, это взаимодействие находится под воздействием социокультурного пространства, обуславливающего его особенности и характер.

Всё вышеперечисленное, касающееся социального взаимодействия, представляет интерес для анализа иллюстраций современных Азбук и Букварей. Например, исследователь Бекасова Е.Н. полагает, что в современных учебных пособиях по первоначальному обучению грамоте подбор иллюстраций является случайным, что приводит к тому, что «...набор не отражает детское восприятие таких важных тематических групп, как термины родства (нет слов отец, брат, сестра, внук, сын, дочь; слова мама, папа, семья — единичны), наименования важных понятий человеческих отношений (дружба, любовь, благодарность, доброта, щедрость, храбрость и тому подобное)» [4, с. 47].

Нами были проанализированы иллюстрации Букваря Андриановой Т.М [3], Азбуки Горецкого В.Г. и соавторов [5] и Азбуки Журовой Л.Е. и Евдокимовой А.О. [6]. Перечисленные учебники вошли в Федеральный перечень учебников, утвержденный приказом Министерства образования и науки в 2017 году [13].

Сравнительный анализ этих пособий не являлся нашей задачей, поэтому будут представлены общие данные. Нашей задачей было выделить среди общей массы иллюстративного материала те изображения, которые соответствуют содержанию понятия «социальное взаимодействие».

Итак, иллюстративный материал, который может быть отнесён к категории «социальное взаимодействие» представлен следующими темами:

1. Праздник «Первое сентября» (сюжеты: на праздничной линейке, дети поздравляют учителя, родители и дети с букетами идут в школу).

2. Совместная трудовая и хозяйственно-бытовая деятельность (уборка дома, уборка на даче, уход за домашней скотиной в деревне, покупки).

3. Совместное проведение досуга (прогулки в лесу, на улице, игры, семейный поход, чтение книг, поход в театр, театральное представление, игры взрослых с детьми, отдых в парке).

4. Школьное обучение, образовательные игры.

5. Исполнение профессиональных обязанностей (на приёме у врача, школьный урок, воспитатель детского сада с детьми).

6. Семейно-бытовые сцены (помощь родителям, помощь старшему поколению, подготовка к торжествам, гигиенические процедуры).

7. Ситуации взаимодействия с ближайшим окружением (в гостях, во дворе помощь, общение, предметное взаимодействие детей между собой, этикет, проявление вежливости, просьба о помощи).

8. Экстремальные ситуации (дети заблудились в лесу, спасение утопающих, травматизация).

9. Конфликтные ситуации (драки, непослушание, защита другого ребёнка).

10. Ситуации, предполагающие социальное взаимодействие (регистратура в поликлинике, библиотека и библиотекарь, передача сигналов азбуки Морзе).

Анализируемый иллюстративный материал представлен изображениями людей, животных и сказочных персонажей.

Часть иллюстраций сопровождают материал, знакомящий детей с буквами, меньшая часть – иллюстрирует небольшие тексты.

Иллюстрации социального взаимодействия в анализируемых Азбуках и Букваре представлено микроуровнем – обыденным взаимодействием в кругу семьи друзей, микросоциуме; макроуровень представлен социальным институтом семьи и школы и социальной структурой – ученическим коллективом.

Первичный уровень социального взаимодействия представлен аналогично микроуровню, вторичный уровень представлен – изображениями выполнения профессиональных обязанностей (врачи, учителя, дворники, библиотекари и пр.).

Взаимные ожидания субъектов, а также установки и ориентации субъектов социального взаимодействия косвенно раскрываются иллюстрациями типичной, систематической, нормативно определённой деятельности (обучение в школе, посещение театра, совместный труд, игры).

Общественная жизнь, в которой происходит социальное взаимодействие, представлено иллюстрациями профессиональной, демографической, семейно-родственной и территориально-поселенческой сферами.

Социальные действия между людьми, обладающими определенными социальным статусом и ролью представлены иллюстрациями (серией последовательных изображений и одиночными изображениями) социального взаимодействия на уроке между учителем и учеником, в семье между родителями, прародителями и детьми, реже взрослых между собой. Разъяснение возможности перерастания этих социальных действий (взаимодействия) в социальные отношения возможно только с помощью указания взрослого (учителя или родителя).

Основными формами социального взаимодействия представленными в иллюстрациях являются кооперация (совместная хозяйственно-трудовая деятельность, совместный досуг, семейно-бытовые ситуации) и конфликт (драки).

Уровни социального взаимодействия: физический, вербальный, невербальный и мысленный присутствуют в иллюстрациях, но вербальный, невербальный и мысленный должны обязательно сопровождаться особым объяснением происходящего со стороны взрослого.

К иллюстрациям, отображающим признаки социального взаимодействия: предметность, внешнюю выраженность, ситуативность, выражение субъективных намерений участников и свойственных этим признакам: осмысленность, мотивированность, ориентация на другого человека, можно отнести все перечисленные темы, но все они нуждаются в дополнительном разъяснении взрослых.

Представленный нами материал позволил сделать вывод о том, что в рассматриваемых Азбуках и Букваре есть иллюстрации социального взаимодействия. Проведённый анализ, однако, не дает возможности сделать вывод о том, достаточно ли для расширения детского кругозора, для социального, интеллектуального и эмоционального развития первоклассников, представленных иллюстраций.

В силу возможности, с одной стороны, донести изображаемое социальное взаимодействие визуально, а с другой - качества самих иллюстраций имеющийся в учебных пособиях материал нуждается в дополнительном особом разъяснении. Если это будет соблюдаться, то иллюстрации социального взаимодействия могут раскрыть для учеников заложенные в рисунках значения и смыслы и стать эффективным средством для социализации первоклассников в условиях современного социокультурного пространства.



## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агаджанов Б.В. Создатели первых учебных книг для начального обучения грамоте // Проблемы современного образования, 2010. № 2. С. 50-77.
2. Андреева, Г.М. Социальная психология: учеб. Москва: Аспект Пресс, 2014. 363 с.
3. Андрианова Т.М. Букварь. - Москва: Дрофа, Астрель, 2018 г. 112 с.
4. Бекасова Е.Н. Азбука как ключ к познанию мира // Филологический класс. № 4 (50). 2017. С. 44-49
5. Горецкий В.Г., Кирюшкин В.А., Виноградская Л.А. и др. Азбука. 1 класс. В 2-х частях. Ч. 1 Просвещение. М, 2011. 240 с.
6. Журова Л.Е., Евдокимова А.О. Букварь 1 класс. Вентана-Граф, 2018 г. 160 с.
7. Казакова Л.П. Визуальное представление реальностей с различным онтологическим статусом в современных букварях и азбуках //Материалы конференций "Connect-Universum" 19 мая 2014 //URL: <http://connect-universum.tsu.ru/page/people/ru/speakers14/kazakova/> (Дата обращения 13.05.18).
8. Кандаурова А.В. К вопросу о структуре социального взаимодействия // Вестник Нижневартговского государственного университета, по. 4, 2013, pp. 62-66.
9. Осваиваем социальные компетентности / под ред. И.А. Зимней. М.: МПСИ: Воронеж: МОДЭК, 2011. 592 с.
10. Ромашина Е.Ю. Визуализация религии в российских азбуках и букварях XIX - начала XX в. // Вестник ПСТГУ. Серия IV: Педагогика. Психология. 2017. Вып. 46. С. 67–85.
11. Сорокин П.А. Общедоступный учебник социологии. Статьи разных лет. М., 1994. 560 с.
12. Федеральный перечень учебников (утв. Приказом МОН РФ от 31.03.14 г. №253 <http://base.garant.ru/70649798/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/>).
13. Шведов С. Уроки Букваря // URL: <https://hghltd.yandex.net/> (Дата обращения 10.05.2018)
14. Ширяева Е.А. Воспитательная функция российских азбук и букварей 1899 - 1930-х годов // Время науки. The Times of Science. 2017. № 2. С. 35-42.

## ANALYSIS OF THE ILLUSTRATIONS OF SOCIAL INTERACTION ON THE PAGES OF MODERN ALPHABETS AND PRIMERS

© 2018

*O.A. Moskvitina*, candidate of psychological Sciences, associate Professor, senior researcher of the laboratory Scientific basis of children's practical psychology  
*PI RAO, Moscow (Russia), mskvn-lg@yandex.ru*

**К.Н. Некрасова**, магистрант кафедры дизайна рекламы  
ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский Государственный Университет Промышленных  
Технологий и Дизайна», Санкт-Петербург (Россия), *kseniya\_nek@mail.ru*

**А.Б. Афанасьева**, кандидат искусствоведения, доцент кафедры педагогики  
начального образования и художественного развития ребенка  
ФГБОУ ВПО «Российский государственный педагогический университет имени  
А.И. Герцена», Санкт-Петербург (Россия), *afanaseva\_ab@mail.ru*

В современных условиях восприятие, осознание и овладение ценностями культуры осуществляется в социокультурной среде, которая для каждого человека является культурно-образовательной средой, реализующей функции обучения, воспитания и развития личности.

В структуру данной среды входят учреждения культуры (театры, кинотеатры, концертные залы и комплексы, цирки, музеи, библиотеки, дворцы и дома культуры, художественного и технического творчества, спортивные комплексы, этнокультурные центры субэтнических и национальных землячеств), образовательные учреждения (дошкольные, школьные, колледжи, вузы; общего, дополнительного, профессионального, специального образования), конфессиональные учреждения (храмы разных религиозных конфессий), средства массовой информации. Помимо данных социальных институтов, отражающих вертикальные связи воздействия культуры на личность, культурно-образовательная среда образуется горизонтальными связями культуры семьи и общения со сверстниками, культурой быта, досуга, будней и праздников, экскурсий и поездок [1], [2]. Все элементы культурно-образовательной среды и их взаимосвязь формируют духовный мир личности и культурное пространство, окружающее человека.

В постиндустриальную эпоху пространство культуры чрезвычайно расширилось. В работах современных ученых данное расширение рассматривается с точки зрения внешних аспектов: в полиэтническом плюрализме и в субкультурном разнообразии социальных групп, а также с точки зрения внутреннего аспекта – в широте возможностей обращения человека к различным историко-временным, стилистическим, национальным пластам культуры [2], [3], [4]. Ныне человек в течение короткого времени может включить в сферу своего внимания явления культуры различных исторических слоев, стран, стилей, реалистических или фантастических сюжетов, древнейших или ультрасовременных фактов и артефактов. Такая степень свободы и доступности связана с небывалой ранее интенсивностью информационных и глобализационных процессов, широчайшим разнообразием культурной среды [2].

Важную роль в социокультурном пространстве играет музей. В пространстве музея человек может окунуться в мир глубокой древности или современности, в культуру различных стран, эпох, социальных страт.

Проблемное поле современного музея является междисциплинарной областью, в нем работают представители разных наук и искусств, в том числе искусствоведы, педагоги, социологи, дизайнеры. Музей, как социально ориентированный институт, должен находиться в постоянном контакте с посетителями, их разными группами, субкультурами, должен корректировать свою работу в соответствии с современными требованиями.

В век информационных технологий, когда человек получает информацию буквально отовсюду, а наша жизнь перенасыщена рекламой, посетителю сложно уследить за всеми значимыми событиями, происходящими вокруг. Ранее отлаженная система

взаимодействий музея и общества изменилась. Сложившаяся ситуация потребовала осмысления проблемы взаимодействия музея и общества с учетом новых тенденций в современной социокультурной среде. Ныне музеям, в условиях жесткой конкуренции, необходимо привлечь посетителя именно к себе, направив маркетинговую коммуникацию оптимальным путем. Для выстраивания комплексного подхода в этой сфере нужно обращаться к работе социологов, маркетологов, культурологов и что немаловажно – дизайнеров.

Сегодня дизайнеры играют важную роль в создании современного дизайна экспозиции музея. Исходя из данных каталога «ФОРМА. Петербургская биеннале музейного дизайна», становится очевидным, что посредством дизайна можно привлечь в музей новую аудиторию, заинтересовать ее [5].

Дизайнер стремится создать не только внешний облик музейной экспозиции, но и наглядно показать свойства существующих экспонатов, правильно трактуя их значение. В этом ему помогают различные инструменты дизайна – цвет, шрифт и другие подобные выразительные средства.

По мнению О.В. Лысиковой (в книге «Музеи мира»), представление о музейном дизайне в России находится в самом начале своего развития [6]. Несмотря на успешное развитие музейной деятельности в СССР, музейному дизайну в советскую эпоху не уделялось особого внимания. В советское время финансирование музеев лежало на плечах государства, в социалистическом мировоззрении прибыль не стояла во главе угла, и как следствие – у музеев не было стимула пытаться самостоятельно зарабатывать, заниматься привлечением посетителей с помощью яркой и разнообразной рекламы. Следствием этого стало крайне низкое представление о музейном дизайне в России. В наши дни актуализировалась одна из функций графического дизайна, а именно – гуманизирующая функция, она обеспечивает взаимодействие предметного мира и человека, целью этой функции является раскрытие для человека сути вещи и ее наполнения [7].

Дизайнеру при проектировании графической составляющей музейного дизайна важно помнить, что посетителю необходимо дать возможность изучить объект во всех деталях, для этого, как правило, есть несколько вариантов:

макет (передает человеку тактильные ощущения, дает изучить объект снаружи и изнутри, формирует динамичную картинку в голове посетителя помогая избежать эффекта застывшего во времени безликого объекта);

интерактивная 3D модель (дает возможность передать историю создания и использования предмета, например здание можно разбить на этапы проектирования и предложить возвести посетителям – игровой процесс позволяет заинтересовать посетителя, сделать из него активного участника выставки, как следствие – современные технологии сделают музеи более понятными и привлекательными для молодежи);

анимация (дает возможность вещи говорить и позволяет ей самой рассказать о себе, «живая», «одушевленная» вещь – вещь в действии – становится для человека ближе и реальней) [8].

Еще одной важной функцией музейного дизайна является информационная функция. Ведь помимо скудного и недостаточно профессионального оформления выставок, дополнительным барьером для посетителей может служить и то, что здания музеев могут не выделяться в окружающем пространстве, не иметь запоминающихся интересных афиш или вывесок. Внутри же музеев зачастую отсутствует понятная навигация. Для дизайнера в контексте информационной функции графического дизайна важно не только рассказать посетителю об экспонате, но и заинтриговать его, вызвать желание прийти на выставку, чтобы увидеть все своими глазами.

Необходимо учесть такие факторы как корректные цветовые сочетания, понятные и

приятные глазу тексты, композиции афиш, баннеров и других рекламных материалов, а также их семантика. Не менее важна навигация внутри самого музея, причем, поскольку многие музеи ориентированы на проведение экскурсий с гидом, для самостоятельных посетителей этот вопрос стоит особенно остро. Когда зрителю не совсем понятно, какая этикетка относится к конкретному экспонату или не удастся разобрать мелкий текст экспликаций, то теряется коммуникация человека с экспонатом, а следом рушится и смысл посещения музея. Важно создать визуальные коммуникации не только навигационного характера, но и те, что будут создавать нужную атмосферу и настроение на выставке.

Со временем становится сложно сохранять экспонаты в надлежащем качестве, это открывает перспективы для развития виртуальных выставок и экспозиций. Ведь избежать мероприятий по реставрации и консервации экспонатов, а, следовательно, и их недоступности на какое-то время, становится возможным с созданием удаленного виртуального доступа к ним, и здесь необходима работа дизайнера, который организует удобный сайт, понятную навигацию и визуальный контент.

Заключительной задачей музейного дизайна является закрепление и сохранение положительных впечатлений о выставке и музее в целом. В этом помогает создание различной сувенирной продукции, которая имеет не столько экономическое значение для музея, сколько является одновременно рекламой и напоминанием посетителю о музее. Для сувенирной продукции необходимо создать гармоничный в своей привлекательности и полезности предмет (объект) (в чем проявляется эстетическая функция графического дизайна), донести до потенциальных посетителей информацию о музее (коммуникационная функция графического дизайна) и создать лицо музея, подчеркнуть его уникальность (знаковая функция графического дизайна).

Графический дизайн позволяет музею подстраиваться под потребности современного посетителя и общества в целом, при этом сохраняя его ключевые и неотъемлемые составляющие как социокультурного института. Инструменты графического дизайна при относительно небольших затратах позволяют организаторам экспозиции раскрыть потенциал экспонатов. Музей остается местом познания и развития, но посетитель больше не является пассивным слушателем, а становится активным участником процесса, предлагая новые контексты, новые взгляды на привычные предметы, музей пробуждает творческий и интеллектуальный потенциал человека. При этом средства графического дизайна позволяют выйти за рамки реальной экспозиции, не изменяя при этом внутренней и внешней планировки музея.

Таким образом, современный музей может успешно конкурировать с другими культурно-досуговыми учреждениями. А графический дизайн, являясь средством визуальной коммуникации, позволяет создать в музее необходимую социокультурную среду, насыщенную культурно-образовательным потенциалом.

## **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Афанасьева А.Б. Этнокультурное образование как феномен культурного поля. СПб: ФГБОУВПО «СПГУТД», 2014. 188 с.
2. Афанасьева А.Б. Опыт формирования культурного пространства и культурного поля личности в образовательных учреждениях Санкт-Петербурга // Культура - путь в будущее. Кемерово: ООО «ИНТ», 2016. С. 203-209. - [http://www.rerihs.lv/Rerih-2016-block\\_Full.pdf](http://www.rerihs.lv/Rerih-2016-block_Full.pdf)
3. Поликультурное пространство Российской Федерации в семи книгах. Научный руководитель и главный редактор Л.М. Мосолова. СПб: ИД «Петрополис», 2013-2015.
4. Теория культуры: Учебное пособие / С.Н. Иконникова [и др.] / под ред. С.Н. Иконниковой, В.П. Большакова. СПб.: Питер, 2008. 592 с.

5. ФОРМА. Петербургская биеннале музейного дизайна. URL: <http://spbmuseumdesign.ru/>

6. Лысикова О.В. Музеи мира: учебное пособие к интегрированному курсу «Музеи мира». М.: Флинта: Наука, 2002. 128 с.

7. Турьинская Х.М. Музейное дело в России в 1907-1936 годы. М., 2001. 93 с.

8. Каулен М.Е., Сундиева А.А., Коссова И.М. Музейное дело России. М.: ВК, 2010. 676 с.

## **ROLE OF MUSEUM EXPOSITION IN SOCIOCULTURAL ENVIRONMENT**

© 2018

*K.N. Nekrasova*, magistr chairs of design of advertising

*Sankt-Peterbursky State University of Industrial Technologies and Design,*

*St.-Petersburg (Russia), kseniya\_nek@mail.ru*

*A.B. Afanaseva*, candidate of art- sciences, Associate Professor, Head of the Chairs of  
Pedagogics in Elementary School and Child Upbringing in Arts

*Herzen State Pedagogical University of Russia, St.-Petersburg (Russia),*

*afanaseva\_ab@mail.ru*

УДК 159.99

## **К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА В ОРГАНИЗАЦИИ**

© 2018

*С.Н. Никушов*, кандидат психологических наук, заведующий кафедрой «Психология»  
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарева»,  
Саранск (Россия), *Nikishov@isi.mrsu.ru*

*С.И. Балаяев*, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Психология»  
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарева»,  
Саранск (Россия), *balyaevsi@mail.ru*

Понятие «социально-психологический климат» является одним из наиболее исследуемых и анализируемых в теории и практике организационной психологии. Формирование социально-психологического климата является актуальной прикладной задачей менеджеров среднего и высшего звена. Экономическая эффективность организации нередко строится на основе не только высоких показателей финансового роста, но и стабильно функционирующего благоприятного социально-психологического климата. Необходимо не только поддерживать, но постоянно совершенствовать взаимоотношения между членами организации как на формальном, так неформальном, эмоциональном уровне. Знание руководителем основ формирования здорового психологического климата в организации способствует успешному прогнозированию внештатных, спонтанно возникающих ситуаций, способных под воздействием человеческого фактора дезорганизовать всю деятельность в группе.

Термин «климат» вошел в научный оборот из географии, однако достаточно уверенно используется в контексте характеристики социальных отношений в группе. Психологический микроклимат, по признанию ведущих отечественных организационных психологов, является результатом эмоциональных отношений между сотрудниками в организации [1; 2]. Важно отличать психологический климат от морального, учитывающего внутригрупповые ценности и нормы, а также социального, в основе которого находится аспект общегруппового целеполагания.

В отечественной психологии на сегодняшний день приняты четыре ключевых

подхода к оценке социально-психологического климата.

В контексте первого подхода (К.К. Платонов, А.К. Уледов и др.) климат оценивается как социальное явление, как с результат группового сознания, включающего главным образом экономико-производственный аспект (заработная плата, условия работы и т.д.).

Представители второго подхода (А.А. Русалинова, А.Н. Лутошкин) отмечают важное значение эмоциональных связей внутри группы для успешного функционирования психологического климата.

Сторонники третьего подхода (В.М. Шепель, В.А. Покровский) рассматривают социально-психологический климат как форму взаимоотношений сотрудников в организации (стиль отношений, удовлетворенность сложившимся уровнем контактов и т.д.)

В рамках четвертого подхода исследователи (В.В. Косолапов, А.Н. Щербань, Л.Н. Коган) отмечают значение психологического единства, сплоченности в организации.

Представители американской школы организационной психологии отмечают два ключевых аспекта в функционировании социально-психологического климата: во-первых, рассмотрение данного феномена с позиции устойчивых, стабильных и долгосрочных отношений в группе; во-вторых, с точки зрения динамики процессов в организации, в том числе происходящих на психологическом уровне. Благоприятный социально-психологический климат складывается как результат гармоничного учета сложившихся внутригрупповых отношений, симпатий, традиций, ценностей, настроений, ожиданий. Любые внутриорганизационные изменения в управлении, структуре, характере деятельности неизменно ведут к различного рода перестройкам в социально-психологическом климате. Как отечественные, так и зарубежные исследователи подчеркивают необходимость целенаправленного, а не эпизодического поддержания устойчивого микроклимата внутри организации. Нередко руководителям, работающим в режиме форс-мажорной ситуации, не удается адаптировать коллектив к новым, быстро меняющимся социально-экономическим реалиям, что, как правило, является следствием отсутствия должного внимания к регулярной психологической работе с сотрудниками.

Значительную, а нередко и определяющую роль в функционировании благоприятного социально-психологического климата играют следующие макросоциальные факторы: общественно-политическая и экономическая обстановка в стране; особенности социальной инфраструктуры; социально-демографические и регионально-этнические факторы. Серьезное влияние оказывает комплекс микроорганизационных факторов объективного и субъективного характера: система управления в организации, ее формальная и неформальная структура. В результате складывается психологический аспект деятельности сотрудника (ов) в организации.

Как справедливо отмечает Л.Г. Почебут: «У каждого человека есть собственное внутреннее отношение к своему труду и товарищам по работе, собственная установка на труд и фирму. Она определяется воспитанием, жизненным опытом, социальным окружением. Совокупность установок всех членов коллектива (установки на дружелюбие и сотрудничество или, напротив, враждебность, неприязнь, самоизоляцию) создает общую психологическую обстановку» [4, с. 230]. Так востребованная сейчас креативность, творческое начало в трудовой, особенно интеллектуальной деятельности сотрудников порой значительно зависит от психологической атмосферы внутри коллектива единомышленников, удовлетворенности взаимоотношениями с коллегами. Обратная ситуация способствует апатии, низкому уровню производительности и мотивации членов организации.

Определение особенностей формирования устойчивого и благоприятного

социально-психологического климата в организации требует пристального рассмотрения свойств последнего. В их число различные исследователи включают следующие: значимость сотрудничества и партнерства в совместной деятельности; уважительная и доброжелательная форма отношения друг к другу в коллективе; поддержка в адаптации новых членов коллектива; ценность эмпатии и взаимоподдержки в сложных ситуациях; склонность к общей, созидательной мобилизации в работе. В противовес благоприятному микроклимату, следует обозначить особенности неблагоприятного социально-психологического климата: ригидность и излишний консерватизм в суждениях; неприятие норм справедливого отношения и уважения к вкладу каждого сотрудника; формализация эмоциональных отношений в группе, их минимизация; чрезмерная иерархизация отношений внутри группы, распределение всех на «своих-чужих»; отсутствие эмпатии во взаимоотношениях; конфликтность взаимоотношений; межличностное соперничество, переходящее в неприязнь; неспособность группы к длительной эффективной совместной работе.

Для формирования и совершенствования социально-психологического климата в организации необходимо применить ряд организационных и собственно психологических приемов.

Организационные приемы предполагают:

1) приглашение профессионального психолога. Этот шаг диктуется простыми соображениями: если человек почувствовал себя больным, он обращается к врачу; если менеджеры пришли к выводу, что в их организации сложился нездоровый социально-психологический климат, необходимо обратиться к специалисту;

2) проведение конкретного эмпирического исследования с целью определения причин неблагоприятных взаимоотношений сотрудников;

3) информирование организации о результатах исследования (на собрании, совещании и пр.);

4) принятие коллективного решения об устранении объективных факторов, негативно влияющих на климат;

5) контроль за реализацией коллективного решения и состоянием социально-психологического климата [3].

Социально-психологические приемы опираются на результаты проведенного исследования и предполагают в основном следующее:

1) определение неформальной структуры группы, выявление лидера и его роли в группе. Необходимо дать ответ на вопрос о том, направлена ли деятельность лидера на благородные цели – защита интересов членов своей группы, создание благоприятного климата, повышение уровня развития группы, или, напротив, лидер преследует эгоистические цели – повышение своего статуса, престижа в ущерб интересам группы;

2) определение уровня развития группы, социально-психологическая коррекция групповых процессов и состояний;

3) определение причин конфликтов в группе и применение социально-психологических способов их конструктивного разрешения;

4) коррекция формальной и неформальной структуры группы (например, посредством перевыборов формального лидера – бригадира, профсоюзного деятеля);

5) социально-психологическая коррекция взаимоотношений в трудовом коллективе (проведение социально-психологических тренингов и психологических консультаций) [3].

Планирование психологической работы является новым направлением в работе с персоналом по формированию эффективного и производительного состояния коллектива организации. Оно исходит из необходимости всестороннего развития личности человека, а также прекращения отрицательных воздействий со стороны отсталой части трудового

коллектива. Психологическое планирование подразумевает постановку целей развития и критериев эффективности, разработку психологических нормативов, методов планирования психологического климата и достижения конечных результатов. Социально-психологический климат является закономерным результатом работы не только специалистов в области организации труда, но прежде всего менеджеров и сотрудников самой организации. Благоприятный социально-психологический климат воспринимается сотрудниками как состояние удовлетворенности своим трудом и взаимоотношениями с коллегами.

#### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Антонова Н.В. Социально-психологический климат в организациях с различным типом корпоративной культуры // *Современные технологии управления*. № 1 (37). Номер статьи: 3701.
2. Егоршин А.П. Управление персоналом: учебник для вузов / А.П. Егоршин. 4-е изд. испр. Н.Новгород: Изд-во НИМБ, 2003. С. 224-225.
3. Никишов С.Н. Тренинг как эффективная форма подготовки сотрудников организации // *Вестник Мордовского университета*. 2011. № 2. С. 105-107.
4. Почебут Л.Г., Чикер В.А. Организационная социальная психология. СПб.: Речь, 2000. 298 с.

#### **TO THE QUESTION OF THE FORMATION OF SOCIAL-PSYCHOLOGICAL CLIMATE IN THE ORGANIZATION**

© 2018

*S.N. Nikishov*, head of the department «Psychology»

*Mordovian state university named N.P. Ogarev, Saransk (Russia), Nikishov@isi.mrsu.ru*

*S.I. Balyaev*, candidate of psychological sciences, associate professor of the department «Psychology»

*Mordovian state university named N.P. Ogarev, Saransk (Russia), balyaevsi@mail.ru*

УДК 675

#### **ДИЗАЙН ПРЕДМЕТОВ ИНТЕРЬЕРА В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

© 2018

*Д.А. Проскурина*, магистрант кафедры дизайна рекламы

*ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский Государственный Университет Промышленных Технологий и Дизайна», Санкт-Петербург (Россия), daria.proskurina1995@ya.ru*

*А.Б. Афанасьева*, кандидат искусствоведения, доцент кафедры педагогики начального образования и художественного развития ребенка

*ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена», Санкт-Петербург (Россия), afanaseva\_ab@mail.ru*

Человек издавна задумывался об украшении окружающего его пространства, создавая тем самым вокруг себя социокультурную среду. История возникновения декорирования помещений и различных аксессуаров развивалась еще с древних времен. Люди украшали свои жилища, одежду и предметы быта практически с того момента, как начала развиваться культура. В древние времена способы декорирования пространства и окружающих вещей было весьма своеобразным и имело характерные черты определенного народа или местности.

Оформление окружающего нас пространства по сей день является актуальным, так как грамотное декорирование наполнит его неповторимой атмосферой, сделает



оригинальным любое окружение и придаст уникальный характер. Кроме того, правильно подобранные по рисунку и цветовой гамме предметы могут визуальнo скорректировать пространство: увеличить, уменьшить либо изменить форму вообще.

Человек продолжает украшать не только интерьеры, но и свой образ, предметы одежды, аксессуары, которые появились очень давно. Как утверждают различные источники, история украшений начинается многие тысячелетия до нашей эры. Археологи обнаружили первое украшение из ракушек в Южной Африке. Сложно определить, кому принадлежало украшение, и скорее всего, оно носило ритуальный характер и использовалось в качестве оберега. Это означает, что украшения сопровождают человека на протяжении десятков тысяч лет по разным причинам: начиная от сакрального смысла ношения аксессуара и заканчивая подчеркиванием, дополнением образа или показателем статуса.

Использование орнаментов и паттернов – один из основных способов украшения самой разнообразной продукции. Исследование проблемы создания рисунка паттернов для текстиля, предметов интерьера и аксессуаров является актуальным, так как паттерны и принты востребованы во многих отраслях дизайна. Ткани с авторскими паттернами могут быть использованы в дизайне одежды, обивке мебели и в различных предметах интерьера. Чехлы для подушек, покрывала, шторы и пледы, скатерти и постельное белье с необычным орнаментом всегда украшает пространство жизни человека, создавая эстетическую среду.

Паттерны можно применять в корпоративном стиле, дизайне полиграфии, украшения керамики, аксессуаров и т.д.

Одним из самых древних и распространенных мотивов в создании орнамента или паттерна является флористический мотив. «Цветочно-растительный орнамент - это самая большая группа орнаментов, к которой относится большинство природных форм (мотивы цветов, листьев, трав, водорослей, плодов, как реально существующих, так и фантастических)» [1, с. 4]. Каждая эпоха, каждый народ демонстрируют излюбленные цветочные сочетания в орнаментальном искусстве. Реальные мотивы природы в орнаменте значительно перерабатываются, а не воспроизводятся, как в живописи или графике. В орнаменте природные формы требуют той или иной меры упрощения, стилизации, типизации и в конечном счете — геометризации. Флористические мотивы встречаются с древнейших времен. Появление растительного орнамента исследователи относят к искусству Древнего Египта. Древние греки сумели придать заимствованным с Востока мотивам растительного орнамента логику, стройность, архитектурность. Элементы греческого орнамента связаны с природой, но носят стилизованный характер. В Древнем Риме применялись различные орнаментальные мотивы, такие как листья дуба, кедровые шишки, виноград, пальма, плющ, вьюн, колос, мак (любимые и в греческом искусстве), они создавали самые разнообразные комбинации, меняя системы построения, вплетая в композиции дополнительные и многообразные детали. А искусство Китая и Японии – место, где поистине царит флористический орнамент. Флора – источник сюжетов на протяжении тысячелетий.

В Санкт-Петербургском университете промышленных технологий и дизайна в программе обучения студентов важную роль придают формированию умений разработки дизайна интерьера с учетом этнокультурного и историко-культурного контекста, например, при изучении магистрантами курса «Образование дизайнера-графика в поликультурной среде» [2], в создании студентами собственных проектов. Так, в проекте Дарьи Проскуриной основной задачей было не только создание серии флористических паттернов, которые сочетаются друг с другом, но и усовершенствование старинных мотивов для использования в современном интерьере. Для этого созданные

вручную узоры обрабатывались и комбинировались при помощи современных компьютерных программ, таких как: Adobe Photoshop и Adobe Illustrator.

Растительные мотивы встречаются в текстиле, одежде, аксессуарах многих стран, но, как правило каждая страна имеет свой особенный орнамент, использующийся в предметах быта и декоративно-прикладном искусстве. Этнические мотивы – признаки культурной принадлежности предметов, узоров и объектов к какой-либо народности, племени, этноса. Как часто бывает в искусстве, вдохновение для создания нового произведения дизайнеры ищут в культуре древнейших народов. Для проекта были выбраны два различных этнических направления: изобразительное искусство древних народов Америки и Востока.

В орнаментах индейцев доколумбовой Америки раскрывается идея единения человека с природой. Изобразительное искусство индейцев Майя сочетает в себе стилизованные образы природы, символические изображения человека и мифологических персонажей.

Не менее интересное искусство Древнего Востока уходит своими корнями в культуру Месопотамии и Персии. Первоначально, как и у других народов, орнаменты Древнего Востока имели сакральное значение. Символы на различных предметах быта создавались не в качестве декорирования, они несли особый смысл. Ныне восточные узоры пользуются популярностью, их можно встретить в дизайне интерьера, при разработке паттернов для текстиля и обоев, также принты в этническом или эклектичном стиле используются многими дизайнерами одежды.

Появление орнаментов древнейших цивилизаций на повседневной одежде или в интерьере напоминает о богатом культурном наследии не только собственной страны, но и всего мира. Положительное же поликультурное восприятие мира способствует гармонизации этнических межличностных отношений, что ныне является серьезной социальной проблемой, и дизайн своими средствами помогает в ее решении.

Главным результатом проекта Д. Проскуриной стало создание нескольких серий паттернов с применением различных техник графического дизайна в предметах интерьера и одежды.



*Рисунки 1-4. Текстиль с этническими мотивами индейцев Майя*

На рисунках 1-8 представлены примеры текстиля с этническими мотивами. За основу мотива были взяты элементы орнаментов индейцев Майя, они модернизированы для современной продукции. Данная серия паттернов создана одной из старинных техник – линогравюрой, но в ходе работы применялись так же и современные способы совершенствования изображения.

На начальном этапе отбирались лучшие элементы орнаментов и переносились на линолеум для вырезания. Затем печаталась линогравюра, за которой следовала обработка получившегося изображения и его усовершенствование при помощи графического редактора Adobe Photoshop.

Вариант применения текстиля с паттернами народов древней Америки представлен в пространстве детской комнаты на рисунке 9.



***Рисунки 5-8. Текстиль с этническими мотивами индейцев Майя***



***Рисунок 9. Интерьер детской с этническим текстилем***

Паттерны на основе бута, миндалевидного узора в культуре народов Востока, выполнены гуашью для того, чтобы передать всю красоту и разнообразие мелких деталей (рисунки 10-15). Для коррекции изображения использовались графические редакторы, при этом сохранена фактура гуаши.



*Рисунки 10-15. Ткань с современной интерпретацией узора бута*

При внедрении паттернов в интерьер, была проведена работа с масштабами узоров. Необходимо было выбрать такой масштаб, чтобы серия текстиля гармонично смотрелась друг с другом и с окружающей средой.

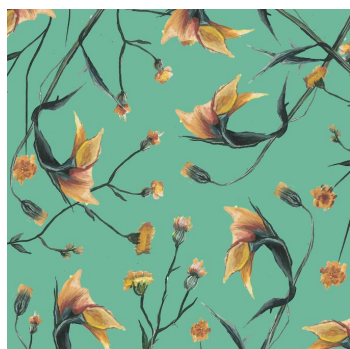
Паттерны получились современными, их использование возможно практически в любом минималистичном интерьере (рисунки 16-17).

Так же и традиционные флористические мотивы с использованием образов розы или других цветов могут применяться как в оформлении интерьера, так и в текстиле одежды или аксессуарах (рисунки 18-23). Они являются неотъемлемой составляющей образа – зонты, часы, ремни, платки, очки, украшения, перчатки и др. Как отмечает С.В. Филатова, не меньшее значение имеет мобильный телефон, который также стремятся выбирать не только с учетом необходимых функций, но и в соответствии с основным стилем гардероба [3, с. 1] Именно поэтому изготовление оригинальных чехлов с паттернами для различных гаджетов находится на пике популярности в 2018 году (рисунки 24, 25).





*Рисунки 16, 17. Интерьеры гостиных для текстиля с паттернами бута*



*Рисунки 18-23. Флористические паттерны на различной продукции*



***Рисунки 24, 25. Флористические паттерны на чехлах мобильных телефонов***

В целом этнические, традиционные мотивы в эстетическом оформлении жизненного пространства человека воздействуют на его внутренний мир, позволяют воспринять и гармонизовать многообразие культур разных народов, актуализировать их в современной жизни общества.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Цветкова Н. Н. История текстильного искусства и костюма. Древний мир: учебное пособие. СПб.: изд-во «СПБКО», 2010. 28 с.
2. Афанасьева А.Б. Образование дизайнера-графика в поликультурной среде: методические указания по дисциплине. СПб: ФГБОУВПО «СПГУТД», 2015. 31 с.
3. Филатова С.В. Создание собственного стиля. Гардероб и аксессуары. М.: Литагент «Центрполиграф», 2014. 16 с.

**DESIGN OF INTERIOR OBJECTS IN SOCIO-CULTURAL SPACE**

© 2018

***D.A. Proskurina***, Master of Advertising Design Department  
*St. Petersburg State University of Industrial Technologies and Design, St. Petersburg (Russia),  
daria.proskurina1995@ya.ru*

***A.B. Afanasyeva***, Candidate of Arts, Associate Professor of the Department of Pedagogy of  
Primary Education and Child Development  
*Russian State Pedagogical University named A.I. Herzen, St. Petersburg (Russia),  
afanaseva\_ab@mail.ru*

**А.В. Райцев**, доктор педагогических наук, профессор кафедры физики конденсированного состояния, Почетный работник высшего профессионального образования РФ

*ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова», Владикавказ (Россия)*

**М.К. Епхиева**, кандидат педагогических наук, доцент, профессор РАЕ, Заслуженный работник науки и образования РАЕ  
*Владикавказ (Россия), marina.ephiewa@yandex.ru*

На данной ступени образования окружающий мир, важнейшие понятия и представления, нравственные и этические нормы должны постигаться на материнском, родном, понятном ребенку языке, а затем на его основе должны постепенно осваиваться во всем многообразии и богатстве русский язык, русская и мировая культура. Процесс формирования продуктивного билингвизма как филологического опыта базы развития языковой личности в условиях национального общеобразовательного учреждения характеризуется взаимодействием в сознании учащихся по меньшей мере двух лингвистических систем и обуславливает настоятельную необходимость проведения сопоставительного анализа родного и русского языков на всех уровнях. В данной связи целесообразно обратиться к сути одной из главных задач современной сопоставительной лингвистики - к идее определения методической релевантности сходств и различий между сопоставляемыми языками.

Наблюдаемое в последние годы в психолингвистической и лингвистической литературе усиление интереса к исследованию отношения культура - сознание связано, в первую очередь, с необходимостью теоретического и практического решения проблем межкультурного общения, которые ярко высвечиваются на фоне наблюдаемой сегодня во всём мире активизации межкультурных контактов.

В настоящее время перед педагогической общественностью ставится проблема целенаправленного формирования и совершенствования гармоничного национально-русского и русско-национального двуязычия как живого процесса взаимодействия и взаимообогащения контактирующих языков и культур, их естественного взаимопроникновения и взаимовлияния. При этом в плане структурирования и организации учебно-воспитательного процесса образовательных учреждений, в деле разработки программ, учебников, учебно-методических пособий основным и наиболее действенным был и остается принцип опережающего изучения родного языка. Хорошее владение им является важнейшей предпосылкой успешного изучения любого другого языка, в первую очередь - русского.

Необходимость радикального обновления национальной школы, преобразования ее в институт, работающий на базе собственной национальной культуры и решающий вопросы диалога культур, ставит перед педагогической мыслью республики ряд сложных и многоаспектных проблем, настоятельно требующих решения. В числе наиболее важных из них - ориентация содержания, форм, методов организации познавательной деятельности по овладению родным и русским языками не только на усвоение последних как средств коммуникации, но и на приобщение обучаемых в процессе развития устной и письменной речи к духовным богатствам, традиционной культуре обоих этносов. На современном этапе реформирования общества все более серьезное значение приобретают вопросы исторической преемственности поколений, сохранения, распространения и развития национальной и общечеловеческой культуры,

всесторонней гармонизации межэтнических отношений. Особенно актуализируется в данной связи проблема дальнейшего развития и совершенствования паритетного национально-русского двуязычия, предполагающего равноправное функционирование языков, равные условия овладения ими и свободное пользование каждым из них во всех сферах коммуникации. В существующей ситуации особенно актуализируется, по мнению ученых, «как сама проблема выработки целостной концепции развития двуязычия, так и поиски оптимальных путей ее реализации в различных реально сложившихся условиях функционирования двуязычия в обществе и в национальных образовательных системах двуязычия» [33, с. 5-6 ].

Методика преподавания неродного (второго) языка имеет своей целью, как известно, формирование билингвизма. Следовательно, учащиеся национальной школы должны владеть родным языком в такой степени, чтобы свободно пользоваться им в различных жизненных ситуациях. Его хорошее знание является важнейшей предпосылкой успешного овладения любым другим изучаемым языком, в первую очередь, русским - официальным государственным языком Российской Федерации, языком межнационального общения, одним из важных средств приобщения к отечественной и мировой науке и культуре. Поэтому методика преподавания русского языка в национальной школе строится, как правило, с учетом особенностей родного языка учащихся и на его основе. Из всего многообразия ее аспектов наиболее важным являются, на наш взгляд, вопросы обучения словообразованию как конструктивной базе каждой лингвистической системы. Усвоение достаточного количества единиц, входящих в лексическое ядро каждого из изучаемых языков, обеспечивает правильное понимание речи, создает условия для свободного общения на них. Овладение же способами и средствами словообразования в значительной мере интенсифицирует процесс накопления активного словаря, способствует пополнению пассивного и потенциального лексического запаса школьников, облегчает понимание неизученных производных слов на основе знакомых корневых и аффиксальных морфем. Знание структуры лексических единиц, основных словообразовательных моделей и семантики деривативных элементов обеспечивает оптимальное развитие у учащихся умений анализа и синтеза, формирование навыков употребления производных лексем различной сложности в самостоятельных речевых произведениях. Все это, безусловно, существенно обогащает филологический опыт школьников, расширяет их речевые возможности, способствует повышению уровня языковой и коммуникативной компетенции в двух изучаемых языках. Значительный вклад в развитие теории и практики поликультурного образования связан с именами современных отечественных и зарубежных исследователей. На рубеже XX - XXI веков сложились теоретические предпосылки для построения системы поликультурного образования, к каковым возможно отнести следующие представления: о стратегии социокультурного развития и принципах построения практики образования (отечественные ученые И.В. Бестужев, В.П. Борисенков, Б.Л. Вульфсона, Б.С. Гершунский, Ю.С. Давыдов, А.Н. Джурицкий, В.М. Жураковский, А.С. Запесоцкий, Н.Д. Никандров, О.Н. Смолин, В.И. Солдаткин, В.М. Филиппов, В.Д. Шадриков, В.К. Шаповалов и др.; зарубежные исследователи Л. Бэк, Х. Вессури, Д. Дэниел, Б. Колдуэлл, Р.Маклин, А. Мокус, Г.Л. Оспина, Б. Саймон, Ж. Халлаг, Б. Эдварде и др.); о соотношении глобальных и региональных факторов образовательной политики (Е.В. Бондаревская, С.В. Грачев, А.А. Греков, М.Н. Кузьмин, Л.В. Левчук, А.П.Лиферов, Г.И. Ловецкий, В.А. Мясников, М.Р. Радовель, Х.Г. Тхагапсоев, Н.М. Швецов и др.); о принципах построения единого российского и европейского образовательного пространства (О.В. Аракелян, А.Г. Асмолов, А.Ю. Белогуров, Н.В. Бордовская, Г.Д. Дмитриев, Н.Б. Крылова, В.Н. Цатуров, В.А. Шитуев и др.); о структурно-содержательных проблемах построения различных образовательных уровней в условиях



этнорегиональной образовательной системы (З.Б. Абдуллаева, А.Я. Данилюк, М.К. Епхиева [6], [11], [13], [14], [15], [20], [24], [26], [31], Н.Г. Емузова, И.А., Л.В. Курганская [25], [37], И.А. Малашихина, Л.Л. Редько, Л.А. Хараева, В.Л.Ширяев и др.); об этнокультурных аспектах воспитания подрастающего поколения (А.В. Беляев, Г.Н. Волков, Г.А. Дзуцев, Ю.С. Кимов, А.В. Райцев [29], [30], Е.Е. Хатаев, М.К. Епхиева [4], [5], [7], [8], [16], [17], [19], [21], [22], [23], [27], [28], [32], Ф.З. Джикаева [10], [30], [37], М.Э. Салказанова [12], С.Б. Узденова, И.А. Шоров и др.); о формировании у детей младшего школьного возраста чувства национальной идентичности и поликультурного кругозора (Е.С.Бабунова, Т.Ф.Бабынина, Е.А.Барахсанова, В.Д.Ботнар, Э.Ф.Вертякова, Э.К.Суслова, Т.В.Черник, Т.И.Чиркова и др.).

Разрабатывая вопрос обучения школьников-осетин словообразованию русского языка, мы опирались на фундаментальные труды ученых-методистов национальной школы: Т.А. Бертагаева [1], Б.В. Беляева [2], Г.Г. Буржунова [3], Э.С. Дзуцева, А.Х. Галазова, К.З. Закирьянова, Р.Б. Сабаткоева, Х.Х. Сукунова [33], Н.М. Шанского [34], М.Ш. Шекихачевой, Н.Б. Экбы [35], А.В. Райцева [29], [30], М.К. Епхиевой [6], [11], [13], [14], [15], [20], [24], [26], [31], У.К. Юсупов [36] и др.

Процесс формирования продуктивного билингвизма как филологического опыта базы развития языковой личности в условиях национального общеобразовательного учреждения характеризуется взаимодействием в сознании учащихся по меньшей мере двух лингвистических систем и обуславливает настоятельную необходимость проведения сопоставительного анализа родного и русского языков на всех уровнях. В данной связи целесообразно обратиться к сути одной из главных задач современной сопоставительной лингвистики - к идее определения методической релевантности сходств и различий между сопоставляемыми языками. Для продуктивного решения этой лингводидактической задачи учеными введены в научный обиход следующие понятия: методически релевантное сходство; методически нерелевантное сходство; методически релевантное различие; методически нерелевантное различие [36]. Рассмотрим их суть и проиллюстрируем ее на примере изучения русской и осетинского языков.

Под методически релевантным сходством подразумевается такое сходство между сопоставляемыми языками, которое стимулирует положительный перенос навыков родной речи на речь иноязычную. Так, осетин, изучающий русский язык, не испытывает затруднений при усвоении лексических значений таких слов, как мастерская, перекресток, фрукт, так как в его родном языке эти слова имеют по одному эквиваленту при полном семантическом соответствии - армадз, алвандаг, дыргъ.

Методически нерелевантное сходство, в отличие от предыдущего, не стимулирует положительного переноса навыков. Например, русское существительное праздник и соответствующее ему осетинское барагбон являются полисемичными, однако это не стимулирует положительного переноса навыков при изучении осетинами русского языка. Дело в том, что за этим в сущности абстрактным сходством скрываются глубокие различия в объеме значений и сочетаемости, не совпадающих в двух лингвистических системах.

Методически релевантное различие представляет собой такое различие в структуре рассматриваемых языков, которое может явиться лингвистической причиной внешней интерференции. Так, осетинское полисемичное слово фыцын в одних значениях является эквивалентом русского глагола варить, в других - глаголов жарить, печь, кипятить. Как видим, указанная осетинская лексема имеет более широкую сферу употребления и характеризуется более широким объемом значений, чем ее русские корреляты. Учащиеся, не зная, что одно и то же осетинское слово в разных значениях может соответствовать нескольким русским словам, во всех случаях заменяют его только одним известным им эквивалентом, допуская таким образом ошибки в словоупотреблении.

Методически нерелевантное различие, соответственно, межъязыковой интерференции вызвать не может. К таким различиям относится, например, полное отсутствие соответствий в семантической структуре тех или иных слов сопоставляемых лингвистических систем. Это так называемые слова-реалии, обозначающие понятия, свойственные только данному народу и не существующие в практике иноязычного социального коллектива: русск. тундра, осет. ныхас (собрание взрослых мужчин селения) и др. Таким образом, деление межъязыковых сходств и различий на методически релевантные и нерелевантные представляется целесообразным и педагогически мотивированным, так как имеет непосредственное практическое значение.

Русский и осетинский языки, контактирующие в учебном процессе осетинский школы, являясь по своему происхождению индоевропейскими, принадлежат разным языковым группам: славянской (русский язык) и иранской (осетинский язык). Кроме того, они разные и по особенностям морфологического строя, русский язык по своему характеру является флективным, осетинский же характеризуется преобладанием агглютинации. Все это обуславливает наличие как сходных черт, так и существенных различий, проявляющихся на всех уровнях. Следовательно, проведение соответствующего сопоставительного анализа представляется не только весьма актуальной, но и довольно сложной задачей.

Вышеуказанные языки обладают, как известно, рядом общих признаков, в той или иной мере характерных для всех языков мира. При этом система каждого из них отличается специфической неповторимостью, самобытностью, совокупностью признаков, присущих только данному языку. Задача их сопоставительного анализа в дидактических целях состоит в том, чтобы как можно полнее и глубже выявить общее и отличительное в этих языках, а затем из полученного материала отобрать то, что может содействовать оптимизации обучения русскому языку в условиях национального общеобразовательного учреждения.

Словообразование, являясь сквозной темой школьных программ по русскому языку, изучается на всех этапах образовательного процесса и служит прочной базой для формирования разнообразных лингвистических умений, в первую очередь - лексических. Хорошее знание структуры слов и способов их производства существенно облегчает овладение лексическим составом любого языка, развитие навыков правильного словоупотребления, построения предложений и т. д. Не случайно в качестве одного из важных принципов системы комплексного отбора иноязычной лексики для изучения в средней школе выступает именно учет словообразовательной ценности ее единиц, т.е. способности к образованию других слов.

Разработка методической системы обучения школьников-осетин словообразовательным возможностям русского языка требует строгого учета так называемой иерархии уже сформированного и формирующегося у них опыта по овладению соответствующим инвентарем двух лингвистических систем. Словарь учащихся-билингвов состоит, как известно, из активного и пассивного запаса лексики обоих языков. Переход из пассива в актив в рамках родного языка происходит относительно легко, даже в определенной мере стихийно. При усвоении лексики второго языка - русского - у школьников также формируется активный и пассивный словарь, но границы между этими его пластами гораздо менее подвижны, чем в родном языке. Понимание слов изучаемого неродного языка в устной или письменной речи требует умения ассоциировать их звуковую, графическую оболочку с лексическим значением. Этому и способствует в немалой степени знание деривативных формантов и способов словопроизводства, являясь в то же время важным средством расширения рецептивных возможностей.

В числе целей обучения неродным языкам в школьных условиях - формирование наряду с активным и пассивным еще и потенциального словаря. Если активный и пассивный минимумы четко определены, ограничены, «замкнуты» и их тщательная отработка равно обязательна, то потенциальный словарь носит так называемый «открытый», индивидуальный характер. Он возникает на основе самостоятельной семантизации учащимися неизученной лексики в момент чтения. Само собой разумеется, что его объем и развивающиеся на основе этого объема лексические навыки находятся в прямой зависимости от степени овладения каждым учащимся активным и пассивным минимумами. Потенциальный словарь складывается на основе слов, состоящих из знакомых словообразовательных элементов, и слов, значение которых выводимо по конверсии. Это служит основанием для выводимости значения незнакомых производных лексических единиц, под которой понимается возможность раскрытия их смысла по семантике составляющих компонентов. Необходимыми условиями освоения и реализации данного феномена в учебно-познавательной деятельности являются знание морфологической структуры слова, значений деривативных аффиксов, способов словопроизводства, а также специально развиваемые словообразовательные умения и навыки. В качестве основных методических приемов, используемых при изучении словообразования и содействующих развитию умения самостоятельно применять полученные знания на новом языковом материале выделяются следующие: а) морфемный анализ, б) словообразовательный анализ, в) сравнение, г) замена, д) выделение, е) группировка и обобщение, ж) сопоставление.

Руководствуясь принципом поэтапности формирования и развития умений и навыков, положенного в основу предлагаемой системы упражнений, охарактеризуем следующие этапы овладения способами и средствами русского словообразования в учебном процессе национальной школы.

На первом этапе осуществляется, как известно, актуализация опорных знаний, предполагающая формирование у учащихся ориентировочной основы деятельности. Правильная ориентировка во многом способствует развитию у школьников полного представления о предмете изучения - словообразовательной системе языка, а затем на базе осознания предмета деятельности по овладению словообразовательной системой - формированию логики этой деятельности. Внимание школьников направляется при этом на важнейшие, наиболее характерные смыслоразличительные черты словообразовательных систем осетинского и русского языков.

Второй этап представляет собой этап формирования словообразовательных умений и навыков, в процессе которого психологически и методически целесообразным считаем выполнение упражнений, построенных на сходных и контрастных явлениях словообразовательных систем русской и осетинского языков и направленных на использование транспозиции и предупреждение интерференции. Говоря о формируемых умениях и навыках образования и употребления в речи производных лексических единиц, необходимо иметь в виду, что собственно образование новых слов не находится на данном этапе в центре внимания, а лишь обслуживает речь. «Задачи усвоения структуры слова и словообразования, формирования соответствующих умений и навыков существенно актуализируются при изучении частей речи: школьники ближе знакомятся с регулярными и продуктивными аффиксами, способами и моделями словопроизводства, характерными для единиц разных лексико-грамматических классов, овладевают умением понимания и конструирования производных лексем на основе знакомых составляющих компонентов» [20].

Наличие у школьников формирующихся и в определенной мере сформированных умений и навыков словообразовательного анализа и синтеза должно обеспечить условия перехода к третьему этапу, на котором осуществляется их дальнейшее

совершенствование. На этом этапе целесообразно создание на уроках учебных ситуаций, моделирующих общение на изучаемом языке. Это могут быть ситуативные упражнения, построенные в форме коммуникативной игры и требующие порождения речевых высказываний с выраженными мотивом и целью.

Репродуктивная познавательная деятельность учащихся, в основном характерная для двух этапов, сменяется творческой, исследовательской или поисковой. Она выражается не только в свободном употреблении в речи словообразовательных структур разной сложности, но и в проведении последующего словообразовательного анализа и теоретического обоснования практических навыков употребления производных лексических единиц.

Данный этап является наиболее существенным и продуктивным в плане пополнения и активизации словарного запаса школьников, совершенствования их речи на каждом изучаемом языке, обогащения филологического опыта в двух лингвистических системах.

Деление входящих в систему упражнений на этапы является в определенной мере условным, ибо трудно провести четкую грань между собственно языковой и речевой, репродуктивной и продуктивной деятельностью, характеризующимися тесной взаимосвязью и соотнесенностью. «Разработка методической системы обучения школьников-осетин словообразовательным возможностям русского языка требует строгого учета так называемой иерархии уже сформированного и формирующегося у них опыта по овладению соответствующим инвентарем двух лингвистических систем» [13, с. 86 ].

Соблюдение координированности в преподавании русского и родного языков обеспечивает возможность организации учебного процесса на основе филологического опыта школьников, учета особенностей их родного языка в сравнении с русским, способствует максимальному использованию транспозиции их знаний, умений и навыков, ограничению интерференции контактирующих в их сознании лингвистических систем. Кроме того, осуществление межпредметных связей дисциплин данного цикла содействует расширению лингвистического кругозора школьников, обогащению их филологического опыта, повышению интереса к изучению обоих языков. Между тем анализ программ и учебников, результаты наблюдений за учебным процессом, индивидуальные беседы с учителями и школьниками позволяют заключить, что, несмотря на важность осуществления взаимосвязанного, координированного преподавания данных дисциплин, организация обучения русскому и родному языкам в осетинской школе рассматривается порознь. Межпредметные связи в их преподавании почти не осуществляются, оставаясь по сей день лишь на уровне творчества учителей. Незавершенность проблемы, незнание многими учителями-предметниками особенностей родного языка учащихся отсутствие конкретных научных рекомендаций, - все это приводит к тому, что преподавание русского языка осуществляется в методическом плане изолированно от родного, что существенно препятствует построению учебного процесса на базе филологического опыта школьников, использованию транспозиции и ограничению межъязыковой интерференции. Поэтому проблема всестороннего учета специфики обучения русскому языку нерусских учащихся как одного из основных условий оптимизации образовательного процесса по данной дисциплине в национальных школах Республики Северная Осетия - Алания представляется актуальной и значимой. Результаты сопоставительно-типологического исследования должны служить основой разработки соответствующих разделов методики обучения, структуры учебников и учебных пособий по обоим языкам в условиях продуктивного двуязычия.

Путем многообразия языков непосредственно обогащается наше знание о мире и то, что с нами познается в этом мире; одновременно расширяется для нас и диапазон

человеческого существования. Такой подход к изучению языков обуславливает ценностное отношение к каждому этносу и личности, создает необходимые предпосылки для свободного диалога культур.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бертагаев Т.А. Билингвизм и его разновидности в системе употребления // Проблемы двуязычия и многоязычия. М.: Наука, 1972. С. 82-88.
2. Беляев Б.В. Психологические основы обучения русскому языку в национальных школах // Русский язык в национальной школе. 1962. №3. С.12-21.
3. Буржунов Г.Г. Социоллингвистические аспекты обучения русскому языку // Русский язык в национальной школе. М. 1986. №11. С. 18.
4. Епхиева М.К., Джиева А.Р. Поликультурное образование в системе профессионального и высшего образования // Новая наука: Проблемы и перспективы. 2016. №3-2 (67). С. 81-84.
5. Епхиева М.К., Бекоева М.З., Сикоева Э.В., Атаян Д.А. Этнокультурная среда как средство реализации здоровьесберегающих технологий дошкольников и детей младшего школьного возраста // В сборнике: Психология, педагогика, образование: Актуальные и приоритетные направления исследований сборник статей Международной научно-практической конференции : в 3 ч. 2017. С. 164-167.
6. Епхиева М.К., Азимова И.С. Психолого- педагогический аспект двуязычия в условиях образовательного процесса школы // В книге: Теория, практика и перспективы развития современной школы Нагорнова А.Ю., Аскеров Ш.Г., Кутыкова И.В., Гузева Н.Ю., Неустроев А.Н., Байбородова Л.В., Файн Т.А., Сергина Е.А., Янюшкина Г.М., Приступа Е.Н., Селезнёв А.А., Шерайзина Р.М., Доница И.А., Медник Е.А., Александрова Н.В., Казаренко А.В., Поломошнова С.А., Лукьянова М.И., Михайлова М.А., Сапунова М.В. и др. Коллективная монография. Ответственный редактор А.Ю. Нагорнова. Ульяновск, 2017. С. 234-246.
7. Епхиева М.К. Гуманизация и гуманитаризация образовательного процесса в вузе // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2015. №1 (31). С. 240-243.
8. Епхиева М.К. Духовно- нравственное воспитание молодежи в условиях современной концепции гуманитаризации образования // Прикладные науки и технологии в США и Европе: общие проблемы и научные открытия. 2014. С. 64-66.
9. Епхиева М.К., Теблоева О.А. Психолого-педагогические основы сотрудничества дошкольного образовательного учреждения и семьи // Applied Sciences: challenges and solutions Papers of the 5th International Scientific Conference. 2015. С. 47-51.
10. Епхиева М.К., Джикаева Ф.З. Формирование культуры межнационального взаимодействия учащейся молодежи // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 122- 125.
11. Епхиева М.К. Формирование билингвизма и развитие языковой личности в условиях национального общеобразовательного учреждения // Прикладные науки и технологии в США и Европе: общие проблемы и научные открытия. 2014. С. 155- 157.
12. Епхиева М.К., Салказанова М.Э. Диалог культур как основа формирования межэтнической толерантности // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 338- 341.
13. Епхиева М.К. О лингводидактических основах обучения русскому словообразованию в национальной школе // Фундаментальные исследования. 2005. №3. С. 86.
14. Епхиева М.К. Формирование полилингвальной личности в условиях национальной школы // Балтийский гуманитарный журнал. 2016.Т. 5. №4 (17). С. 219-223.

15. Епхиева М.К. Лингводидактические основы словообразовательной работы в условиях учебного билингвизма // Балтийский гуманитарный журнал. 2016.Т. 5. №4 (17). С. 224-227.
16. Епхиева М.К. К вопросу о сотрудничестве (или взаимодействии) психологии и народной педагогики в образовательном пространстве вуза // Психодидактика высшего и среднего образования. 2014. С. 17- 21.
17. Епхиева М.К. К вопросу этнопедагогизации в системе высшего и профессионального образования // Современные технологии в российской и зарубежных системах образования. 2014. С. 32- 34.
18. Епхиева М.К., Гаглоева Р. Формирование и развитие духовно- нравственного воспитания ребенка в семье // Современные технологии в российской и зарубежных системах образования. 2014. С. 35- 38.
19. Епхиева М.К. Формирование духовно- нравственных ценностей в образовательном процессе вуза // Актуальные проблемы современного образования в условиях двуязычия. 2013. С. 386- 388.
20. Епхиева М.К. Основные проблемы двуязычия в условиях национальной школы // Актуальные проблемы современного образования в условиях двуязычия. 2013. С. 133-135.
21. Епхиева М.К. К вопросу о взаимосвязи психологии и народной педагогики в системе современного образования и обучения в вузе // Психодидактика высшего и среднего образования. 2012. С. 102-104.
22. Епхиева М.К. К проблеме гуманизации и гуманитаризации образовательного процесса в вузе // Актуальные проблемы современного образования в условиях двуязычия. 2011. С. 91-93.
23. Епхиева М.К. Формирование духовно-нравственных ценностей подрастающего поколения в образовательном пространстве вуза // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2013. №4 (26). С. 228-231.
24. Епхиева М.К. Лингводидактические основы обучения в условиях национальной школы // Фундаментальные исследования. 2008. №5. С. 151-152.
25. Епхиева М.К., Курганская Л.В. Формирование нравственной культуры личности в условиях современной концепции гуманитаризации образования // В сборнике: Theoretical and Applied Sciences in the USA. 2016. С. 20-23.
26. Епхиева М.К. Психолого-педагогические и лингводидактические основы формирующегося двуязычия // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. №1 (18). С. 94-97.
27. Епхиева М.К., Хубулова М.Г. Педагогическое сопровождение этнокультурного развития учащейся молодежи // В сборнике: Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации Материалы научно-практической конференции (заочной) с международным участием. Ответственный редактор А.Ю. Нагорнова. 2017. С. 245-248.
28. Епхиева М.К., Дзодзикова М.Э., Туриева Д.В. Экологическая проблема как одна из глобальных проблем современности ( на материале экологического состояния воздушного бассейна и заболеваемости детей в « Горном кусте» Алагирского района РСО-Алания) // В сборнике: Прикладные науки и технологии в США и Европе: общие проблемы и научные открытия. 2014. С. 62-64.
29. Райцев А.В., Епхиева М.К. Диалоговый подход к межкультурному образованию и языку // Материалы VII Международная научной конференции "Theoretical and Applied Sciences in the USA " («Теоретические и прикладные науки в США») США. Нью- Йорк. 2016. С. 38-42.
30. Райцев А.В., Епхиева М.К., Джикаева Ф.Э. Этнопедагогизация в учебно-воспитательном процессе, её влияние на формирование нравственных качеств

личности // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 176-180.

31. Епхиева М.К., Хубулова М.Г. Психологический аспект двуязычия в условиях национальной школы // В сборнике: Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации Материалы научно-практической конференции (заочной) с международным участием. Ответственный редактор А.Ю. Нагорнова. 2017. С. 78-82.

32. Епхиева М.К., Абаева С.В. Нравственное воспитание подрастающего поколения - импульс духовного оздоровления общества // В сборнике: Психология и педагогика в образовательной научной среде международное научное периодическое издание по итогам международной научно-практической конференции. 2016. С. 34-38.

33. Сукунов Х.Х. К проблеме национально - регионального компонента в содержании образования. М., 1998. С.5-6.

34. Шанский Н.М. Русское языкознание и лингводидактика. М. 1985. 239с.

35. Экба Н.Б. О языке обучения и развития двуязычия учащихся // Русский язык в национальной школе. 1990. № 12. С. 3-7.

36. Юсупов У.К. Лингводидактический аспект сопоставительного изучения языков // Сопоставительная лингвистика и обучение неродному языку. М. 1987. С. 193-200.

37. Epkhieva M.K., Dzhikaeva F.Z., Kurganskaya L.V. Specificity of legal regime of entrepreneurship in the russian federation and abroad // The USA Journal of Applied Sciences. 2017. № 1. С. 11-12.

## **DIALOGUE OF LANGUAGES AND CULTURES IN THE FORMATION OF THE PERSON**

© 2018

**A.V. Rajcev**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Condensed State Physics Department, Honored Worker of Higher Professional Education of the Russian Federation  
*North Ossetian state University to them K.L. Khetagurova, Vladikavkaz (Russia)*

**M.K. Ephieva**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, RAE Professor, Honored Worker of Science and Education RAE  
*Vladikavkaz (Russia), marina.ephiewa@yandex.ru*

УДК 370

## **СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОЦЕССА СОЦИАЛИЗАЦИИ И ТОЛЕРАНТНОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА**

© 2018

**A.B. Райцев**, доктор педагогических наук, профессор кафедры физики конденсированного состояния, Почетный работник высшего профессионального образования РФ

*ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова», Владикавказ (Россия)*

**M.K. Епхиева**, кандидат педагогических наук, доцент, профессор РАЕ, Заслуженный работник науки и образования РАЕ  
*Владикавказ (Россия), marina.ephiewa@yandex.ru*

Этнокультурный облик нашей страны отличается огромным разнообразием. Отсутствие толерантности в отношении разных этнических групп, конфликты на национальной почве - следствие сложного комплекса социальных факторов. Один из них - пренебрежение поликультурным образованием подрастающего поколения. В условиях

многокультурного мира и полиэтнического российского государства поликультурное образование становится важной частью современного образования, способствующего усвоению учащимися знаний о других культурах, уяснению общего и особенного в традициях, образе жизни, культурных ценностях народов, воспитании обучающихся в духе уважения инокультурных систем, а также неотъемлемой частью педагогической культуры учителя. В связи с переходом от традиционной к личностно ориентированной парадигме образования, когда обществу нужны активные, компетентные специалисты, способные самостоятельно принимать решения и готовые взять на себя ответственность за их осуществление, способные к созидательной деятельности, к сотрудничеству, терпимые к чужому мнению, умеющие вести диалог, искать и находить содержательные компромиссы, стремящиеся к взаимопониманию и неконфликтному сосуществованию с представителями разных культур. Но, чтобы воспитать таких специалистов, чтобы сформировать у молодых людей поликультурную компетентность, необходимо, чтобы педагогические работники сами обладали такой поликультурной компетентностью, чтобы поликультурность стала неотъемлемой частью педагогической культуры педагога. Основой гуманистической парадигмы современной педагогики является представление о том, что центром образовательной системы выступает человек, формирующийся и развивающийся в поликультурном пространстве. Девяностые годы XX столетия, связанные в отечественной истории с резким подъемом национального самосознания, стремлением народов современной России к этнокультурной самоидентификации, со всей очевидностью продемонстрировали и стремление представителей различных национальностей к постижению «культуры мира», формированию цивилизационного видения направлений этногенеза.

Педагогические принципы поликультурного образования конкретизированы в проекте Концепции федеральных государственных образовательных стандартов общего образования, вынесенной на обсуждение педагогической общественности в 2009 году. Раскрывая, ключевую роль образования как ведущую социальную деятельность в социокультурной модернизации России, разработчики федерального государственного образовательного стандарта второго поколения в качестве основных ориентиров образовательной политики выделили: формирование гражданской идентичности; консолидацию общества в условиях роста его культурного, этнического, социального. и прочего многообразия, а также в условиях роста притока иммигрантов; взаимопонимание и доверие друг к другу представителей различных социальных, конфессиональных и этнических групп; социальное выравнивание общества; достижение конкурентоспособности личности, общества и государства. Анализ научной литературы показывает, что о поликультурном образовании наиболее активно стали говорить в конце 80 - начале 90 - х годов XX века. Вместе с тем, идеи поликультуризма стали предметом изучения классиков педагогической науки. Так, основатель педагогики Я.А. Коменский заложил принцип гармонии в отношениях между людьми в основу развития образовательной системы. И.Г. Песталоцци в качестве «первого ростка нравственности» видел чувство доверия и любви к ближнему. Скоррелированность между идеями гуманизма и формированием высокой нравственной ответственности «за свое бытие» определила направленность педагогических взглядов Л.Н. Толстого, С.А. Рачинского, П.Ф. Каптерева. Не утратили актуальности и в наши дни принципы народности, демократизма, истинного патриотизма, на которых призвано строиться, по словам М.В. Ломоносова, учение о воспитании и образовании молодежи. Интересными являются философско - педагогические подходы И.А. Ильина, В.В. Розанова, которые рассматривают проблемы формирования поликультурного кругозора человека с позиции развития собственного достоинства; внутренней свободы и гражданственности человека. Значительный вклад в развитие теории и практики поликультурного образования связан



с именами современных отечественных и зарубежных исследователей. Так, на рубеже XX-XXI веков сложились теоретические предпосылки для построения системы поликультурного образования, к каковым возможно отнести следующие представления: о стратегии социокультурного развития и принципах построения практики образования (отечественные ученые И.В. Бестужев, В.П. Борисенков, Б.Л. Вульфсона, Б.С. Гершунский, Ю.С. Давыдов, А.Н. Джурицкий, В.М. Жураковский, А.С. Запесоцкий, Н.Д. Никандров, О.Н. Смолин, В.И. Солдаткин, В.М. Филиппов, В.Д. Шадриков, В.К. Шаповалов и др.; зарубежные исследователи Л. Бэк, Х. Вессури, Д. Дэниел, Б. Колдуэлла, Р. Маклин, А. Мокус, Г.Л. Оспина, Б. Саймон, Ж. Халлаг, Б. Эдварде и др.); о соотношении глобальных и региональных факторов образовательной политики (Е.В. Бондаревская, С.В. Грачев, А.А. Греков, М.Н. Кузьмин, Л.В. Левчук, А.П. Лиферов, Г.И. Ловецкий, В.А. Мясников, М.Р. Радовель, Х.Г. Тхагапсоев, Н.М. Швецов и др.); о принципах построения единого российского и европейского образовательного пространства (О.В. Аракелян, А.Г. Асмолов, А.Ю. Белогуров, Н.В. Бордовская, Г.Д. Дмитриев, Н.Б. Крылова, В.Н. Цатуров, В.А. Шитуев и др.); о структурно-содержательных проблемах построения различных образовательных уровней в условиях этнорегиональной образовательной системы (З.Б. Абдуллаева [1], А.Я. Данилюк, М.К. Епхиева [6], [11], [13], [14], [15], [20], [24], [26], [31], Н.Г. Емузова, И.А., Л.В. Курганская [25], [34], И.А. Малашихина, Л.Л. Редько, Л.А. Хараева, В.Л. Ширяев и др.); об этнокультурных аспектах воспитания подрастающего поколения (А.В. Беляев, Г.Н. Волков [2], Г.А. Дзуцев [3], Ю.С. Кимов, А.В. Райцев [29], [30], Е.Е. Хатаев, М.К. Епхиева [4], [5], [7], [8], [16], [17], [19], [21], [22], [23], [27], [32], Ф.З. Джикаева [10], [30], [34], М.Э. Дзодзикова [28], М.Э. Салказанова [12], С.Б. Узденова, И.А. Шоров и др.); о формировании у детей младшего школьного возраста чувства национальной идентичности и поликультурного кругозора (Е.С. Бабунова, Т.Ф. Бабынина, Е.А. Бараханова, В.Д. Ботнар, Э.Ф. Вертякова, Э.К. Суслова, Т.В. Черник, Т.И. Чиркова и др.). В современной педагогике термин «поликультурное образование» выражает идею межкультурного взаимодействия в содержании образования, усвоение ценностей различных этнических систем. Исследование показало, что поликультурность стала предметом активных социально - политических исследований, начиная с 60 - х гг. XX века. При этом ряд авторов сходятся на понимании поликультурного образования как механизма усвоения учащимися знаний о различных культурах, осознания общего и особенного в образе жизни, культурных ценностях и ориентирах разных народов. В современной психолого - педагогической литературе представлено - научное осмысление достаточно широкого спектра отдельных проблем поликультурного образования, воспитание толерантности, системообразующая основа работы педагогов с детьми - мигрантами, основа взаимодействия личности и культуры, механизм развития в обществе культурного и национального плюрализма, парадигма обучения родным языкам в вузах с многонациональным составом учащихся, основа развития коммуникативной педагогики, основа развития свободной педагогики; основание интеркультурной педагогики, стержень идеи многокультурности, прикладной контекст гуманистической философии, идеи «диалога культур», отражение идеи многокультурной трансформации; основание идеи межкультурной компетентности личности, механизм развития мирового образовательного пространства, культурной идентификации учащегося в полиэтничном сообществе. Признавая важность и актуальность, представленных подходов, их теоретическую и практическую значимость для развития поликультурного пространства российского образования, важно отметить, что все они представляют идею поликультурности как инновационный ресурс развития образования. Анализ ситуации, сложившейся как в Республике Северная Осетия - Алания, так и других субъектах северокавказского региона, позволил выделить основные этапы

реализации поликультурного образования: изучение родного языка, культурного наследия своего народа в качестве условия самоидентификации ребенка как представителя той или иной национальной культуры и овладение иностранным языком. В то же время отсутствует важный элемент поликультурного образования, связанный с изучением культур соседних народов. Поликультурное образование в полиэтническом вузе Российской Федерации мы рассматриваем как часть общего образования, призванное обеспечить всем учащимся право на изучение родного, русского, иностранного языков, культуры, традиций народов страны и мира, воспитания культуры, межличностного общения, толерантности и адаптации к современным социокультурным условиям.

Известно, что формирование духовного мира ребенка как развивающейся личности осуществляется путем усвоения им общественно-исторического опыта человечества в процессе предметно-практической деятельности, постижения норм социально-этических и гуманистических отношений в целом. Четко зафиксированные в народных традициях, нравственных проповедях культуры, эти нормы выступают в качестве образцов, концентрирующих в себе лучшие личностные качества, принятые в социуме нравственные эталоны. Исторически сложившиеся нормы и принципы, взаимоотношения и идеалы людей также фиксируются в традициях этноса, обеспечивая тем самым их выживание и активное функционирование в качестве коллективной памяти неотъемлемого элемента этнического сознания. В данном контексте могут быть указаны, прежде всего, духовные, материальные ценности, произведения устного народного творчества.

Народная педагогика в совокупности педагогических сведений и воспитательного опыта, сохранившихся в устном народном творчестве, обычаях, обрядах детских игр и игрушках. Она предполагает исследование педагогической культуры народных масс, выработанной тысячелетним опытом человечества и бытующей в народе до наших дней. Очевидно, теснейшая связь духовного богатства с его системой воспитания, включающей, в первую очередь, нравственно-этические воззрения людей, поэтому народная педагогика рассматривает в качестве духовного феномена эмпирические знания, сведения, идеалы, взгляды, представления, установки воспитательной деятельности, присущие сознанию народных масс и выступающие как арсенал педагогического опыта, педагогической мудрости этноса. Основная и ведущая идея народной педагогики – гармоническое единство биологического, социального и духовного развития личности. Достижение такой гармонии представляет собой сложный, многоступенчатый и многоаспектный процесс, протекающий в условиях диалектического разнообразия «измеряемых и неизмеряемых явлений». Становление и развитие идей, содержание народной педагогики всегда было ориентировано по отношению к миру не по модели иерархии, господства и подчинения, а нравственной ответственности каждого человека перед собой и окружающим миром. Так, в педагогике многих народов России, в том числе и Северного Кавказа, образ жизни людей и законы природы неразрывно связаны между собой, слиты в единое целое. Поэтому естественным для этнической ментальности было абсолютное неприятие любого насилия негативных действий в природе – будь то сломанное дерево, сорванный цветок, посаженная в клетку певчая птица или пойманное животное. Наслаждение, любование красотой, совершенством и гармонией всего живого в мире внушалось человеку с самого детства. Педагогическая культура этноса, проповедуя единство человека и мира, отрицала всякое излишество, извращения, воспитывала стремление к совершенству. В народной педагогике четко выделяется идея естественности и природосообразности воспитания, основанная на признании природного равенства людей, самоценности и уникальности каждого индивида, его неразрывного единства с окружающим миром.

Национальное образование, в этой связи призвано быть механизмом управления, обеспечивающим оптимальные условия для осуществления различных функций организма человека, – природных, социальных, физических с целью адекватной самореализацией молодого человека в различных сферах деятельности – семейно-бытовой, профессиональной, добротворческой.

Развитие личности в народной педагогике рассматривается как целостный процесс многоаспектный и многофакторный, продолжающийся длительное время, предполагающий преемственность поколений. Смысл воспитания – это, в конечном счете, укрепление преемственности поколений на вековых гуманистических традициях народа. А семейная традиция – это осознание принадлежности к своим корням. Чем дальше, тем глубже в прошлое проложены эти корни, тем сильнее они. Это основополагающий принцип народного воспитания.

Народ хотел видеть в каждом своем ребенке комплекс социально-этических качеств. Еще в ранних произведениях народного творчества были четко сформулированы представления народа о личности современного человека, развития которой должно осуществляться мудрой триадой: умом, добротой, трудолюбием.

Важнейшее воспитание молодежи, всегда имеющее непреходящее значение и очень актуальное в современных условиях, – это бережное отношение к ценностям, созданным трудом человека и природы. У крестьянина издревле обожествлялись земля, вода, хлеб. Поэтому в народе укоренились прогрессивные обычаи, связанные с хлебом, например, попробовать хлеб считалось выражением искреннего уважения к хозяину, любая клятва закреплялась богом и хлебом.

Многие народные изречения внушают надежду на Всевышнего, а правила честности и добродетели учат молодежь быть бережливыми, трудолюбивыми, терпеливыми и т.п. В народе утверждается: кто не уважает хлеб, тот ослепнет. Например, «Хлеб натопчешь – бог накажет – земля проглотит». В этой традиции проявляется чувство любви к своей земле, к ее плодам и результатам труда, присущее каждому народу.

Исключительно гуманная идея: старость созидательна тем, что в пестовании внуков можно исправить ошибки, совершенные при воспитании собственных детей, пробуя организовать обратную связь поколений [3, с. 137].

В традициях народа, вполне отчетливо, выступают такие факторы воспитания: природа, игра, слово – мысль, труд, опыт, общение, быт, обычаи, искусство, религия, пример, нравственные образцы и тому подобное.

Материалы устного народного творчества (пословицы, поговорки, сказки, легенды и другое) составляют богатое этико-культурное наследие этноса.

Народы в своем историческом развитии создали богатейшую педагогическую культуру. В прошлом, когда не было специального обучения, основную воспитательную силу представляли семья, родители, близкие, окружающая среда. По традиции народной педагогики функция нормальной семьи состоит в гуманизации человека, в превращении грубых инстинктов в социальные мотивы добротворчества и созидания. В материнской любви ребенок обнаруживает образец всякой любви вообще, в отношениях с отцом – образец отношений послушания, возможно, восхищения и так далее. Естественно, в процессе обучения с близкими ребенок впитывал правила и обычаи, установленные в этносоциуме того региона, где он жил. В народном воспитании большое значение имеет преемственность поколений. Чем она теснее и глубже, тем лучше для воспитания молодых, а также для жизни старших. Словом, в воспитании человека активное участие принимали все: стар и млад, социальная среда, сельская община и др. Следует отметить, что высокая эффективность народной педагогики состоит именно в ее конкретном воздействии на личность. Отсюда и естественность включения воспитательных идей

народа в образовательный процесс, как современной школы, так и в инновационном вузовском образовании.

Высшие учебные заведения, ориентированные на поликультурное образование становятся местом возможной культурной дискуссии, в которой учащимся предоставляется возможность совместно пережить личностные различия, научиться решать разнообразные социокультурные и жизненные проблемы путем диалога, компромиссов и сотрудничества. Развитие поликультурного образования, представляется как инновационный процесс, для эффективного управления которым важно учитывать логику и технологию инициирования и воплощения новых идей, основные характеристики инновационного процесса, его структуру, содержание, условия, при которых он будет продуктивным.

Таким образом, поликультурное образование – это процесс, заключающийся в создании условий для формирования у личности мировоззренческой установки на конструктивное сотрудничество на основе приобщения к этнической, российской и мировой культурам.

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Абдуллаева З.Б., Везиров Т.Г. Интеграция в сфере национальных систем образования как принцип модернизации современного образования // Международный журнал экспериментального образования. 2010. № 5. С.30-32.

2. Волков Г.Н. Этнопедагогика. Чебоксары, 1974. С.7-8.

3. Дзуцев Г.А. Этнопедагогические аспекты формирования духовной культуры личности // Воспитание молодежи на основе возрождения национальной культуры. Материалы межвузовской научно-практической конференции. Нальчик. 1996. С.137-138.

4. Епхиева М.К., Джигоева А.Р. Поликультурное образование в системе профессионального и высшего образования // Новая наука: Проблемы и перспективы. 2016. №3-2 (67). С. 81-84.

5. Епхиева М.К., Бекоева М.З., Сикоева Э.В., Атаян Д.А. Этнокультурная среда как средство реализации здоровьесберегающих технологий дошкольников и детей младшего школьного возраста // В сборнике: Психология, педагогика, образование: Актуальные и приоритетные направления исследований сборник статей Международной научно-практической конференции : в 3 ч. 2017. С. 164-167.

6. Епхиева М.К., Азимова И.С. Психолого- педагогический аспект двуязычия в условиях образовательного процесса школы // В книге: Теория, практика и перспективы развития современной школы Нагорнова А.Ю., Аскеров Ш.Г., Кутыкова И.В., Гузева Н.Ю., Неустроев А.Н., Байбородова Л.В., Файн Т.А., Сергина Е.А., Янюшкина Г.М., Приступа Е.Н., Селезнёв А.А., Шерайзина Р.М., Донина И.А., Медник Е.А., Александрова Н.В., Казаренко А.В., Поломошнова С.А., Лукьянова М.И., Михайлова М.А., Сапунова М.В. и др. Коллективная монография. Ответственный редактор А.Ю. Нагорнова. Ульяновск, 2017. С. 234-246.

7. Епхиева М.К. Гуманизация и гуманитаризация образовательного процесса в вузе // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2015. №1 (31). С. 240-243.

8. Епхиева М.К. Духовно- нравственное воспитание молодежи в условиях современной концепции гуманитаризации образования // Прикладные науки и технологии в США и Европе: общие проблемы и научные открытия. 2014. С. 64-66.

9. Епхиева М.К., Теблоева О.А. Психолого-педагогические основы сотрудничества дошкольного образовательного учреждения и семьи // Applied Sciences: challenges and solutions Papers of the 5th International Scientific Conference. 2015. С. 47-51.

10. Епхиева М.К., Джикаева Ф.З. Формирование культуры межнационального взаимодействия учащейся молодежи // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 122- 125.
11. Епхиева М.К. Формирование билингвизма и развитие языковой личности в условиях национального общеобразовательного учреждения // Прикладные науки и технологии в США и Европе: общие проблемы и научные открытия. 2014. С. 155- 157.
12. Епхиева М.К., Салказанова М.Э. Диалог культур как основа формирования межэтнической толерантности // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 338- 341.
13. Епхиева М.К. О лингводидактических основах обучения русскому словообразованию в национальной школе // Фундаментальные исследования. 2005. № 3. С. 86.
14. Епхиева М.К. Формирование полилингвальной личности в условиях национальной школы // Балтийский гуманитарный журнал. 2016.Т. 5. №4 (17). С. 219-223.
15. Епхиева М.К. Лингводидактические основы словообразовательной работы в условиях учебного билингвизма // Балтийский гуманитарный журнал. 2016.Т. 5. №4 (17). С. 224-227.
16. Епхиева М.К. К вопросу о сотрудничестве (или взаимодействии) психологии и народной педагогики в образовательном пространстве вуза // Психодидактика высшего и среднего образования. 2014. С. 17- 21.
17. Епхиева М.К. К вопросу этнопедагогизации в системе высшего и профессионального образования // Современные технологии в российской и зарубежных системах образования. 2014. С. 32- 34.
18. Епхиева М.К., Гаглоева Р. Формирование и развитие духовно- нравственного воспитания ребенка в семье // Современные технологии в российской и зарубежных системах образования. 2014. С. 35- 38.
19. Епхиева М.К. Формирование духовно- нравственных ценностей в образовательном процессе вуза // Актуальные проблемы современного образования в условиях двуязычия. 2013. С. 386- 388.
20. Епхиева М.К. Основные проблемы двуязычия в условиях национальной школы // Актуальные проблемы современного образования в условиях двуязычия. 2013. С. 133- 135.
21. Епхиева М.К. К вопросу о взаимосвязи психологии и народной педагогики в системе современного образования и обучения в вузе // Психодидактика высшего и среднего образования. 2012. С. 102-104.
22. Епхиева М.К. К проблеме гуманизации и гуманитаризации образовательного процесса в вузе // Актуальные проблемы современного образования в условиях двуязычия. 2011. С. 91-93.
23. Епхиева М.К. Формирование духовно-нравственных ценностей подрастающего поколения в образовательном пространстве вуза // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2013. №4 (26). С. 228-231.
24. Епхиева М.К. Лингводидактические основы обучения в условиях национальной школы // Фундаментальные исследования. 2008. №5. С. 151-152.
25. Епхиева М.К., Курганская Л.В. Формирование нравственной культуры личности в условиях современной концепции гуманитаризации образования // В сборнике: Theoretical and Applied Sciences in the USA 2016. С. 20-23.
26. Епхиева М.К. Психолого-педагогические и лингводидактические основы формирующегося двуязычия // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. №1 (18). С. 94-97.

27. Епхиева М.К., Хубулова М.Г. Педагогическое сопровождение этнокультурного развития учащейся молодежи // В сборнике: Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации Материалы научно-практической конференции (заочной) с международным участием. Ответственный редактор А.Ю. Нагорнова. 2017. С. 245-248.

28. Епхиева М.К., Дзодзикова М.Э., Туриева Д.В. Экологическая проблема как одна из глобальных проблем современности ( на материале экологического состояния воздушного бассейна и заболеваемости детей в « Горном кусте» Алагирского района РСО-Алания) // В сборнике: Прикладные науки и технологии в США и Европе: общие проблемы и научные открытия. 2014. С. 62-64.

29. Райцев А.В., Епхиева М.К. Диалоговый подход к межкультурному образованию и языку // Материалы VII Международная научной конференции "Theoretical and Applied Sciences in the USA " («Теоретические и прикладные науки в США») США. Нью-Йорк. 2016. С. 38-42.

30. Райцев А.В., Епхиева М.К., Джикаева Ф.Э. Этнопедагогизация в учебно-воспитательном процессе, её влияние на формирование нравственных качеств личности // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 176-180.

31. Епхиева М.К., Хубулова М.Г. Психологический аспект двуязычия в условиях национальной школы // В сборнике: Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации Материалы научно-практической конференции (заочной) с международным участием. Ответственный редактор А.Ю. Нагорнова. 2017. С. 78-82.

32. Епхиева М.К., Абаева С.В. Нравственное воспитание подрастающего поколения - импульс духовного оздоровления общества // В сборнике: Психология и педагогика в образовательной научной среде международное научное периодическое издание по итогам международной научно-практической конференции. 2016. С. 34-38.

33. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения. Москва, 1988. Т.2.С.162.

34. Epkhieva M.K., Dzhikaeva F.Z., Kurganskaya L.V. Specificity of legal regime of entrepreneurship in the russian federation and abroad // The USA Journal of Applied Sciences. 2017. № 1. С. 11-12.

## **IMPROVEMENT OF THE PROCESS OF SOCIALIZATION AND TOLERANT EDUCATION OF THE STUDENT YOUTH IN THE CONDITIONS OF THE POLY CULTURAL EDUCATION SPACE**

© 2018

*A.V. Rajcev*, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Condensed State Physics Department, Honored Worker of Higher Professional Education of the Russian Federation  
*North Ossetian state University to them K.L. Khetagurova, Vladikavkaz (Russia)*

*M.K. Ephieva*, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, RAE Professor, Honored Worker of Science and Education RAE  
*Vladikavkaz (Russia), marina.ephiewa@yandex.ru*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ МОЛОДЕЖИ НА ОСНОВЕ ВОЗРОЖДЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ**

© 2018

**А.В. Райцев**, доктор педагогических наук, профессор кафедры физики конденсированного состояния, Почетный работник высшего профессионального образования РФ

*ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет имени  
К.Л. Хетагурова», Владикавказ (Россия)*

**М.К. Епхиева**, кандидат педагогических наук, доцент, профессор РАЕ,  
Заслуженный работник науки и образования РАЕ  
*Владикавказ (Россия), marina.ephiewa@yandex.ru*

Эволюция ценностей общества происходит постоянно. Система ценностей общества обуславливает процесс становления ценностных ориентиров отдельных личностей, проецируется в их сознание и поведение, создавая определенную шкалу ценностей поколения, представляет результат духовной работы личности. Только педагог, обладающий богатым духовным потенциалом, способен воспитать соответствующую личность. Поэтому в студенческие годы и следует заложить этот потенциал. Образование выступает тем фактором, который обеспечивает формирование духовно-богатой личности. Подготовить будущих учителей к ведению образовательной деятельности с учетом регионально-этнической направленности можно только при соответствующем подходе к организации учебно-воспитательного процесса в вузе. Этнопедагогическое содержание профессиональной педагогической культуры педагога должно стать равнозначным, а не выступать в качестве дополнительного к научно-педагогическому содержанию.

Одним из возможных способов качественного изменения содержания учебно-воспитательного процесса вуза является включение в него гуманистических идей и традиций народной педагогики. Закрепляя в себе многовековой опыт истории и бережно передавая его последующим поколениям для дальнейшего развития, обычаи и традиции народной педагогики служат механизмом развития духовного мира, представляют собой способы передачи ценной информации на социально-психологической основе.

Духовно-нравственное становление личности обусловлено изменениями в социально-экономической и общественно-политической жизни в стране, пришедшими к таким тенденциям, как отчуждение молодежи от земли, родного дома, от своих корней, утрата молодым поколением общинной взаимопомощи, изменение структуры социальных ценностей, а так же социальная неустойчивость молодежи, низкая мотивация к трудовой деятельности, что обуславливает необходимость теоретической и практической разработки проблем, связанных с нравственным становлением личности как в общеобразовательной, так и высшей школе. Важное место в структуре профессиональной компетентности педагога занимает этнопедагогическая культура. Основное содержание этнопедагогической культуры должно закладываться в системе профессионального педагогического образования.

В процессе вхождения России в мировое образовательное пространство от педагогических работников требуется наличие этнокультурных знаний и умений организации этнопедагогической деятельности. Истоки саморазвития вуза лежат в этнопедагогизации системы образования, в творческой инновационной педагогической деятельности преподавателей. В условиях полиэтничного общества этнопедагогические идеи становятся важными компонентами в формировании личности педагога. Актуальность приобретает этнопедагогизация целей, содержания и процесса

подготовки будущего педагога. Являясь главным и решающим фактором интеграции обучения и воспитания, этнопедагогизация представляет собой процесс интеграции традиционных (народных, национальных, этнических) культур с современными воспитательными системами, идеями, технологиями, создающими воспитательную среду (этнопедагогическое пространство). Важнейшим фактором и необходимым компонентом в воспитательном процессе при формировании этнопедагогической компетентности учителя является культура, которая складывается веками, собирает духовные ценности каждого поколения. Функциональное значение культуры – это воспитание подрастающего поколения. Изучая культуру своего народа, региона в контексте мировой культуры, будущие учителя постигают понятие регионального своеобразия духовного мира предков. Происходит обращение к народному опыту воспитания.

Образование, как часть культуры, создает необходимые условия для духовно-нравственного формирования личности. Оно является своеобразным отражением социальных отношений, показателем духовного здоровья общества. Духовно-нравственное формирование личности невозможно без творческого начала, оно, как уникальный социокультурный феномен, объективно обладает способностью сплачивать людей, объединять их в процессе достижения высоких социально значимых целей, независимо от социальной принадлежности и вероисповедания. Все это требует целенаправленной работы, позволяющей формировать высоконравственных специалистов. Ведущей роли в духовно-нравственном формировании личности посвящены труды Я.А. Коменского, Дж. Локка, Ж-Ж. Руссо, труды И. Канта о трансцендентности сферы духовного; Г.Гегеля об «абсолютной духовной идее», «мировом духе и разуме»; Р. Штайнера, который выделяет чувство благодарности, чувство любви, чувство долга; выдающихся русских философов, просветителей, педагогов: Д.И. Писарева, Н.И. Пирогова, К.Д.Ушинского, Л.Н. Толстого, А.С.Хомякова, а также идеи философов современности Д.С. Лихачева и А.И.Арнольдова. Проблема духовно-нравственного формирования личности – одна из актуальных и сложных, включает в себя такие категории, как личность, ценность, духовность, образование, развитие, формирование и др., и рассматривать её следует не только с педагогических, но и с философских, психологических позиций. «Национальная (этническая) принадлежность индивида, - отмечает Г.М.Андреева, - является чрезвычайно значимым для социальной психологии фактором потому, что она фиксирует определенные характеристики той микросреды, в условиях которой формируется личность» [1, с. 219]. Духовность связана со стремлением человека выйти за рамки наличного бытия и одновременно утвердить себя в материальном мире. В настоящее время вторая тенденция, к сожалению, преобладают, человек сегодня в значительной степени ориентирован на материальное богатство. Представители первой тенденции стремятся пребывать в мире грёз и покидают реальный мир, зачастую прибегая к таким средствам как алкоголь, наркотики, увлечения всякого рода сомнительными культурами, и в первом и во втором случае мы имеем дело с утратой духовности, что очень опасно для человека. Духовность дана человеку изначально или её надо формировать? На этот вопрос отвечали известные нам ученые: К.Н. Вентцель, Р.Штейнер и современники, имена которых мы назвали выше. Ответ дан неоднозначный К.Вентцель и Р.Штейнер утверждали, что духовность дается изначально, приобрести её невозможно. Но столь педагогически-пессимистический подход опровергают наши современники: Е.П. Белозерцев, М.С. Каган, Б.Т. Лихачева, В.И. Слабодчиков и многие другие. Они утверждают, что духовность исторична и социально детерминирована, следовательно, как личностную направленность её можно формировать. Воспитание духовности как цель - это залог успешного обновления общества - так ставит сегодня проблему сама жизнь. При всём многообразии подходов к пониманию «духовности» есть смысл



выделить основные: духовность-это высший уровень развития человека, строящего свои отношения на гуманизме и стремящегося к высшим человеческим ценностям: добро, истина, мудрость, красота. Духовность-это личностное качество, которое не даётся изначально, а формируется в ходе освоения общечеловеческих ценностей. Духовные ценности становятся предметом пристального внимания философов, социологов, педагогов, психологов в XX- XXI в.в., когда гуманистическая направленность становится ведущей тенденцией общественных наук. Сложились теоретические предпосылки для построения системы поликультурного образования, к каковым возможно отнести следующие представления: о стратегии социокультурного развития и принципах построения практики образования (отечественные ученые И.В.Бестужев, В.П.Борисенков, Б.Л.Вульфсона, Б.С.Гершунский, Ю.С.Давыдов, А.Н.Джуринский, В.М.Жураковский, А.С.Запесоцкий, Н.Д.Никандров, О.Н.Смолин, В.И.Солдаткин, В.М.Филиппов, В.Д.Шадриков, В.К.Шаповалов и др.; зарубежные исследователи Л. Бэк, Х. Вессури, Д. Дэниел, Б. Колдуэлла, Р.Маклин, А. Мокус, Г.Л. Оспина, Б. Саймон, Ж. Халлаг, Б. Эдварде и др.); о соотношении глобальных и региональных факторов образовательной политики (Е.В. Бондаревская, С.В.Грачев, А.А.Греков, М.Н.Кузьмин, Л.В.Левчук, А.П.Лиферов, Г.И.Ловецкий, В.А.Мясников, М.Р.Радовель, Х.Г.Тхагапсоев, Н.М.Швецов и др.); о принципах построения единого российского и европейского образовательного пространства (О.В.Аракелян, А.Г.Асмолов, А.Ю.Белогуров, Н.В.Бордовская, Г.Д.Дмитриев, Н.Б.Крылова, В.Н.Цатуров, В.А.Шитуев и др.); о структурно-содержательных проблемах построения различных образовательных уровней в условиях этнорегиональной образовательной системы (З.Б. Абдуллаева, А.Я. Данилюк [3], М.К. Епхиева [6], [11], [13], [14], [15], [20], [24], [26], [31], Н.Г. Емузова, И.А., Л.В. Курганская [25], [35], И.А. Малашихина, Л.Л. Редько, Л.А. Хараева, В.Л.Ширяев и др.); об этнокультурных аспектах воспитания подрастающего поколения (А.В. Беляев, Г.Н. Волков, Г.А. Дзуцев, Ю.С. Кимов, А.В. Райцев [29], [30], [33], Е.Е. Хатаев, М.К. Епхиева [4], [5], [7], [8], [16], [17], [19], [21], [22], [23], [27], [28], [32], Ф.З. Джикаева [10], [30], [35], М.Э. Салказанова [12], С.Б. Узденова, И.А. Шоров и др.); о формировании у детей младшего школьного возраста чувства национальной идентичности и поликультурного кругозора (Е.С.Бабунова, Т.Ф.Бабынина, Е.А.Бараханова, В.Д.Ботнар, Э.Ф.Вертякова, Э.К.Суслова, Т.В.Черник, Т.И.Чиркова и др.). В период ломки старых стереотипов и противоречий в условиях нестабильности и острого обострения межчеловеческих отношений в рамках социума, наблюдается довольно резкое нарушение процесса формирования и развития духовного мира подрастающего поколения. Оно сопряжено со сложившимся дефицитом духовно-нравственных ценностей, их переоценкой в современном мире. Такое положение ставит педагогические коллективы образовательных учреждений перед необходимостью реализации важнейшего социального заказа – возрождения духовности всем арсеналом существующих средств. Это прежде всего возрождение народной педагогической культуры, традиций этнического воспитания. Специфический образ духовного мира осетин отражен в декоративном искусстве, в самобытных произведениях устного народного творчества, которые несут в себе высокий заряд нравственности, учат пониманию национальных и общечеловеческих ценностей, служат источником педагогических идей. Одним из возможных способов качественного изменения содержания учебно-воспитательного процесса вуза является включение в него гуманистических идей и традиций народной педагогики. «Народная педагогика представляет собой совокупность педагогических сведений и воспитательного опыта, сохранившихся в устном народном творчестве, обычаях, обрядах, детских играх и игрушках. Она предполагает исследование педагогической культуры народных масс ,выработанной тысячелетним опытом человечества и бытующей в народе до наших

дней. Этнопедагогика предполагает изучение педагогики, традиционной культуры воспитания, этнической общности. Вполне естественно, народная педагогика является основным объектом науки этнопедагогике, в ней превалирует эмпирика, где много ценных фактов и оригинальных идей, но нет целостной системы взглядов, обобщающей теории» [2, с. 7].

Народная педагогика любого этноса характеризуется как глубиной и самобытностью содержания, так и целостностью, которая должна непременно сохраняться в сфере современного образования и обучения. Целостность регионально-этнической культуры воспитания обеспечивается наличием в ней веками создаваемого народом идеала совершенного человека – идеала, составляющего одно из слагаемых духовной культуры любого этноса. Традиции народа, фольклор, народная мудрость – это эффективное средство воспитания справедливости, трудолюбия, гуманности, т.е. тех качеств, которые являются основой духовно-нравственной культуры каждой личности.

О необходимости воспитания у подрастающего поколения уважения к традициям, языку, культуре своего народа говорили Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинский и др. Так, например, А.С. Макаренко считал народную педагогику важнейшим средством воспитания и призывал изучать не только педагогический опыт народа, но и опыт талантливых педагогов народной среды.

Современная система дошкольного, среднего и высшего образования стремится все более продуктивно включать содержание национально-регионального компонента в целостный учебно-воспитательный процесс сети соответствующих учреждений. Следовательно, необходимо отобрать из этого содержания наиболее приемлемый в существующих условиях объем знаний и скоординировать его с общими стандартами образования, создав тем самым оптимальную педагогическую модель совершенной личности. Таким образом, система национальных и общечеловеческих ценностей, исторически сложившаяся в недрах регионально-этнических культур и бережно пронесенная через жизнь целого ряда последующих поколений, непрерывно развиваясь и совершенствуясь, явится интегрирующей основой для всех других качеств и проявлений личности. До недавнего времени в педагогической теории и практике недостаточно учитывались национальные особенности, традиции, обычаи, опыт народной педагогики. Реализация национально-регионального компонента в учебно-воспитательных планах образовательных учреждений требует использования соответствующих ему воспитательных средств, какими и служат различные аспекты традиционных народных культур. А это логически ведет к разработке и внедрению в учебно-воспитательный процесс вариативных и альтернативных, программ, частных методик, инновационных образовательных технологий, призванных сделать национальный вуз основной движущей силой духовного возрождения этноса.

«Как показывает анализ педагогической, психологической, методической литературы, наблюдений за учебно-воспитательной работой ряда учителей и личного опыта автора, процесс воспитания подрастающего поколения на традициях народной педагогики включает три этапа: 1) формирование положительного эмоционального отношения к народным обычаям и традициям через развитие интереса к ним; 2) организация координированной учебно-воспитательной деятельности, включающей в свое содержание прогрессивные традиции народной педагогики, произведения фольклора, декоративного народного творчества осетин; 3) перевод творческой деятельности по привитию интереса к народным обычаям и традициям в познавательную активность самих учащихся в данном направлении» [23, с. 230].

Постижение общечеловеческих ценностей, входящих в них образов и представлений, понимание силы их значения для людей существенно повышают престиж как

образовательных учреждений, так и семьи, продуктивно способствуют осуществлению взаимосвязи и взаимодействию этих воспитательных институтов.

Духовная ориентация подрастающего поколения на народные традиции, на общечеловеческие ценности как аккумулятор общечеловеческих морально-нравственных норм должна непременно воплощаться в практическую созидательную деятельность.

Формирование духовного мира подрастающего поколения как развивающихся личностей осуществляется путем усвоения ими общественно-исторического опыта человеческая в процессе предметно-практической деятельности, постижений норма социально-этнических и гуманистических отношений в целом. Четко зафиксированные в народных традициях, нравственных проповедях культуры, эти нормы выступают в качестве образцов, концентрирующих в себе лучшие личностные качества, принятые в социуме нравственные эталоны. Исторически сложившиеся нормы и принципы, взаимоотношения и идеалы людей также фиксируются в традициях этноса, обеспечивая тем самым их выживание и активное функционирование в качестве коллективной памяти, неотъемлемого элемента этнического сознания. В данном контексте могут быть указаны прежде всего духовные, материальные ценности, произведения устного народного творчества.

Очевидна теснейшая связь духовного богатства этноса с его педагогикой, включающей, в первую очередь, нравственно-этнические воззрения людей. Поэтому народная педагогика и рассматривает в качестве духовного феномена эмпирические знания, сведения, идеалы, взгляды, представления, установки воспитательной деятельности, присущие сознанию народных масс и выступающие как арсенал педагогического опыта, педагогической мудрости этноса.

Основная и ведущая идея этнопедагогике гармоническое единство биологического, социального и духовного в развитии личности. Становление и развитие идей, содержание народной педагогики всегда было ориентирована по отношению к миру не по модели иерархии, господства и подчинения, а по нравственной ответственности каждого человека перед собой и окружающим миром.

Огромный нравственный потенциал осетинской народной педагогики состоит в том, что она воспитывает у подрастающего поколения такие высокие моральные качества, как патриотизм, гражданственность, мужество и бесстрашие, беззаветная преданность интересам родины и народа, готовность в любой момент подняться на защиту священной и горячо любимой всеми земли отцов и, если потребуется, отдать за нее жизнь. На гуманистических идеях этой богатейшей сокровищницы педагогической мысли осетинского народа воспитывалось не одно поколение героев.

Национальное образование в этой связи призвано быть механизмом управления, обеспечивающим оптимальные условия для осуществления различных функций организма человека - природных, социальных, физических с целью адекватной самореализации молодого человека в различных сферах деятельности – семейно-бытовой, профессиональной, добротворческой. «Современная образовательная система, если она стремится к цивилизации, должна реализовать принцип – от восприятия культуры собственного народа через родной язык к культуре соседних народов, затем к пониманию мировой культуры» [34].

Развитие личности в народной педагогике рассматривается как целостный процесс, многоаспектный и многофакторный, продолжающийся длительное время, предполагающий преемственность поколений. Смысл воспитания – это, в конечном счете, укрепление преемственности поколений на вековых гуманистических традициях народа.

Исключительно гуманна идея: старость созидательна тем, что в пестовании внуков можно исправить ошибки, свершенные при воспитании собственных детей, пробуя

организовать обратную связь поколений. Следует отметить, что высокая эффективность народной педагогики состоит именно в ее конкретном воздействии на личность. Отсюда и естественность включения воспитательных идей народа в образовательный процесс вуза. Знакомство с идеями и традициями осетинской народной педагогики должно непременно включаться и в программу подготовки учителей на факультетах педагогических специальностей вузов, в учреждениях повышения квалификации работников образования. Через все формы обучения студентов и практикующих учителей внедряются гуманистические идеи приоритетности национального вуза, значимости реализации этнокультурного компонента образовательных стандартов, взаимосвязи общечеловеческих и национально маркированных культурных ценностей, этнопедагогизации вуза как эффективного фактора ее гуманизации и гуманитаризации, как основной и важной формы возрождения духовности. Закрепляя в себе многовековой опыт истории и бережно передавая его последующим поколениям для дальнейшего развития, обычаи и традиции народной педагогики служат механизмом развития духовного мира, представляют собой способы передачи ценной информации на социально-психологической основе.

Все сказанное красноречиво свидетельствует о богатом воспитательном потенциале содержания осетинской народной педагогики, включающем прогрессивные традиции, обычаи этноса. Такое содержание должно быть существенным фактором развития интереса к национальной культуре.

#### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Андреева Г.М. Социальная психология. М.1980. С. 219.
2. Волков Г.Н. Этнопедагогика. Чебоксары.1974.С.7-8.
3. Данилюк А.Я. Программа духовно- нравственного развития и воспитания обучающихся на ступени начального общего образования. М.: Просвещение. 2012.
4. Епхиева М.К., Джиева А.Р. Поликультурное образование в системе профессионального и высшего образования // Новая наука: Проблемы и перспективы. 2016. №3-2 (67). С. 81-84.
5. Епхиева М.К., Бекоева М.З., Сикоева Э.В., Атаян Д.А. Этнокультурная среда как средство реализации здоровьесберегающих технологий дошкольников и детей младшего школьного возраста // В сборнике: Психология, педагогика, образование: Актуальные и приоритетные направления исследований сборник статей Международной научно-практической конференции : в 3 ч. 2017. С. 164-167.
6. Епхиева М.К., Азимова И.С. Психолого- педагогический аспект двуязычия в условиях образовательного процесса школы // В книге: Теория, практика и перспективы развития современной школы Нагорнова А.Ю., Аскеров Ш.Г., Кутыкова И.В., Гузева Н.Ю., Неустроев А.Н., Байбородова Л.В., Файн Т.А., Сергина Е.А., Янюшкина Г.М., Приступа Е.Н., Селезнёв А.А., Шерайзина Р.М., Донина И.А., Медник Е.А., Александрова Н.В., Казаренко А.В., Поломошнова С.А., Лукьянова М.И., Михайлова М.А., Сапунова М.В. и др. Коллективная монография. Ответственный редактор А.Ю. Нагорнова. Ульяновск, 2017. С. 234-246.
7. Епхиева М.К. Гуманизация и гуманитаризация образовательного процесса в вузе // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2015. №1 (31). С. 240-243.
8. Епхиева М.К. Духовно- нравственное воспитание молодежи в условиях современной концепции гуманитаризации образования // Прикладные науки и технологии в США и Европе: общие проблемы и научные открытия. 2014. С. 64-66.

9. Епхиева М.К., Теблочева О.А. Психолого-педагогические основы сотрудничества дошкольного образовательного учреждения и семьи // *Applied Sciences: challenges and solutions Papers of the 5th International Scientific Conference*. 2015. С. 47-51.
10. Епхиева М.К., Джикаева Ф.З. Формирование культуры межнационального взаимодействия учащейся молодежи // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 122- 125.
11. Епхиева М.К. Формирование билингвизма и развитие языковой личности в условиях национального общеобразовательного учреждения // *Прикладные науки и технологии в США и Европе: общие проблемы и научные открытия*. 2014. С. 155- 157.
12. Епхиева М.К., Салказанова М.Э. Диалог культур как основа формирования межэтнической толерантности // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 338- 341.
13. Епхиева М.К. О лингводидактических основах обучения русскому словообразованию в национальной школе // *Фундаментальные исследования*. 2005. №3. С. 86.
14. Епхиева М.К. Формирование полилингвальной личности в условиях национальной школы // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2016.Т. 5. №4 (17). С. 219-223.
15. Епхиева М.К. Лингводидактические основы словообразовательной работы в условиях учебного билингвизма // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2016.Т. 5. №4 (17). С. 224-227.
16. Епхиева М.К. К вопросу о сотрудничестве (или взаимодействии) психологии и народной педагогики в образовательном пространстве вуза // *Психодидактика высшего и среднего образования*. 2014. С. 17- 21.
17. Епхиева М.К. К вопросу этнопедагогизации в системе высшего и профессионального образования // *Современные технологии в российской и зарубежных системах образования*. 2014. С. 32- 34.
18. Епхиева М.К., Гаглоева Р. Формирование и развитие духовно- нравственного воспитания ребенка в семье // *Современные технологии в российской и зарубежных системах образования*. 2014. С. 35- 38.
19. Епхиева М.К. Формирование духовно- нравственных ценностей в образовательном процессе вуза // *Актуальные проблемы современного образования в условиях двуязычия*. 2013. С. 386- 388.
20. Епхиева М.К. Основные проблемы двуязычия в условиях национальной школы // *Актуальные проблемы современного образования в условиях двуязычия*. 2013. С. 133-135.
21. Епхиева М.К. К вопросу о взаимосвязи психологии и народной педагогики в системе современного образования и обучения в вузе // *Психодидактика высшего и среднего образования*. 2012. С. 102-104.
22. Епхиева М.К. К проблеме гуманизации и гуманитаризации образовательного процесса в вузе // *Актуальные проблемы современного образования в условиях двуязычия*. 2011. С. 91-93.
23. Епхиева М.К. Формирование духовно-нравственных ценностей подрастающего поколения в образовательном пространстве вуза // *Вектор науки Тольяттинского государственного университета*. 2013. №4 (26). С. 228-231.
24. Епхиева М.К. Лингводидактические основы обучения в условиях национальной школы // *Фундаментальные исследования*. 2008. №5. С. 151-152.
25. Епхиева М.К., Курганская Л.В. Формирование нравственной культуры личности в условиях современной концепции гуманитаризации образования // В сборнике: *Theoretical and Applied Sciences in the USA*. 2016. С. 20-23.

26. Епхиева М.К. Психолого-педагогические и лингводидактические основы формирующегося двуязычия // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. №1 (18). С. 94-97.

27. Епхиева М.К., Хубулова М.Г. Педагогическое сопровождение этнокультурного развития учащейся молодежи // В сборнике: Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации Материалы научно-практической конференции (заочной) с международным участием. Ответственный редактор А.Ю. Нагорнова. 2017. С. 245-248.

28. Епхиева М.К., Дзодзикова М.Э., Туриева Д.В. Экологическая проблема как одна из глобальных проблем современности ( на материале экологического состояния воздушного бассейна и заболеваемости детей в « Горном кусте» Алагирского района РСО-Алания) // В сборнике: Прикладные науки и технологии в США и Европе: общие проблемы и научные открытия. 2014. С. 62-64.

29. Райцев А.В., Епхиева М.К. Диалоговый подход к межкультурному образованию и языку // Материалы VII Международная научной конференции "Theoretical and Applied Sciences in the USA " («Теоретические и прикладные науки в США») США. Нью-Йорк. 2016. С. 38-42.

30. Райцев А.В., Епхиева М.К., Джикаева Ф.Э. Этнопедагогизация в учебно-воспитательном процессе, её влияние на формирование нравственных качеств личности // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 176-180.

31. Епхиева М.К., Хубулова М.Г. Психологический аспект двуязычия в условиях национальной школы // В сборнике: Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации Материалы научно-практической конференции (заочной) с международным участием. Ответственный редактор А.Ю. Нагорнова. 2017. С. 78-82.

32. Епхиева М.К., Абаева С.В. Нравственное воспитание подрастающего поколения - импульс духовного оздоровления общества // В сборнике: Психология и педагогика в образовательной научной среде международное научное периодическое издание по итогам международной научно-практической конференции. 2016. С. 34-38.

33. Райцев А.В., Епхиева М.К. Актуальные проблемы духовно –нравственного воспитания молодежи на гуманистических идеях осетинской народной педагогики // Новая наука: Опыт, традиции, инновации. 2015 г. С. 20-24.

34. Педагогика // Под редакцией П.И.Пидкасистого. М. 1996. С. 469.

35. Epkhieva M.K., Dzhikaeva F.Z., Kurganskaya L.V. Specificity of legal regime of entrepreneurship in the russian federation and abroad // The USA Journal of Applied Sciences. 2017. № 1. С. 11-12.

## **FORMATION OF SPIRITUAL AND MORAL VALUES OF YOUTH ON THE BASIS OF THE REVIVAL OF THE NATIONAL CULTURE**

© 2018

**A.V. Rajcev**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Condensed State Physics Department, Honored Worker of Higher Professional Education of the Russian Federation  
*North Ossetian state University to them K.L. Khetagurova, Vladikavkaz (Russia)*

**M.K. Ephieva**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, RAE Professor, Honored Worker of Science and Education RAE  
*Vladikavkaz (Russia), marina.ephieva@yandex.ru*

**О ВОЗМОЖНОСТЯХ, ЦЕЛЯХ И ПЕРСПЕКТИВАХ ПСИХОЛОГО-  
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ В МЕДИЦИНСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ**

© 2018

**М.М. Романова**, кандидат медицинских наук, доцент кафедры  
«Поликлиническая терапия и общая врачебная практика»,  
ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет имени  
Н.Н. Бурденко», Воронеж (Россия), *mtromanova@mail.ru*

**А.А. Зуйкова**, доктор медицинских наук, заведующая кафедрой  
«Поликлиническая терапия и общая врачебная практика»,  
ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет имени  
Н.Н. Бурденко», Воронеж (Россия)

**А.П. Бабкин**, доктор медицинских наук, профессор кафедры  
«Поликлиническая терапия и общая врачебная практика»  
ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет имени  
Н.Н. Бурденко», Воронеж (Россия)

В современных условиях высшей школы необходимость формирования в процессе обучения высококвалифицированного специалиста, обладающего общекультурными и профессиональными компетенциями, и одновременно являющегося зрелой в духовном, нравственном и социальном отношении личности не вызывает сомнений. В лучших традициях отечественного образования в университетах следует формировать личность, усвоившую базовые общечеловеческие ценности: вера и совесть, сохранение человеческого и профессионального достоинства, честность, мужественность и патриотизм, ответственность, милосердие и терпение, следование высоким этическим идеалам. Необходимо воспитывать такие личности, которые воспринимают науку, образование и обучение как служение и творчество [1, 2, 3]. Выдающийся мыслитель античности Аристотель в сочинении «Политика» отмечал, что «законодатель должен отнестись с исключительным вниманием к воспитанию молодежи, так как в тех государствах, где этого нет, и сам государственный строй терпит ущерб» [4].

Важную роль в этом аспекте играет социальное воспитание, которое рассматривается как «...вращивание человека в ходе планомерного создания условий для его относительно целенаправленного позитивного развития, ценностной ориентации и индивидуальной помощи» [5, с. 38]. Социальное воспитание является особым видом социализации, целенаправленной и социально-контролируемой, которая протекает под влиянием внешних сил и условий (факторов), а также вследствие мотивов и действий самого человека, направленных на самоизменение.

Молодые люди, обучающиеся в медицинском университете – это особая категория студентов высшей школы в виду специфики медицинской науки и особенностей их будущей работы в практическом здравоохранении [6]. Воспитание будущих врачей является уникальной социально значимой педагогической задачей, поскольку только глубоко нравственный, духовный специалист сможет в полной мере оказывать помощь людям, заботиться об их здоровье, создавать благоприятную психологическую обстановку для пациентов, способствовать скорейшему восстановлению трудоспособности и профилактике заболеваний [7].

Все эти позиции весьма актуальны при преподавании в том числе таких дисциплин как поликлиническая терапия и общая врачебная практика, когда происходит подготовка будущих врачей к работе в первичном звене здравоохранения, в условиях оказания первичной медико-санитарной медицинской помощи населению страны. Стратегия обучения студентов лечебного факультета по поликлинической терапии строится в

соответствии с требованиями ФГОС-3, совершенствованием первичного звена здравоохранения и ориентирована на ряд позиций: современную модель врача, качество структурной составляющей и современные подходы к управлению качеством, направленность на потребности практического здравоохранения [8]. С этими аспектами неразрывно связаны и вопросы социализации личности молодого специалиста. И социальное воспитание должно осуществляться в первичных коллективах образовательных учреждений, в именно в группе студентов-сверстников, которую можно рассматривать как микрофактор социализации.

Проведение психолого-педагогического исследования в отдельно взятой студенческой группе, а также сравнительные и проспективные оценки и анализы психолого-педагогического исследований на разных курсах и факультетах в высшей школе, и в медицинских университетах, в частности, представляются актуальными в плане определения возможностей, целей и перспектив оптимизации воспитательной и психолого-педагогической работы в студенческой образовательной среде в высшей школе.

Под нашим наблюдением находилась группа студентов 6 курса лечебного факультета ВГМУ: 12 человек – 10 девушек и 2 юноши, средний возраст –  $22 \pm 1,1$  год, стаж совместной деятельности – 6 лет, профиль – совместное обучение в медицинском ВУЗе. В работе применялся психолого-экспериментальный метод. Все исследования проводили в соответствии с принципами национального стандарта «Надлежащей клинической практики» (Good Clinical Practice). Участники исследования были ознакомлены с целями и основными положениями исследования и подписали информированное согласие на участие. В работе применялось анкетирование по специальной анкете, включавшей следующие блоки: 1) отношение учащихся к учебной и трудовой деятельности, 2) структура межличностных отношений, 3) особенности лидерства, 4) руководство коллективом, 5) уровень развития коллектива. Полученные данные обрабатывали статистически.

Характеристика отношений учащихся к учебной и трудовой деятельности. Основные мотивы учения – получение высшего образования. Уровни развития интереса к учению низкие. Группа пассивна, инертна. Причины отсутствия интереса к учению – «ненужность многих дисциплин для дальнейшей работы врачом» (!). Взаимопомощь в учебных и внеучебных делах практически отсутствует. Группа ценит как положительные духовные запросы (искусство, учеба, литература), так и примитивные блага, деньги, развлечения и т.д.

По структуре межличностных отношений: степень «расслоения» людей по эмоциональной привлекательности: аутсайдеров или «отверженных» в группе нет, но каждый увлекается лишь тем, что интересно ему, не считаясь с тем, представляет это интерес для группы или нет. Степень психологической защищенности учащегося в коллективе низкая. Популярны члены группы – эгоисты, работающие лишь для себя, таких большинство. Члены группы не стремятся постоянно общаться друг с другом, бывать вместе, безразличны к общению, отрицательно относятся к совместной деятельности. Группа стремится обособиться, изолироваться от других групп. Эмоциональные состояния взрывного характера выходят из-под контроля группы, протекают стихийно.

Особенности лидерства: реальных лидеров как таковых в группе нет. Формальный лидер – староста группы. Группа не может самостоятельно, без помощи старших, выбрать себе организаторов или проводит выборы несерьезно по принципу «кого-нибудь, только не меня». Большинство членов группы ориентируется на себя и делает то, что им удобно и выгодно. Временные ошибки приводят к непониманию друг друга, рассогласованию действий, конфликтам. В трудных условиях происходит



рассогласование группы, вплоть до его полного распада. Неудача же в достижении общей цели приводит к большему единству и сплочению группы. Однако, группа с трудностями согласовывает свои действия.

Относительно руководства коллективом. Стиль взаимодействия педагога и учащихся должен быть скорее авторитарным, лишь в некоторых ситуациях – демократическим, иначе группа трудноуправляема. Авторитет педагогов среди учащихся невысок. Роль педагога в формировании группы и ее сплочении как коллектива на протяжении 6-ти лет обучения, видимо, практически не была эффективной.

В отношении уровня развития коллектива можно отметить, что в группе нет стремления к коллективному труду, но в то же время в группе преобладает приподнятый, бодрый тон. В группе отсутствуют реальные и действенные органы самоуправления. Группа не представляет единого целого, распадается на ряд отдельных группировок, которые враждуют друг с другом. Группа не имеет способных организаторов. В отношениях между членами группы существует конфликтность, антипатии. В группе имеется тенденция к замкнутости, отказ от группового характера переживаний. Успехи и неудачи группы оставляют в целом его членов равнодушными. Успехи или неудачи товарищей не вызывают переживание, искреннее участие других членов группы. Однако, в сложных ситуациях происходит эмоциональное единение, общий мобилизационный настрой. Отрицательная оценка группы со стороны более широких общностей или их органов вызывает общее сопереживание. Группировки конфликтуют между собой, враждебно относятся друг к другу.

Согласно полученным результатам проведенного психолого-педагогического исследования, можно констатировать, что предполагаемый уровень развития группы ближе к диффузной группе. Исходя из вышеизложенного, психолого-педагогические рекомендации о способах формирования учебной группы как коллектива должны заключаться в реализации возможностей расширения «веера» совместных деятельности (учебной, трудовой, игровой, художественно-эстетической и т.д.) в оставшиеся месяцы учебы, если будет желание всех членов группы. Формирование и обучение лидеров на данном этапе обучения уже, к сожалению, практически весьма затруднительно и трудно выполнимо, скорее невозможно. Возможные пути развития коллектива на этом заключительном этапе обучения не просматриваются.

Таким образом, в медицинском университете при организации учебного процесса преподавания общеобразовательных и профессиональных клинических дисциплин необходимо и целесообразно учитывать и совершенствовать формирование социальной и психологической составляющей воспитательного процесса в высшей школе, начиная непосредственно с первых курсов обучения, учитывая психологические особенности первичных коллективов образовательных учреждений, рассматривая непосредственно каждую группу студентов как микрофактор процесса социализации. Это позволит формировать и профессиональные, и общекультурные компетенции будущего специалиста, а также осуществлять одновременно воспитательную функцию с учетом специфики профессии врача, сочетать наряду со знаниями современных научных достижений, протоколов и стандартов знаний профессиональных традиций, навыков и умений в сфере социализации в неразрывной их связи с духовно-нравственной составляющей.

## **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Бородаева Л.Г. Проблема духовно-нравственного воспитания студентов в социокультурных условиях современной России // «Грани познания». 2012. № 3(17). С. 24-28. [Электронный ресурс] - Режим доступа. URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1348482562.pdf> (дата обращения 11.04.2014).

2. Романова М.М., Зуйкова А.А., Красноруцкая О.Н. К вопросу о нравственном воспитании студентов медицинского университета // Научно-медицинский вестник Центрального Черноземья. 2016. № 63. С. 79-84.

3. Болотских В.И., Зуйкова А.А., Романова М.М., Красноруцкая О.Н. и др. Опыт применения новых педагогических технологий на старших курсах медицинского университета. // Современные наукоемкие технологии. 2015. № 12. Ч.3. С. 476-479.

4. Ливцов А.В. Духовно-нравственная культура в высшей школе – исторический аспект. [Электронный ресурс] - Режим доступа. - URL: <http://mroc.pravobraz.ru/duhovno-nravstvennaya-kultura-v-vysshej-shkole-istoricheskij-aspekt/> (дата обращения 11.05.2015)

5. Мудрик А.В. Социальное воспитание в воспитательных организациях // Вопросы воспитания. 2010. № 4 (5). С. 38-43.

6. Романова М.М., Зуйкова А.А., Красноруцкая. О проблемах адаптации студентов. // Прикладные информационные аспекты медицины. 2016. Т 19. № 1 (№59). С. 99-103.

7. Романова М.М., Зуйкова А.А., Бабкин А.П. Актуальные аспекты преподавания терапии в медицинском университете в амбулаторных условиях // В книге: Высшее образование в России: история и современность. Ответственный редактор А.Ю. Нагорнова. Ульяновск, 2017. С. 262-273.

8. Романова М.М., Зуйкова А.А. Особенности организации преподавания поликлинической терапии в современных условиях // Успехи современного естествознания. 2015. № 1-8. С. 1308-1310.

## ABOUT THE FEATURES, GOALS AND PROSPECTS OF PSYCHO-PEDAGOGICAL STUDIES AT THE MEDICAL UNIVERSITY

© 2018

**M.M. Romanova**, candidate of medicine sciences, associate professor of the department «Out-patient therapy and General medical practice»

*Voronezh state medical university named N.N. Burdenko, Voronezh (Russia),*

**A.A. Zuikova**, doctor of medicine sciences, head of the department «Out-patient therapy and General medical practice»

*Voronezh state medical university named N.N. Burdenko, Voronezh (Russia)*

**A.P. Babkin**, doctor of medicine sciences, professor of the department «Out-patient therapy and General medical practice»

*Voronezh state medical university named N.N. Burdenko, Voronezh (Russia)*

УДК 14.29

## ПОТЕНЦИАЛ ШКОЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В ПРОФИЛАКТИКЕ ПОДРОСТКОВЫХ ДЕВИАЦИЙ

© 2018

**Л.Н. Рыбакова**, кандидат философских наук, старший научный сотрудник  
*Федеральный научно-исследовательский социологический центр Российской академии наук, Москва (Россия). laryb@mail.ru*

Анализ научных публикаций по теме «девиации в подростковой среде» выявил ограниченность в проработке проблематики, которая признается всеми авторами как важная и комплексная. По сравнению с семьей и группой ровесников в социологических материалах последних лет значительно меньше внимания уделяется роли школы в противодействии девиантному поведению несовершеннолетних, чем роли семьи, зато часто обсуждаются психологические аспекты девиаций.

Сообщения о девиантном поведении учащихся в образовательном пространстве (драки, стрельба и ножевые ранения, АУЕ, алкоголизация и т.д.) побуждают общественность и управленцев к выдвиганию повышенных требований к профилактике правонарушений. Эти требования адресованы школьному персоналу и заключаются чаще всего в усилении контроля и активизации предупредительных бесед. Так, систематическая работа по противодействию распространению наркомании приобрела устойчивые формы «встреч со специалистами» - наркологами, инспекторами из территориальных подразделений МВД, социальными психологами, активистами общественных движений и т.д. Задача таких мероприятий – информировать детей и родителей о рисках наркотизации. Когда возникла угроза суицидов под влиянием кукловодов из интернета, педагоги и школьные психологи задумались об эффектах информирования и адресате просвещения. Массовое тестирование на наркотики, по нашему мнению, служит скорее артикуляции социальной нормы «не пробуй наркотики!», чем выявлению потребителей – настолько ничтожна доля замеченных по сравнению с задействованными ресурсами.

В то же время ясно, что наиболее глубокие истоки девиаций расположены за границами школьного здания. Банальностью в данном случае звучит упоминание семьи и СМИ, включая социальные сети. Вместе с тем, следует признать роль среды, гасящей или обостряющей биологические, психологические, социальные стимулы для криминальной активности и деструктивного взаимодействия. Анализ состояния проблемы школьного насилия в других странах (по научным публикациям и документам ООН) подтверждает мысль о том, что драки, бойкот, травля и другие проявления девиантного поведения школьников перестают быть исключительно семейной или школьной проблемой. В данной статье мы попытаемся осмыслить те аспекты гуманизации школьной среды, которые подчиняются управляющему воздействию школы как социальной организации.

В центре внимания стоит противоречие между адаптационным потенциалом школьника и социальными ресурсами образовательного пространства. Иными словами, взаимоотношения между индивидом и средой, противоречивые по сути, осложняются уязвимостью отдельных учащихся и неразвитостью или недоступностью воспитательных ресурсов организации. Указанное противоречие проявляется в школьной (не)успеваемости, в конфликтах между учащимися, между учениками и учителями, в существовании специфической категории «трудный ученик», в агрессивном поведении отдельных учащихся, в прогулах занятий или отказе от учебы, в насмешках над «ботанами» или «тормозами», в притеснении младших школьников или необычного вида ровесников и т.п. Эти явления обусловлены нормативным характером школы как социального института, в задачи которого входит предъявление индивиду социально одобряемых требований к внешнему виду, поведению, динамике психологического и интеллектуального развития, к социальной активности и коммуникативной доступности (открытости). В силу группового принципа обучения и воспитания это означает также выдвигание требований, подчас завышенных, к адаптивным возможностям отдельного индивида. Как показывает практика, далеко не всем учащимся удается справиться с учебной программой без использования внешних ресурсов – от репетитора до лекарств. Возрастает доля детей с психическим неблагополучием – врожденным или приобретенным, ситуативным или устойчивым.

Подчас кажется, что решением противоречия могла бы стать коммуникация, обеспечивающая взаимопонимание. Однако именно проблемная (отсутствующая, неполная, несвоевременная, искаженная, безадресная и т.п.) коммуникация образует причину и средство дезадаптации несовершеннолетнего в школьном пространстве. Среди многих причин можно указать результаты семейной социализации, построенной

на диктате взрослого и послушании ребенка. Однако и сегодняшняя парадигма образования ориентирована на умение человека запоминать, в то время как социальная действительность требует трезвой оценки рисков взаимодействия – умения реально воспринимать социальное окружение, понимать намерения коммуникатора (автора, преподавателя, родителя), адекватно доносить собственные мотивы и цели при общении и взаимодействии. В качестве природного дара таким умением владеют немногие, а чтобы его развить, требуются специальные обучающие мероприятия [2]. Непосредственно с отсутствием навыков диалогического общения связаны драки. По нашим опросам в разных регионах страны, драки затрагивают от 25 до 40% учащихся [3]. Примечательно, что они ускользают от внимания взрослых, если не оставляют последствий на лице и одежде.

Для транзитивного общества характерно нарастание внутреннего напряжения личности, находящейся в постоянном преодолении трудностей зачастую агрессивной среды и собственного несовершенства. Ученые отмечают нарастающий дефицит ресурсного потенциала для адаптации и повышенную уязвимость в критических ситуациях, возникающую на этой почве в целях адаптации или, скорее, конформизма «лоскутную» идентичность (рассогласованную систему множественных идентичностей). Внутреннее напряжение в ситуациях взаимодействия с риском агрессии или неуспеха, осознаваемые риски принимаемых решений влекут за собой нарастание персональной идентичности в ущерб социальной (эгоцентризм? отчуждение? замещение смысла жизни ценностью выживания? асоциальные установки?). В итоге викарное научение приводит наиболее уязвимых подростков в субкультурные ниши или виртуальные сообщества и ограничивает доступ к культурному наследию, сокращает потребность в приобщении к родительскому опыту, дезориентирует в выборе авторитетов. В нашем исследовании примерно половина подростков из неблагополучных семей отмечали, что им трудно учиться и они не знают, в чем причина, примерно столько же указывали, что у них конфликты с учителями. Они же признали, что часто становятся объектом насмешек и пренебрежения. Теряя уверенность в своих силах, подросток усугубляет ситуацию социального одиночества тем, что замыкается в кругу себе подобных (прогуливает занятия, бросает учебу) и замедляет или затрудняет свое развитие, создавая предпосылки для виктимизации в настоящем и эксклюзии в будущем, например, на этапе профессиональной деятельности. Неудивительно положительное отношение опрошенных подростков 11-15 лет к насилию: треть указывает, что нужно применить силу, чтобы добиться уважения, каждый пятый считает драки «нормальным» проявлением своей личности, каждый десятый соглашается с мнением, что в насилии можно найти удовольствие, развлечение.

Сосредоточив усилия на образовательной деятельности, педагогический коллектив утрачивает авторитет воспитательного и помогающего ресурса. Примером тому служат ставшие достоянием общественности случаи вербального, физического, психологического насилия школьников над учительницами. Поэтому задача управления образовательными учреждениями состоит в расширении возможностей и компетенций воспитательного воздействия ученического, родительского актива и профессионалов на девиантные проявления. Таковые могут затрагивать не только учащихся, но и их родителей (например, стигматизация некоторых одноклассников или нетерпимое отношение к нуждающимся в помощи и т.п.).

Проблема насилия как социального явления выходит за рамки чисто педагогической компетенции, ее следует решать путем межведомственного взаимодействия государственных и общественных институтов, с использованием опыта правоохранительных органов и социальной педагогики. Это предполагает расширение проницаемости границ образовательного пространства. Сейчас школа отгораживается

металлоискателем, тревожной кнопкой, электронным пропуском и т.п. В то же время она заинтересована (?) в знакомстве школьников с культурной, исторической, производственной средой города, с успешной карьерой выпускников прошлых лет, с досуговой квалификацией некоторых родителей. Если эта сторона деятельности («окна в мир») остается пассивным развлечением для класса, то она не связана с гуманизацией школьной жизни. Интерактивные подходы, продвигаемые в образовании, жизненно необходимы в воспитании.

Низкая коммуникативная компетенция и разнузданное общение в соцсетях создают негативные образцы поведения, которые переносятся в реальность. Поэтому гуманизация школьного пространства может начинаться с реального общения в культурной среде (как по содержанию, так и по форме), в том числе на литературных примерах, по поводу научных достижений и значимых событий. Нормативные образцы и примеры девиаций могут быть раскрыты через публичность поведения. Для школьного насилия характерна латентность – учитель может лишь догадываться, интуитивно подозревать скрытый конфликт. На наш взгляд, увеличение возможностей публичного поведения в дополнение к ответам у доски или выступлениям с рефератами, презентациями – дискуссии, викторины, драматизация, игры, творчество и т.п. – расширяют возможности учителя для воспитательных воздействий на коллектив и создают социально-педагогическую среду в дополнение к образовательной. Атмосфера гармоничной совместной жизни достигается также путем «перемешивания» членских групп: ученик пробует себя в разных ролях и в разнообразных взаимодействиях, преодолевая стереотипные представления.

Можно предвидеть и управлять некоторыми аспектами социально-психологического климата, но полностью предотвратить стихийность невозможно. Соотношение предупреждения и коррекции подчас бывает контрпродуктивным. Например, разговоры в классе о «синем ките» из виртуальной среды создали излишний резонанс (?) в реале, а профилактика наркомании в свое время способствовала пробам тяжелых наркотиков в самой опасной форме (внутривенные инъекции). Поэтому целенаправленные (тематические) вмешательства не могут быть единственным поводом для воспитательных воздействий, которые лежат в привычной плоскости педагогического монолога.

Помимо высокой латентности и устойчивых стереотипов для школьного насилия характерна виктимность, понимаемая нами как беспомощность объекта насилия. В большинстве случаев жертва буллинга (коллективные притеснения) или моббинга (индивидуальная травля) в силу психологических причин не решается или не умеет обратиться за помощью ко взрослым. К тому же зачастую нет объективных оснований для уверенности, что вмешательство будет продуктивным. Поэтому школьное пространство должно содержать алгоритмы и «ниши» помощи – этого требует понятие справедливости, отсутствие которого и помогает агрессору оставаться безнаказанным.

Ресурсы образовательного пространства не всегда могут быть использованы индивидом. В то же время школа располагает возможностями для поддержки, освоения, совладания в трудной для ученика ситуации. Помимо педагогического коллектива в школе есть (предусмотрены) социальный работник (социальный педагог), психолог, родительский актив. Социальная педагогика развивает представления об адаптации ученика в школе как о двустороннем, взаимном процессе: ученик приспосабливается к требованиям программы, учителя, коллектива и школа учитывает разнообразие учащихся по характеру семейной социализации, по учебной мотивации и интеллектуально-волевым особенностям, хотя и делает это во многом интуитивно, по возможности. В этой связи можно упомянуть медиацию как способ гармонизации школьного пространства, которое по многим параметрам можно назвать

конфликтогенным. Медиация может стать частью образовательной среды (совет по улаживанию конфликтов между учащимися или учителем и учеником) либо использоваться как технология «наведения мостов» в работе классного руководителя и завуча. Нам известны программы профилактики наркотизации в школе, построенные на идее предупреждения социальной изоляции и агрессивного поведения через улаживание конфликтов в школе (своеобразные «юридические консультации»). Идея служб медиации прокладывает себе дорогу в ряде регионов.

В соответствии с народной мудростью и идеологическими напутствиями советского времени (типа «Каждый – кузнец своего счастья») современные исследователи выделяют в населении страны, по крайней мере, два типа людей. Их опознают по поведенческим признакам вкупе с ценностными установками: оптимистические строители собственного будущего и смиренные фаталисты [2]. Очевидно, что эти жизненные миры существуют в социальном пространстве и транслируются в ходе семейной социализации. Среди школьников мы также можем обнаружить «кузнецов», уверенных в своих силах, и «жертв», смирившихся со своей неуспешностью. Если иметь в виду только успеваемость, в качестве социального ресурса можно вспомнить октябрятские «звездочки», объединявшие сильных и слабых учеников для взаимопомощи. Автор познакомилась с этим явлением в начальной школе еще до той поры, когда появились «октябрята». Сотрудничество и смена «имиджа» подростка в коллективе обеспечивались в свое время пионерскими и комсомольскими организациями, например, во время «трудовых десантов», когда отстающий ученик оказывался ударником, передовиком в сборе металлолома или лидером-организатором на уборке территории.

Коллективная работа хороша тем, что – правильно организованная педагогом – позволяет многим подросткам удовлетворить мощную в этом возрасте потребность в группировании, а также испытать ситуацию успеха, которая является мощным активатором психологического состояния, одной из составляющих в профилактике, например, аддиктивного поведения. В ходе исследований подростковой алкоголизации и наркотизации мы не раз устанавливали факт, что употребление психоактивных веществ развивалось в компании среди детей, испытавших травмы родительского пренебрежения и компенсировавших эти травмы рисками отравления. В новом окружении они переживают радость принятия в сообщество, радость признания, участия и т.п.

Успех как социальная категория по-разному понимается в разных средах общения. Это может быть и материальное благополучие, и уважение окружающих и теплая атмосфера дома, и продвижение по карьерной лестнице. Но это может быть также личная победа ситуативного характера – преодоление какого-то порога, совладание с трудностью, выдержка в конфликте и т.п. Помимо ситуативного же подкрепления заботливый педагог (где он? кто он?) разъясняет своим подопечным разнообразие представлений и оценок успеха, способствует разрушению стереотипов социального восприятия («крутой»), укрепляет самооценку воспитанников, например, на классных часах. Неуверенность в себе, отсутствие надежды на положительные изменения, психологические индикаторы уязвимости личности в социальном взаимодействии, являются фактором дезадаптации и формирования виктимного поведения.

Разделение на сильных и слабых – неизбежный итог динамики любого коллектива, тем более детского и подросткового. Причинами его служат унаследованные характеристики личности, которые в ходе внесемейной социализации могут быть обострены либо компенсированы. Последнее входит в задачи социальной педагогики. Поэтому можно рекомендовать регулярное «перемешивание» группировок для выполнения задания, проекта. Поэтому целесообразно менять характер заданий, что позволяет показать свои положительные стороны и «генераторам идей», и организаторам, и исполнителям, и фантазерам, и дизайнерам. В свое время на эту цель направлялась

внеурочная активность, которая сейчас включает преимущественно факультативы (продолжение обучения), олимпиады или спортивные состязания, что способствует больше персональной идентичности, чем социальной. Превалирование собственных интересов и потребностей, самооценок и самоэффективности в образе жизни современного молодого человека вызывает тревогу у исследователей, наблюдающих атомизацию общества, приватизацию социальной жизни и необходимость «воспитывать патриотизм» искусственно выдуманными формами и яркой атрибутикой.

Формирование благоприятного социально-психологического климата в школе предполагает совершенствование социального контроля на основании наблюдения за ситуацией и предупреждения девиаций. Обзор публикаций показывает, что социальный контроль проявляется в разных формах. Чаще всего в нашей практике социальный контроль понимается как наблюдение и выявление, а затем вмешательство с целью справедливого возмездия. Карательный контроль имеет характер принуждения и подразумевает треугольник отношений: жертва, правонарушитель и система санкций, известная всем участникам. На примирительном контроле основана упомянутая выше технология медиации с участием посредников и достижением компромисса. При этом фокус разрешения конфликта перемещен с действия (девиации) на проблематичность ситуации или способа взаимодействия (возможные варианты). Профилактический результат достигается за счет изменения проблемной ситуации или правил, а не за счет внутриличностных ресурсов («измени себя»). Компенсаторный тип контроля практикуется, например, в Голландии в целях профилактики подростковых девиаций (вандализм, граффити, угон транспортного средства, кража и т.п.). Он акцентирует внимание на вредных последствиях правонарушения и нацелен на возмещение ущерба силами правонарушителя, а не его родителей. Акцент на ущербе, а не вине, на активных действиях, а не раскаянии делает компенсаторный тип социального контроля менее морализаторским и более конструктивным: испортил – восстанови.

Суммируя сказанное, обращаем внимание на многофакторность процесса гармонизации школьного пространства как взаимного приспособления среды к потребностям личности и индивида к требованиям социальной организации. Очевидно, что противодействие агрессии и насилию, а также иным девиациям, характеризующим всю социальную систему во внешкольном пространстве, не может быть сведено к профилактическим усилиям школьного коллектива или монологами классного руководителя. Учитывая мощные стимулы подросткового взросления (группирование, критика, активность и самопрезентация), необходимо виртуальную активность дополнять или компенсировать формами реального сотрудничества. И расширять социальный контроль не за счет вводимых санкций, а посредством преодоления деструктивных социальных стереотипов в подростковой среде разнообразием ситуаций социального взаимодействия и диалога, самоуправления и открытости среде.

## **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Адамьянц Т. З. От человека разумного – к человеку понимающему // Вестник университета (ГУУ). 2007. № 3.
2. Анисимов Р.И. Отчуждение в жизненном мире россиян // Социология жизни: теоретические основания и социальная практика. С. 71
3. Рыбакова Л.Н. Драки в подростковой среде // На пути к преступлению: девиантное поведение подростков и риски взросления в современной России (опыт социологического анализа) / коллективная монография: под науч. ред. М.Е. Поздняковой и Т.А. Хагурова. Краснодар: Кубанский гос. ун-т; М.: Институт социологии РАН. М.; Краснодар, 2012. С. 182-200.

## POTENTIAL OF SCHOOL SPACE IN PREVENTION TEENAGE DEVIANCE

© 2018

*L.N. Rybakova*, candidate of philosophical Sciences, senior researcher  
*Federal research sociological center of the Russian Academy of Sciences, Moscow (Russia).*  
*laryb@mail.ru*

УДК 316.25

## КОНФЛИКТЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ: НЕКОТОРЫЕ СОЦИАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ

© 2018

*А.И. Рыцев*, преподаватель  
*ГБПОУ СПО «Октябрьский нефтяной колледж имени С.И. Кувыкина»,  
Октябрьский (Россия), alexir01@mail.ru*

Значительные изменения социальных условий в России привело к появлению новых противоречий и иных потенциальных предпосылок к возникновению конфликтов в различных сферах существующего общества. Система образования не является исключением в этом отношении, где последствия проявляются особенно отчетливо.

Конфликт является одним из важнейших процессов, происходящих в обществе, выполняет различную роль, имеет различное значение. В теории социологии имеются различные подходы к изучению феномена конфликта. Важно заметить, что они прямо противоположные. В одних теориях отмечается их ведущая, стабилизирующая их роль, а в других отводится неконструктивная роль.

Вместе с тем существенное место также отводится нормам и ценностям, которые могут стать почвой для конфликта, а также могут выступать регуляторами.

Однако ситуация в области конфликтов далеко не однозначна.

В настоящее время среди большинства ученых сложилось мнение, что конфликт неизбежен и задача стоит в том, «чтобы найти способ сделать его продуктивным» [1, с. 122].

Не вызывает сомнения, что педагогический конфликт имеет свою специфику. Как пишут А.Я. Янцупов, А.И. Шипилов педагогические конфликты имеют свои особенности, связанные со спецификой учебной деятельности, различием статусе и возрасте взаимодействующих сторон» [2, с. 233].

Заметим, что особую важность в педагогических конфликтах приобретает такая категория как справедливость. Сухомлинский пишет, что чаще сего конфликт возникает тогда, когда учитель думает о ребенке несправедливо [3, с. 185].

Аналогично формулирует причину возникновения конфликта М.М.Рыбакова. Она считает, что конфликт в педагогической деятельности часто проявляется, как стремление учителя утвердить свою позицию и как протест ученика против несправедливого наказания, неправильной оценки его деятельности [4, с. 127].

В то же время нельзя не заметить, что весьма важна линия поведения в конфликте или соответственно стратегия.

Как отмечает К.Томас, выбор стратегии поведения в конфликтной ситуации обуславливается двумя составляющими. Первая – это настойчивость, Вторая –



кооперация, т.е., стремление удовлетворить интересы другой стороны. В зависимости от преобладания у человека той или иной установки автор выделяет пять стилей поведения:

- соревнование (конкуренция) характеризуется настойчивостью в достижении собственных целей в ущерб интересам другого, т.е. высокая степень настойчивости сочетается с низкой кооперативностью;

- сотрудничество наблюдается при высокой степени настойчивости и кооперативности, т.е. высокая поддержка интересов другого;

- избегание (игнорирование) характеризуется отсутствием стремления к кооперации и настойчивости в достижении собственных целей (низкие показатели настойчивости и кооперативности);

- приспособление наблюдается при стремлении к удовлетворению интересов партнера, но ненастойчивости в достижении собственных целей, т.е. низкой ориентации на результат (высокая степень кооперативности и низкая - настойчивости);

- компромисс характеризует средняя выраженность обоих измерений: настойчивости и кооперации [5, p.890].

Представляет интерес исследование педагогических конфликтов в диаде преподаватель – студент вуза, которые были проведены в вузах г. Казани. Общая выборка исследования составила 639 человек, из них 533 студента, 106 преподавателей.

Анализ результатов исследования, отображенных в таблице 1. показывают, что наиболее распространенной установкой поведения является установка на «компромисс». После «компромисса» идет установка на «сотрудничество», затем на «избегание», «приспособление» и, последняя по распространенности, установка на «соперничество» [6, с. 176].

**Таблица 1 – Стратегии поведения в конфликтной ситуации**

| Стратегии поведения в конфликтной ситуации | студенты вуза, % | учащиеся мед. колледжа, % | преподаватели вуза, % |
|--|------------------|---------------------------|-----------------------|
| соперничество                              | 11               | 13                        | 4                     |
| сотрудничество                             | 25               | 18                        | 25                    |
| компромисс                                 | 36               | 31                        | 35                    |
| приспособление                             | 12               | 24                        | 14                    |
| избегание                                  | 16               | 14                        | 22                    |

Как видим, общая доля студентов, у которых ведущей установкой является компромисс и сотрудничество, составляет около 61% , тогда как среди учащихся колледжа только 49%. В свою очередь, учащиеся колледжа более склонны использовать такие стратегии как приспособление и соперничество. Данные результаты следует рассматривать как свидетельство более зрелой жизненной позиции у студентов вуза.

Следует отметить об отличиях между восприятием преподавателя и студента. Весьма примечательно здесь то, что для преподавателей существенное значение имеет социокультурные формы в человеческих отношениях – условности и этика.

Не вызывает сомнения, что следует ожидать значимые отличия в восприятии конфликтного и неконфликтного поведения индивидов в педагогическом общении.

По оценкам преподавателей, конфликтный и неконфликтный студент отличаются по следующим качествам: «тактичность, вежливость, деликатность», «умение корректировать свое поведение с учетом замечаний и советов других»,

«доброжелательность, отсутствие критиканства и придирчивости к людям», «дисциплинированное, добросовестное, ответственное отношение к учебе», «готовность прислушаться к другим, согласиться с их аргументированными доводами» [6, с. 176].

Конфликтная ситуация вызывается такими действиями студента, как грубость, несдержанность, не восприятие критики, общение в агрессивной форме, нетактичное поведение, затруднения в усвоении материала, невыполнение заданий преподавателя, непосещение занятий, опоздание на занятия, низкая дисциплина на занятии, списывание во время контрольной работы и экзамена, попытка сдать чужую работу, несогласие с оценками.

Надо признать, что наблюдается значительное число деструктивных конфликтов в этой сфере ввиду специфики этой деятельности.

Поскольку образовательный процесс – это управленческий процесс то преподаватель выступает руководителем в этом процессе. Следовательно, весьма важен подход к конфликту, стратегия поведения, выбор метода или стиля. В большинстве случаев, как показывает практика оптимальный стиль – это сотрудничество.

Конфликты в организации нужны, т.к. они выявляют противоречия, проблемы. И правильное разрешение конфликта всегда движение вперед. Наоборот, организация, в которой нет проблем, не развивается.

Следует заметить, что конфликтами в организации следует управлять. По образному выражению неверное управление конфликтом – это как оставленные угли, которые приведут к пожару и последующему сгоранию дома.

Очень важным моментом в разрешении конфликта является участие третьей стороны. Однако поддержка неправой стороны в конфликте будет в дальнейшем вести не к разрешению конфликта, а разрастанию с новой силой или повторению в будущем, поскольку противоречие осталось. На наш взгляд особенно недопустимо поощрение, оправдание и поддержка учащегося под разными мотивами. Также здесь в большинстве случаев имеет место нарушение этики и нравственных норм. Поскольку образовательное учреждение выполняет важнейшую функцию подрастающего поколения, то такие негативные моменты вступают в противоречие с требованиями нормативных документов в образовании.

Следовательно, следует ожидать отсутствие воспитательного действия и асоциального эффекта. Следовательно, образовательное учреждение и педагогическому коллективу следует взвешенно подходить в ходе управления конфликтом.

## **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Донцов А.И. Проблема конфликта в западной социальной психологии / А.И. Донцов, Т.А. Полозова // Психологический журнал. 1980. Том 1. № 6. С. 119-133.
2. Анцупов А.Я. Конфликтология: учебник для вузов / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. М.: ЮНИТИ, 1999. 496 с.
3. Сухомлинский В.А. Методика воспитания коллектива / В.А. Сухомлинский. М., 1981. С.185.
4. Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе: кн. для учителя / М.М.Рыбакова. М.: Просвещение, 1991. 127 с.

5. Thomas K.W. Conflict and conflict management / K.W. Thomas // Handbook of industrial and organizational psychology / Ed. by M. Dunnette. Chicago, 1976. p. 889-935.

6. Куприянов Р.В. Межличностные конфликты в диаде преподаватель – студент / Р.В. Куприянов. Казань: Казан. гос. технол. ун-т, 2011. 193 с.

## **CONFLICTS IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS: SOME SOCIAL ASPECTS**

© 2018

*A.I. Ricew*, teacher

*October oil College S.I. Kuvykina, October (Russia), alexir01@mail.ru*

УДК 376.42

## **ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА В РЕСПУБЛИКЕ КРЫМ**

© 2018

*Э.Р. Сеид-Абдулла*, студентка 3 курса кафедры специального (дефектологического) образования

*ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет», Симферополь (Россия), esmashka@mail.ru*

Крым – удивительный полуостров, который на протяжении многих веков привлекает внимание иностранцев. Ещё с древних времен Крым был тесно связан с такими великими античными государствами как Греция и Рим. В свою очередь, Средневековую культуру полуострова невозможно представить без Византии и Средиземноморья, которая была проникнута влиянием ислама. Таким образом, Крым стал родным домом для представителей многих национальностей, таких как греки, русские, украинцы, армяне, итальянцы, турки, грузины, евреи, немцы, французы и другие. В последствии здесь на основе местных и пришлых элементов сформировались такие народы, как крымцы (которым впоследствии русские дали экзоэтноним «крымские татары»), крымчаки и караимы.

Несмотря на то, что на территории полуострова проживало большое количество народов, за всю историю здесь не возникало крупных конфликтов между представителями разных национальностей. Испокон веков в Крыму царил атмосфера миролюбия и добрососедства, которая, к счастью, в большей степени поддерживается и по сей день. На сегодняшний день в Крыму проживает около 200 национальностей, каждая из которых считает его своей малой Родиной.

Патриотизм - это любовь к Родине, преданность своему Отечеству, стремление служить его интересам и готовность, вплоть до самопожертвования, к его защите. На личностном уровне патриотизм выступает как важнейшая, устойчивая характеристика человека, выражающаяся в его мировоззрении, нравственных идеалах, нормах поведения.

18 декабря 2014 года Главой Республики Крым была утверждена Концепция патриотического и духовно-нравственного воспитания населения в Республике Крым – документом, отражающий основной взгляд на процесс реализации в Республике Крым общегосударственной политики в области формирования гражданской позиции и воспитания патриотизма. Настоящая Концепция базируется на общероссийских принципах и методологических подходах осуществления патриотического воспитания. Принятие Концепции обусловлено необходимостью формирования в Республике Крым системы патриотического воспитания граждан, обеспечения единого подхода к процессу

его организации, координации деятельности в данной сфере всех субъектов её реализации.

Патриотическое воспитание - это систематическая и целенаправленная деятельность исполнительных органов государственной власти Республики Крым, органов местного самоуправления муниципальных образований в Республике Крым и общественных организаций по формированию у граждан высокого патриотического сознания, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины.

Система патриотического воспитания охватывает все уровни воспитательной деятельности, начиная с семьи, учебных заведений, трудовых, воинских и иных коллективов и заканчивая исполнительными органами государственной власти Республики Крым.

В соответствии с общероссийскими концептуальными подходами система патриотического воспитания в первую очередь предусматривает формирование и развитие социально значимых ценностей, гражданственности и патриотизма в процессе воспитания и обучения в образовательных учреждениях всех типов и видов. Именно в этом пункте четко определяется то, что система патриотического воспитания одинаково распространяется на всех граждан – как здоровых, так и с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что патриотическое воспитание является неотъемлемой частью учебного процесса, как в общеобразовательных, так и в специальных (коррекционных) школах.

Одной из категорий детей с ОВЗ являются дети с нарушением интеллекта – умственно отсталые, с ЗПР, – которые могут обучаться как во вспомогательных, так и в общеобразовательных школах, либо их обучение может осуществляться на дому. Так или иначе, для данной группы детей существует специальный вид ФГОС и создаются индивидуальные адаптированные образовательные программы, определяющие соразмерный их возможностям объем усваиваемых знаний и умений. Однако обучение неразрывно связано с воспитанием и всесторонним развитием личности. Поэтому каждый урок, каждое внеклассное занятие или мероприятие направлено на формирование у детей той или иной стороны личности.

Умственная отсталость – это стойкое снижение познавательной деятельности вследствие поражения головного мозга на разных этапах онтогенеза. Основным контингентом в специальных (коррекционных) школах являются дети с умственной отсталостью в легкой и реже умеренной степени.

У учащихся таких школ с трудом и в гораздо более позднем возрасте формируются высшие духовные чувства, такие как чувство долга, чести, ответственности, коллективизма, патриотизма. Эти чувства отличаются малой степенью осознанности и часто существуют только на уровне знания, то есть «знаю, но не делаю». Однако у детей данной категории есть ещё одна особенность, благодаря которой при правильно организованных условиях воспитания существует возможность полноценного формирования у них высших духовных чувств и этой особенностью является повышенная внушаемость.

Очень часто дети с нарушением интеллекта, имея такие расстройства волевой сферы, как абулия (патологическое безволие) или гипобулия (снижение волевой активности) подвергаются негативному влиянию окружающих сверстников или взрослых, подражая которым постоянно нарушают общественный порядок, совершают правонарушения различной тяжести, а впоследствии могут стать и общественно опасными. В связи с этим, детей с нарушением интеллекта всячески стараются оградить от негативных факторов, которые могут отрицательно сказаться на их дальнейшей жизни и деятельности.

Формирование чувства патриотизма, являющегося неотъемлемой частью воспитания в целом, с уверенностью можно назвать мощным рычагом, благодаря которому есть возможность хотя бы в некоторой степени предотвратить асоциальное поведение умственно отсталых учащихся. Всего этого позволяют достичь разнообразные методы патриотического воспитания: беседы, показ фильмов, чтение исторических рассказов и их инсценировка. Однако наибольшие впечатления у детей вызывают различные торжества и празднование знаменательных дат в истории Отечества и, конечно же, малой Родины – Крыма. Каждый праздник, как правило, сопровождается рядом мероприятий. Это могут быть и концерты, и ярмарки, и праздничные салюты. Самое главное, что именно такие моменты больше всего запоминаются детям, а особенно детям с нарушением интеллекта, у которых отмечается выраженная фрагментарность запоминания. Таким образом, постоянно твердя учащимся, что будущее Родины в их руках, мы можем донести и важность поддержания ими порядка в окружающем обществе и среде.

В заключении хотелось бы отметить, что патриотическое воспитание в Крыму всегда занимало одно из ведущих мест во всестороннем развитии личности детей-крымчан и в последние годы лишь усилилось. Говоря о формировании патриотизма, а также национального самосознания умственно отсталых учащихся в Крыму нужно отметить то, что данная отрасль воспитания во вспомогательных школах постоянно совершенствуется и педагоги ищут новые пути и подходы к развитию данных чувств.

#### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Указ Главы Республики Крым № 522-У «Об утверждении Концепции патриотического и духовно-нравственного воспитания населения в Республике Крым» от 18 декабря 2014 года, г.Симферополь.
2. ФГОС для обучающихся с ОВЗ, 2013г.
3. Петряева Л.Н. Особенности эмоционального развития умственно отсталых школьников разных возрастных групп / Л.Н. Петряева, Л.В. Шипова // Научное обозрение: гуманитарные исследования. 2016. № 2. С. 147-153.
4. Горбунов В.С. Воспитание гражданина-патриота: системный подход / В.С. Горбунов // Воспитание школьников. 2010. № 1. С. 1-5.

#### **PATRIOTIC EDUCATION OF CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN THE REPUBLIC OF CRIMEA**

© 2018

*E.R. Seid-Abdulla*, 3-year student

*Crimean Engineering and Pedagogical University, Simferopol (Russia), esmashka@mail.ru*

*А.Н. Сокольников*, кандидат технических наук, доцент,  
доцент кафедры математических методов  
ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений  
(университет) министерства Иностранных Дел Российской Федерации»  
Одинцовский филиал, Одинцово, Московской области (Россия), [Alexsokol78@yandex.ru](mailto:Alexsokol78@yandex.ru)

Как известно процесс образования складывается из двух составляющих – это обучение и воспитание. Обучение квалифицированного, высококлассного специалиста, способного применить свои знания в современных условиях. И воспитание культурного, духовного, нравственного человека, принимающего активное участие не только в своей профессиональной деятельности, но и в других сферах современной жизни – социальной, политической, гуманитарной.

В связи с этим, возникает вопрос – как построить образовательный процесс, что взять за его основу, стержень, как в процессе обучения воспитывать личность?

В настоящее время в самых различных сферах человеческой жизни и деятельности используются математические методы. Говорить о математической подготовке студентов технических ВУЗов нет необходимости, важность ее известна давно. Но в настоящее время математическая подготовка становится очень важной частью общеобразовательной подготовки специалистов высокого класса всех направлений образования. Для многих, можно сказать, практически для всех гуманитарных направлений высшей школы предусмотрены математические курсы в том или ином объеме.

Но здесь возникает одна проблема, так как к изучению именно математики среди огромной части студентов гуманитариев сложилось весьма устойчивое отрицательное отношение. Следствием этого явилось то, что многим преподавателям трудно, а иногда и невозможно в полной мере использовать математические знания в процессе обучения. Многие студенты вообще считают изучение математических дисциплин излишним и совершенно бесполезным для своего образования и в дальнейшей профессиональной деятельности.

Так как среди большей части студентов гуманитарных специальностей сложилось устойчивое отрицательное отношение к изучению математики, то в этом заключается одна из сложностей обучения математике именно студентов-гуманитариев. Как следствие, этого, невозможность в полной мере использовать математическую технику в процессе обучения и дальнейшей профессиональной деятельности. Анализ педагогической практики показывает, что у студентов-гуманитариев предмет математики вызывает целый ряд проблем как следствие недостаточного изучения математики в средней школе, так и неготовности изучать ее в ВУЗе. Все это значительно снижает мотивацию учения. Многие студенты считают изучение математики бесполезным для своей будущей профессиональной деятельности.

Исходя из этого, возникает справедливый вопрос – каким образом построить процесс обучения? Возникает даже предложение, вообще исключить изучение математики студентами гуманитарных специальностей. Может быть, это в действительности так? Тогда возникает другой вопрос – основы, каких предметов позволяют сформировать социально активную, духовно развитую личность? Что взять за основу, стержень, фундамент образования? «Гуманитарные» дисциплины не могут быть основой образования. Почему? Гуманитарные предметы очень часто изменяются, в

зависимости от государственной политики, от страны проживания, и даже от желания отдельных личностей.

Предметы «естественно-научного цикла», за исключением математики, тоже не могут быть такой основой. Содержание этих предметов основано на вере и авторитарности. В подавляющем большинстве случаев, обучаемые не могут самостоятельно убедиться в справедливости изучаемых законов (например, теории относительности или закона сохранения энергии). И обучаемому приходится просто поверить Эйнштейну или Ломоносову, преподавателю или учебнику. Таким образом, эти предметы, хоть и в меньшей степени, но приучают человека к господству авторитетов над его помыслами и убеждениями.

Почему математические знания были и остаются основой любого образования? Потому что в математике всегда признается истинным только то, что доказано. В эти знания нет необходимости просто верить. Студент всегда сможет сам убедиться в справедливости результата, изучив доказательство, или сам доказав его в процессе изучения. Можно сказать, что обучаемый сам, посредством своего разума, постоянно изменяет свои представления. Именно в этом состоит подлинная духовная культура человека, которая в дальнейшем отражается и в социальной сфере. А разве не в этом состоит цель воспитательная любого образования, в том числе гуманитарного?

Итак, только математика может быть стержнем гуманитарного образования. Разумеется, из этого вовсе не следует, что другие предметы такие, как культурология, политология, история, право или литература, не важны и не нужны. Разумеется, нужны. Но чтобы, все эти важнейшие предметы не превратились в аморфную, бесформенную массу, нужна основа, стержень, на котором бы крепилось все остальное. Таким стержнем и является математика. Любую теорему математики можно просто исключить из курса обучения, забыть ее, но изменить ее в угоду государственной власти, людской массе, или просто отдельному человеку невозможно. Такая косность, можно сказать жесткость математики и делает ее той опорой и стержнем образования.

Конечно же, каждый предмет вызывает у обучаемого определенную мысль. Но мышление может быть как правильными, так не правильным. Правильное мышление обязательно сочетает в себе с одной стороны порождение мысли, а с другой, подтверждение ее истинности или ложности. Только обучение математике развивает оба этих компонента мышления у обучаемого. Выработывая приверженность и потребность к доказательствам, мы воспитываем уважение к человеческому разуму, а именно это основа человеколюбия.

Очень часто нам приходится принимать те или иные решения. И часто правильность их зависит не столько от накопленных знаний и опыта, сколько от нравственного облика человека, уровня его интеллектуального развития. И первостепенную роль здесь играет именно математика, как наука доказательств.

Таким образом, можно сказать что математика в системе образования:

- приучает не считать истиной то, что на первый взгляд кажется очевидным, но не доказано;
- учит человека верить только правильным, объективным и точным аргументам;
- воспитывает в человеке находить аргументы «за» и «против» любого принимаемого решения и только на основании этого принимать то или иное решение;
- дисциплинирует человеческий ум, приучает его к логической, упорядоченной мысли;
- воспитывает в человеке высокую требовательность как к своей, так и чужой речи, отрицательное отношение ко всякого рода ораторским приемам в любой деятельности.

Эти важнейшие качества, приобретенные при изучении именно математики, со временем становятся чертами личности, распространяясь и на другие сферы жизни –

культурную, социальную, духовную, вплоть до практического поведения. А это уже поведение любого высоко нравственного человека. Таким образом, реализуется одна из важнейших сторон любого образования, не только обучение, но и воспитание.

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года от 05 апреля 2002 г. М.: Центр гуманитарной литературы «РОН», 2004.
2. Краснова Г.А. Открытое образование: цивилизационные подходы и перспективы: Монография. М.: Изд-во РУДН, 2002.
3. Кудрявцев Л.Д. Мысли о современной математике и её изучении,. М.: Наука, 1977.
4. Сокольников А.Н. Теория группового выбора или коллективного принятия решения, как средство повышения интереса к изучению математики студентами гуманитарных направлений // Высшее образование в России: история и современность: коллективная монография. Ульяновск: Зебра, 2017. С. 224-232.

### **THE ROLE OF MATHEMATICAL DISCIPLINES IN HUMANITARIAN EDUCATION**

© 2018

*A.N. Sokolnikov*, candidate of technical sciences, Associate Professor, Department of Mathematical Methods  
*Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation, Odintsovo Branch, Odintsovo, Moscow Region (Russia),*  
*Alexsokol78@yandex.ru*

УДК 374.31

### **УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ КОММУНИКАТИВНОГО ПОТЕНЦИАЛА ПОДРОСТКОВ В АТМОСФЕРЕ ЯЗЫКОВОГО АНГЛИЙСКОГО КЛУБА**

© 2018

*T.V. Трегуб*, аспирант, преподаватель «Английского клуба»  
ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет»,  
*Санкт-Петербург (Россия), Berrie@yandex.ru*

Общение является одним из определяющих факторов системы психических процессов и свойств личности, оно обладает как самостоятельной ценностью для человека, так и является необходимым для успешного функционирования и обеспечения разных сфер человеческой деятельности. Работа в команде, кооперативные формы работы, коллективная деятельность были бы невозможны без коммуникации. Увеличение значимости общения тесно связано с процессами глобализации, расширяющими пространство социального взаимодействия и открывающими новые возможности для развития. Изменения социокультурных условий, возрастание темпа современной жизни оказывают сильное влияние на развитие подрастающего поколения. Внешние обстоятельства требуют формирования специальных навыков и умений, личностных качеств для успешного конструирования взаимодействия и эффективного решения проблем.

Развитие коммуникативных навыков и формирование коммуникативной компетентности подрастающего поколения являются важными задачами современного образовательного процесса. Коммуникативная компетентность подростков рассматривается как необходимое условие, как личностный результат



успешного освоения ими предметных знаний и реализации онтогенетической потребности в общении [1]. Уровень сформированности коммуникативной компетентности у подростка определяется в соответствии со следующими критериями: способностью подростка усвоения коммуникативных норм и осмыслением проблем коммуникации, владением знаниями в сфере коммуникации, приобретением практических умений в решении коммуникативных проблем, способностью к самоанализу и оценке коммуникации и ее продуктов.

Коммуникативная компетентность включает в себя ценностный, содержательный и структурный компоненты. Содержательная сторона относится к сформированности коммуникативно-речевых и перцептивных компетенций. Ключевые структурные компоненты могут быть определены как а) овладение тактическими умениями общаться, б) способность понимать и критически оценивать других собеседников, в) способность оптимизировать межличностные отношения внутри группы, г) способность к самовыражению, д) способность влиять на других людей [2, с.118].

Направленность образования на развитие коммуникативных навыков подростков тесно связана с реализацией их коммуникативного потенциала - внутренних возможностей личности в коммуникативной сфере. Подростковый период является наиболее важным в развитии отношений к окружающим людям, так ведущей деятельностью в данном возрасте становится межличностное общение [6]. В ходе межличностного общения происходит интеллектуальное развитие подростков, накапливается опыт взаимодействия с разными людьми, формируются ценностные установки, этико-эстетические взгляды.

Подростковый период является сензитивным и, следовательно, благоприятным для формирования субъективных представлений о мире, ценностной позиции и коммуникативных качеств. Особенности реализации коммуникативного потенциала подростков связаны с интенсивным ростом самосознания, самореализации в общении, стремлением к самовыражению и самоутверждению.

Коммуникативный потенциал обуславливается возможностями личности в сфере межличностного взаимодействия [4], которые проявляются лишь в исключительных социокультурных условиях [3]. Актуализация внутренних возможностей подростка в сфере иноязычной коммуникации во многом зависит от специфики преподавания иностранного языка в современных образовательных учреждениях. Несмотря на многообразие существующих иностранных электронных ресурсов, широкие возможности для общения на иностранном языке посредством социальных сетей, возможность практики языка во время путешествий за границу, участие в программах обмена, занятия иностранным языком в школе или языковом клубе остаются основным ресурсом развития коммуникативных навыков подростков и реализации их коммуникативного потенциала.

По сравнению со школьной практикой обучения иностранному языку, ограниченной достаточно жесткими рамками, дополнительное образование имеет больше возможностей для актуализации внутренних возможностей подростка в сфере иноязычной коммуникации. Особые возможности языкового клуба заключаются в организации его деятельности как особого пространства с определенными признаками. Основными чертами пространства языкового «Английского клуба» являются:

- Относительная автономность: гибкость учебных программ, использование разнообразных средств обучения.
- Временность обучения: ученики имеют право выбрать длительность своего обучения.
- Возрастные и лингвистические рамки: основную часть составляют ученики 5- 11 классов, группы формируются в соответствии с языковым уровнем и возрастом учеников.

- Социальная новизна: ученик имеет возможность «примерить» на себя разные социальные роли.

В основе жизнедеятельности языкового «Английского клуба» лежит система субъект-субъектных отношений между преподавателями и подростками, которая создает особое социокультурное пространство. Кроме регулярных занятий иностранным языком дважды в неделю, в рамках клуба реализуются дополнительные мероприятия, представляющие подросткам возможности для раскрытия их коммуникативного потенциала. К таким мероприятиям относятся:

- Совместная работа над ежегодным спектаклем на английском языке, который включает в себя разработку ролей, создание сценария, работу над реквизитом, совместные репетиции и реализацию представления;

- Регулярные встречи подростков с носителями языка, с представителями разных стран и народов. Цель встреч – знакомство подростков с яркими ролевыми и речевыми моделями, с другими культурами и ценностями, снятие коммуникативных барьеров.

- Воскресный подростковый киноклуб, в котором подростки имеют возможность посмотреть и обсудить на английском языке разные фильмы.

- Неформальное общение в диалогах и группе «Английского клуба» в социальной сети «ВКонтакте», с помощью которых подростки делятся событиями своей жизни, иностранной музыкой, фотографиями, интересными и полезными учебными материалами.

- Возможность летнего международного обмена в рамках сотрудничества «Английского клуба», движения “Lions Club International” и молодежного движения “Lions Club White Nights” - Санкт-Петербург.

Разнообразие и интенсивность совместной деятельности подростков и педагогов, ее коммуникативная насыщенность обеспечивают включенность подростков в широкий диапазон социальных взаимоотношений и контактов. Содружество преподавателей и учеников, совместное творчество придает процессу взаимодействия положительную эмоциональную окраску, что, в свою очередь, активизирует познавательные и коммуникативные ресурсы подростков.

Коммуникативный потенциал подростка проявляется в активности подростка в общении, его эмоционально-ценностном отношении к взаимодействию, к изучаемому иностранному языку, в устойчивости мотивации к иноязычному общению. Основным показателем реализации коммуникативного потенциала является сформированность коммуникативно-значимых качеств личности, выражающихся в эмоциональной вовлеченности во взаимодействие. Овладение коммуникативными умениями и техникой эффективного общения проявляется в стремлении подростка к взаимодействию со сверстниками и взрослыми. Уверенность в своих лингвистических и коммуникативных способностях выражается в стремлении к общению с представителями стран изучаемого языка, интенсивности использования иностранной речи.

Успешное формирование у подростков коммуникативных навыков и активизация коммуникативного потенциала зависят от способности педагогов создавать коммуникативные ситуации, удовлетворяющие потребность подростков в общении, погружать подростков в коммуникативные ситуации на основе сотрудничества и кооперации. Разработка и реализация коммуникативных игр, выполнение совместных творческих заданий, поиск интересных и актуальных для подростков тем, оригинальная подача материала, формулировка четких и понятных инструкций по выполнению заданий, а также организация группового и межличностного общения – лишь некоторые из задач, которые встают перед преподавателями «Английского клуба».

Выделим основные условия успешной реализации коммуникативного потенциала в языковом клубе:

а) высокая степень педагогической управляемости: преподаватель имеет возможность наблюдать за усвоением подростками содержания норм и ценностей общения и контролировать данный процесс. Для успешного сотрудничества на основе уважения преподаватель обеспечивает подростков информацией о ценностях, эталонах, нормах и правилах взаимодействия, вместе с учениками определяет способы его осуществления; вовлекает подростков в различные ситуации для освоения социальных ролей в групповом (организатор, координатор, ведущий дискуссионного клуба, сценарист и т. д.) и межличностном взаимодействии подростков; организует рефлексию.

б) гибкость ситуационных и временных рамок реализации коммуникативного потенциала: педагог, отталкиваясь от нужд, целей и предпочтений учеников может менять план занятий и задавать нужное направление совместной деятельности.

в) вариативная, коммуникативно-насыщенная совместная деятельность: использование разных форм коммуникации подростков (игра, дискуссия, драматизация, фронтальная беседа и т.д.); интенсивный обмен информацией между субъектами как в рамках, так и за пределами совместной учебной деятельности.

г) создание доверительных отношений между педагогами и подростками: построение стратегии взаимодействия на субъект-субъектной основе; равенство позиций субъектов, перерастающие во взаимоуважение и взаимопомощь; рефлексивная позиция как ученика, так и преподавателя.

В заключении отметим, что сформировавшиеся в подростковом возрасте способности усваивать принципы, образцы поведения, действия взрослых (в том числе и преподавателей как примера для подражания) распространяются за рамки учебной деятельности. В подростковом периоде интенсивное общение, сознательное экспериментирование с собственными отношениями к другим людям выделяются в относительно самостоятельную область жизни [5]. В этой связи, важной задачей преподавателя языкового клуба является стимулирование подростков к применению своих лингвистических и коммуникативных способностей за пределами класса, в частности предоставлять ученикам дополнительные ресурсы для самообразования, информировать о возможностях внеклассной практики иностранного языка, вовлекать подростков в совместные проекты, делиться с ними личным опытом международного общения.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Булыгина Л.Н. Формирование коммуникативной компетентности подростков в школьном обучении: дис. канд.пед.наук. Тюмень, 2013. 191 с.
2. Жураковская В.М. Коммуникативная компетентность как компонент индивидуального опыта личности // Сибирский педагогический журнал. 2008. С. 144-126.
3. Заикина О.В. Педагогические условия реализации коммуникативного потенциала подростков во временном детском объединении: дис. канд.пед.наук. Кострома, 2004. 165 с.
4. Каган М.С. Мир общения: проблема межсубъектных отношений. М., 1988. 319 с.
5. Социальная психология: История, теория, эмпирические исследования / Под ред. Е.С. Кузьмина, В.Е. Семенова. Л., Издательство ЛГУ, 1979. 288 с.
6. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.

## THE CONDITIONS FOR MAXIMIZING TEENAGERS' COMMUNICATIVE POTENTIAL AT AN ENGLISH CLUB

© 2018

*T.V. Tregub*, post-graduate student, teacher of English at an English club  
*St. Petersburg State University, St. Petersburg (Russia), Berrie@yandex.ru*

**СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ОРГАНИЗАТОРА  
РАБОТЫ С МОЛОДЁЖЬЮ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА**

© 2018

*Н.Н. Фокина*, кандидат педагогических наук, магистрант программы  
«Социально-гуманитарные технологии лидерства»

*Пермский государственный национальный исследовательский университет,  
Пермь (Россия), fokina\_uvr@mail.ru*

Деятельность по реализации государственной молодёжной политики осуществляется специалистами по организации работы с молодёжью, имеющими специальную профессиональную подготовку. Данная деятельность имеет множество компонентов. Профессиональная подготовка организатора работы с молодёжью носит комплексный характер и охватывает большой круг разнообразных компетентностей: социологическую, психологическую, экономическую, правовую, проектную, педагогическую и др. В своей работе мы сделаем акцент на социально-педагогических условиях формирования профессиональной компетентности будущего организатора работы с молодёжью в образовательной среде вуза.

Социально-педагогическая компетентность организаторов работы с молодёжью включает в себя подготовленность бакалавров (специалистов) к самостоятельному выполнению социально-педагогической деятельности, умение решать типовые педагогические кейсы и оценивать результаты своего труда, а также готовность самостоятельно приобретать новые социально-педагогические знания и умения.

Перечислим составляющие социально-педагогической подготовленности организатора работы с молодёжью:

- концептуальная – понимание теоретических основ социологии и педагогики;
- инструментальная – владение базовыми социологическими и педагогическими умениями и навыками;
- рефлексивная – мотивация и умение анализировать решение социологических задач и педагогических кейсов на основе сложившихся педагогический взглядов и современных тенденций;
- этическая – готовность к реализации социологический задач педагогических кейсов на основе сложившихся профессиональных социально-педагогических этических норм;
- прогностическая – умение проектировать и предвидеть последствия собственной социально-педагогической деятельности.

Цель социально-педагогической деятельности – продуктивное содействие человеку в получении им доступа к социальным ценностям, удовлетворяющим его потребности.

Субъектами социально-педагогической профессиональной деятельности являются две группы. К первой группе необходимо отнести организаторов работы с молодёжью. Ко второй группе необходимо отнести специалистов, для которых решение социально-педагогических задач входит в круг основных профессиональных обязанностей – т.е. профессорско-преподавательский состав вуза осуществляющий подготовку специалистов по направлению подготовки «Организация работы с молодёжью».

Принципы социально-педагогической деятельности организатора работы с молодёжью: принцип центрирования, принцип персонификации социально-педагогического влияния на молодых людей, принцип конвенциональности социально-педагогической деятельности, принцип оптимистической стратегии, принцип социального закалывания.

К типовым педагогическим кейсам организатора работы с молодёжью относятся:

- педагогическая диагностика (изучение интересов и потребностей молодых людей, стиля их поведения, характера, направленности молодёжных групп и т.д.);
- проектирование содержания и отбор способов организации разнообразной деятельности молодых людей;
- выбор приемов и методов педагогического влияния на молодёжь;
- организация деятельности молодёжных групп;
- формирование общественного мнения;
- педагогическая коррекция поведения молодых людей и переориентация направленности их личности;
- изменение отношения к учебе и профессиональной деятельности;
- формирование социально-направленных интересов;
- усиление самоконтроля;
- стимулирование самостоятельности;
- развитие и проявление творчества;
- повышение ответственности, дисциплинированности и развитие нравственных качеств личности;
- педагогическое стимулирование социальной активности;
- стимулирование самовоспитания.

Содержание социально-педагогической деятельности организатора работы с молодёжью и решаемые им конкретные социально-педагогические задачи зависят от определённого контингента, на который направлена эта деятельность.

Современные образовательные стандарты требуют, чтобы выпускник данного направления обладал целым набором общекультурных и профессиональных компетенций [6-7]. Выпускник этого направления должен, выпустившись из стен высшего учебного заведения, уметь обладать практическим опытом, который он может сразу же применить в работе.

В отечественной науке проблемы профессиональной подготовки организаторов работы с молодёжью разработаны на достаточно высоком уровне. Изучением вопроса профессионального становления и развития специальности «Организация работы с молодёжью» занимаются многие ученые И.М. Ильинский, В.И. Ильин, В.Т. Лисовский, В.А. Луков, Н.А. Орлова и др. Уточним, что И.М. Ильинский является важной фигурой в теоретическом обосновании методологии молодёжной политики, который рассматривал молодёжь и молодёжную политику именно в философском ключе.

На уровне теоретического анализа, И.А. Зимняя, Е.М. Ларина, В.А. Садовничий – это исследования в области высшего профессионального образования. На уровне методологического анализа, В.В. Краевский, А.А. Вербицкий, М.Н. Снаткин – это исследования, отражающие фундаментальные основы образования.

На уровне теоретико-технологического анализа развития отечественной системы профессиональной подготовки бакалавров по направлению «Организация работы с молодёжью» (В.И. Жуков, П.Д. Павленок, Н.Б. Шмелева). Системный подход в образовании (А.Н. Леонтьев, В.Н. Садовский, Г.П. Щедровицкий, У.Р. Эшби).

Сущность и природа молодого человека анализировались рядом отечественных и зарубежных философов, социологов, психологов. Наиболее ярко освещались в работах К.А. Абульхановой-Славской, Б.Г. Ананьева, Г.М. Андреевой, Л.П. Буевой, С.С. Батенина, Т.Н. Заславской, Ю.А. Зубок, С.П. Иваненкова, С.Н. Иконниковой, А.И. Ковалевой, И.С. Кона, Е.С. Кузьмина, В.Т. Лисовского, В.А. Лукова, А.А. Мальцева, А.В. Мудрика, К. Рубчевского, Л.В. Сохань, Н. Смелзера, Ж.Т. Тощенко, В.И. Чупрова и др.

Достаточно полно раскрыта эта проблема в зарубежной и отечественной педагогике (Я.А. Коменский, Ж.Ж. Руссо, К.Д. Ушинский, А.С. Макаренко и др.). Значительный

вклад в разработку проблем методологии воспитания как общественного явления внесли исследования Ю.К. Бабанского, В.П. Беспалько, Н.К. Гончарова, Л.Ю. Гордина, Л.В. Занкова, Б.П. Есипова, Б.Т. Лихачева, И.Я. Лернера, Э.И. Монозона, А.В. Мудрика, И.Т. Огородникова, В.А. Сухомлинского, М.Н. Скаткина, Г.И. Щукиной и др. В исследованиях этих авторов подчеркивается мысль о возрастании роли и значении воспитания молодежи. Все они сходятся к мысли, что воспитание молодежи связано с тенденцией возрастания роли субъективного фактора в процессе исторического развития.

Значительный вклад в исследование молодежи внесли А.Л. Акимова, Г.А. Пруденский, Б.А. Грушин, В.Д. Патрушев, В.Н. Пименова, А.А. Гордон, Э.В. Соколов, И.В. Бестужев-Лада.

К изучаемой нами проблеме близки работы по саморазвитию и самореализации личности (А.И. Беляева, В.С. Садовская и др.), по вопросам психологии личности (Г.М. Андреева, А.В. Петровский и др.).

Основные позиции исследования данной темы потребовали проработки теоретических положений: о сущности, структуре, организационно-педагогических условиях (Т.И. Заславская, В.Н. Иванов, Р.В. Рывкина, Ж.Т. Тощенко).

Социально-педагогические аспекты подготовки организаторов работы с молодёжью это неотъемлемая часть системы теоретических знаний и практических действий, с набором эффективных алгоритмов, с чёткой организационной структурой вуза, а также совокупностью средств социально-педагогического воздействия на молодёжь и её среду.

Компетентностный подход в системе профессиональной подготовки организаторов работы с молодёжью рассматривается учеными как междисциплинарные научные знания, дающие методологическое обоснование для подготовки социально-гуманитарного технолога, но и распространяется на все звенья системы гуманитарного образования.

Сегодня образовательная среда вуза представляет собой систему актуализации образовательных возможностей студента средствами взаимодействия субъектов среды, связанного с целеполаганием образования, содержанием социально-педагогического процесса как производной от содержания образования, его социально-культурной направленности, а также способами реализации данных целей инновационными образовательными технологиями. Ресурсы образовательной среды вуза в формировании профессиональной компетентности организаторов работы с молодёжью это источники образовательных возможностей, интегрирующие личностные ресурсы субъектов, ресурсы организационной культуры вуза и социального партнерства, отражающиеся в средовых компонентах и проявляющиеся в ценностно-целевой направленности вузовской подготовки на формирование гуманистических ценностей, профессиональной компетентности, творческой активности организатора работы с молодёжью; в проектировании и применении инновационных диагностических, информационных, образовательных, управленческих технологий; в широком спектре направлений творческой продуктивности субъектов среды. Формирование профессиональной компетентности будущего организатора работы с молодёжью в образовательной среде вуза это с одной стороны совместная деятельность её субъектов (студентов и профессорско-преподавательского состава), а с другой стороны самостоятельная работа студентов по овладению способностей в решении профессиональных задач будущего социально-гуманитарного технолога.

Реализация компетентностного подхода должна предусматривать широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий. Еще несколько лет назад, никто не мог представить, что смартфоны, планшеты, электронные книги, умные часы, персонализация обучения, сетевое образование, «перевернутый класс» – появятся в лексиконе преподавателей и студентов. Некоторые из перечисленных технических средств и педагогических технологий уже стали частью

образовательного процесса, появляется информационно-образовательная среда. Необходимо отметить, что современная информационно-образовательная среда вуза включает в себя: образовательные ресурсы; компьютерные средства обучения; современные средства коммуникации; социально-педагогические технологии. Следовательно, профессорско-преподавательскому составу необходимо осваивать технологии, определяющие будущее образования. Например, Мобильные технологии (Bring Your Own Device); Технологии игрового обучения (Games and Gamification); Облачные технологии (Cloud Computing); Технологии, включающие в себя Интеллектуальные системы (Intelligent System); Носимые технологии (Wearable Technology); Технологии, включающие в себя «Интернет вещей» (Internet of Things). Подчеркнем следующее, что на первый план выходят информационно-коммуникационные технологии, такие как MOOC (Massive Open Online Course). Данный формат подразумевает дистанционную передачу знаний, при которой тысячи студентов из любой точки мира могут в удобное для себя время пройти обучение по выбранной программе. Перечислим современные интерактивные технологии в образовании: Canvas; E-Learning; LearningApps; Kahoot.

Образовательная среда вуза, формирующая профессиональную компетентность организатора работы с молодёжью, ориентирована на включение студентов в практическую, а главное в проектную деятельность по освоению социально-гуманитарных технологий организации профессиональной деятельности.

Усиление ресурсов образовательной среды вуза происходит за счёт расширения форм сотрудничества с представителями различных сообществ, например, научного, профессионального, гражданского, а также сотрудничество с представителями краевой, городской и районными администрациями. Данная деятельность включает в себя совместную деятельность по реализации грантов, различных социальных программ и социальных проектов, проведение форумов, научно-исследовательских мероприятий и научно-практических конференций. Всё это позволяет организаторам работы с молодёжью приобрести опыт профессиональной деятельности, освоить различные социально-гуманитарные технологии, выработать универсальные личностно-профессиональные лидерские качества. Таким образом, социально-педагогические условия являются необходимыми для обеспечения результативности процесса формирования профессиональной компетентности организатора работы с молодёжью в образовательной среде вуза.

Подчеркнем следующее, как отмечает декан философско-социологического факультета Пермского государственного национального исследовательского университета (далее – ПГНИУ) Н.И. Береснева – Федеральные государственные образовательные стандарты изменили свои приоритеты и требования к образовательному процессу, поскольку сейчас возрастает потребность в высококвалифицированных практико-ориентированных специалистах. На первый план выходит развитие компетенций. Исходя из этого, сегодня профессионально развиваться студенту направления «Организация работы с молодёжью» помогает широкий спектр образовательных технологий, поскольку в любой образовательной технологии реализуется набор конкретных компетенций [3, с. 56].

Организация работы с молодежью считается самым прогрессивным и сравнительно молодым направлением подготовки. Более десяти лет ведущими учебными заведениями страны осуществляется подготовка данных специалистов. Специальность «Организация работы с молодёжью» была введена Министерством образования и науки Российской Федерации в порядке эксперимента как междисциплинарная специальность с целью подготовки высококлассных специалистов для работы с молодёжью, молодёжными организациями, а также для государственных и общественных организациях,

занимающихся проблемами социального проектирования [5, с. 485]. Особенности профессиональной социализации студентов, обучающихся по направлению «Организация работы с молодёжью», являются гуманитарно-социальная направленность, активность, развитие способности к межличностным коммуникациям, адаптивность к различным видам социальной деятельности. Результативность профессиональной социализации студентов зависит от обретения студентами профессионально важных качеств и профессиональных компетенций, профессиональной идентичности, а также от возможностей социальной среды обеспечить квалифицированную подготовку и востребованность специалистов данного профиля. Согласимся с авторами В.В. Орловой, Ю.А. Луц и Я.В. Кусатовой, что важным направлением, в результативности профессиональной социализации будущих организаторов работы с молодёжью должны стать меры по созданию и укреплению профессионального сообщества, развитие профессиональной культуры, корпоративной этики, традиций [5, с. 493].

Социально-педагогические условия в образовании, по существу, – это методологически значимая совокупность научных идей и положений об акцентировании социализирующих факторов процесса образования, доминантой которого утверждается становление личности, способной полноценно социализироваться в обновляющемся обществе, реализовать свои права и свободно развиваться.

Социально-педагогические условия как методологический ориентир образования обоснован нами в результате анализа научных подходов в воспитании и образовании. Социально-педагогические условия определяют ориентиры образовательной политики как целенаправленной системы деятельности субъектов по претворению в жизнь согласованных общенациональных, государственных и личностных потребностей в сфере образования, обеспечивают, в первую очередь, глубокое осмысление и ответственный выбор перспективных моделей социального развития и, – во вторую, – определение социально-гуманитарных технологий (механизмов) их реализации.

Основопологающим понятием исследуемого феномена является термин «социально-педагогическое», в совокупности определяющий статус образования как социально и личностно значимого явления, требующего постоянного сопровождения со стороны образовательных институтов социума.

Анализ понятия позволяет отразить высокую степень обобщенности, междисциплинарности, комплексности развивающегося теоретического знания, концентрирующегося в логике социально-педагогического подхода, определить полноту признаков в познании существа проблемы, вычленив противоречия и спрогнозировать затруднения использования основных требований и условий в реальной практике.

Организатор работы с молодёжью, как субъект педагогического процесса оказывается, всегда деятелен, во времени и пространстве, в любом возрасте, условиях жизни, во взаимодействии со средой, и корректирует влияния различных воспитателей и социума, преобразуя их в соответствии со своими индивидуальными способностями. При осознанно мотивированном включении в освоение и преобразование окружающей его действительности – мира предметов, процессов, явлений и отношений между людьми индивид (субъект), являясь существом социальным, получает успешное развитие.

По мнению Н.Ю. Курчатовой – основная цель современного образования – соответствие актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства, подготовка разносторонней личности гражданина своей страны, способной к социальной адаптации в обществе, трудовой деятельности, самообразованию и самосовершенствованию [4, с. 512].

Среди преимуществ социально-педагогических условий можно назвать адаптацию учебного процесса к практике повседневной жизни организатора работы с молодёжью, умение выпускника применять навыки по учебному предмету на практике. Современные



условия подготовки организаторов работы с молодёжью включают в себя еще один аспект – лидерские технологии. По мнению куратора направления «Организация работы с молодёжью» кандидата философских наук кафедры философии, доцента Е.В. Малковой тема лидерства теснейшим образом связана с управлением талантами. Исследовательские интересы Е.В. Малковой направлены на технологии управления талантами с точки зрения возможностей их использования в сфере молодёжной политики. В этой связи тема управления талантами в молодёжной среде напрямую связана с темой лидерства и планирования жизненных сценариев молодёжи [1, с. 191-192].

Благодаря тому, что на каждом из уровней развиваются способности молодого человека, у него открываются новые возможности – применение своих способностей в различных сферах жизни (личной, социальной, профессиональной, экономической и т.п.). Как уже было отмечено выше, молодой человек становится способным интегрироваться в жизнь общества, быть востребованным и экономически состоятельным [2, с. 331].

Социально-педагогические условия формирования профессиональной компетентности будущего организатора работы с молодёжью в образовательной среде вуза являются востребованными, так как данные специалисты в разрешении возникших проблем социализации изучают, опираются на потенциал социума, стремятся использовать их или развивать их возможности для перспективных целей государственной молодёжной политики.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Баранова Т.С., Малкова Е.В. Лидерство в управлении талантами // Человек в мире. Мир в человеке: актуальные проблемы философии, социологии, политологии и психологии. Материалы XVII Международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых учёных. Пермский государственный национальный исследовательский университет, Люблинский университет. 2014. С. 191-196.

2. Баранова Т.С., Малкова Е.В. Система управления талантливými молодыми людьми в России // материалы Всероссийской научно-практической конференции «Государственная молодёжная политика в системе развития человеческого капитала: наука и практика», 24-25 апреля 2017 г. под ред. Т.К. Ростовской, Н.Л. Смакотиной, С.Н. Фоминой. М.: ИТД «Перспектива», 2017. С. 325-331.

3. Береснева Н.И., Познянская М.В. Инновационные образовательные технологии в системе подготовки студентов направления «Организация работы с молодёжью». Матрица научного познания. 2017. № 1-2. С. 55-62.

4. Курчатова Н.Ю. Организация практического обучения студентов направления «Организация работы с молодёжью» // Дыльновские чтения «Социологическая диагностика современного общества» Материалы научно-практической конференции Дыльновские чтения. 2016. С. 512-516.

5. Орлова В.В., Луц Ю.А., Кусатова Я.В. Профессиональная социализация студентов специальности «Организация работы с молодёжью» (ОРМ). Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 4-2. С. 483-493.

6. Приказ Минобрнауки России от 20.10.2015 N 1173 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 39.03.03 Организация работы с молодёжью (уровень бакалавриата)" (Зарегистрировано в Минюсте России 09.11.2015 N 39638) // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_188777/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_188777/) (Дата обращения: 01.05.18.).

7. Приказ Минобрнауки РФ от 13.01.2010 N 18 (ред. от 31.05.2011) "Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта

высшего профессионального образования по направлению подготовки 040700 Организация работы с молодежью (квалификация (степень) "магистр")" (Зарегистрировано в Минюсте РФ 11.02.2010 N 16381) // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_98125/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_98125/) (Дата обращения: 01.05.18.).

## **SOCIAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR PROFESSIONAL COMPETENCE FORMING OF A FUTURE ORGANIZER OF WORK WITH YOUTH IN EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY**

© 2018

*N.N. Fokina*, Ph. D., First year Master degree student  
«*Social and humanitarian technologies of leadership among youth*»  
Perm State National Research University, Perm (Russia), [fokina\\_uvr@mail.ru](mailto:fokina_uvr@mail.ru)

УДК 159.9:37.015.3:15.81.43

## **СОЦИАЛЬНО ЗНАЧИМЫЕ КАЧЕСТВА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ТЕХНИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН ВОЕННОГО ВУЗА, ОБЕСПЕЧИВАЮЩИЕ ЭФФЕКТИВНОСТЬ ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

© 2018

*О.А. Черкасова*, научный сотрудник НИЦ (ППО и УА ВВАС)  
ФГКВБОУ ВО «Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина»,  
Воронеж (Россия), [talica2009@mail.ru](mailto:talica2009@mail.ru)

На современном этапе реформирования военного образования возникает необходимость совершенствования учебных программ, поиска новых подходов и технологий ведения образовательного процесса. В последние годы существенно возросли требования к выпускникам военных вузов, а соответственно и к преподавателям, в том числе, к социально значимым качествам преподавателей технических дисциплин.

Профессиональная деятельность преподавателя технических дисциплин военного вуза рассматривается как процесс труда, где в единстве и взаимосвязи можно проследить социально-педагогические, нормативно-содержательные и функционально-психологические аспекты [1].

Организация образовательного процесса военного вуза является существенным фактором развития социально значимых качеств преподавателя технических дисциплин [2].

Деятельность преподавателя технических дисциплин военного вуза определена необходимыми руководящими документами. Преподавателю необходимо обеспечить эффективность образовательного процесса, а также высокий уровень подготовки обучающихся, самостоятельности, ответственности, дисциплинированности, инициативности, высокой культуры [2].

Многие офицеры, назначенные на преподавательские должности, основное внимание уделяют не педагогическому взаимодействию с обучающимися, а выполнению требований проведения учебных занятий. Это все объясняется тем, что многие преподаватели технических дисциплин проходили службу на инженерных должностях.

По мнению А.П. Зверьева, В.В. Серебренникова и других авторов, особенностью профессиональной деятельностью преподавателей технических дисциплин военного вуза является опосредованное педагогическое взаимодействие с личным составом части

(подразделения), которое неосознанно переносится на систему взаимодействия со слушателями и курсантами [2, 3].

По мнению Ю.В. Гатен, А.П. Зверяева, Т.И. Блиновой и др. специфика высшего военного учебного заведения такова, что должности преподавателя занимают лица, не имеющие специальной педагогической подготовки. Основным показателем являются отраслевое технико-технологическое образование, опыт научно-исследовательской и производственной деятельности. Педагогический коллектив пополняется талантливыми выпускниками самого вуза [4].

Уровень профессиональной подготовки выпускника зависит от уровня профессиональной компетенции самого преподавателя, от его умения развивать у курсантов их способности, поддерживать интерес к учебной и научной деятельности.

Многие исследователи: И.О. Гапонов, Т.А. Бурцева, Н.Б. Русских и др. рассматривают социально значимые качества, как качества, которые позволяют личности жить в социокультурных условиях. Социально значимые качества развиваются таким образом, что способствуют решению общественных проблем и обусловлены данным обществом [5].

К социально значимым свойствам и качествам личности в первую очередь можно отнести: цель деятельности; выполняемые социальные роли и функции; занимаемые социальные статусы; нормы, ценности, обычаи (т.е. элементы культуры); знаковые системы (в первую очередь язык, жесты); совокупность знаний; социально-психологические особенности; уровень образования и профессиональной подготовки [5].

Особенность социально значимых качеств преподавателей технических дисциплин подчеркивает Н.Б. Русских, заключается в том, что каждое из них интегративно, так как объединяет в себе множество более узких и конкретных показателей, через которые проявляется, и комплексно, так как охватывает разные процессы сферы деятельности и характеризуется многоуровневой структурой, то есть вбирает в себя знания о данном качестве и способах его проявления, умения демонстрировать его способность как потенциальную возможность быть таковым. Социально значимые качества взаимосвязаны, образуя таким образом общее, единое [5].

Придерживаясь взглядов А.В. Барабанщикова, В.Н. Герасимова, В.Д. Еременко, А.П. Зверяева, В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянова, Г.П. Щедровицкий и др. можно выделить в числе наиболее важных такие качества преподавателя технических дисциплин военного инженерного вуза, как: эмпатийность, рефлексивность, коммуникативность, социальная перцептивность.

Социальные качества преподавателя технических дисциплин определяются особенностями профессиональной деятельности, где немаловажное значение оказывают социально значимые качества.

Вступая в педагогическое взаимодействие с обучающимися преподавателю необходимо стремиться устанавливать взаимопонимание с ними. Тем самым преподаватель обеспечивает наиболее приемлемые условия эффективного педагогического взаимодействия с обучающимися [6]. По мнению Л.В. Корневой смысл труда преподавателя заключается в содействии психическому развитию и создании общего эмоционально-психологического пространства [7].

Таким образом, изучение социально значимых качеств преподавателя технических дисциплин является одной из важнейших и актуальных задач педагогики. Теоретический обзор имеющихся исследований в интересующем направлении позволяет констатировать, что для повышения качества педагогического процесса в военных инженерных вузах в первую очередь необходимо исследовать социально значимые качества преподавателя технических дисциплин. Можно выделить такие социально значимые качества преподавателя технических дисциплин военного инженерного вуза, как: эмпатийность,

рефлексивность, коммуникативность, социальная перцептивность, в совокупности необходимые для эффективного педагогического взаимодействия с курсантами.

Обобщение результатов исследований показывает, что педагогическая деятельность преподавателя военного инженерного вуза тесно связана с необходимыми социально значимыми качествами преподавателя технических дисциплин, такими как эмпатийность, рефлексивность, коммуникативность, социальная перцептивность, обеспечивающих эффективность его профессиональной деятельности.

#### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Вдовюк В.И., Шабанов Г.А. Педагогика высшей военной школы: Современные проблемы в структурно-логических схемах и таблицах. Учебное пособие. М.: ВУ, 1996. 68 с.
2. Зверьев А.П. Профессиональное становление начинающих преподавателей военно-технических дисциплин высших учебных заведений Министерства обороны Российской Федерации: дис. ... канд. пед. наук. М., 2004. 183 с.
3. Серебрянников В.В. Армия: социальные аспекты // Свободная мысль. 1997. № 5. С. 13.
4. Гатен Ю.В. Формирование психолого-педагогической компетенции преподавателя высшей технической школы в системе повышения квалификации: дис. ...канд. пед. наук. Самара, 2010. 244 с.
5. Костюченко А.А. Формирование социально-значимых качеств личности у учащихся в условиях ученического самоуправления дис. ...канд. пед. наук. Воронеж, 2010. 227 с.
6. Черкасова О.А. Особенности педагогической деятельности педагогов военного вуза. Научный журнал «Общество» 2014. № 2. С. 69-71.
7. Корнева Л.В. Психологические особенности педагогической практики: учебное пособие. М.: Владос, 2006. 87.

#### **SOCIALLY SIGNIFICANT QUALITIES OF THE TEACHER OF TECHNICAL DISCIPLINES OF THE MILITARY INSTITUTION, ENSURING THE EFFICIENCY OF HIS PROFESSIONAL ACTIVITY**

© 2018

*O.A. Cherkasova, Military educational scientific center air force  
Air force Academy N.E. Zhukovsky and Y. A. Gagarin, Voronezh (Russia), talica2009@mail.ru*

УДК 378.141

#### **ЗАКОНОМЕРНОСТИ И ПРИНЦИПЫ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ПРОЦЕССА СОЦИАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ**

© 2018

*В.С. Шилова, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики  
НИУ «Белгородский государственный университет», Белгород (Россия),  
shilova@bsu.edu.ru*

Наше исследование показало, что социально-экологическое образование школьников в действительности существует и функционирует в соответствии с общими и частными законами и закономерностями. Напомним, что закон представляет собой внутреннюю, существенную, необходимую и устойчивую связь явлений, обуславливающую их упорядоченное изменение. Совокупность взаимосвязанных по

содержанию законов, обеспечивающих устойчивую тенденцию в изменении системы, выступает как закономерность [1].

Установлено, что педагогическая реальность развивается по своим специфическим законам, среди которых главным является обязательное присвоение подрастающими поколениями социального опыта старших поколений (В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, В.Н. Шиянов и др.). Этот закон определяет основные педагогические закономерности. К ним ученые относят: зависимость содержания, форм и методов педагогической деятельности от уровня развития производительных сил общества и соответствующих производственных отношений, всей надстройки; обусловленность педагогического процесса интересами господствующих классов; зависимость его от условий протекания; зависимость результатов обучения и воспитания от особенностей взаимодействия с окружающей действительностью, от деятельности, в которую включены дети [2].

Общепедагогические закономерности свойственны и процессу социально-экологического образования, проявляются в его специфике. Так, важнейшая внешняя закономерность отражает обусловленность педагогического процесса и составляющих его компонентов социально-экономическими потребностями и возможностями общества, его политикой и идеологией. В рассматриваемом контексте она проявляется в необходимости учета современным образованием потребности общества в людях, подготовленных к нормативной жизни и деятельности в сфере социально-экологических отношений. Социально-экологическое образование подрастающего поколения зависит от потребности общества в здоровом природном окружении, природосберегающей политики государства, такой идеологии, сущность которой составляет главный императив – универсальная ценность природного человеческого и культурного фактора. Рост внимания со стороны государства к проблемам социально-экологических отношений повлечет за собой повышение эффективности образования в этой области [3].

Рассматриваемый нами процесс функционирует и в соответствии с педагогическими закономерностями, отражающими взаимосвязь его с самообразованием в этом направлении, непрерывностью рассматриваемых процессов, обусловленностью их единством действий всех участников и другими факторами.

Однако в нем обнаруживаются и свои, сугубо специфические зависимости, в частности, обусловленность содержания основных его компонентов многоаспектностью предмета социальной экологии. Иными словами, состояние системы социально-экологического образования школьников, каждого ее элемента в этом случае определяется состоянием во времени и пространстве реальной системы социально-экологических отношений. Их существование обусловлено необходимостью использования потенциала среды, удовлетворяющего различные человеческие потребности. Эта, общая для исследуемого процесса, закономерность влечет за собой проявление других, более конкретных зависимостей, способствующих его протеканию. К их числу следует отнести следующие:

- взаимосвязь содержания проектируемого компонента социально-экологического образования школьников с соответствующей стороной предмета социально-экологической науки;
- зависимость состояния каждого проектируемого компонента от особенностей социально-экологического образования школьников как педагогического процесса;
- взаимная зависимость между направленностью его и каждым проектируемым компонентом.

Знание различного рода и уровня закономерностей позволяет не только раскрывать сущность какого-либо процесса, но и целенаправленно выстраивать его с учетом этих зависимостей. Именно они выступают источником формулирования основных

требований к эффективному протеканию этого процесса. Сказанное относится и к педагогическому процессу, различным его подсистемам, в том числе и социально-экологическому образованию школьников.

Как известно, принцип (лат. – основа, начало) предполагает основное, исходное положение какой-либо теории; руководящая идея, основное правило деятельности [4]. Принципы педагогического процесса отражают основные требования к организации педагогической деятельности, направляют ее, помогают творчески подойти к ее построению. Сегодня ученые (В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, и др.) выделяют две основные группы: принципы организации педагогического процесса и принципы руководства деятельностью воспитанников [5].

Эти группы, а также общенаучные требования, обозначенные ранее, позволили выделить и некоторые, ориентирующие процесс социально-экологического образования школьников, принципы. Они выступают конкретными элементами общей системы принципов исследования и построения рассматриваемого процесса.

Назовем основные из них.

Принцип целостности в исследуемом контексте вытекает из требования интеграции, выделенного И.Д. Зверевым, А.Н. Захлебным, И.Т. Суравегиной в качестве одного из основных принципов общего экологического образования, определяемого со своей стороны общенаучным принципом системности [6].

Принцип непрерывности формирования готовности личности к оптимальному взаимодействию с окружающей средой требует обязательности налаживания системы социально-экологического образования школьников на всех этапах обучения и воспитания подрастающих поколений: дошкольном, школьном и послешкольном.

В непосредственной связи с предыдущим находится принцип направленности на формирование обозначенной готовности всех участников процесса социально-экологического образования школьников. Он предполагает обязательность включения в процесс всех его участников, прежде всего, учеников, педагогов, родителей, общественность. По справедливому замечанию Ю.К. Бабанского, хорошо продуманная цель придает педагогическому процессу целеустремленность, творческий сознательный характер, предупреждает стихийность в деятельности учителя и учащихся [7].

Необходимым в СЭОШ является выполнение требования устанавливать связи между разными уровнями социально-экологических отношений. Наблюдения результатов взаимодействия населения своей местности с основными элементами среды показывают школьникам разные варианты природопользования, пути разрешения кризисных ситуаций, возникающих в нем, содействуют пониманию неизбежности отражения местных социально-экологических противоречий в масштабах всей планеты. Отсюда школьники приходят к выводу о необходимости рационального использования потенциала среды, образования и самообразования в этой области.

Принцип тесно связан с другим требованием – обязательностью пространственно-временного рассмотрения социально-экологических отношений в учебном процессе. Изучение их истории, корни которой уходят в глубокую древность и которая раскрывается все последующее время, приводит к выводу о зависимости результатов природопользования в прошлом, настоящем и будущем.

Принцип рассмотрения социально-экологических систем с позиций их взаимной адаптации и принцип социально-экологической адаптации личности предполагает изучение социально-экологических взаимодействий включает в себя и требование исследования особенностей приспособления конкретных социумов к природной среде, обусловленной определенными пространственными и временными факторами, а также адаптацией к этим условиям отдельных индивидов. При этом учитывается наследственность, возрастные индивидуальные особенности детей, состояние их

здоровья, степень тренированности в какой-либо сфере деятельности, а также особенности самого процесса приспособления ребенка к условиям среды [8].

Эффективность процесса СЭОШ зависит и от опоры на принцип его ценностно-гуманистической направленности [9]. В исследуемом контексте рассматриваемый принцип выражает необходимость отражения социально-экологических ценностей в содержании СЭОШ, их усвоения в интеллектуальной и практической деятельности учащихся; интеграции и сочетания целей не только общества и личности, но и общества и природы, общества и культуры. Принцип направляет на становление человеческой личности с социально-экологическим типом мышления, способной адекватно оценивать состояние отношений общества со средой, выбирать варианты установления связи с ней, быть готовой к ее защите, сохранению, восстановлению и возобновлению в настоящем и будущем.

Тесно с этим принципом связаны и другие требования рассматриваемого ряда, конкретизирующие первый принцип соединения системы социально-экологического образования школьников с практикой, оптимизирующей отношения общества с природной средой; принцип связи нравственно-практических результатов СЭОШ с уровнем социально-экологической готовности его субъектов. Все они способствуют повышению вероятности сохранения социально-экологического равновесия, дальнейшего функционирования и развития социально-экологических систем.

Ранее отмечалось, что учеными выделены не только принципы организации совместной деятельности педагога и воспитанников, но и требования управления процессом [10]. К ним относятся следующие принципы.

Принцип соответствия педагогического руководства с творчеством учащихся в окружающей среде предусматривает предоставление школьникам возможности проявить инициативу и самостоятельность в решении возникающих социально-экологических проблем разного уровня; выдвигать и реализовывать идеи установления гармоничных отношений с природой.

Принцип возрастной ориентированности социально-экологического образования школьников требует учета возрастных особенностей детей в ходе их включения в образовательный процесс и непосредственные социально-экологические отношения.

Общенаучный аксиологический принцип, общепедагогический принцип гуманизации образования на конкретном уровне проявляются в принципе учета состояния социально-экологической интерактивности школьников (interaction (англ.) – взаимодействие). Он требует рассмотрения жизни и деятельности личности с учетом ее связей с окружающей средой. Предполагает необходимость выявления актуального состояния этих связей и взаимодействий, направления их в сторону оптимальности и гармонии. В процессе установления интерактивных социально-экологических зависимостей происходит обмен веществом, энергией и информацией между личностью и средой, определяются возможности среды удовлетворять потребности личности, намечается потенциал ее дальнейшего совершенствования и развития. Именно подключения к этому процессу требует рассматриваемый принцип, предусматривая своевременную помощь и поддержку, направленность в нужное русло.

Подытоживая, еще раз отметим, что опора на выявленную сущность социально-экологического образования школьников, закономерности и принципы его организации и управления позволит успешно решать конкретные учебные задачи, достигать разноуровневые цели социально-экологических отношений.

## **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Краткий философский словарь. М., 2014.
2. Педагогика./ В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, В.Н. Шиянов. М., 2013.

3. Шилова В.С. Социально-экологическое образование школьников: теория и практика. Монография. М.-Белгород, 1999; Там же, Теоретические основы социально-экологического образования школьников. Монография.- Белгород, 2016.
4. Словарь иностранных слов. М., 1982.
5. Педагогика / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, В.Н. Шиянов. М., 2013.
6. Зверев И.Д., Суравегина И.Т. Экологическое образование школьников. М., 1983.
7. Бабанский Ю.К. Рациональная организация учебной деятельности. М., 2010.
8. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. / Гл. ред. В.В. Давыдов. М., 1993/99.
9. Концепция экологического образования. М.: АПН, 1991; М.: РАО, 2010; Суравегина И.Т. Экология - учителю. М., 2002
10. Педагогика / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, В.Н. Шиянов. М., 2013.

## REGULARITIES AND PRINCIPLES OF THE FUNCTIONING OF THE PROCESS OF SOCIAL AND ECOLOGICAL EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN

© 2018

*V.S. Shilova*, doctor of pedagogical sciences, professor of the department of pedagogy  
*Belgorod State University, Belgorod (Russia), shilova@bsu.edu.ru*

УДК 796(075)

## МОТИВАЦИЯ ПОДРОСТКОВ 12-14 ЛЕТ К ФИЗИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ СРЕДСТВАМИ БОЕВЫХ ИСКУССТВ

© 2018

*А.П. Шклярченко*, доктор биологических наук, профессор кафедры профессиональной педагогики, психологии и физической культуры  
*Филиал ФГБОУ ВПО «Кубанский государственный университет»,  
Славянск-на-Кубани (Россия), apsh56@mail.ru*

*Л.В. Васильева*, магистрант кафедры профессиональной педагогики, психологии и физической культуры  
*Филиал ФГБОУ ВПО «Кубанский государственный университет»,  
Славянск-на-Кубани (Россия)*

*М.А. Сорочан*, магистрант кафедры профессиональной педагогики, психологии и физической культуры  
*Филиал ФГБОУ ВПО «Кубанский государственный университет»,  
Славянск-на-Кубани (Россия)*

Мотивация к физической активности – особое состояние личности, направленное на достижение оптимального уровня физической подготовленности и работоспособности. Процесс формирования интереса к занятиям физической культурой и спортом – это не одномоментный, а многоступенчатый процесс: от первых элементарных гигиенических знаний и навыков до глубоких психофизиологических знаний теории и методики физического воспитания и интенсивных занятий спортом [1; 2].

Занятия боевыми искусствами в нашей стране за последнее время обрели широкую популярность среди подрастающего поколения. При этом занимающиеся, в подавляющем большинстве, преследуют цель овладения необходимыми навыками самообороны [3; 4].

В настоящей работе представленный вид моторной деятельности рассматривается не с позиций профессионального усвоения специализированных приемов обороны, а как метод формирования способности владения собственным телом, повышения уровня



общей двигательной культуры, поддержания здоровья, высокого физического статуса организма человека в подростковом возрасте. Преимущество такого подхода заключается в сочетании занятий системой саморазвития – тхэквондо, одного из популярных увлечений детей и подростков на сегодняшний день.

**Цель работы:** разработать и экспериментально обосновать методику мотивации к физической активности мальчиков подросткового возраста на занятиях боевыми искусствами.

**Методы исследования.** Анализ и обобщение литературных данных, контрольно-педагогические тестирования, педагогический эксперимент, анкетирование, методы математической статистики. В исследовании приняло участие 24 мальчика в возрасте от 12 до 14 лет.

**Результаты исследования и их обсуждение.** В основе разработанной методики мотивации подростков 12–14 лет к физической активности средствами боевых искусств лежит индивидуализация тренировочного воздействия.

Структура физической активности состоит из трех блоков:

- физическая подготовленность;
- физическое развитие (антропометрические данные и функциональная готовность);
- социальная активность (заинтересованность в двигательной деятельности).

Перед программой повышения мотивации к физической активности мальчиков подросткового возраста были поставлены следующие задачи:

1. Задачи с целью достижения среднего уровня, поддержания и повышения физического развития:

- содействовать всестороннему гармоничному развитию растущего организма учащихся;
- способствовать формированию крепкого телосложения;
- способствовать развитию функций сердечно-сосудистой системы;
- способствовать развитию функций дыхательной системы;
- повышать общую работоспособность организма подростка;

2. Задачи с целью достижения среднего уровня, поддержания и повышения физической подготовленности:

- обучать основам техники в тхэквандо;
- развивать кондиционные физические способности – скоростные, скоростно-силовые, выносливость и гибкость;
- развивать координационные физические способности;
- формировать умение самостоятельно организовывать занятия физическими упражнениями.

3. Задачи с целью достижения среднего уровня, поддержания и повышения интереса к регулярной физической активности:

- воспитывать привычку к систематическим занятиям физическими упражнениями;
- способствовать формированию здорового образа жизни;
- способствовать повышению интереса к занятиям физической культурой и спортом;
- способствовать повышению интереса к занятиям боевыми искусствами;
- формировать знания в области избранного вида спорта (тхэквандо).

В основе разработанной методики лежали принципы спортивной тренировки: непрерывность тренировочного процесса, единство постепенности увеличения нагрузки, волнообразность и вариативность динамики нагрузки, и цикличность тренировочного процесса. Предложенная методика мотивации к физической активности у мальчиков 12–14 лет экспериментальной группы была рассчитана на 6 месяцев.

К основным способам повышения интереса были отнесены следующие методы, средства и методические приемы:

- использование игрового и соревновательного метода для развития физических способностей в рамках комплекса специально-подготовительных упражнений;
- выставление оценок за каждое занятие;
- самостоятельное проведение занимающимися комплекса общеразвивающих упражнений;
- тестирование физической подготовленности.

Дополнительные способы повышения интереса к физической активности мы разрабатывали на основании проведенного нами анкетирования, где определяли предпочтения подростков в проведении свободного времени. С учетом наиболее популярных ответов и возможностью преломить их на физкультурно-спортивную деятельность были применены такие средства как:

#### 1. Реализация общения:

- формирование умения говорить, слышать и слушать товарищей по спортивному коллективу (организация бесед, обсуждений, анализа тренировочного процесса);
- организация совместных походов на спортивные мероприятия;
- организация досуга внутри коллектива (прогулки, чаепития и т.д.);
- организация совместного активного отдыха выходного дня (спортивные и подвижные игры).

#### 2. Использование интернета для общения и развлечения:

- использование интернета для выполнения задания преподавателя (например, подготовить доклад о боевых искусствах в мире и России, о выдающихся личностях в мире спорта, о выступлении спортсменов на различных соревнованиях, о результатах выступления и т. д.);
- создание тематических спортивных групп в социальных сетях для общения.

#### 3. Просмотр телевизора:

- просмотр спортивных передач и их обсуждение на занятии;
- просмотр спортивных трансляций и их обсуждение на занятии.

Воздействие на занимающихся со всех сторон составных компонентов физической активности, уделяя большее внимание проблеме и учитывая нормы движений для подростков, позволяет формировать основы ведения здорового образа жизни, воспитать потребность к регулярной двигательной деятельности и, тем самым, повышает уровень мотивированности к физической активности.

Спустя шесть месяцев регулярных занятий произошли изменения физической подготовленности в сторону увеличения. Во всех тестах, за исключением бега на 30 м с высокого старта, результаты достоверно улучшились. В 6-минутном беге (м) увеличилось среднее значение пробегаемого метража дистанции на 172,5 м. Оценка гибкости (наклон вперед из положения сидя) продемонстрировала достоверную положительную динамику развития способности ( $P < 0,05$ ). Результаты челночного бега, оценивающие степень развития координационных способностей, перед началом педагогического эксперимента были на достаточно высоком уровне –  $3,9 \pm 1,1$  см, а спустя шесть месяцев нашего исследования соответственно  $7,1 \pm 1,8$  см. Время пробегания 30 м с высокого старта после эксперимента достоверно не изменилось, хотя результат вырос на 0,2 с в среднем по группе. Оценка скоростно-силовых способностей осуществлялась при помощи теста прыжок в длину с места (см). Исходный результат тестирования соответствовал нормативным требованиям. Результат достоверно увеличился в среднем на 14,3 см ( $P < 0,05$ ).

На заключительном этапе педагогического эксперимента дана оценка волевой регуляции у подростков при занятиях боевыми искусствами. Можно отметить, что к концу педагогического эксперимента ни у одного мальчика нет низкого уровня воли, только средний и высокий, при этом высокий уровень воли (в процентном отношении

превышает средний). Т.е большинство подростков повысили свои волевые качества и, следовательно, мотивационную составляющую. Результаты этого теста показали, что высокий уровень воли у мальчиков увеличился до и после эксперимента с 26,7% до 40,0%, средний уровень воли увеличился, соответственно, с 46,6% до 60,0%, низкого уровня воли, который присутствовал в констатирующем эксперименте у 26,7% подростков, после систематических занятий боевыми искусствами нет у опрошенных. Данные результаты говорят о положительном результате обучающего эксперимента, проведенного с мальчиками 12–14 лет.

В результате основного педагогического эксперимента в физической активности исследуемых групп произошли положительные изменения. 55,3% мальчиков достигли поставленной цели и повысили уровень каждого компонента физической активности выше среднего значения. Лишь у 14,9 % участников в исследовании тип физической активности остался без изменений. У остальных 29,8% мальчиков изменения произошли в одном или двух компонентах физической активности, что подтверждает положительные результаты исследования и позволяют сделать вывод об эффективности применения методики мотивации подростков к физической активности через занятия боевыми искусствами.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лубышева Л.И. Социология физической культуры и спорта: учеб. пособ. для студентов вузов, обуч. по спец. «Физическая культура» / Л.И. Лубышева. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Академия, 2010. 272с.
2. Шкляренко А.П. Научные основы жизнедеятельности организма: учеб. Пособие / А.П. Шкляренко, Т.Г. Коваленко, Д.А. Ульянов; ВолГУ. Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2007. 192 с.
3. Шкляренко А.П. Актуальные вопросы теории оздоровительной физической культуры: учеб.-метод. пособие / А.П. Шкляренко, Д.А. Ульянов, Т.Г. Коваленко. Волгоград : Изд-во ВолГУ, 2016. – 46 с.
4. Шкляренко А.П., Рой-Бондаренко К.В. Гендерные особенности мотивации к занятиям тхэквондо у детей 10-12 лет // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации: материалы научно-практической конференции (заочной) с международным участием: 2-3 ноября 2017г. / отв.ред. А. Ю. Нагорнова. Ульяновск: ЗЕБРА, 2017. С. 159-162

### MOTIVATION OF ADOLESCENTS 12-14 YEARS TO PHYSICAL ACTIVITY BY MEANS OF MILITARY ARTS

© 2018

**A.P. Shklyarenko**, Doctor of biological sciences, Professor of the chair of professional pedagogy, psychology and physical culture

*Branch of the Kuban State University, Slavyansk-on-Kuban (Russia), apsh56@mail.ru*

**L.V. Vasilieva**, Master of the department of professional pedagogy, psychology and physical culture

*Branch of the Kuban State University, Slavyansk-on-Kuban (Russia)*

**M.A. Sorochan**, Master of the chair of professional pedagogy, psychology and physical culture  
*Branch of the Kuban State University, Slavyansk-on-Kuban (Russia)*

УДК 796(075)

## **ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СИЛОВЫХ УПРАЖНЕНИЙ НА ТРЕНАЖЕРАХ РАЗЛИЧНОЙ МОДИФИКАЦИИ ДЕВУШКАМИ 18–20 ЛЕТ**

© 2018

**А.П. Шклярченко**, доктор биологических наук, профессор кафедры профессиональной педагогики, психологии и физической культуры

*Филиал ФГБОУ ВПО «Кубанский государственный университет»,*

*Славянск-на-Кубани (Россия), apsh56@mail.ru*

**А.В. Кисляк**, магистрант кафедры профессиональной педагогики, психологии и физической культуры

*Филиал ФГБОУ ВПО «Кубанский государственный университет»,*

*Славянск-на-Кубани (Россия)*

**А.А. Мазур**, магистрант кафедры профессиональной педагогики, психологии и физической культуры

*Филиал ФГБОУ ВПО «Кубанский государственный университет»,*

*Славянск-на-Кубани (Россия)*

В последние годы тренажеры различного вида широко используются для тренировки опорно-двигательного аппарата в различные периоды онтогенеза. Тренажерная гимнастика способствует избирательному воздействию на определенные мышечные группы, дозированного по весу и количеству повторов упражнений. Они увеличивают силовую выносливость, сократительную способность и работоспособность мышц, улучшают функциональные показатели системы дыхания. Использование тренажеров создает положительный психо-эмоциональный настрой, развивает волевые качества и самоутверждение занимающихся [12].

Комплекс тренажерную гимнастику рекомендуется разрабатывать с учетом функционального состояния, возраста занимающихся и гендерного фактора. Для разгрузки позвоночника упражнения выполняются в положении лежа. Необходимо также регулярно проводить мониторинг за показателями состояния мышечной системы. Нерациональное использование тренажерной гимнастики может привести к усилению мышечного дисбаланса и формирований патологических отклонений в опорно-двигательном аппарате [23]. Таким образом, при развитии силовых качеств на занятиях на тренажерах важно подчинять данный процесс общим закономерностям обучения и воспитания, методики тренировки и т.д. [15].

На сегодняшний день существует недостаточное количество методик по развитию силовых качеств человека с помощью тренажерных устройств. Для эффективного развития силовых качеств необходим широкий спектр упражнений, включающий занятия на силовых тренажерах, штангой, гантелями, а также с собственным весом на перекладине и параллельных брусьях. Вместе с тем, учитывая популярность занятий в тренажерных залах у молодёжи, необходимы исследования направленные на изучение методик использования силовых упражнений на тренажерах, особенно девушками детородного возраста [16].

**Цель исследования.** Обоснование методики использования тренажеров различной модификации при развитии силы у девушек 18–20 лет.

**Методы исследования.** Анализ и обобщение литературных данных, контрольно-педагогические тестирования, педагогический эксперимент, анкетирование, методы математической статистики. Педагогический эксперимент проводили на базе фитнес клуб "Авангард" в г. Славянске-на-Кубани. В эксперименте принимали участие девушки 18–20 лет в количестве 20 человек, занимающиеся на этапе начальной подготовки.

**Результаты исследования и их обсуждение.** В последние годы все большее число девушек 18–20 лет целенаправленно занимаются силовыми упражнениями, причем не только для повышения работоспособности, но (часто основной мотив) и для улучшения своего физического развития, коррекция фигуры. Физическая подготовка представляет собой целенаправленный процесс формирования физических качеств у девушек 18–20 лет. Включая в содержание педагогического эксперимента функциональные силовые тренировки в качестве основного средства анаэробной тренировки, мы решали следующие основные задачи: развитие силы, увеличение силовой выносливости, гипертрофия мышечных волокон, коррекция телосложения.

Для силовой тренировки основных мышечных групп у девушек 18–20 лет использовали спортивные тренажеры различной модификации. Занятия на тренажерах рассматривали как частный случай тренировки, направленной на совершенствование способности организма выполнять мышечную работу циклического характера. На силовых тренажерах моделировали механическую работу для дифференцированного или локального воздействия на заданную группу мышц. Изменяя нагрузку, амплитуду, темп движения и положение занимающегося.

При допуске к занятиям на силовых тренажерах обосновывали их цель, уровень нагрузки и подбирали комплекс упражнений, адекватный физической подготовленности каждого занимающегося. Для её оценки применяли функциональные пробы, характеризующие способность мышц спины и брюшного пресса к длительным статическим нагрузкам.

Занятия начинали с разминки, включающей общеразвивающие упражнения и легкую пробежку. Основную часть составляли энергоёмкие упражнения, вовлекающие в работу крупные мышечные группы туловища. Затем последовательно выполняли упражнения, укрепляющие мышцы плечевого пояса, спины, живота и нижних конечностей. В заключительную часть занятий включали упражнения, развивающие подвижность опорно-двигательного аппарата в целом. При выполнении упражнений строго исключали асимметричность и продольно-вертикальные нагрузки на позвоночник.

Основу разработанной силовой тренировки составляет циклическое повторение силовых упражнений, подобранных в соответствии с определенной схемой и выполняемых в порядке последовательной смены тренажеров. На каждом тренажере выполняется одно движение или действие, связанное с преимущественной нагрузкой на какую-либо мышечную группу, развивающее одно из физических качеств, или упражнение общего воздействия (велотренажер или беговая дорожка). В упражнения включаются технически несложные, предварительно хорошо разученные движения. Предлагаемый нами метод силовой тренировки на тренажерах способствует развитию силовой выносливости, сократительной способности и работоспособности мышечных групп спины и живота.

В разработанных комплексах силовой тренировки на тренажерах физические упражнения классифицировали по физиологической направленности:

- глобальной – задействовали все сегменты тела;
- региональной – задействовали не больше 40% сегментов тела;
- локальной – нагружали одну мышечную группу.

Исходя из этого составляли последовательность упражнений. Через 6–8 тренировочных занятий увеличивали нагрузку и изменяли упражнения.

Повышали интенсивность следующим образом:

- изменяли плоскость движения;
- увеличивали количество повторений в заданное время;
- сокращали интервал отдыха без увеличения объема работы;
- сокращали интервал отдыха с увеличением объема работы;

- увеличивали продолжительность силовой работы;
- увеличивали количество «проходимых станций»;
- изменяли «доминантный раздражитель» – изменяли вес и площадь опоры, использовали нестабильные поверхности и т.д.

В функциональной тренировке сочетали различные многосуставных упражнения, которые выполняли от 3 до 5 подходов. Их количество зависело от уровня подготовки занимающихся. Тренировки не сводили к работе над определенной частью тела, а прорабатывали все группы мышц. Начинали с упражнений, которые позволяли задействовать наибольшие мышечные группы (тренировка ног, спины), т.к. на их выполнение затрачивается максимальное количество энергии. Далее прорабатывали более мелкие группы мышц (грудь, руки). Такое разделение позволяло наиболее эффективно использовать имеющиеся силы у занимающихся девушек 18–20 лет.

С ростом физической и технической подготовки, занимающимся предлагали увеличивать количество подходов. Плавно переходили от одного к двум и от двух к трем, при этом не снижали интенсивность тренировки и не исключали отдельные упражнения. Одно упражнение выполняли в довольно широком диапазоне повторений (8–30 раз). Конкретное количество повторений зависит от поставленной цели. Если нужно максимально развить силовую выносливость – от 15 повторений и выше. Если же цель – мышечная гипертрофия – до 12 повторений. Снижать количество повторений ниже планки в 8 раз не рекомендовали.

Особое внимание уделяли времени наступления мышечного утомления, которое должно было совпадать с выбранным количеством повторений. Достигали этого точным подбором рабочих весов. Все движения при выполнении упражнений были плавными и не резкими. Не допускали рывки в фазе нагрузки. Требовали от занимающихся, чтобы движения были полностью подконтрольными и прогнозируемыми, этим минимизировали риск получения травмы.

Продолжительность тренировки зависела от поставленной цели. Считали, опираясь на физиологические законы функционирования организма, что для «сжигания» жира и работы с «рельефом» тела, продолжительность занятия должна быть не менее 60 минут. Это тот временной период, которых необходим для израсходования питательного элемента – гликогена. Для получения необходимой энергии, когда в процессе интенсивной тренировки гликоген закончится, организму окисляет клетки жира.

На начальных этапах силовой подготовки тренировочные программы, были направлены на развитие силовых качеств, а не на увеличение мышечных объемов. Для развития максимальной силы, по мнению, необходимо применять метод больших усилий, что, на наш взгляд, неприемлемо для силовых видов фитнеса, особенно если это касается женского организма. Считали, что единственно возможным методом силовой подготовки для девушек 18–20 лет, является метод при котором силовые усилия у них составляют 40–60% от максимальной. При этом соблюдался индивидуальный принцип тренировки.

Были определены две группы: контрольная и экспериментальная (по 10 девушек в каждой группе). В контрольной группе (КГ) девушки занимались по общепринятой методике. В экспериментальной группе (ЭГ) дополнительно использована предложенная нами методика, направленная на повышение силовой подготовленности с использованием тренажеров различной модификацией.

Апробированная программа развития силовых качеств с использованием тренажеров девушками 18–20 лет формировала устойчивость функциональных систем организма за счет увеличения в процессе занятий физическими упражнениями диапазона компенсаторно-приспособительных возможностей организма. В ЭГ, по разнице между средними значениями до и после исследований, положительные изменения в осанке

сочетались с опережающим увеличением длины тела "сидя" по отношению к положению "стоя" в среднем на 1,7 %, в контрольной эти изменения существенно ниже (0,8 %).

По показателю гибкости различия между группами не отмечались ( $p>0,1$ ). Положительные адаптационные сдвиги нервно-мышечной системе у обследованных ЭГ характеризовались повышением к концу эксперимента становой силы – на 8,9 кГ, силовой выносливости мышцы, выпрямляющей спину – на 49 с и силовой выносливости прямой мышцы живота – на 44 с. В контрольной группе эффективность занятий по этим показателям была существенно ниже ( $p>0,1$ ). Суммарная эффективность коррекции фигуры посредством апробированных силовых упражнений на тренажерах различной модификации в ЭГ проявилась в положительной косметической самооценке.

Полученные данные дают основание считать, что в процессе применения силовых упражнений на тренажерах у девушек ЭГ значительно повышается эффективность двигательных стереотипов, построенных на мышечных усилиях и волевых факторах. Известно, что выработка необходимого жесткого двигательного стереотипа возможна только путём многократных повторений заданных движений. Силовые тренировки на спортивных тренажерах нового поколения, оказывающие физическое воздействие на группы мышц и двигательные функции организма в целом, без продольно-вертикальных нагрузок на позвоночник, существенно увеличивают силу и выносливость. Полученный фактический материал позволяет утверждать ведущую роль силового воздействия в системе коррекции фигуры у женского пола. Известно, что тренировка у лиц женского пола приводит к уменьшению объема жировой ткани. Практически рост силы у них идет за счет совершенствования внутримышечной и межмышечной координации, в меньшей степени – рабочей гипертрофии.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Апанасенко Г.Л. О возможности количественной оценки здоровья человека / Г.Л. Апанасенко // Гигиена и санитария, 1985. № 6. С. 55-58.
2. Шкляренко А.П. Научные основы жизнедеятельности организма: учеб. Пособие / А.П. Шкляренко, Т.Г. Коваленко, Д.А. Ульянов; ВолГУ. Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2007. 192 с.
3. Шкляренко А.П. Актуальные вопросы теории оздоровительной физической культуры: учеб.-метод. пособие / А.П. Шкляренко, Д.А. Ульянов, Т.Г. Коваленко. Волгоград : Изд-во ВолГУ, 2016. 46 с.
4. Шкляренко А.П., Ульянов Д.А., Коваленко Т.Г Теоретические и оздоровительные основы в физической подготовке студентов: учеб. пособие / А.П. Шкляренко, Д.А. Ульянов, Т. Г. Коваленко. Волгоград : Изд-во ВолГУ, 2017. 408 с.

## THE IMPACT OF STRENGTH FITNESS PHYSICAL TRAINING OF YOUNG WOMEN

© 2018

**A.P. Shklyarenko**, Doctor of biological sciences, Professor of the chair of professional pedagogy, psychology and physical culture

*Branch of the Kuban State University, Slavyansk-on-Kuban (Russia), apsh56@mail.ru*

**A.V. Kislyak**, Master of the department of professional pedagogy, psychology and physical culture

*Branch of the Kuban State University, Slavyansk-on-Kuban (Russia)*

**A.A. Mazur**, Master of the chair of professional pedagogy, psychology and physical culture

*Branch of the Kuban State University, Slavyansk-on-Kuban (Russia)*

УДК 796(075)

## НЕКОТОРЫЕ ТЕОРИТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ В ФОРМИРОВАНИИ У СТУДЕНТОВ ПОЗИТИВНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ

© 2018

**А.П. Шкляренко**, доктор биологических наук, профессор кафедры профессиональной педагогики, психологии и физической культуры

*Филиал ФГБОУ ВПО «Кубанский государственный университет»,  
Славянск-на-Кубани (Россия), apsh56@mail.ru*

**Д.В. Ольховой**, магистрант кафедры профессиональной педагогики, психологии и физической культуры

*Филиал ФГБОУ ВПО «Кубанский государственный университет»,  
Славянск-на-Кубани (Россия)*

**С.С. Ковбас**, магистрант кафедры профессиональной педагогики, психологии и физической культуры

*Филиал ФГБОУ ВПО «Кубанский государственный университет»,  
Славянск-на-Кубани (Россия)*

Переход общества в новое историческое состояние, обуславливающее объективные изменения в развитии человека, объективно требует принципиально новой организации такой важнейшей сферы, как система образования, которая ответственна за подготовку человека к жизни, за формирование его культурного потенциала. Речь идет также об новых подходах в формировании физически здорового будущих учителей. Необходимо переоценить значимость в образовательном пространстве оздоровительной и воспитательной роли физической культуры [1, 2].

Современная высшая школа направлена на формирование профессионала, обладающего достаточным уровнем профессиональной культуры и компетентности. Перестройка системы образования поставила перед вузами задачу улучшения профессиональной подготовки и физкультурной деятельности будущих специалистов на основе инновационных технологий. В рамках становления новой парадигмы высшего профессионального образования существенное значение приобретают вопросы обеспечения адаптации обучающегося к изменяющимся жизненным условиям, формирования физически здорового специалиста. Постановка этих вопросов особенно актуальна в связи с изменившимися ценностными ориентациями общественной системы и с переосмыслением деятельности во всех сферах жизни общества и личности, где физической культуре личности отведено одно из ключевых мест [4, 5].

Модернизация физкультурной деятельности будущего педагога в вузе, основанная на формировании позитивного отношения к здоровому образу жизни, содействует повышению качества их профессиональной подготовки. Разработка содержания физкультурной деятельности в вузе на основе инновационных подходов обеспечит современные запросы и потребности молодежи. В этом аспекте разработка методологических основ формирования здорового образа жизни будущего педагога позволит обеспечить эффективность педагогического процесса в вузе.

Физическое воспитание является органической частью системы комплексного формирования личности. При этом оно должно выступать как «воспитание через физическое, а не как часто воспринимаемое «воспитание физического». Это означает, что физическое воспитание нельзя ограничивать лишь его двигательным компонентом, влияющим на формирование физических качеств и оптимизацию физического состояния.

Начавшийся процесс модернизации системы образования требует опережающей разработки прогрессивных и методически оправданных концепций, педагогических



технологий и овладения ими студентами обучающиеся по профилю – педагогическое образование.

Цель работы: изучить и обосновать современные теоретические аспекты в формировании у студентов позитивного отношения к здоровому образу жизни (ЗОЖ).

В работе использованы следующие методы исследования: анализ и обобщение научно-методической литературы; методы опроса (анкетирование) и обработки экспериментальных данных.

Исследования проводились на базе филиала Кубанского государственного университета в г. Славянске-на-Кубани в период 2015–2017 гг.

Анализ литературы по проблеме здоровья среди студенческой молодежи показывает, что они признаются наиболее перспективной возрастной категорией в процессе формирования ЗОЖ. В педагогической практике эта идея реализуется недостаточно, несмотря на то, что в последние годы в высшей школе происходит переоценка ценностей. В результате остро стоит вопрос о создании благоприятных условий для индивидуализации образа жизни студентов, о формировании ответственного отношения к своему здоровью как профессионально значимому свойству. Следовательно, здоровье выступает как единственная общечеловеческая и индивидуальная ценность [3].

Приоритетным направлением модернизации профессионального образования является решение важной государственной задачи – подготовки высококвалифицированных специалистов. Подготовка таких специалистов требует использования в системе образования принципов здоровьесбережения.

Целью физкультурно-оздоровительной деятельности филиала КубГУ в г. Славянске-на-Кубани является: содействие сохранению и укреплению здоровья участников образовательного процесса, формированию здоровьесберегающей компетенции будущих учителей, обеспечивающей высокое качество обучения и дальнейшее профессиональное становление.

Задачи физкультурно-оздоровительной деятельности филиала КубГУ в г. Славянске-на-Кубани:

- достижение высокого уровня физической подготовленности студентов, закрепление физической активности как необходимого элемента ЗОЖ;

- сохранение и поддержание здоровья участников образовательного процесса;

- формирование у студентов потребности в ЗОЖ и обучение их основам;

- формирование в студенческой среде навыков ЗОЖ в качестве жизненных традиций;

- формирование устойчивой мотивации к ЗОЖ у участников образовательного процесса;

- вовлечение в физкультурно-оздоровительную деятельность тех студентов, которые ранее не занимались физической культурой, поддержка, стимулирование тех, кто занимается в настоящее время;

- формирование у молодежи устойчивого интереса к регулярным занятиям массовой физической культурой и спортом.

- формирование в сознании студентов понимания жизненной необходимости физкультурно-оздоровительных занятий;

- поощрение физической активности, удовлетворение разнообразных интересов и потребностей студенчества в физкультурно-оздоровительной деятельности;

- мониторинг здоровья;

- совершенствование здоровьесберегающих технологий обучения и воспитания;

- привлечение системы воспитательной к формированию ЗОЖ студентов.

Пути решения задач по оздоровлению и пропаганде ЗОЖ:

- развитие материальной базы оздоровления участников образовательного процесса средствами физической культуры;

- создание информационного обеспечения агитационной и пропагандистской работы по приобщению участников образовательного процесса к ЗОЖ;

- внедрение в деятельность образовательного учреждения достижений педагогической науки и практики в сфере здоровьесбережения и др.;

- создание единого пространства для формирования и воспитания гармонично развитой личности, физического и психического комфорта в условиях института.

Проведенное анкетирование студентов позволило получить информацию об отношении студентов филиала КубГУ в г. Славянске-на-Кубани к физическому воспитанию (всего 123 анкеты). Установили, что регулярно занимаются различными видами физической деятельности только 19 % от числа опрошенных студентов. При этом 60 % респондентов отметили в ответах, что не занимаются физическими упражнениями самостоятельно, а 21 % – занимаются только на занятиях по физической культуре. Среди основных причин такого положения чаще всего указываются: отсутствие пользы от самостоятельных занятий – 34,2 %, отсутствие необходимой информации – 31,4 % и свободного времени – 21,8 %, личная неорганизованность – 18,7 % опрошенных из общего числа анкетированных студентов. В целом, физическая активность студентов рассматривается нами как «низкая». Вероятно, это связано с низким уровнем мотивации студентов к занятиям физическими упражнениями. Следует отметить, что в филиале КубГУ в г. Славянске-на-Кубани имеются специализированные залы, оборудование, квалифицированные преподаватели, что позволяет реализовать потребности студентов.

В соответствии с логикой процесса формирования ЗОЖ мы разделили на два этапа нашу исследовательскую работу по данному направлению.

Анализ теоретических знаний по проблеме позволяют сделать вывод, что коррекцию мотивационной сферы личности студента следует начинать с первых этапов вузовского образования, поскольку происходит переход личности из одной педагогической системы в другую, из одной сферы жизнедеятельности в другую, что создает объективные условия для формирования новых стереотипов жизни и деятельности, переосмысления ценностного арсенала, взглядов, убеждений, потребностей личности. В своей экспериментальной работе мы процесс формирования здорового образа жизни разделили на три этапа. Каждый этап имеет свою специфику и продолжительность:

Первый этап – этап раннего профессионального развития будущего учителя. Обучение на этом этапе способствовало ликвидации пробелов в сформированности ЗОЖ у большинства студентов, происходило ознакомление с принципами здорового образа жизни, формирование интереса, положительного отношения к нему, осознания его значимости и ценности для продуктивной самореализации.

Второй этап – этап реализации данной цели, на котором наиболее действенными оказались следующие средства: насыщение содержания учебного материала медико-биологического и физкультурно-оздоровительных дисциплин современными валеологическими знаниями, опытом профессионального поведения, общения в реальных педагогических ситуациях, что является важным условием для профессионального становления, стремления к самообразованию в области ЗОЖ, на основе гармонизации с самим собой, природой, обществом.

Третий этап – этап осознания педагогической деятельности, способствующий осознанному выбору педагогической специальности и приобретению первоначальных профессионально-педагогических знаний, умений и навыков. На этом этапе происходит формирование готовности к предстоящей педагогической деятельности.

Создание программ ЗОЖ осуществлялось через следующие последовательные процедуры:

- изучение существующих подходов к организации ЗОЖ;

- анализ собственного образа жизни с позиций ЗОЖ;

- разработка собственной программы ЗОЖ в соответствии с индивидуальными особенностями, а также особенностями будущей профессиональной деятельности.

Формирование у студентов потребности к занятиям физическими упражнениями связано с целым комплексом условий, как социальных, так и педагогических. К этим условиям в настоящее время относят необходимость:

- повышения престижности и значимости физкультурно-оздоровительной работы через пропаганду физической культуры и спорта;
- улучшения материально-технической базы и качества подготовки педагогических кадров;
- расширения знаний о возможностях средств физической культуры;
- поиска нового содержания, средств и методов его реализации; учёта индивидуальных интересов и повышения уровня занятий.

Анализ разработанной концепции позволил отметить следующие важные педагогические составляющие:

- необходимость реальной модернизации процесса физического воспитания студентов в контексте действенного усиления его здоровьесберегающего потенциала как решающего фактора преодоления установленного противоречия между новыми требованиями, предъявляемыми в современных условиях к результатам формирования ЗОЖ у студентов;
- реализация фундаментальных идей в ходе физического воспитания студентов предполагает формирование инновационной модели здоровьесберегающей технологии и эффективной структуры педагогического обеспечения данного процесса;
- применение системного и комплексного подходов к модернизации теории и технологии формирования физической культуры у студентов, предполагающих необходимость проведения широкомасштабных мероприятий научно-методического характера, охватывающих все основные составляющие оздоровительно-воспитательного процесса в вузе.

## **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Ульянов Д.А., Коваленко Т.Г., Шкляренко А.П. Социальные аспекты перерастания физической культуры в органический компонент здорового образа жизни в современном обществе // Инновации: спортивная наука и практика: материалы Всероссийской с международным участием научно-практической конференции (Дивноморское, 26 сентября-02 октября 2016 г.), Донской государственной технической университет. г. Ростов-на-Дону, Россия, 2017. С. 63-65.

2. Федякина О.В., Ульянов Д.А., Шкляренко А.П., Коваленко Т.Г., Пашкова Л.М., Пушечкин Н.П. Оценка функционального состояния здоровья молодежи в образовательной среде// Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2015. № 1. С. 69-71.

3. Шкляренко А.П. Актуальные вопросы теории оздоровительной физической культуры: учеб.-метод. пособие / А.П. Шкляренко, Д.А. Ульянов, Т.Г. Коваленко. Волгоград : Изд-во ВолГУ, 2016. 46 с

4. Шкляренко А.П., Ульянов Д.А., Коваленко Т.Г. Теоретические и оздоровительные основы в физической подготовке студентов [Текст] : учеб. пособие / А.П. Шкляренко, Д.А. Ульянов, Т.Г. Коваленко. Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2017. 408 с.

5. Шкляренко, А.П. Анализ ценностных ориентаций студентов начального и конечного периода обучения // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации: материалы научно-практической конференции (заочной) с международным участием: 2-3 ноября 2017г. / отв.ред. А. Ю. Нагорнова. Ульяновск : ЗЕБРА, 2017. С. 410-413.

## SOME TERMOTECNIA ASPECTS IN THE FORMATION OF STUDENTS POSITIVE ATTITUDE TO HEALTHY LIFESTYLE

© 2018

**A.P. Shklyarenko**, Doctor of biological sciences, Professor of the chair of professional pedagogy, psychology and physical culture

*Branch of the Kuban State University, Slavyansk-on-Kuban (Russia), apsh56@mail.ru*

**D.V. Olkhova**, Master of the department of professional pedagogy, psychology and physical culture

*Branch of the Kuban State University, Slavyansk-on-Kuban (Russia)*

**S.S. Kovbas**, Master of the chair of professional pedagogy, psychology and physical culture

*Branch of the Kuban State University, Slavyansk-on-Kuban (Russia)*

УДК 796(075)

## ПОКАЗАТЕЛИ ХАРЕКТЕРИЗУЮЩИЕ ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ К ЗДОРОВЬЮ И ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ

© 2018

**А.П. Шкляренко**, доктор биологических наук, профессор кафедры профессиональной педагогики, психологии и физической культуры

*Филиал ФГБОУ ВПО «Кубанский государственный университет»,*

*Славянск-на-Кубани (Россия), apsh56@mail.ru*

**А.Ю. Турунов**, магистрант кафедры профессиональной педагогики, психологии и физической культуры

*Филиал ФГБОУ ВПО «Кубанский государственный университет»,*

*Славянск-на-Кубани (Россия)*

Педагогический процесс по физической культуре становится целостным, если соблюдена его целостность в содержательном и организационном аспектах. Содержательный аспект отражает накопленный человечеством опыт в знаниях, навыках, умениях и отношениях. Они реализуются в единстве образовательных, воспитательных, развивающих и оздоровительных целей. Целостность физического самовоспитания проявляется в деятельности студента, направленной на освоение ценностей физической культуры. Принцип целостности обуславливает образовательную и методическую направленность образовательного процесса, которая приводит к формированию гармоничной личности, ее интеллектуальному, нравственному и физическому развитию [1].

Индикатором ценностного отношения студента к здоровью и физической культуре выступают самооценка, ее оценочная, регулятивная и прогностическая функции, которые обуславливают целостную оценку студентом соответствия своих действий и поступков здоровому образу жизни, их влияния на здоровье в настоящем и будущем. Субъективная оценка показателей такого отношения будет отражать реальную ситуацию и может являться объективным критерием, поскольку отражает истинное суждение самого студента. С накоплением опыта в процессе обучения она становится достаточно объективной [2; 3].

Для определения уровня сформированности ценностного отношения студента к здоровью и физической культуре выделены критерии и их показатели, объединяющие объективные и субъективные параметры, которые соотносятся со структурой ценностного отношения.

Мотивационно-ценностный компонент отражает направленность личности на ценности здоровья и физической культуры. Показатели этого критерия:

- развитие ценностных ориентации здоровья и физической культуры;
- значимость самопознания;
- осознание ценности здоровья и образа жизни, направленного на его сохранение и укрепление;
- ценность физической культуры;
- значимость познавательной активности в области здоровья и физической культуры;
- мотивация физкультурно-спортивной деятельности обусловлена причинами.

Операциональный компонент определяет образованность в сфере здоровья и физической культуры, уровень знаний, умений и навыков, использование которых обеспечивает сохранение и укрепление здоровья. По этому критерию оцениваются:

- знания в сфере здоровья и физической культуры – поверхностные, фрагментарные, репродуктивные системные, системные творческого применения;
- владение методическими умениями использования средств физической культуры в жизнедеятельности;
- умение управлять физическим самосовершенствованием – самопознание;
- постановка целей, выбор путей, форм, методов и средств, достижение намеченных целей, оценка результатов.

Эмоционально-волевой компонент характеризует сознательная эмоционально-волевая активность – осознанный выбор здорового образа жизни, адекватных действий и поступков, эмоционально-волевые и нравственные проявления в учебной, физкультурно-спортивной деятельности, жизнедеятельности. Показатели этого критерия:

- удовлетворенность своим образом жизни, физкультурно-спортивной деятельностью;
- волевая регуляция поведения;
- ответственность за свое здоровье, личностное развитие;
- самооценка.

Практико-деятельностный компонент проявляется в компетентной готовности и предрасположенности к систематичной продуктивной деятельности в сфере физической культуры: ведению здорового образа жизни, физкультурно-спортивной деятельности, к самопознанию и самосовершенствованию. Его показателями выступают:

- систематичность физкультурно-спортивной деятельности;
- владение навыками продуктивного общения;
- компетентная готовность к развитию физических, психических, личностных качеств, функционального состояния организма, соответствующих требованиям жизнедеятельности, будущей профессии, сохранения здоровья;
- самооценка.

Каждый из этих показателей можно условно оценить по 4-балльной шкале в соответствии с их качественными характеристиками (1 балл – крайне низкий уровень, 2 балла – низкий, 3 балла – средний, 4 балла – высокий). Количество набранных баллов (от 16 до 64) будет определять уровни сформированности ценностного отношения студентов к здоровью и физической культуре, отражающие их субъектную позицию.

Индифферентный (крайне низкий) уровень (16–31 баллов) складывается стихийно и наблюдается у студентов с бедными по содержанию профессионально-ориентационными и функционально-рекреационными ценностными ориентациями, негативным или индифферентным отношением к здоровому образу жизни и физической культуре. Ценность здоровья для них является декларируемой, не зависящей от образа жизни, а физическая культура рассматривается как ненужная сфера личностного развития, нежелательная учебная дисциплина, никак не связанная с подготовкой к профессиональной деятельности. Осознание значимости познавательной активности в области здоровья и физической культуры, самопознания в физкультурно-спортивной деятельности отсутствует. Мотивы к здоровому образу жизни, физкультурно-спортивной

деятельности неустойчивые и слабые с преобладанием внешних, вынужденных (избегание неприятностей, наказаний, плохое самочувствие, проблемы с весом, восстановление после травмы или болезни). Отмечается узкий круг знаний в сфере физической культуры (знания проявляются на уровне знакомства с учебным материалом, преобладают житейские представления о здоровом образе жизни), не владеют методическими и практическими умениями использования средств физической культуры для ведения здорового образа жизни; знание себя, своих качеств отрывочное и неглубокое, низкий уровень саморегулирования. Самостоятельные цели физкультурно-спортивной деятельности отсутствуют. Констатируется безответственное отношение к собственному здоровью, игнорируется действие негативных факторов, наносящих ему вред, неудачи в его укреплении и поддержании объясняются внешними причинами. Переживают отрицательные эмоции неудовлетворенности собой, неуверенности в своих возможностях, уходят от трудностей ведения здорового образа жизни. Наблюдается неадекватная самооценка. На учебных занятиях студенты пассивны, сферу внеучебной деятельности отвергают, продуктивность общения понижена, компетентная готовность к развитию физических, психических, личностных качеств, функционального состояния организма отсутствует, хотя уровень их физических возможностей и состояния здоровья может быть разным.

Слабозаинтересованный (низкий) уровень (32–47 баллов) характеризуется направленностью на профессионально ориентационные и функционально-рекреационные ценности. Ценность здоровья студенты осознают, но пассивны в организации здорового образа жизни, мотивы к которому не устойчивы (обобщенны, не выражены в установках). Имеют спонтанно-деятельное, бессистемное отношение к здоровью и физической культуре: ценности здорового образа жизни имеют для них второстепенное значение, физическую культуру рассматривают как желательную сферу своего развития, нейтральную учебную дисциплину, ограниченно видя ее смысл в двигательной активности. Интерес к самопознанию в физкультурно-спортивной деятельности неустойчивый, слабовыраженный. Считают познавательную активность в области здоровья и физической культуры необходимой только в рамках учебного процесса. Преобладает внешняя мотивация достижения успеха в физкультурно-спортивной деятельности, связанная с ее результатом и оценкой окружающими. Знания в сфере физической культуры носят фрагментарный характер и бессистемны. Студенты выполняют учебные задания, следуя побуждающим указаниям преподавателя, по образцу и алгоритму. Методами и средствами ведения здорового образа жизни владеют частично (практические умения ограничены простейшими элементами – утренний зарядка, отдельные виды закаливания, активный отдых). Обладают недостаточным уровнем знаний о себе как субъекте физкультурно-спортивной деятельности; используемые приемы самопознания в физкультурно-спортивной деятельности однообразны и применяются от случая к случаю. Затрудняются в самостоятельной постановке целей физкультурно-спортивной деятельности, выполняют ее по инструкции, образцу. Не склонны брать на себя ответственность за свое здоровье, не видят необходимости собственных усилий для его сохранения и укрепления. Для них типичен неустойчивый, зависящий от ситуации положительный настрой на здоровый образ жизни и физкультурно-спортивную деятельность, которые они ведут эпизодически и прекращают при возникающих трудностях. Имеют неустойчивую самооценку, зависящую от результата. Проявляют ограниченный уровень владения навыками продуктивного общения на занятиях. Компетентная готовность к развитию физических, психических, личностных качеств, функционального состояния организма недостаточна для сохранения здоровья в перспективе; в послевузовском периоде отсутствие инициативы и компетентности в этой сфере сказывается на физическом состоянии.

Деятельный (средний) уровень (48–59 баллов) отличается направленностью на самосовершенствование, усилением духовно-эстетических ценностных ориентации, осознанным стремлением к оптимизации образа жизни и сохранению здоровья. Студенты осознают ценность здоровья, его зависимость от образа жизни, роль физической культуры в социальном, личностном и профессиональном развитии. Физическая культура оценивается как «нужная», доминируют такие ее мотивы, как формирование профессионально значимых качеств, снятие психоэмоционального напряжения, повышение умственной и физической работоспособности. Считают, что познавательная активность в сфере здоровья и физической культуры необходима как в освоении учебной, так и научно-популярной литературы. Имеют устойчивый интерес к познанию своей физической сущности и мотивацию достижения успеха в физкультурно-спортивной деятельности, но преобладание внешней или внутренней мотивации выражено не явно. Владеют системой знаний репродуктивного характера (запоминают и воспроизводят изучаемый материал), практическими умениями и навыками ведения здорового образа жизни. Грамотно, основываясь на самопознании, применяют разнообразные средства и формы физкультурно-спортивной деятельности. При постановке целей этой деятельности для выбора оптимальных путей, методов и средств могут использовать консультационную помощь. Ответственно относятся к своему здоровью, объясняют причины своих успехов и неудач как объективной трудностью поставленных задач, так и своими усилиями. Испытывают удовлетворение в зависимости от результатов организации своего здорового образа жизни и физкультурно-спортивной деятельности. Стремятся к преодолению трудностей в достижении поставленных целей. Имеют адекватную самооценку. Ведение здорового образа жизни, регулярная физкультурно-спортивная деятельность зависят от благоприятных внешних обстоятельств. Рационально используют навыки продуктивного общения на занятиях. У них присутствует компетентная готовность к развитию физических, психических, личностных качеств, функционального состояния организма, соответствующих требованиям жизнедеятельности, будущей профессии, сохранения и укрепления здоровья.

Деятельно-творческий (высокий) уровень (60–64 балла) характеризуется богатством ценностных ориентации (духовно-эстетических, профессионально-ориентированных, функционально-рекреационных) и устойчивой внутренней позицией, ставящей здоровье во главу жизненных ценностей. Для них первостепенными являются достижение гармонии с самим собой и миром, сопряженность культуры духовной и физической, последнюю они рассматривают как необходимую. Убеждены в значимости здорового образа жизни для развития и реализации своих возможностей, сохранения и укрепления своего здоровья. Познавательные интересы в области здоровья и физической культуры включены в общую направленность личности, систему ее жизненных целей и планов. Развита потребность в личностном развитии, самопознании в физкультурно-спортивной деятельности, совершенствовании своих психических и физических возможностей, управлении своим здоровьем. Преобладает внутренняя мотивация достижения успеха в физкультурно-спортивной деятельности. Имеют сформированную систему знаний по физической культуре, обеспечивающую ее творческое применение; владеют умениями и навыками физического самосовершенствования, организации здорового образа жизни, использования средств физической культуры для реабилитации при нервно-эмоциональных перегрузках и после болезни. Знают свои индивидуальные особенности, ресурсы здоровья. Используя разные способы и средства самопознания в физкультурно-спортивной деятельности, стремятся к постоянному расширению знаний о себе, своих возможностях для целостного развития. Обладают хорошо развитыми навыками саморегуляции и рефлексией, позволяющими объективно оценивать свою деятельность

по сохранению здоровья и личностному развитию. Самостоятельно ставят, реализуют и корректируют близкие и перспективные цели и способы физкультурно-спортивной деятельности с учетом субъективной вероятности успеха, расхода времени и сил на достижение в ней планируемых результатов. Отличаются высоким уровнем ответственности за свое здоровье и личностное развитие; свои успехи и неудачи объясняют внутренними причинами. Проявляют оптимистическое настроение, получают удовлетворение не только от конечного результата деятельности по сохранению и укреплению здоровья, но и от самого процесса, большое значение придают эмоциональному общению и самовыражению в физкультурно-спортивной деятельности. Настойчивы в ходе преодоления возникающих трудностей, воспринимают их как стимул к дальнейшему личностному развитию. Обладают адекватной высокой самооценкой: чувством собственной значимости, самоуважением, уверенностью в себе, способностях, компетентности; открыты для сотрудничества с окружающими; осознают себя субъектами физической культуры, здорового образа жизни. Ведут здоровый образ жизни, имеют потребность в повседневной физкультурно-спортивной деятельности; проявляют коммуникативную компетентность. Предрасположены и компетентно готовы к развитию физических, психических, личностных качеств, функционального состояния организма, соответствующих требованиям личностной и профессиональной самореализации. После окончания вуза инициативны во многих сферах деятельности. У них сформирована физическая культура и ярко выражено ценностное отношение к здоровью и физической культуре.

Проявляя разную степень отношения к здоровью, студенты всех уровней отличаются пониманием значения физической культуры, степенью включения в систему лично значимой физкультурно-спортивной деятельности, проявлением в ней активности и усилий. Студент может иметь признаки разных уровней отношения к здоровью, однако признаки одного из них выражены более ярко, проявляются более устойчиво, с доминированием над остальными. Уровневые различия, отражая несоответствие между современными требованиями к профессионально-личностному развитию будущего специалиста и реальностью, могут изменяться под влиянием целенаправленных и эффективных педагогических воздействий.

## **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Ульянов Д.А., Коваленко Т.Г., Шкляренко А.П. Социальные аспекты перерастания физической культуры в органический компонент здорового образа жизни в современном обществе // Инновации: спортивная наука и практика: материалы Всероссийской с международным участием научно-практической конференции (Дивноморское, 26 сентября-02 октября 2016 г.), Донской государственной технической университет. Ростов-на-Дону, Россия, 2017. С. 63-65.

2. Шкляренко А.П., Ульянов Д.А., Коваленко Т.Г. Теоретические и оздоровительные основы в физической подготовке студентов: учеб. пособие / А.П. Шкляренко, Д.А. Ульянов, Т.Г. Коваленко. Волгоград : Изд-во ВолГУ, 2017. 408 с.

3. Шкляренко, А.П. Анализ ценностных ориентаций студентов начального и конечного периода обучения // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации: материалы научно-практической конференции (заочной) с международным участием: 2-3 ноября 2017г. / отв.ред. А. Ю. Нагорнова. Ульяновск: ЗЕБРА, 2017. С. 410-413.



## INDICATORS HARAKTERYZUYUTSYA FORMATION OF THE VALUABLE ATTITUDE OF STUDENTS TO HEALTH AND PHYSICAL EDUCATION

© 2018

*A.P. Shklyarenko*, Doctor of biological sciences, Professor of the chair of professional pedagogy, psychology and physical culture

*Branch of the Kuban State University, Slavyansk-on-Kuban (Russia), apsh56@mail.ru*

*A.Yu. Turunov*, Master of the department of professional pedagogy, psychology and physical culture

*Branch of the Kuban State University, Slavyansk-on-Kuban (Russia)*

УДК 316

## ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ: СОЦИАЛЬНЫЕ ОЖИДАНИЯ И РЕАЛЬНОСТЬ

© 2018

*З.А. Шукшина*, кандидат социологических наук, доцент кафедры «Управление персоналом»

*«Сибирский институт управления» – филиал ФГБОУ ВПО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации», Новосибирск (Россия), prepod-socium@siu.ranepa.ru*

Трансформационные процессы, происходящие в обществе, обуславливают значительную неопределенность жизненных ориентиров и приоритетов, что повышает уровень социального беспокойства в обществе. Характерно, что эти процессы определяют, прежде всего, выбор жизненных стратегий современных людей и в образовательном пространстве, предлагая обучаться и переучиваться в течение всей жизни. Поэтому одной из главных социальных задач общества является обеспечение человека «мощными рычагами» [3;с.128], позволяющими так распределить жизненные силы, чтобы непрерывное обучение новым навыкам перестало быть источником стресса, - трансформировалось бы в потребность, позволяющую осваивать «точки роста» непрерывно меняющейся социальной реальности. Очевидно, что должна быть создана специальная обучающая среда, обеспечивающая потребности в непрерывном обучении людей. В связи с этим в пристальное внимание общества приковано к институту высшего образования, который пока еще рассматривается социумом как один из наиболее массовых, наиболее доступных каналов социальной адаптации и мобильности.

Во все времена система образования считалась консервативной, требующей осторожного вмешательства в развитие со стороны государства и социума,- в настоящее же время эта система подвергается большому количеству экспериментов, влиянию стихийных факторов (например, стремительный рост количества негосударственных вузов, 2004г.- 392, 2013г. – в 2 раза меньше, и т.д.). При консервативной структуре, складывающейся десятилетиями, система вузовского образования пытается соответствовать потребностям общества, непрерывно обновляя содержание учебных планов, программ, разрабатывая новые специальности и направления, реализуя компетентностный подход, проектные методы, дистанционные технологии, бюрократические методы управления и др. Все это на протяжении последних 20 лет внедряется в вузовскую среду без какого-либо серьезного исследования целесообразности подобных нововведений. Разумеется, во многом вузам приходится действовать методом проб и ошибок, стараясь соответствовать требованиям времени, поскольку векторы производственной среды, в которую идут выпускники вузов, ориентированы как на узко специализированную профессиональную деятельность, так и

на работников широкого профиля, способных успешно ориентироваться в экономических, социальных, политических вопросах.

Следующим фактором, внедрившимся в систему высшего образования без каких-либо апробаций, стихийно, является информационно-образовательная среда (ИОС – система ресурсов взаимодействия, аппаратно-программного и организационно-методического обеспечения, ориентированная на удовлетворение потребностей пользователей в информационных услугах и ресурсах образовательного характера). Появление такого мощного посредника, каким является ИОС в тандеме студент-преподаватель, создает совершенно инновационную специфику взаимодействия обучающихся и обучающихся [7, с.1098].

Выбор образовательных направлений высшего профессионального образования (юрист, менеджер, экономист) обучающимися с высоким баллом ЕГЭ ассоциируется с жизненным успехом, так как высшее образование в этих сферах, по мнению большинства опрошенных студентов, - значимая составляющая этого успеха.

В настоящее время Россия, как и все мировое сообщество, переживает сложный этап глобализации, спецификой которого является развитие информационных технологий, проникающих во все сферы жизни современного человека, размывающих границы экономической, политической, социальной сфер жизни общества.

Находясь в зоне турбулентности социальных взаимодействий, современный человек испытывает потребность в определенной социально-экономической устойчивости, поэтому высшее образование им рассматривается как почти материальная ценность, защищающая от нестабильности жизни. То есть повсеместная (90% выпускников средних школ) ориентация на получение высшего образования – отражает не столько прагматические, потребительские запросы, сколько потребность в выживании и самосохранении. Разумеется, такая массовизация запроса на высшее образование как атрибут успеха современного человека, порождает противоречивые тенденции : с одной стороны, наблюдается 1) рост ценности высшего образования среди различных категорий населения, с другой стороны, 2) отмечается тотальное снижение качества высшего образования.

В такой социокультурной ситуации, когда вузы в поиске инновационных ресурсов развития, а обучающиеся рассматривают диплом о высшем образовании как одну из сторон жизненного успеха, обеим сторонам сложно выработать и придерживаться определенной стратегии взаимодействия (под ней чаще всего понимается динамическая система перспективного и долговременного ориентирования личности в течение жизни с целью ее преобразования в определенном социокультурном пространстве).

Однако в системе высшего образования, непрерывно реформируемой, наметились противоречивые тенденции и определенный разрыв между массовым запросом населения на диплом о высшем образовании и потребностью общества в специалистах среднего профессионального уровня: «...тенденция – преимущественного развития подготовки специалистов среднего звена и кадрового потенциала среднего профессионального образования становится доминирующей, вытесняя аналогичные процессы в высшем образовании» [2, с. 9].

Как бы то ни было, сокращение количества вузов, вузовских преподавателей не декларируется как стратегическая цель, однако тенденция налицо... С другой стороны, возможно, в настоящее время общество предполагает стратегическое развитие и внедрение инновационных моделей высшего образования, с использованием ИОС? Например, феномен почти молниеносного овладения компьютерными технологиями (хотя бы на уровне пользователей) практически всем дееспособным населением позволяет предположить, что этим образовательный потенциал человека XXI века не

исчерпывается и ему вполне по силам получать даже высшее образование по инновационным, дистанционным технологиям.

Например, в докладе Международной комиссии по образованию в XXI веке «Образование: скрытое сокровище», представленном ЮНЕСКО в 1997 г., отмечено: «мы должны быть во всеоружии, чтобы преодолеть основные противоречия, а именно: между невиданным развитием знаний и возможностями их усвоения человеком» [6;с.245].

Один из путей социальной адаптации к общественным и технологическим инновациям взрослого населения - освоение программ высшей школы, получение высшего образования по так называемым сокращенным программам. Так как многие элементы системы высшей школы в том виде, в котором они разработаны для студентов-очников, не отвечают социальным параметрам студентов-практиков и универсальные подходы к реализации этих моделей обучения отсутствуют, вузы большей частью самостоятельно формируют систему обучения взрослых.

Во многих вузах России сложилась система подготовки и профессиональной переподготовки, так, например, СИУ- филиал РАНХиГС имеет достаточно успешный опыт обучения взрослых в течение 20 лет, непрерывно развивая и совершенствуя технологии взаимодействия студентов, преподавателей, ИОС, опираясь на зарубежные и отечественные достижения в этой области [6,с.246].

Зарубежные ученые, наблюдая за стремительным шествием информационной революции, привнесшей в жизнь человека вместе с непрерывными достижениями новизны и разнообразия новые страхи, опасения, риски, требования к компетентности, в своих трудах отвели обучению роль главного средства социализации человека в непредсказуемо меняющемся мире.

Американский ученый Э.Мэйо первым высказал мысль о том, что научно-технические достижения опередили социальные навыки и установки человека; следствием чего стало широкое распространение аномии [4, с. 12] (греч. *а nomos* – отчуждение от декларируемых обществом норм и ценностей) и полагал, что развитие системы обучения взрослых – это развитие человеческих отношений, предопределяющих организационное поведение, мотивацию различных личностных сторон, что чрезвычайно важно для понимания природы восприятия взрослыми современного знания. А.Роджерсом [1,с.217] определена совокупность характеристик, опираясь на которые можно создавать системы обучения взрослых:

- все обучающиеся – взрослые; поэтому при разработке программ их обучения нужно учитывать процесс взросления, самовыражения и самоидентификации каждого из них;

- они вовлечены в непрерывный процесс развития, но векторы развития и скорости достаточно индивидуальны;

- обучающийся взрослый привносит в процесс обучения свой опыт, социальные ценности, знания, эмоции; обучение более эффективно, если эти индивидуальные приобретения не игнорируются преподавателем;

- взрослые приходят учиться с определенными намерениями; цели обучения, мотивация индивидуальны и противоречивы, однако в них заключен истинный смысл обучения;

- процесс обучения вызывает у взрослых определенные ожидания и опасения относительно своих способностей и возможностей;

- у взрослых множество других обязанностей, конкурирующих с учебой: производственные, семейные, дружеские узы;

- обладание собственными моделями обучения позволяет взрослым на них опираться, влияет на эффективность и результативность последующих форм обучения.

Круг проблем при разработке системы обучения взрослых достаточно обширен – это поиск рычагов управления качеством обучения, минимизация рисков, подстерегающих студентов-взрослых, нейтрализация барьеров, препятствующих их социализации; развитие, внедрение современных технологий, методов, форм обучения, учитывающих социальные, психологические, физиологические параметры обучаемых.

Современные образовательные теории достаточно четко представляют симбиоз качеств личности, которые позволят взрослому человеку отвечать на вызовы времени, набор критериев «модульного человека» [5], отвечающих требованиям успешности в информационном обществе:

- вовлеченность в бесконечный процесс социализации, подготовки к принятию ответственных решений;
- умение извлекать информацию из всевозможных ресурсов окружающего мира, аккумулировать ее с тем, чтобы быть стратегом и тактиком в одном лице;
- наличие гибкого интеллекта, позволяющего работать на опережение ситуации;
- человек должен в значительной степени «полюбить» инновации, прогнозировать их, извлекать максимальную пользу;
- стрессоустойчивость к воздействию STEEP-факторов.

Феномен непрерывно меняющегося современного социума состоит в том, что происходит все более тесное взаимопроникновение профессиональной, личностной, обучающей сфер жизни человека, создающее совершенно новый для него социальный конгломерат, в котором практически невозможно определить границы профессиональной, обучающей и личностной сред. Обучение взрослого человека непрерывно трансформирует эти сферы, предотвращая угрозу превращения его в биомассу, обслуживающую эволюционный процесс.

Траектория движения человека в образовательном пространстве стремительно усложняется, замысловато видоизменяется, захватывая социальную, профессиональную, личностную среды, кардинально меняя при этом роль преподавателя, стирая дистанцию между обучающим и обучаемым. Преподаватель, вовлеченный в процесс обучения и переобучения взрослых, наряду с учебными, должен решать следующие задачи:

- обеспечивать позитивный эмоциональный настрой на занятиях;
- поощрять и поддерживать стремление взрослых к обучению, к саморазвитию;
- создавать благоприятные условия для индивидуального обучения;
- активно использовать в обучении личный опыт учащихся, оказывать помощь в его анализе;
- учитывать в процессе обучения различные профессиональные, социальные, бытовые и временные факторы, которые могут оказать влияние на успешность обучения.

Необходимо выстраивать партнерские отношения обучающий – обучающийся, в этом - наибольшая трудность. Это должен быть не тренерский монолог, наставление, техника и методика, которые только надо усвоить и воспроизвести, а сотворчество с теми, на кого нацелена творческая активность, как бы взгляд со стороны на эти взаимоотношения, в том числе, для преподавателя, и на самого себя.

Социологический опрос студентов из числа «работающих специалистов-практиков» показал, что для них ценность преподавателя означает:

- умение учить на прикладных ситуациях той отрасли, где они работают (77% опрошенных);
- наличие опыта работы преподавателя в отраслевых структурах (78% респондентов);
- трансформация методов организации занятий с учетом уровня подготовленности конкретного контингента (67% опрошенных);
- мастерство эффективно интегрировать личные качества студента и требования учебного процесса (72 % опрошенных);

- вовлечение аудитории в дискуссию с использованием знаний, прошлого и текущего опыта трудовой деятельности студентов (70% опрошенных).

Как показала практика, не каждый даже опытный преподаватель, пришедший учить взрослых, оказывается профессионально пригодным для работы в роли преподавателя нового типа – фасилитатора (от англ. *fasilitate* - способствовать, содействовать, помогать): навыки ведущего теле-шоу, дискуссий, деловых игр есть далеко не у всех преподавателей, допущенных к преподаванию взрослой аудитории [4, с. 431].

Высшая школа остро ощущает потребность в системе обучения инновационным методам работы со студентами профессорско-преподавательского корпуса с тем, чтобы они могли соответствовать предъявляемым требованиям, имели навыки интенсивной ликвидации пробелов в знаниях студентов-взрослых; осуществляя образовательную деятельность с технически и экономически грамотными практиками, получили объем основных новейших знаний, превосходящий знания студентов-практиков. Вместе с тем в настоящее время : «государство не стимулирует развитие науки и активное пополнение рядов ученых: в стране в докторантуре учатся всего 4200 человек, к 2020г. – их ожидается на тысячу меньше...Вряд ли такая постановка вопроса устроит российское общество в целом, особенно его бизнес-слои, научное, культурное, педагогическое сообщество» [2, с. 10].

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Громов И.А., Мацкевич А.Ю., Семенов В.А. Западная теоретическая социология. С-Птб., 1996. 324 с.
2. Зборовский Г.Е., Амбарова П.А. Будущее образовательных общностей: временная перспектива в условиях социальной неопределенности // СОЦИС. 2016. № 10. С. 3-13.
3. Сенге Питер М. Танец перемен: новые проблемы самообучающихся организаций // ЗАО «Олимп-Бизнес», М., 2003. 624 с.
4. Социологический энциклопедический словарь / Ред. сост. Г.В. Осипов. М., 1998, - 488 с.
5. Тоффлер Э. Футуршок. М., 1973. 281 с.
6. Шукшина З.А. Некоторые особенности интеграции обучающихся и обучающихся взрослых в образовательное пространство: XXI век // Закономерности и тенденции развития науки в современном обществе: мат. Международной науч.-практ. конф. - Казань, 2015.- С.245-248.
7. Шукшина З.А. Социально-партнерское взаимодействие «взрослых студентов» и преподавателей в контексте обучения. Письма в Эмиссия. Оффлайн: электронный научный журнал. 2006. №11. С. 1098.

### **HIGHER EDUKATION IN RUSSIA: SOCIAL EXPEKTATIONS AND REALITY**

© 2018

**Z.A. Shukshina**, candidate of sociology, associate Professor of the chair «Personnel Management»

*Siberian Institute of management-branch of the Russian presidential Academy of national economy and public administration, Novosibirsk (Russia), [prepod-socium@siu.ranepa.ru](mailto:prepod-socium@siu.ranepa.ru)*

**Е.Л. Яковлева**, доктор философских наук, кандидат культурологии, профессор кафедры философии и социально-политических дисциплин  
ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязова»,  
Казань (Россия), [mifoigra@mail.ru](mailto:mifoigra@mail.ru)

В современности, в условиях, провозглашенных финализаций, в том числе смерти социального, мы наблюдаем парадоксальную ситуацию: несмотря на объявленную смерть, общество существует и функционирует. Сама смерть социального неожиданно оборачивается, подобно ленте Мебиуса, появлением новой формы социальности – *электронной*, обладающей специфическими чертами. Данное обстоятельство необходимо учитывать особенно в образовательном пространстве в силу нескольких обстоятельств. Во-первых, сегодня электронная среда, захватывая все сферы социального, активно используется в образовательном процессе, выступая не только в качестве помощника, а нередко – и самого образовательного процесса. Во-вторых, посредством электронной среды *образование становится без границ*, и возможность его получить сегодня имеют множество категорий людей, в том числе с ограниченными возможностями, получающими второе образование, загруженными на работе, живущими в удаленных от республиканских/областных центров зонах, находящихся в исправительно-трудовых колониях и пр. Перечисленное неслучайно и продиктовано самой социальной реальностью, интенсивно развивающейся в техно-информационном русле, что влечет за собой многочисленные изменения. От современной личности сегодня требуется быть компетентной, обладать (в том числе, техническими) знаниями, умениями, навыками, мобильно подстраиваться под текущие ситуации и быстро реагировать на запросы постоянно изменяющихся тенденций. Указанное заставляет исследовать современный формат социального, связанный с электронной средой, учитывая ее достоинства и недостатки, выявляя риски и прогнозируя ситуацию развития.

Предваряя нашу философскую импровизацию о социальном, обратим внимание на его трактовку в нашем контексте. Социальное рассматривается в узком смысле в качестве *технологии* «конкретно-исторического способа включения человека в систему социальных ценностей» ввиду того, что именно социальное «необходимо человеку как условие его реализации, но и человек необходим обществу как цель и апология его существования» [1, с. 168, 278]. Благодаря социальному личность осваивает пространство, в котором она живет, наделяя смыслами, изначально исходящими из среды обитания. Иными словами, социальное опосредует личное бытие, но в свою очередь, индивид, живя в пространстве социального, осмысляет его, привлекая для этого свой интеллектуально-практический потенциал. В этом отношении обнаруживается диалектическое взаимовлияние социального и индивидуального.

Оцифрованное социальное пространство, опутанное сетями и проводами, превратило людей в двуногие терминалы, именуемые *электронными кочевниками*. Они – продукт техногенной цивилизации, все больше представители так называемой модели *постчеловека* или *техночеловека*. Основными атрибутами кочевника являются электронные устройства, доступ к сети и кредитная карточка, а средой обитания – не феноменологическая, а электронная/виртуальная реальность, включающая в себя экраны, информацию и медиафакты. Кочевник оказывается моделью конструируемой и незавершенной, постоянно изменяющейся и испытывающей воздействие развития высоких технологий. Он – *человек становящийся*, периодически стирающий и обновляющий свое ставшее.

В современности электронный кочевник, являющийся единицей социального, создает собственную иллюзию бытия вне социальности, делая ставки на индивидуализм и личное превосходство. Своим бытием (подчеркнем, в границах социального) он пытается демонстрировать «ценность человеческой индивидуальности, очищенной от бремени материального и социального, свободного от всяких идеологических основ» [1, с. 7]. Поддерживает подобную иллюзию состояние мнимого одиночества или *одиночества в сети* как специфической формы бытия в современности. Для него характерными являются удаленно-дистанционные виды деятельности и процессов (например, дистанционные образование/работа/развлечения/коммуникация и пр.). Перечисленные создают видимость жизни кочевника вне коллектива, подтверждая формулу *смерть социального*. Но подобное бытие вне социальности на поверку оказывается жизнью в контексте социального, продуцирующего множество идеологических доктрин и соответствующих им образов, пускаемых в тираж посредством электронной среды. Кочевник, находясь в виртуальности, черпает всю информации о жизни из нее. Более того, метафора смерти как конца, в контексте эпохи которой мы живем и наблюдаем жизнь, ее продолжение, свидетельствует о новом, электронном этапе развития социального, обнулившем предыдущий эпизод эволюции и его форм. Как известно, на рубеже эпох «цепь рвется так, что предшествующее имеет весьма небольшое либо вовсе не имеет реального или заметного отношения к тому, что происходит далее» [2, с. 431]. Бытие социального обновляется и в нем начинают действовать совершенно иные привычки, нравы, тенденции, принципы и пр. Безусловно, перечисленные оказываются концом только для предыдущего этапа, а для текущего – нормой бытия.

Находясь в сетях в режиме *on-line*, где постоянно черпает информацию и контактирует с себе подобными, кочевник пытается замаскироваться и спрятаться от социальности за различными аватарками, симулятивными образами Я и мифизациями. Перечисленные создают иллюзию автономности кочевника, но она иллюзорна и представляет собой новую форму социального, связанного с электронным форматом коммуникации. Сегодня «из субъекта общественного отношения индивид превращается в сторону, звено коммуникативной цепочки» [1, с. 70], постоянно удлиняющейся, делая коммуникантов неразличимыми.

Современный кочевник – это мерцающий след, блуждающий в ризоматичной сети. Последнее требует прояснения ситуации. Дело в том, что сеть представляет собой *неиерархичную структуру*, где невозможно обнаружить линейной организации целостности. Данная характеристика сети напрямую указывает на *ризому*, описанную в трудах Ж. Делеза и Ф. Гваттари. Сеть-ризома довольно децентрична, подвижна и непредсказуема, в ней нет начала, центра и конца. Вследствие своей самоорганизации сеть оказывается свободным пространством, в котором можно перемещаться в любом направлении, делая по желанию остановки и поворачивая куда угодно. В сети-ризоме не существует строгих правил и ограничений. Она состоит из множества «материй, различного сформированных, из совершенно различных дат и скоростей», информационных и рекламных потоков, внутри которых постоянно формируются новые ризомы. Перечисленные характеристики электронного пространства позволяют говорить о нем как об открытой карте, объединяющей «все свои измерения». Эта карта «подвижна, переворачиваема, восприимчива к изменениям», что позволяет «разорвать ее, перевернуть, собрать любым образом, подготовить к работе» [3, с. 657]. В электронной сети можно быть одновременно на нескольких линиях или «перестроиться на другую линию», потому что «линии постоянно переходят друг в друга» [3, с. 657]. Кочевник благодаря высоким технологиям может (пре)бывать в разнородных пространственных сетевых потоках с разными режимами работы, что сегодня оказывается нормой жизни.

Электронный кочевник как «скрытый стебель», блуждающий в сети, с одной стороны, управляет поиском в ризоматичном лабиринте, а с другой – поддается ее алгоритмам и всплывающим соблазнам, постоянно уходя от намеченной цели и изменяя траекторию своего пути. Находя необходимое и делая остановку на *плато* как зоне временной устойчивости, кочевник может обнаружить определенный смысл поискового запроса, но в дальнейшем, отправляясь в путешествие по сети, он способен либо потерять его, либо напрочь забыть ввиду неразвитой памяти. Современный кочевник, к сожалению, *не познает* мир, а *пребывает* в нем, пытаясь оставить реликтовый след человеко-мира. Кочевник в сети работает нередко вслепую/на ощупь, проявляя собственную интеллектуальную/эмоциональную/нравственную близорукость. Таким образом, в ризоматичном электронном пространстве кочевник превращается в *след*.

Присутствуя в электронном пространстве, кочевник являет собой парадоксальный след. Он позиционирует себя в сети-ризоме не только как личность, но и ее отрицание/перечеркивание, то есть «первоначальное прослеживание и стирание» Я в электронном пространстве. По мнению Ж. Дерриды, «способ начертания такого следа в метафизическом тексте настолько немислим, что его нужно описать как стирание самого следа. След продуцируется как свое собственное стирание. И следу следует стирать самого себя, избегать того, что может его удержать как присутствующий. След ни заметен, ни незаметен» [4, с. 21]. Таким образом, следуя логике размышлений Ж. Дерриды, след электронного кочевника вместо обнаружения себя, собственного Я дает отрицательный результат: он есть неустойчивое состояние, можно сказать – мерцание, высвечивающее индивида как «зачеркнутого человека» в его отражении и имитации собственного стирания присутствия и отсутствия.

Провозглашая (про себя/вслух) собственную неповторимость, тем не менее кочевник как след (неосознанно/осознанно) соотносит себя с окружающими людьми. В сети-ризоме у кочевника появляется соблазн, подсмотрев чужой опыт, примерить увиденное к себе, поиграв в иную жизнь. Как справедливо замечает Ж. Деррида, «поскольку след запечатлевает себя отнесением к другому следу... его собственная сила производства прямо пропорциональна силе его стирания» [4, с. 25]. Из данного замечания ценным является тот момент, что все современные демонстрации кочевником своего Я мгновенно рождаются и быстро забываются, причем не только среди подписчиков/контактеров, но и самим создателем.

В электронном ризоматичном пространстве след-кочевник выступает не как самодостаточная личность, а в качестве складки: он способен сгибаться/отгибаться, образовывать постоянно новые сгибы в виде создания различий – своих многочисленных (подсмотренных) масок. Посредством складок кочевник фрагментарно конструирует себя. Благодаря заложенной в сети свободе складывание кочевником себя может быть постоянным: «сгибание становится бесконечной операцией – один сгиб переходит в другой и т.д. Сгиб в сгибе, внешнее есть внутреннее, отогнутое – это сгиб вогнутого. Вне идеализированных операций сгибания, из которых могут строиться и большие и малые миры, не существует ничего» [3, с. 28].

Более того, очередные складки кочевника рождаются посредством соединения реального и виртуального, видимого и невидимого, действительного и мифизированного, дающие импульс к новым поискам/смыслам, тем самым расширяя пространства личности. Надо отметить, что кочевник трансгрессивен: он постоянно нарушает границы, что становится его атрибутивным свойством. Кочевник пытается выйти из себя, своих границ, став тем, что он *не-есть*. Но рождаемое посредством трансгрессии расширение пространств – очередной парадокс современности, обусловленный электронной средой. Если у кочевника горизонт познания был ограниченным, то расширение границ происходит в пределах познавательного окоема, а новый мир оказывается довольно



незначительным. Дело в том, что, интерпретируя полученные данные, кочевник в *видимом* трактует то, что *ему видится*, в *слышимом* – то, что *ему слышится*, не выходя за рамки собственного жизненного опыта и впечатлений. Тем самым, горизонт кочевника не растет, а *набивается* (нередко) ненужным и симулятивным. Перечисленное позволяет говорить о различном качестве складок электронных кочевников (говоря словами М. Хайдеггера, «различающее различие»).

Каким бы ни было качество складки, тем не менее она – важный элемент в конструировании кочевника как личности в контексте социальной сети-ризомы. Складка – «величайшая машина Мира» (Ж. Делез), помогающая в качестве необходимой операции соединить разнородное. Складка технологична, что позволяет личности из состояния бесформенности перейти в некую оформленность в виде образа/маски, гармонизирующие кочевника. Благодаря постоянно возникающим складкам траектория жизни кочевника в сети-ризоме приобретает неопределенность и долю кривизны: «разделение непрерывности следует представлять себе не как рассыпание песка, но как складывание листа бумаги, или туники, причем возможно образование бесконечного количества складок, из коих одни меньше других, – но тела никогда не распадаются на точки или минимумы» [5]. Жизнь кочевника буквально на ходу кроится и перекраивается, что образует в его судьбе непрерывность прерывного, трудно поддающуюся рационализации и интерпретации ввиду кризиса в социальном интеллектуального/нравственного/эстетического потенциалов личности. Перечисленное говорит об определенных нерешаемых трудностях в метафизике кочевника, живущего в хаосе складок, образующих пустотно-пористую структуру.

Современные складки делаются несамодостаточной личностью, имеющей лакуны в образовании и воспитании. Знания кочевника поверхностны и неглубоки, эмоциональное доминирует над рациональным, нарушая логические цепочки. Информационные потоки делают кочевника *рассеянным*, постоянно переключаящим внимание на новое и не запоминающим ничего. В жизни кочевника не осуществляется кристаллизация, осмысление и анализирование информации ввиду несформированности интеллектуальных способностей к этому. Кочевник как агент сети-ризомы собирает и переправляет информацию по виртуальному пространству. Доведенный до автоматизма алгоритм работы в сети свидетельствует о *зомбировании* механическом/интеллектуальном. Перемещаясь в сети-ризоме, кочевник не рефлексировывает над информацией, проявляя собственное *мышление без (о)сознания* и (нередко) эмоциональную тупость. Перечисленное оказывает влияние на речь, поступки и действия электронного кочевника.

Возникнув на пустоте, элементы складки, ее сгибания и разгибания не дают ничего кроме очередной пустоты как видимости Я/события. Как замечает Ф. Гиренко, сеть-ризома «сдвигает ум от принципов внешней реальности к принципам внутренней реальности. Тем самым ум оказывается гораздо ближе к безумию, чем это допускает принцип наблюдения за реальностью» [6]. Бесконечный процесс образования складок в сети-ризоме превращается в пустое повторение с пробелами (дырами/рубцами), переводя жизнь в ситуацию бессмысленности и даже абсурда. Субъективная пустотность кочевника отражается на объективном социальном, которое начинает подвергаться трансформациям.

Самодостаточность сети-ризомы рождает комфортные и привлекательные миры, поражая воображение своей масштабностью и не оставляя места для реальности. Мысля симулякрами и несуществующим, играя со всем и во все, кочевник рождает в своем путешествии по сети очередные симуляции, в которых, возможно, единственной достоверностью будет он сам. Но внутри данной достоверности благодаря складкам

кочевника также появляются островки фантазийного/несуществующего – как бы опыта, служащего великим утешением кочевнику в качестве обмана/самообмана.

Свобода и предрасположенность сети-ризомы к анонимности приводит к многочисленным симуляциям кочевника. Посредством складок личность в сети начинает симулировать себя/собственную жизнь, примеряя разнообразные маски, многие из которых подсматривает у окружающих кочевников и совершенно не подходят ему. Но данные маски позволяют виртуально испытывать собственное Я, его границы и пределы. Заметим, нередко данное испытание сопровождается трансгрессивным переходом границ *по-ту-сторону-реальности*, игнорирующих собственное / Другое / социальное / законное / нравственное и пр.

Многочисленные бесконтактные контакты в сети-ризоме, где кочевник пытается самоутвердиться, приводят к ситуации бесшумного гула. В нем никто никого не слушает и все по отношению к друг другу выступают равнодушными/отчужденными, что опустошает кочевника и высвечивает его духовный кризис. Кочевник коммуницирует без коммуникации, замыкаяющей его на самом себе, подавляющей интерес к Другому и изматывающей своей пустотностью, отсутствием реального проявления чувств, эмоций и энергетики, что в конечном итоге может привести к депрессивному состоянию и потере смысла жизни.

Благодаря складкам кочевник получает возможность продуцировать маски и связанные с ними события, их смыслы, сообразно собственным эмоционально-интеллектуальным предпочтениям и горизонту. Безусловно, складка преодолевает инертность и пассивность бытия, заряжая определенной энергетикой в результате сгибаний/разгибаний. Но симулятивность/пустотность складки, являющейся копией Другой личности, приводит к утрате собственной субъективности, в результате чего кочевник «все меньше и меньше ощущает свою одномерность», превращаясь в элементарную частицу [1, с. 71] с ограниченным горизонтом. Но данное обстоятельство совершенно не ощущается самим кочевником. В этом отношении кочевник создает иллюзию собственной социальности, изображая свое величие и уникальность, то что он существует в единственном экземпляре: «когда я представляю себя другим, я воображаю только себя, но не других» [7, с. 157].

Бесконечное количество линий и точек пересечения в сети-ризоме отражаются на восприятии собственного Я кочевника: идея симулятивной бесконечности электронного пространства воспринимается как собственная бесконечность, но она имеет *дурную* направленность. Теряется реальная основа жизни: кочевник не может различить феноменологическое и симулятивное, истинное и ложное, первично-реальное и вторично-фантазийное. Отсутствие однозначности в мыслях нарушают согласие (со)присутствия в бытии, а не в сети. Итогом является обедненность сознания кочевника, живущего в сети-ризоме в рамках своего жизненного горизонта и замыкающегося им. Более того, невозможность охватить взглядом полностью сеть-ризому приводят к разомкнутому состоянию кочевника, теряющему связь с Я/телом. Кочевник оказывается бесформенным, растекаясь плазмой по сети-ризоме, где человекосоразмерность и все, что с ней связано, игнорируется.

В заключении подчеркнем следующие ключевые моменты, заставляющие обратить пристальное внимание на границы применения высоких технологий в образовательно-воспитательном процессе. Идея смерти социального в большей степени проблематизирует ситуацию, связанную с новым модусом его развития – электронным, где происходит своеобразное размывание границ социальности и появление ее специфических форм. Фрагментированной частицей нового социального является электронный кочевник. Он – личность довольно парадоксальная, находящаяся всегда в становлении. Кочевника можно охарактеризовать посредством антиномий. Он своим

образом жизни провозглашает нахождение в месте без места (без точных координат), социальность без социальности, конструирование без конструкции, знания без знаний, содержание без содержания, опыт без опытности, коммуникацию без коммуникантов, расширение личных пространств без их расширения, отчужденную жизнь при постоянной вовлеченности и нахождении в режиме on-line. Безусловно, данный перечень не полон. Но он свидетельствует о симулятивности жизненных проявлений, где движение бытия оказывается без движения (вспомним метафору *бешеной неподвижности*). Электронный кочевник, несмотря на декларативные заявления о себе как уникальной фигуры, тем не менее оказывается продуктом социального, оказывающим воздействие на него: кочевник как субъект мышления/говорения/действия/позиционирования Я социален. Но при этом в своей индивидуальности он существует в сети вне общности, где отсутствует понимание параметра вместе/в-месте.

Проведенный философско-культурологический анализ электронного формата социального подводит к следующим рекомендациям, позволяющим преодолеть некоторые негативные черты электронного кочевничества. Ввиду фундаментальности сферы образования, обеспечивающей государство грамотными гражданами, необходимо ограничивать использование электронной среды особенно на ступенях средней образовательной школы. На начальных и средних этапах обучения сеть должна выступать в качестве (ограниченного) помощника, но не заменителя образовательной среды. Детям необходимо внедрять идею о второстепенной роли техники в жизни, не способной заменить ее ключевую ценность и многогранность. Ограничивать время работы за компьютером, что поможет преодолеть/отсрочить электронную зависимость, которая впоследствии будет контролироваться самодостаточной личностью. Акцентировать внимание на принципах непосредственной коммуникации с людьми, что поможет избежать иллюзии бытия вне социальности. Именно социальное – истинная среда, помогающая самореализоваться кочевнику. Постараться погрузить ребенка в реальную жизнь и научить его наблюдать/запоминать/размышлять/анализировать все, попадающее в оптику внимания. Благодаря хорошей образовательной платформе кочевник сможет стать личностью действительно *становящейся* и избегающей собственного проявления как мерцающего следа, периодически прочерчивающим и перечеркивающим себя. Все жизненные складки и перекраивания кочевника приобретут форму осознанности, что поможет сконструировать личность самодостаточную, где собственное Я будет соответствовать Я, а не Другому. В своем становлении (интеллектуальном/нравственном/эстетическом) кочевник сможет расширить свой жизненный горизонт, пополняя знания и умения, что значительно обогатит опыт и научит жить со вкусом, избегая инертно-зомбированное существование. Данное обогащение скажется на качестве жизни не только личного, но и социального.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Терещенко Н.А. Социальная философия после «смерти социального». Казань: Казан. ун-т, 2011. 368 с.
2. Феллер В.В. Введение в историческую антропологию: опыт решения логической проблемы философии истории. М.: Кронус, 2005.
3. Можейко М.А. Ризома // Постмодернизм. Энциклопедия / Сост. и науч. ред. А.А. Грицанов, М.А. Можейко. Мн.: Интерпрессервис; Книжный Дом, 2001. С. 657.
4. Деррида Ж. О грамматологии. М.: *AD MARGINEM*, 2000. 504 с.
5. Делез Ж. Складка: Лейбниц и барокко. Режим доступа: [http://yanko.lib.ru/books/philosoph/deleuze%3Dle\\_pli%3Dleibniz\\_et\\_le\\_baroque%3Dann.htm](http://yanko.lib.ru/books/philosoph/deleuze%3Dle_pli%3Dleibniz_et_le_baroque%3Dann.htm)

6. Гиренок Ф. Почему закатилась звезда социальных наук? Режим доступа: <https://censura.ru/articles/sociologyfall.htm>

7. Гуссерль Э. Картезианские размышления. СПб.: Наука, 2001. 315 с.

### **ELECTRONIC MODUS OF SOCIAL**

© 2018

***E.L. Iakovleva***, doctor of philosophy sciences, candidate of culturology, head of the Department of Philosophy and Socio-Political Disciplines, professor  
*Kazan Innovative University named V.G. Timiryasov, Kazan (Russia), mifoigra@mail.ru*

Научное издание

**КАТЕГОРИЯ «СОЦИАЛЬНОГО» В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ  
И ПСИХОЛОГИИ**

Материалы 5-й всероссийской научно-практической конференции (заочной)  
с международным участием. 14-15 мая 2018 г.

*В авторской редакции*

Подписано в печать 16.05.2018. Формат 60x84/16  
Печать оперативная. Усл. п.л. 29,7  
Тираж 500 экз. Заказ № 83-14-02.

Отпечатано с готового оригинал-макета в издательстве ЗЕБРА  
432072, Россия, г. Ульяновск, ул. Жуковского, 83.