



# ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ И СОЦИАЛЬНОМ КОНТЕКСТЕ

Материалы международной конференции

г. Москва, 13–15 декабря 2019 г.



Москва  
2020

**Министерство просвещения Российской Федерации  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Московский педагогический государственный университет»**

**Факультет педагогики и психологии**

**Кафедра психологии**



**ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ПРОБЛЕМЫ  
ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ  
И СОЦИАЛЬНОМ КОНТЕКСТЕ**

**Материалы международной конференции**

**г. Москва, 13–15 декабря 2019 г.**

МПГУ  
Москва • 2020

УДК 37+159.9  
ББК 74в.я431+88в.я431  
Ф947

**Редакционная коллегия:**

**С. Н. Морозюк**, зав. кафедрой психологии ФПП МПГУ,  
доктор психологических наук, профессор;  
**Е. Ю. Бекасова**, заместитель зав. кафедрой психологии ФПП МПГУ,  
кандидат психологических наук, доцент;  
**С. А. Володина**, кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры психологии ФПП МПГУ;  
**Н. Г. Молодцова**, кандидат психологических наук,  
доцент кафедры психологии ФПП МПГУ;  
**С. П. Филиппов**, кандидат психологических наук,  
доцент кафедры психологии ФПП МПГУ

Ф947 **Фундаментальные и прикладные проблемы педагогики и психологии в образовательном и социальном контексте** : материалы международной конференции, г. Москва, 13–15 декабря 2019 г. / отв. ред. Е. Ю. Бекасова. – Москва : МПГУ, 2020. – 554 с.

ISBN 978-5-4263-0900-5

В сборнике представлены результаты теоретических и прикладных психолого-педагогических исследований в сфере образования, профессиональной деятельности и общественных процессов: современные подходы к управлению качеством образования, инновации и технологии социального развития личности, исследования фундаментальных и методологических проблем психолого-педагогической поддержки образования и профессиональной подготовки.

Издание содержит статьи психологов, педагогов, учителей школ, аспирантов, магистрантов, студентов и старшеклассников. Сборник предназначен для исследователей, педагогов и студентов, проявляющих интерес к проблемам современного образования.

**УДК 37+159.9**  
**ББК 74в.я431+88в.я431**

**ISBN 978-5-4263-0900-5**

© МПГУ, 2020  
© Коллектив авторов, 2020

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ</b>	<b>11</b>
<i>Вербицкий А.А.</i>	
Единство обучения и воспитания в контекстном образовании	11
<i>Морозюк С.Н., Гасанова Д.И.</i>	
Функциональная структура рефлексии в познавательном процессе	17
<i>Просвиркин В.Н.</i>	
К вопросу о предотвращении развития класса прекариата в России	26
<i>Темнова Л. В.</i>	
Приспособительные технологии научной деятельности преподавателя вуза в условиях реформирования высшего образования	33
<i>Ясвин В. А.</i>	
Развивающее управление развивающим образованием	39
<b>СЕКЦИЯ 1. Воспитание человека и инновации социального развития личности. Саногенная рефлексия как фактор развития личности</b>	<b>45</b>
<i>Андрущенко О.Н.</i>	
Структурно-содержательная модель организации социально-культурной среды как средство развития жизнеспособности подростков, обучающихся в кадетском корпусе	45
<i>Баксанский О.Е., Скоробогатова А.В.</i>	
Конвергентная парадигма в управлении образованием: отечественный и зарубежный подходы	51
<i>Бердникова И.А.</i>	
Реализация потенций человека к саногенной рефлексии через развитие эмоционального интеллекта	58
<i>Галеева Е.В.</i>	
Психолого-педагогические условия развития эмоциональных представлений детей старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с природой родного края	62
<i>Горбенко И.А., Мебония Э.В., Молодова А.И.</i>	
Структура жизнеспособности личности современного студента	69
<i>Зайцева О.Ю.</i>	
Повышение качества образовательного процесса в ДОО посредством индивидуальных образовательных программ	77

<i>Зарубина Л.А.</i>	
Рефлексия как компонент межкультурной коммуникативной компетенции	82
<i>Кананчук Л.А.</i>	
Саногенная рефлексия как условие развития этнокультурной компетентности педагога дошкольного образования	89
<i>Морозюк С.Н., Кузнецова Е.С.</i>	
Рефлексивный портрет личности как психологический феномен	94
<i>Морозюк Ю.В.</i>	
Саногенное мышление в современной психологии	103
<i>Пермякова М.В.</i>	
Рефлексивный портрет творческой личности	110
<i>Сухоленцева Е.Н.</i>	
Общественные объединения в структуре образования	119
<i>Удова О.В.</i>	
Особенности руководства взаимодействием дошкольного образовательного учреждения и семьи в современных условиях	124
<i>Федоров А.М.</i>	
Цифровая трансформация образования как вызов школы 4.0	129
<i>Федосенко А.А.</i>	
Рефлексивность и психологическая готовность детей к обучению в кадетском классе	136
<b>СЕКЦИЯ 2. Фундаментальные и методологические проблемы современных когнитивных исследований</b>	<b>142</b>
<i>Ануфриев А.Ф.</i>	
Автоматизированная компьютерная система как инструмент развития диагностических навыков психолога	142
<i>Дарвиш Ш.</i>	
Когнитивные стратегии в работе по коррекции трудностей обучения	147
<i>Елианский С.П.</i>	
Когнитивно-психологические факторы эффективного обучения	153
<i>Емельянова И.Е.</i>	
К вопросу об объекте межличностного конфликта в процессе его аналитики	159

<i>Ермолаев В.В.</i>	
К проблеме формирования навыков психоэмоциональной саморегуляции в процессе обучения молодых водителей автотранспорта	164
<i>Ефимова О.С.</i>	
Профилактика педагогических конфликтов в управлении безопасностью в системе образования	170
<i>Камалетдинова З.Ф.</i>	
Когнитивный подход при психологическом консультировании тревожных клиентов	175
<i>Кишиков Р.В.</i>	179
Когнитивные аспекты виртуальной деятельности	
<i>Кузнецова Г.Д.</i>	
Интеграция экологического содержания в междисциплинарный модуль профессиональной направленности: контекстный подход	183
<i>Лобанова А.В.</i>	
Исследование структуры интеллекта студентов в контексте информационного пространства	189
<i>Пучкова Е.Б.</i>	
Социальные ценности и самооценка как компоненты базисных убеждений в студенческом возрасте	196
<i>Сорокоумова Е.А.</i>	
Проблема самопознания в непрерывном образовании	201
<i>Суховершина Ю.В.</i>	
Специфика стилей обучения современных студентов	206
<b>СЕКЦИЯ 3. Актуальные проблемы управления качеством образования и развития образовательных систем.</b>	
<b>Формирование профессиональной направленности личности</b>	<b>213</b>
<i>Айгузина В.В.</i>	
Студенческое конструкторское бюро: от студента до специалиста	213
<i>Баткина Н.Ф.</i>	
Музейная педагогика как средство развития речи учащихся	218
<i>Дадоян Р.Г., Иванова А.Д.</i>	
Требования, предъявляемые к выпускнику высшего учебного заведения	223
<i>Емельянова И.Е.</i>	
К вопросу об объекте межличностного конфликта в процессе его аналитики	229

<i>Казанцева А.А.</i>	
Инновационные технологии как средство профессионального самосовершенствования будущего педагога	235
<i>Москалева И.С.</i>	
Внедрение открытых образовательных технологий как условие профессионального развития педагогических кадров ДОО	240
<i>Никоненко Н.В.</i>	
Методика выявления способностей у детей дошкольного и младшего школьного возраста	245
<i>Панюкова Ю.Г., Алябьева В.А.</i>	
Психосемантические особенности репрезентации студентами образовательной среды вуза	252
<i>Савинова Л.Ю., Хотькина И.А.</i>	
Особенности организации мониторинга качества правового воспитания в начальной школе	258
<i>Серафимович И. В., Егорова К.А.</i>	
Взаимосвязь интеллектуальных особенностей молодых педагогов сельских школ и социально-психологической адаптации	264
<i>Черноперова М.Г.</i>	
Ученическое самоуправление как важное условие формирования лидерских качеств и активной жизненной позиции младших школьников	271
<i>Шинкарева Н.А.</i>	
Педагогические условия формирования представлений об историческом прошлом г. Иркутска у детей старшего дошкольного возраста	279
<b>СЕКЦИЯ 4. Инновационные технологии и практика подготовки современных психологов. Психолого-педагогическая поддержка и сопровождение образовательной деятельности</b>	<b>285</b>
<i>Бабакова Л.В.</i>	
Отчуждение студентов от учебного процесса	285
<i>Галой Н.Ю.</i>	
Каузометрия как рефлексивная технология профессионализации студентов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование»	292

<i>Кириенко В.А., Ван Вэньцзяо</i>	
Восприятие китайскими студентами, изучающими русский язык, смыслообразующих метафор	298
<i>Молодцова Н.Г., Попов П.Ю.</i>	
От физического мира к дополненной реальности в цифровом образовании	305
<i>Петров Г.Д.</i>	
Психологические и педагогические проблемы в ранней профилактике правонарушений среди детей	309
<i>Родионова Е.С.</i>	
Невербальные компоненты игровых заданий как составляющих образовательной среды по иностранному языку	315
<i>Саломатина Л.С.</i>	
Психологические основы формирования речевых умений младших школьников (на примере работы со связными письменными текстами)	321
<i>Черемошкина Л.В.</i>	
О фундаментальных проблемах отечественного образования	329
<i>Ясвин В.А.</i>	
Подготовка психологов к проведению тренинга эмоционально-социального интеллекта	337
<b>СЕКЦИЯ 5. Психолого-педагогические проблемы развития профессионального и непрерывного образования</b>	<b>344</b>
<i>Андреева А.А., Бусарова О.Р.</i>	
Проблема буллинга в классах с повышенной учебной нагрузкой	344
<i>Антонова Н.Н.</i>	
Учебная практика по получению первичных профессиональных умений и навыков как средство формирования профессиональной направленности студентов-бакалавров	350
<i>Ануфриева И.М., Савченко М.А.</i>	
Эффективное взаимодействие педагогов родителями как фактор обеспечения психологического комфорта детей с ОВЗ в ДОУ	357
<i>Базанова Г.Ю., Кашанов М.М.</i>	
Взаимосвязь метакогнитивной осведомленности и мотивации профессиональной деятельности на начальном этапе высшего медицинского образования	364



<i>Володина С.А.</i> Особенности динамики ценностно-смысловой сферы будущих педагогов	369
<i>Гарифуллина А.М.</i> Менторинг в системе дошкольного образования: исторические предпосылки развития	375
<i>Деменева Н.Н., Волкова Е.В.</i> Формирование гибкости мышления у младших школьников средствами внеурочной программы по математике	379
<i>Киселева Т.Б.</i> Формирования психодиагностической компетентности при подготовке будущего педагога и классного руководителя	385
<i>Корнева Л.В.</i> Развитие мотивационной готовности к педагогической деятельности	389
<i>Луска О.И., Киселева Т.Б.</i> Особенности диагностики когнитивных функций в процессе психолого-педагогического сопровождения детей с овз	395
<i>Минасян С.М., Бекасова Е.Ю.</i> Современные направления кросс-культурных образовательных технологий и форм педагогической работы	399
<i>Приятелева М.К., Голубина О.П.</i> Групповая работа как средство формирования коммуникативных учебных действий у младших школьников	407
<i>Самойлова А.А., Белых В.Н., Володина С.А.</i> Влияние компьютерных игр на межличностное общение младших подростков	411
<i>Федотенко И.Л., Яковлева А.А., Рангелова Э.М.</i> Психолого-педагогическая подготовка бакалавров образования к профессиональной деятельности в инклюзивной среде	418
<i>Щербакова Е.В., Щербакова Т.Н.</i> Исследование предпочтений проведения досуга студентов педагогического вуза	425
<i>Югфельд И.А.</i> Искусство как средство оптимизации процесса изучения студентами педагогических и психологических дисциплин	429

<b>СЕКЦИЯ 6. Психологическое сопровождение личности в разных возрастных этапах и различных жизненных обстоятельствах</b>	<b>434</b>
<i>Аржакаева Т.А., Гончар А.Л.</i>	
Проблема актуализации личностного ресурса адаптации пятиклассников при переходе со ступени начального общего образования на ступень основного общего образования	434
<i>Болдинская В.В., Логинова Г.П.</i>	
Отличительные особенности подростков в условиях современного общества	442
<i>Дедова О.Ю.</i>	
Готовность взрослых к психолого-педагогическому сопровождению старших дошкольников	448
<i>Карасева М.П.</i>	
Игрушка как средство психологического сопровождения личности ребенка дошкольного возраста	453
<i>Комиссаренко Т.И.</i>	
Нежеланность рождения и неадаптивность подростков	457
<i>Кутыга С.М., Орлов В.А.</i>	
Тип семейного воспитания и представления школьников о своей будущей семье	461
<i>Макарова Е.Ю.</i>	
Психологическое сопровождение школьников в ситуации развода родителей	466
<i>Никитская Е.А.</i>	
Актуальность совершенствования принудительных мер воспитательного воздействия на несовершеннолетних, совершивших преступление	474
<i>Уманская Е.Г., Стахнова К.В.</i>	
Особенности переживания тревожности подростками из многодетных семей	480
<i>Филиппов С.П.</i>	
Экопсихологический подход к становлению субъектности будущего педагога	485
<i>Шубникова Е.Г.</i>	
Арт-педагогические методы в профилактике аддиктивного поведения в образовательной среде	491

<b>СЕКЦИЯ «Истоки». Молодежная секция юных психологов</b>	<b>498</b>
<i>Анохина К.В.</i>	
Различия в переживании обиды и вины у мужчин и женщин, состоящих и не состоящих в браке	498
<i>Арустамова Е.А.</i>	
Взаимосвязь сублимации с особенностями рефлексии на примере изобразительного искусства	501
<i>Бабешкин Е.А., Кузнецова Е.С.</i>	
Взаимосвязь жизнеспособности и жизнестойкости подростков, занимающихся и не занимающихся спортом	506
<i>Бадалян Д.Р.</i>	
Мультипликационные фильмы как средство работы со сновидениями (на примере кошмаров)	511
<i>Барнашова К.М.</i>	
Внешние и внутренние факторы, влияющих на постановку приоритетов и выбор жизненных ориентаций в подростковом возрасте	516
<i>Воронина А.А.</i>	
Гендерные различия в проявлении агрессии у подростков 14-16 лет	520
<i>Карзанов Д.В.</i>	
Семантический анализ установок в различных видах медитативных техник (на примере медитаций раскрытия и медитаций сосредоточения)	525
<i>Корабельников А.А., Корабельникова М.А.</i>	
Особенности изменения мотивационно-смысловых образований личности при переходе из средней школы в педагогический вуз	529
<i>Мошковская А.А.</i>	
Образ мужчины и женщины глазами радикальных и либеральных феминистов	534
<i>Нечаева С.М., Кузнецова Е.С.</i>	
Особенности поведения детей старшего дошкольного возраста	537
<i>Попова П.А.</i>	
Переживание страха неудачи в подростковом возрасте (на примере 9 и 11 классов)	542
<i>Рыбакова А.Н.</i>	
Взаимосвязь акцентуаций характера с особенностями рефлексии у подростков 16-17 лет	548

## ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ

**Вербицкий А.А.,**  
доктор педагогических наук, профессор,  
академик РАО  
Московский педагогический государственный университет  
Москва, Россия  
[asson1@rambler.ru](mailto:asson1@rambler.ru)

### ЕДИНСТВО ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В КОНТЕКСТНОМ ОБРАЗОВАНИИ

**Аннотация:** в статье обсуждается проблема единства обучения и воспитания в условиях современного образования. Отмечается разрыв между этими двумя сторонами одной «медали» – образования, заложенный еще Я.А. Коменским и закрепленный в «Законе РФ об образовании». Такому разрыву способствуют также принцип индивидуализации, обусловленный влиянием Единого государственного экзамена, и широким использованием цифрового обучения. Утверждается, что обучение и воспитание в их единстве обеспечивается в теории контекстного образования, в котором компьютер выступает органичным средством его реализации.

**Ключевые слова:** образование, контекстное образование, обучение, воспитание, цифровое обучение, общение.

**Verbitskiy A.A.,**  
doctor of Educational Sciences,  
professor of Academician RAO,  
Moscow Pedagogical State University,  
Moscow, Russia

### UNITY OF TEACHING AND EDUCATION IN CONTEXT EDUCATION

**Abstract:** the article discusses the problem of the unity of training and education in modern education. There is a gap between the two sides of the same "coin" – education, laid down by Ya.A. Comenius and enshrined in the "Law of the Russian Federation on education". The principle of

*individualization, due to the influence of the Unified State Exam, and the widespread use of digital learning, also contribute to this gap. It is argued that training and education in their unity is provided in the theory of contextual education, in which the computer acts as an organic means of its implementation.*

**Keywords:** *education, contextual education, training, education, digital learning, communication.*

Основная миссия образования состоит в наследовании и расширенном воспроизводстве культуры: интеллектуальной, технологической, духовной, социальной, нравственной, физической. Расширенное воспроизводство означает, что обучающийся, точнее, образовывающийся, «возвращается» в культуру по окончании школы или вуза творческой личностью, способной обогащать наследуемую культуру новыми позитивными образцами. В процессе образования каждый не только приобретает социальные и профессиональные компетенции, но и формируется как активный член общества, патриот, гражданин своей страны. Это означает, что образование представляет собой единство двух сторон одной «медали» – обучения и воспитания.

В Законе «Об образовании в РФ» сказано: «образование – единый целенаправленный процесс воспитания и обучения». Но следующие два определения разрывают это единство: воспитание – «деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося», а «обучение – целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией» [10].

Получается, что «по закону» образование не представляет собой единства обучения и воспитания. «Первую скрипку» играет обучение, его содержание планируется, а необязательные воспитательные мероприятия вынесены во внеклассные занятия в школе и внеаудиторные в вузе, где дети получают «воспитательные услуги», причем, зачастую за деньги родителей. Выходит, чтобы стать воспитанным членом общества и патриотом, нужно платить деньги!

Описанная ситуация обусловлена делением самой педагогической науки на две практически не пересекающиеся ветви: теорию обучения (дидактику) и теорию воспитания. Поэтому в любом педагогическом научно-исследовательском институте на одной двери можно увидеть табличку «Лаборатория дидактики», а на другой – «Лаборатория

воспитания». Это разделение было заложено еще основателем традиционной обучения Я.А. Коменским, который писал: «в школах следует обучать не только наукам, но и нравственности и благочестию» [8, с. 175], сводя воспитание к «воспитывающему обучению».

Введение Единого государственного экзамена (ЕГЭ) довело эту ситуацию до абсурда. Посредством него оценивается лишь объем удержанной в памяти школьника информации (не знаний!), а уровень его воспитанности, следовательно, само воспитание, остаются «за кадром». Главной стала цель – подготовить школьников к поступлению в вуз. И это при том, что в вузы будут и должны поступать далеко не все, а возможность поступления обусловлена не расстоянием до столиц и не формой контроля знаний, а качеством школьного образования.

Есть еще один фундаментальный фактор, способствующий разделению единого процесса образования на отдельные ветви – обучение и воспитание, и даже «забвению» воспитания. Это все более широкое использование цифрового обучения. Когнитивные науки, усилиями которых оно и появились, исходят из того, что механизмы работы компьютера и мозга человека идентичны («компьютерная метафора»). Но ведь человек состоит не из одного только мозга, и компьютер не обладает функцией воспитания в принципе.

Известно, что воспитание может иметь место только в процессах диалогического общения и взаимодействия субъектов образовательной деятельности – педагога и обучающегося, где оба исходят из двух типов норм: технологических и морально-нравственных, принятых в данном обществе и профессиональном сообществе. Оба субъекта не просто действуют, они совершают поступки, посредством которых школьник или студент «присваивает» как технологические, так и нравственные нормы, то есть одновременно обучается и воспитывается. А компьютер не действует, не преследует определенные цели, тем более, не поступает, он лишь реагирует на сигналы, заданные программой. Можно возразить, что обучающийся вступает в диалог с компьютером. Но это только иллюзия диалога, что тоже неплохо, но это не имеет никакого отношения к процессам воспитания.

Отсутствие при работе с компьютером живого диалогического общения приводит еще к двум невосполнимым потерям: страдает речевая функция человека, а с ним и мышление, которое совершается в речи, а порождается, как давно показано в психологии, первоначально в диалоге с родителями и другими взрослыми, в социальной ситуации

развития. Если учесть, что в современной цифровой среде чуть ли не новорожденный ребенок уже требует себе гаджет, то прогноз относительно развития речи и мышления человека становится совсем неблагоприятным.

Сказанное не означает, что не следует использовать цифровые средства в образовательном процессе, как раз наоборот. Но важно «не пересолить», нужно найти психологически, физиологически, педагогически и методически обоснованный баланс между использованием огромных возможностей компьютера и живым диалогическим общением субъектов образовательного процесса – педагога и обучающихся, студентов или школьников между собой.

Нужно также иметь в виду, что в мире отсутствует психолого-педагогическая или педагогическая теория цифрового обучения, как и нет свидетельств того, что оно более эффективно, чем старое доброе объяснительно-иллюстративное обучение. Отсутствие такой теории приводит к тому, что цифровое обучение, встраиваемое в «по приказу руководства» или потому, что на него выделены деньги, в старую добрую объяснительно-иллюстративную систему обучения, зачастую лишь усиливает ее недостатки.

Реальные достижения в области цифрового обучения в стране и в мире не дают научных оснований полагать, что применение компьютера, основывающееся на концепции обучения, основной целью которого является накопление знаний, умений, навыков, придаст новое качество традиционной педагогической системе. Компьютер, как отмечал один из крупных американских специалистов в этой области П. Нортон, является мощным средством оказания помощи в понимании людьми многих явлений и закономерностей, однако он неизбежно поработает ум, располагающий лишь набором заученных фактов и навыков [10].

Решение проблемы эффективного использования цифровых обучающих устройств в образовательном процессе школы или вуза лежит в понимании того, что компьютер является лишь средством обучения, а не началом и концом всего. Следовательно, необходимо обосновать его возможности как средства развертывания содержания образования, создания имитационных моделей, получения и обработки информации в рамках определенной психолого-педагогической теории. В ее качестве может выступить теория контекстного образования, развиваемая уже около 40 лет в нашей научной школе [1-6, 9] и др.

Контекстным является такое обучение и воспитание, в котором на языке наук и посредством всей системы педагогических технологий, традиционных и новых, в учебной деятельности последовательно моделируется предметно-технологическое, социальное и морально-нравственное содержание социо-практической (школьник) или профессиональной деятельности (студент).

Источниками идеи контекстного образования является интегральная общность трех компонентов: деятельностной теории усвоения социального опыта; теоретического обобщения с ее позиций разнообразного опыта педагогических инноваций; смыслообразующей категории «контекст» (личностный, предметно-технологический, социальный, морально-нравственный) предстоящей школьнику социопрактической, а студенту профессиональной деятельности.

Источниками содержания контекстного образования являются дидактически адаптированное содержание наук; модель практической деятельности выпускника школы или вуза – описания системы его основных функций, проблем, задач, компетенций (ФГОСы); социальные ценности, нормы, морально-нравственные требования общества.

Принципы контекстного образования:

- обеспечение личностно-смыслового включения студента в процесс обучения,
- моделирование в обучении содержания, форм и условий проф. деятельности,
- проблемность содержания образования и процесса его развертывания в диалоге,
- адекватность форм организации учебной деятельности студентов целям и содержанию образования,
- ведущая роль совместной деятельности и диалогического общения преподавателя и студентов,
- обоснованное сочетание новых и традиционных педагогических технологий,
- открытость к использованию инноваций,
- единство обучения и воспитания личности,
- учет кросс-культурных контекстов каждого обучающегося.

Необходимо проведение исследований и разработок по определению места и роли цифровых устройств как средств реализации целей и задач контекстного обучения и воспитания во всей системе непрерывного образования.



## Литература

1. *Вербицкий А.А., Ларионова О.Г.* Личностный и компетентностный подходы в образовании. М.: Логос, 2009.
2. *Вербицкий А.А.* Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования // Высшее образование в России. 2010. N 5. С. 32–37.
3. *Вербицкий А.А., Рыбакина Н.А.* Методологические основы реализации новой образовательной парадигмы // Педагогика. 2014. N 2. С. 3–8.
4. *Вербицкий А.А.* Воспитание в современной образовательной парадигме // Педагогика. 2016. N 3. С. 3–16.
5. *Вербицкий А.А.* Проблемы проектно-контекстной подготовки специалиста // Высшее образование сегодня. 2015. N 4. С. 2–8.
6. *Вербицкий А.А.* Теория и технологии контекстного образования. М., МПГУ, 2017.
7. *Выготский Л.С.* Развитие высших психических функций. М.: Просвещение, 1964.
8. *Коменский Я.А.* Великая дидактика // Избранные педагогические сочинения. Гос. Учпедгиз Наркомпроса РСФСР, 1939.
9. Психология и педагогика контекстного образования: коллективная монография / под научн. ред. А.А. Вербицкого. СПб.: Нестор-История, 2018.
10. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». [Электронный ресурс]: URL: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения: 15.10.2019)
11. *Norton P.* Computer Potential and Computer Educators: a Proactive View of Computer Education // Educational Technology. 1983. Vol. 23. N 10. P. 25-28.

**Морозюк С.Н.,**  
доктор психологических наук, профессор,  
Московский педагогический государственный университет  
Москва, Россия  
[7085963@mail.ru](mailto:7085963@mail.ru)

**Гасанова Д.И.,**  
кандидат педагогических наук, доцент,  
Дагестанский государственный педагогический университет  
Махачкала, Дагестан  
[gasanovadiana@yandex.ru](mailto:gasanovadiana@yandex.ru)

## **ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ СТРУКТУРА РЕФЛЕКСИИ В ПОЗНАВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**

**Аннотация:** статья посвящена актуальной проблеме повышения познавательной активности студентов посредством рефлексивной технологии в период бурного приращения информации. Авторы предлагают универсальную модель рефлексивной педагогической технологии развития познавательной активности субъектов познавательного процесса, в котором рефлексия выполняет специфические функции на каждом этапе познавательной деятельности.

**Ключевые слова:** познавательный процесс, познавательная активность, рефлексия, рефлексивная технология, субъект познавательной деятельности.

**Morozyuk S.N.,**  
Doctor of Psychology, Professor,  
Moscow Pedagogical State University  
Moscow, Russia  
**Gasanova D. I.,**  
Associate Professor  
Dagestan State Pedagogical University  
Makhachkala, Dagestan

## FUNCTIONAL STRUCTURE OF REFLECTION IN THE COGNITIVE PROCESS

***Abstract:** the article is devoted to the actual problem of increasing the cognitive activity of students through reflexive technology in the period of rapid increment of information. The authors propose a universal model of reflexive pedagogical technology for the development of cognitive activity of subjects of the cognitive process, in which reflection performs specific functions at each stage of cognitive activity.*

***Keywords:** cognitive process, cognitive activity, reflection, reflexive technology, subject of cognitive activity.*

Актуальность проблемы. Почему мы обратились к проблеме рефлексии, определении ее места в познавательном процессе?

Во-первых, в век информационного бума объем информации увеличивается каждую секунду по принципу геометрической прогрессии.

Включаются какие-то защитные, охранительные функции психики от излишней информации. К сожалению даже студенты, ориентированные на профессию, порой не поднимаются в своем когнитивном и личностном развитии до любознательности, оставаясь на уровне любопытства, которое удовлетворяется быстро, выходом в интернет, где информация лежит на поверхности. Не нужно идти в глубину, нет потребности «докопаться» до истины.

Как в условиях переизбытка информации сохранить познавательную активность? Как обычную потребность во внешних впечатлениях новорожденного, детское любопытство ребенка раннего возраста и дошкольника, превратить в любознательность?

Во-вторых, есть основание полагать, что это не единственная причина снижения познавательной активности школьников и студентов. Изменение социального статуса педагога в обществе, на наш взгляд, не могло не сказаться на развитии их познавательной активности

Всегда, на протяжении столетий, профессия педагога, врача, военного – это призвание, служение, а не обслуживание. Сегодня же педагог оказывает образовательную услугу, а школьники и студенты превратились в обучающихся. Понятие «обучающийся» не вмещает в себя субъекта познавательной деятельности.

Студенты ждут, когда их научат чему-нибудь и как-нибудь, а потом они, может быть, и поаплодируют: «Да сегодня было интересно!»

Родители детей день и ночь обсуждают в чате поведение учителя, критикуют, негодуют, свергают. Роль педагога становится не привлекательной, не престижной в обществе.

Следовательно, сегодня остро стоит проблема возвращение и школьнику, и студенту статуса субъекта познавательной деятельности.

Однако нельзя рассматривать познавательную активность вне рефлексивных процессов. Без рефлексивного самоопределения это не возможно. У рефлексирующего субъекта самоопределение преобладает над определением обстоятельствами. Активно познающий субъект, благодаря рефлексии, способен вырваться из обстоятельств, определяющих его поведение и деятельность в пространство самоопределения. Теперь его активность, в том числе и познавательная, носит сознательный, волевой и целенаправленный характер, а это характеристики истинного субъекта деятельности, в том числе и познавательной.

Поэтому сегодня особенно остро стоит проблема создания рефлексивных образовательных технологий.

Так случилось, что пришедшая из промышленного производства слово «технология», пусть не сразу, но прижилось и в педагогике. Пройдя определенную эволюцию в понимании и применении данного понятия в теории и практике образования, оно стало относиться ко всем разделам педагогики. Надо сразу заметить, что до сих пор нет универсального определения педагогической технологии. Какими бы разными не были трактовки понятия «педагогическая технология», неизменной остается в них целевая и процессуальная направленность на результат без привязки к техническим средствам обучения

Исходя из определения педагогической технологии ее признаков и критериев, определяют ее структуру:

**Концептуальная основа** как методологический фундамент технологии;

**Содержательная часть**, включающая в себя цели, задачи, методы, средства достижения цели.

**Процессуальная часть** представлена системой методов, форм обучения, учебной деятельности, методов диагностики.

В литературе представлена следующая формула педагогической технологии:

$$\text{ПТ} = \text{цели} + \text{задачи} + \text{содержание} + \text{методы (приемы, средства)} + \text{формы обучения}$$

На наш взгляд, у этой формулы есть существенный недостаток. Как бы технологично, алгоритмизировано не был представлен образовательный процесс, надо помнить, что в результате него должно происходить качественное изменение его субъектов. В этой формуле не представлен субъект учебной деятельности.

В.Д. Шадриков разработал универсальную теоретическую модель психологической системы деятельности, которая представлена

компонентами, организованными в функциональную систему, представленную психологическими свойствами человека, необходимыми для достижения цели.

Согласно В.Д. Шадрикову, не человек адаптируется к деятельности, а деятельность адаптируется к человеку через формирование психологической системы деятельности. Так деятельность приобретает характер субъектности.

Однако, эталонный вариант деятельности, представленный в виде опыта поколений в алгоритмах и инструкциях, субъект деятельности выполняет по-своему, превращая его в индивидуальный способ деятельности согласно своим индивидуальным особенностям, объективным и субъективным условиям деятельности. Так формируется психологическая система деятельности, которую В.Д. Шадриков и называет системогенезом. В этой системе вектор «мотив-цель» является системообразующим фактором, вокруг которого выстраиваются основные функциональные блоки деятельности: мотивы, цели, программы, информационные основы, принятые решения и профессионально важные качества.

Обращение к теории системогенеза В.Д. Шадрикова позволило нам более полно и системно представить все компоненты педагогической технологии, отражающей логику познавательной деятельности, которая выглядит следующим образом:

- *потребностно-мотивационный компонент;*
- *компонент цели;*
- *компонент принятия решения;*
- *реализация программы деятельности;*
- *компонент индивидуальные качества субъекта познавательной деятельности.*

Считаем, что в каждом компоненте учебной деятельности, которую мы положили в основу педагогической технологии, должны использоваться специфические методы и средства (см. рис. 1).

В ***потребностно-мотивационном компоненте*** познавательной деятельности методы, позволяющие определить субъекту познания познавательную ситуацию, способствующие ориентации в его познавательных потребностях, опредмечивающие потребности в познании, а, следовательно, способствующие зарождению познавательного мотива.

В ***компоненте цели*** – методы, способствующие постановки цели *адекватной познавательной ситуации* и познавательным потребностям субъекта познания;

В ***компоненте принятия решения*** – методы, способствующие выбору программы поведения в соответствии с целью познавательной ситуации;

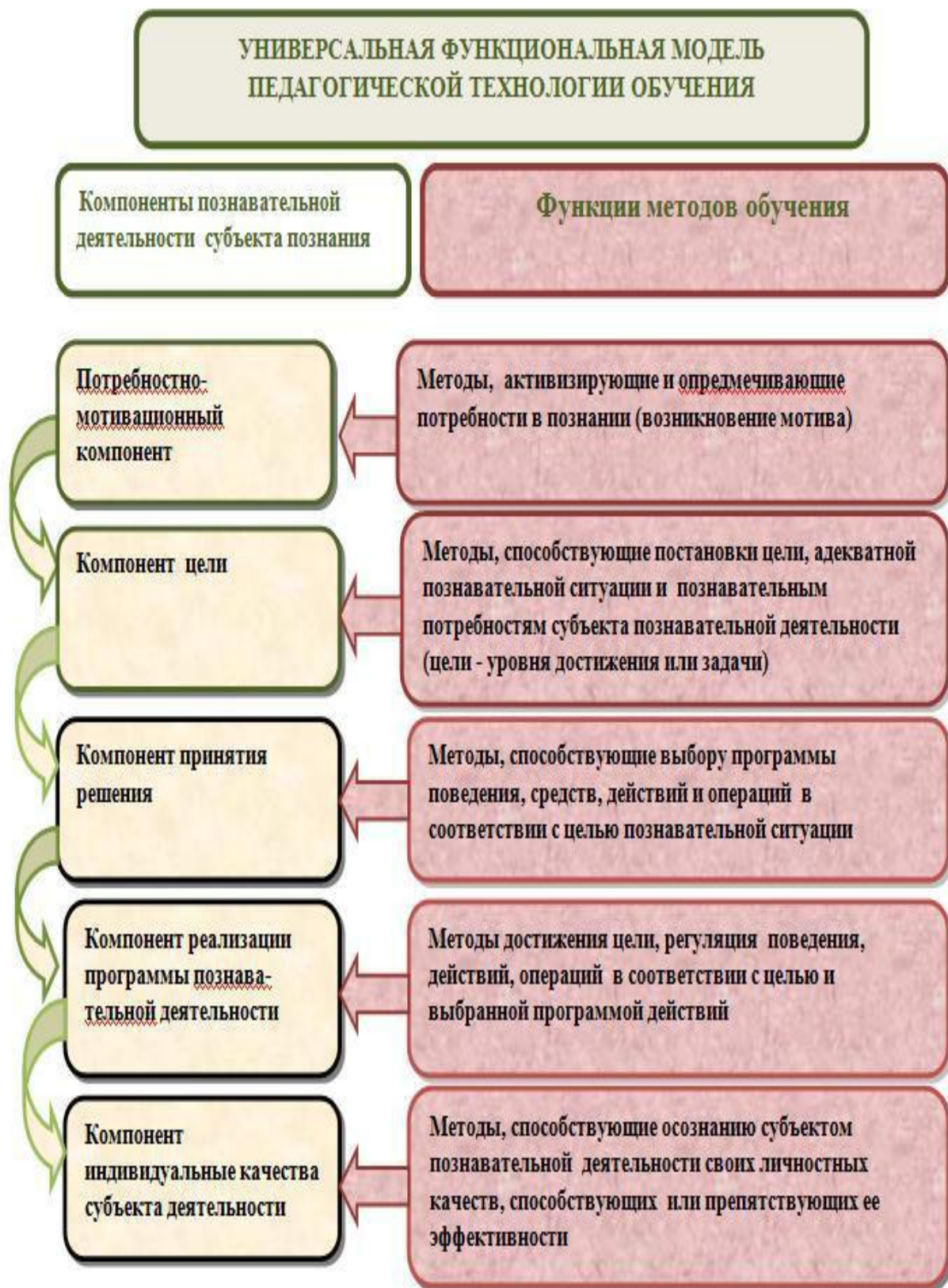


Рис. 1.

В *реализации программы* познавательной деятельности – методы, выполняющие регулирующую функцию в соответствии с выбранной программой действий;

В *компоненте индивидуальные качества* – методы, способствующие осознанию личностных качеств субъекта познавательной деятельности, способствующих ее эффективности или затрудняющих процесс познания.

В *содержательной части педагогической технологии* должны быть *цели – общие* в универсальной структуре познавательного процесса в каждой структурной компоненте общей архитектуры психологической системы деятельности (можно назвать их задачами по отношению к стратегической цели деятельности), *цели – конкретные* согласно возрастным и индивидуальным особенностям субъектов познания, и *содержанию учебного материала*.

*Процессуальная часть рефлексивной технологии* должна содержать системно взаимосвязанные элементы: организации процесса познания, обеспечивающей развитие познавательной активности; методы и формы учебной деятельности и деятельности обучения, активизирующие процесс познания; методы регуляции познавательных процессов; методы самодиагностики результативности.

Хотя эта модель носит универсальный характер, и может использоваться не только для психологического анализа учебной деятельности, но и для ее организации, однако остается открытым вопрос о механизмах, обеспечивающих развитие познавательной активности ее субъекта. Данный аспект не отражен в представленной функциональной модели педагогической технологии обучения.

Для разработки развивающей познавательную активность рефлексивной педагогической технологии мы использовали системную модель деятельности, в которой каждый ее компонент рассматривается и как этап единого процесса. Это позволило бы, опираясь на механизмы познавательного процесса, определить механизмы воздействия рефлексии на познавательную активность субъектов учебной деятельности.

Обращение к системо-генетической модели деятельности В.Д. Шадрикова позволило нам определить функциональную структуру рефлексии в целостном познавательном процессе.

Так функциональная структура рефлексии в общей архитектуре системы деятельности на наш взгляд выглядит следующим образом (рис. 2.).

В *потребностно-мотивационном компоненте* рефлексия проявляется как функция определения познавательной ситуации, ориентации в своих познавательных потребностях, опредмечивании потребности в познании, следовательно, зарождении познавательного мотива;

**В компоненте цели** рефлексия выполняет функцию постановки цели адекватной познавательной ситуации и своим познавательным потребностям;

**В компоненте принятия решения** рефлексия выступает как функция выбора программы поведения, средств, действий и операций в соответствии с целью познавательной ситуации;

**В реализации программы** познавательной деятельности рефлексия выполняет регулирующую функцию в соответствии с целью познавательной ситуации и выбранной программой действий;

**В компоненте индивидуальные качества субъекта познавательной деятельности** рефлексия выступает как функция осознания своих личностных качеств как субъекта познавательной деятельности, способствующих ее эффективности. Есть основания полагать, что на каждом этапе познавательного процесса рефлексия выполняет специфические функции, обеспечивающие не только компенсацию ослабленных признаков, но и развивающий эффект.

Согласно идее «рефлексивного выхода» необходимого в случае невозможности дальнейшего осуществления деятельности (Г.П. Щедровицкий, С.Ю. Степанов, И.Н. Семенов, А.А. Тюков), мы допускаем, что встреча с препятствием субъекта деятельности может произойти на любом этапе ее осуществления, на котором рефлексия будет выполнять специфические функции.

На наш взгляд, **системность рефлексивной педагогической технологии может быть обеспечена логикой познавательной деятельности и функциональной структурой рефлексии в общей архитектуре системы деятельности:**

Такая системная логика процесса познавательной деятельности и функциональной структуры рефлексии в общей архитектуре системы деятельности дает возможность диагностического целеполагания, планирования и проектирования процесса обучения, варьирования средств и методов с целью коррекции результатов, т.е. отвечает требованиям технологического критерия *управляемости и эффективности*.

Такое понимание структуры познавательной активности, роли рефлексии и определение ее места в познавательном процессе позволило нам выстроить модель рефлексивной функциональной структуры рефлексии в познавательном процессе, которую мы представили в рисунке 2. В нашем исследовании данная теоретическая модель является базовой в построении универсальной модели рефлексивной педагогической технологии развития познавательной активности.



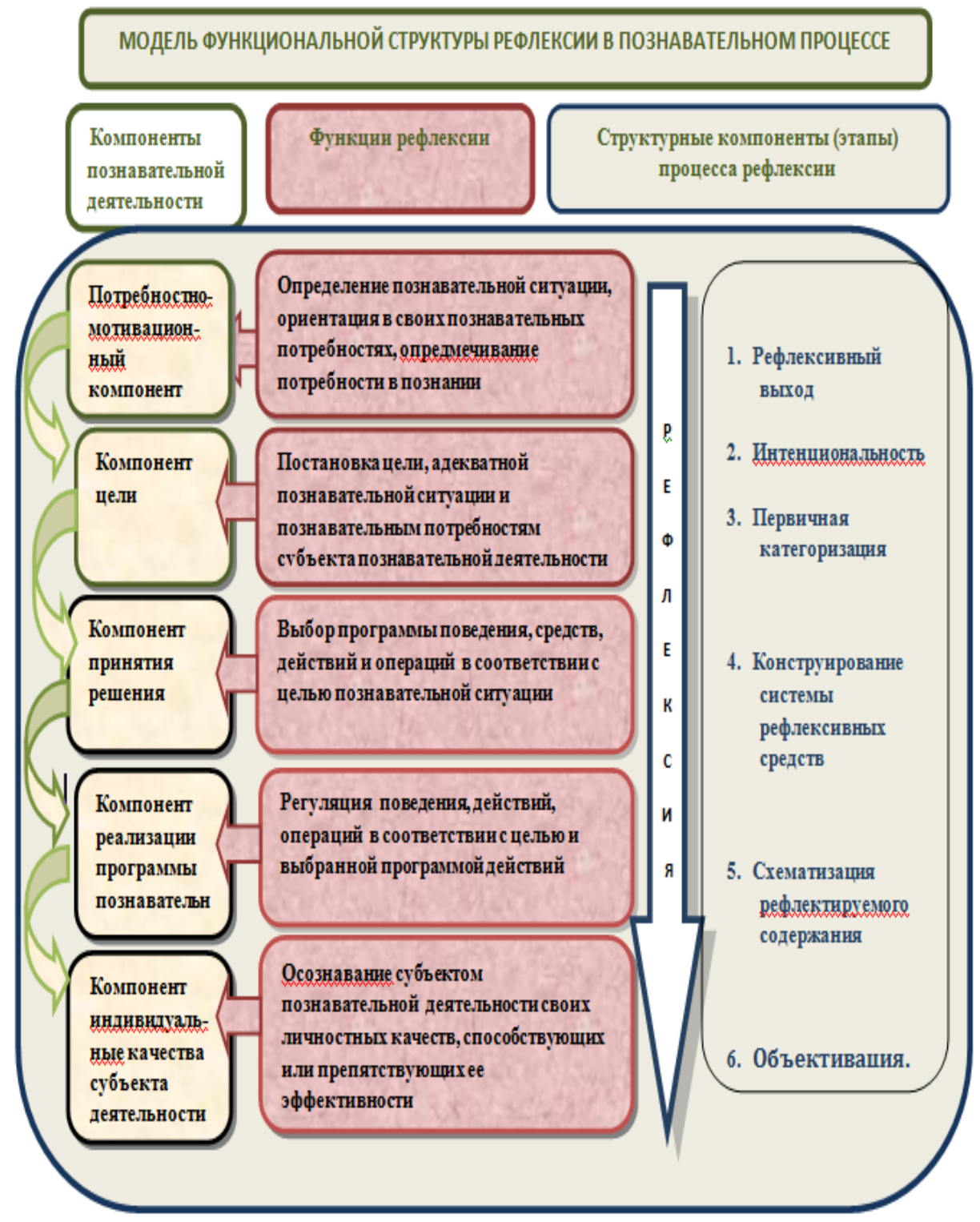


Рис. 2

## Литература

1. *Гасанова Д.И.* Рефлексивные технологии в развитии познавательной активности будущих педагогов. М.: Янус-К, 2016.
2. *Гусева Т.А.* Стили познавательной активности личности студентов: дисс. ... д-ра психол. наук. Новосибирск, 2009.
3. *Ладенко И.С., Степанов С.Ю.* Рефлексивное развитие познавательно-творческой активности. Новосибирск, 1990. – С. 74.
4. *Семенов И.Н.* Психология рефлексии в организации творческого процесса: автореф дисс. ... д-ра. психол. наук. М., 1991.
5. *Тюков А.А.* О путях описания психологических механизмов рефлексии // Современные комплексные исследования. Новосибирск, 1987. С. 68–75.
6. *Шадриков В.Д.* Психологический анализ деятельности: Системогенетический подход. Ярославль, 1979.

**Просвиркин В.Н.,**  
доктор педагогических наук,  
директор ГБОУ «Школа № 717»,  
Prosvirkin\_@rambler.ru

**Богодухов П.М.,**  
кандидат биологических наук,  
заместитель директора ГБОУ «Школа № 717»  
по воспитательной работе и социализации,  
astrisbog@mail.ru

## **К ВОПРОСУ О ПРЕДОТВРАЩЕНИИ РАЗВИТИЯ КЛАССА ПРЕКАРИАТА В РОССИИ**

**Аннотация:** прекариат – класс социально неустроенных людей, не имеющих полной гарантированной занятости. Для развития у подростков предприимчивости предлагается ввести в образовательный процесс новый курс «Моя профессия будущего 2035-2045», изменить образование в области интеграции предметов через конвергентное образование и проектную деятельность, стимулировать у ребёнка механизмы формирования успешности

**Ключевые слова:** прекариат, конвергентное образование, проектная деятельность

**Prosvirkin V. N.,**  
Doctor of Educational Sciences, Professor,  
Director, GBOU School № 717  
Moscow, Russia  
**Bogoduhov P.M.,**  
PhD in Biology,  
GBOU School № 717  
Moscow, Russia

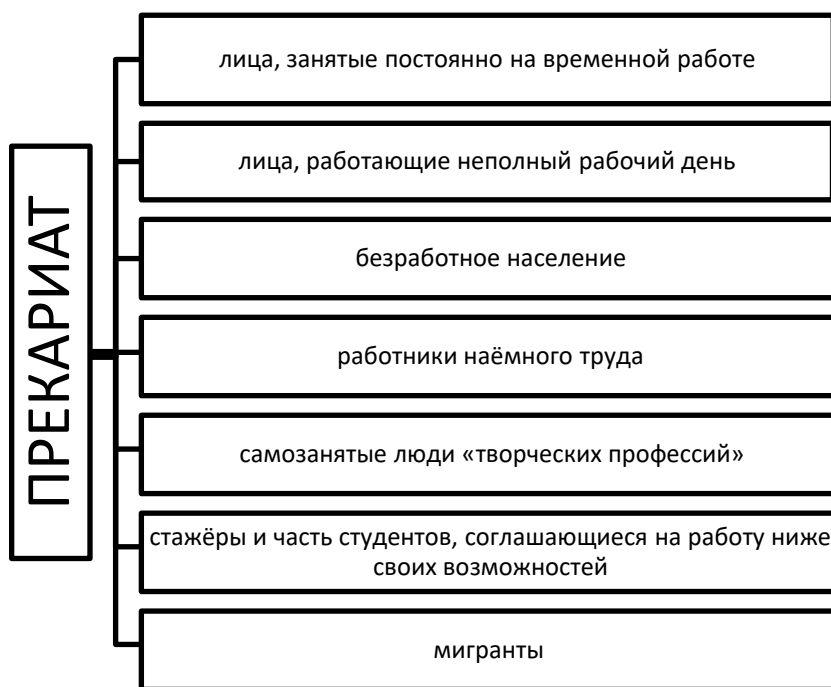
## **OBSERVING THE ISSUE OF PREVENTING THE DEVELOPMENT OF THE PRECARIATE CLASSES IN RUSSIA**

**Abstract:** the precariat is a class of socially disordered people who do not have full guaranteed employment. To develop entrepreneurship in adolescents, it is proposed to introduce a new course “My profession of the future 2035-

2045” into the educational process, change education in the field of integration of subjects through convergent education and project activities, and stimulate the child’s success formation mechanisms.

**Keywords:** precariat, convergent education, project activities.

Одним из серьёзных вызовов государственности, экономике и процессам формирования гражданского общества в России в новом десятилетии становится формирование нового опасного социального класса – прекариата. Прекариат – класс социально неустроенных людей, не имеющих полной гарантированной занятости [1]. Эту группу составляют работники с временной или частичной занятостью, которая носит постоянный и устойчивый характер. Представители прекариата характеризуются неустойчивым социальным положением, слабой социальной защищённостью, нестабильным доходом и депрофессионализацией [2] (рис. 1). С точки зрения психологии и педагогики группы лиц, входящих в структуру прекариата, объединяются рядом индивидуальных личностных особенностей: несформированными профессиональными предпочтениями или узкой профессиональной специализацией, низким уровнем социализации, слабостью креативной и



волевой сфер, отсутствием самоорганизации и предприимчивости.

Рис. 1. Структура прекариата (по данным проф. Ж.Т. Гоценко)

С точки зрения психологии и педагогики группы лиц, входящих в структуру прекариата, объединяются рядом индивидуальных личностных особенностей: несформированными профессиональными предпочтениями или узкой профессиональной специализацией, низким уровнем социализации, слабостью креативной и волевой сфер, отсутствием самоорганизации и предприимчивости.

Опыт педагогического коллектива ГБОУ ЦО «Школа здоровья» №1679, позволил инициативной группе учёных-практиков выйти на федеральный уровень с предложением внедрения ряда образовательных форсайт-технологий, позволяющих уже сегодня нивелировать эффекты депрофилизации у подростков и взрослого населения, а также сформировать универсальные способности, необходимые для преодоления неуспешности в сфере предприимчивости. В рамках работы Федеральной инновационной площадки под научным руководством директора ГБОУ Школы 717 В.Н. Просвиркина предполагается решить следующие задачи:

1. Ввести в образовательный процесс новый курс «Моя профессия будущего 2035-2045». Сегодня для подростка как никогда важно уже к окончанию школы освоить одну-две профессии, которые пригодятся ему в будущем, однако, многим учащимся сегодня чрезвычайно трудно определить, какие профессии будут востребованы через 10, 20, 30 лет. Данный курс призван расширить представления обучающихся о динамике рынка труда в ближайшие десятилетия и обрисовать круг наиболее востребованных профессий будущего. Исследования показали, что по окончании годичного цикла занятий у слушателей курса по сравнению с подростками, не прошедшими дополнительное обучение, возрастают средние значения показатель сензитивности (11,8%) и повышение спонтанности (6,9%).

Исследование свидетельствует о заметном повышении у ребят ответственности и озабоченности, связанных с предстоящим решением о выборе профессии, а также с готовностью к изменению традиционных взглядов на рынок труда и действиям в изменяющихся условиях, что непосредственно связано с предприимчивостью личности.

2. Готовиться к изменению образования в области интеграции предметов через конвергентное образование и проектную деятельность. Сегодня уже нет смысла иметь отдельные дисциплинарные линейки учебников – целесообразно озаботиться созданием конвергентных продуктов. Параллельно их созданию необходимо готовить кадры и

формировать образовательную среду в соответствии с требованиями текущей ситуации и будущего. На наш взгляд, очень важно, чтобы образовательные программы соответствовали технологии преемственности в образовании, цифровой дидактике, проектно-исследовательской деятельности, развитию функций синтеза и анализа в мышлении ребёнка и включали в себя всю палитру конструктивных взглядов и суждений, направленных на формирование гражданской идентичности.

3. Изменить формы организации урока и внеурочной деятельности. В воспитательной работе необходимо построение педагогических ситуаций таким образом, чтобы ребёнок мог реализоваться в части предприимчивости, самоорганизации, в том числе, при проведении классных часов.

4. Использовать административные и общественные ресурсы и возможности сельского, районного, муниципального, городского, регионального и межрегионального уровней.

5. Стимулировать у ребёнка механизмы формирования успешности. Нами выделены три составляющих универсальных способностей, выполняющие важные функции для развития и становления человека как личности. Интеллект (развитие психических процессов), социализация и здоровьесберегающая способность формируют человека как всесторонне гармонично развитую и конкурентоспособную личность. Все это позитивно влияет на многие сферы его жизни, что, в свою очередь, в дальнейшем делает обучающегося успешным человеком будущего (рис.3).

6. Мозговую деятельность человека важно стимулировать, давать учащимся пищу для развития. Формирование интеллекта условно носит следующий характер развития: к концу 1 года жизни – развитие на 20%, к 4 годам – 50%, к 8 годам, 2-ому классу школы – 80% возможного развития интеллекта, и к 13 годам – 92%. На остальную часть жизни остаётся для формирования 8%. Развитие интеллекта не линейное, а постепенно «скачкообразное». Большая часть интеллектуального развития происходит в детстве, ещё до поступления ученика в школу. В течение жизни изменения минимальны и развитие будет продуктивным, только если активно стимулировать работу мозга человека в течение жизни.

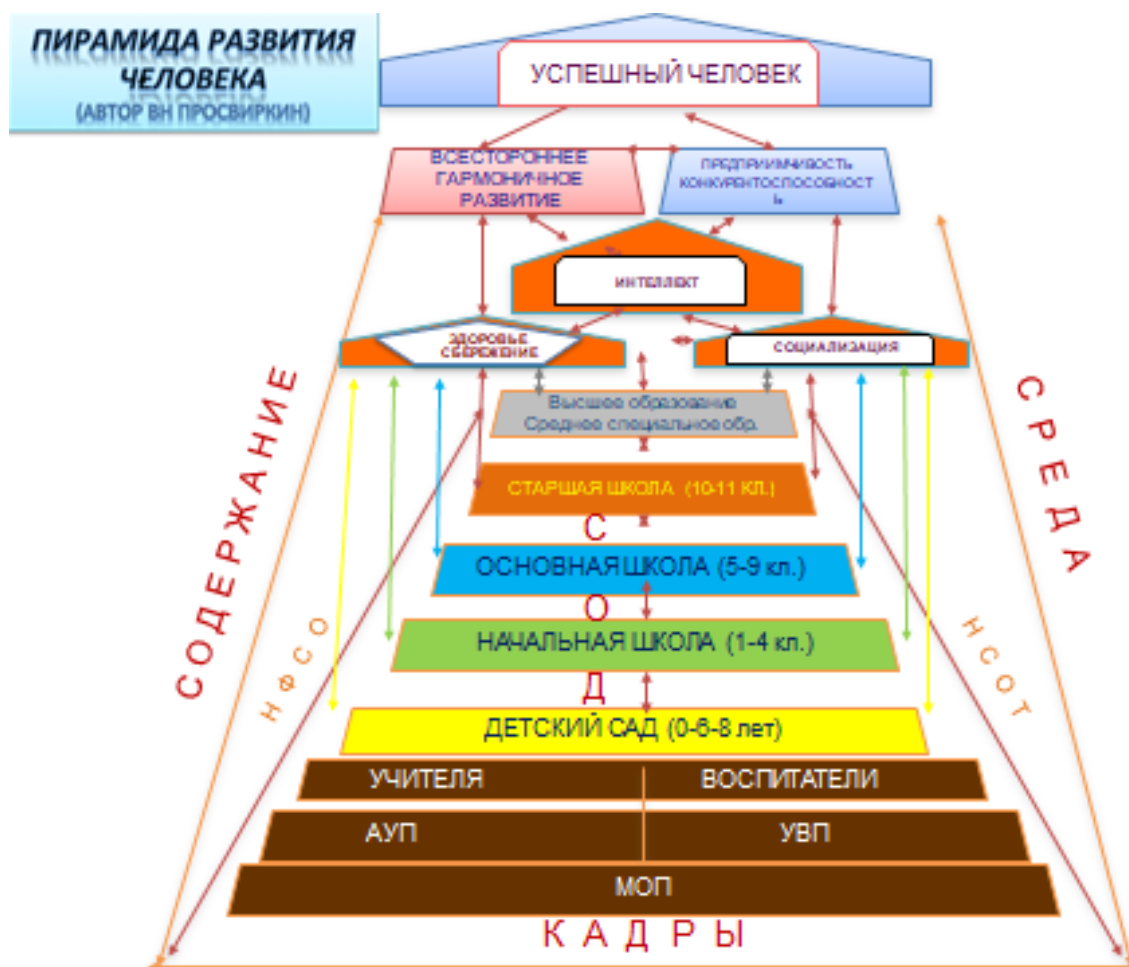


Рис. 3. Пирамида развития человека

7. Социализация – это процесс взаимодействия человека с обществом (В.А. Лабунская, 1999), усвоения социальных норм, образцов поведения, принятых в данном обществе. Можно выделить следующие стадии социализации:

- Стадия адаптации (проходит ориентировочно до подросткового возраста). Процесс приспособления к окружающей среде и эффективного взаимодействия с ней (Н.Б. Челдышова). Этой стадии соответствует некритическое усвоение социального опыта, главный механизм на этапе адаптации – подражание.

- Стадия идентификации – уподобление себя другим, определённой социальной группе, образцом.

- Стадия интеграции – включение индивида в жизнь общества, установление взаимосвязей с его членами.

- Трудовая стадия. На этой стадии происходит воспроизведение социального опыта, влияние на среду.

– Послетрудовая стадия (пожилой возраст). Данная стадия характеризуется передачей социального опыта новым поколениям.

Факторы, оказывающие наибольшее влияние на социализацию это: биологическая наследственность, физическое окружение, культура, социальное окружение, групповой опыт, индивидуальный опыт. Процесс социализации является длительным, постоянно меняющимся за счёт изменений среды. Он сопровождает человека на каждом новом этапе образования и жизни. На протяжении школьного образования есть возможность развивать у учеников способность к социализации за счёт обучения их социально одобряемому поведению, установкам и нормам в обществе, адекватным на каждом уровне образования и жизни человека.

8. Здоровьесберегающие образовательные технологии используются для обеспечения сохранения здоровья учащихся, а также присвоения ученикам навыка вести здоровый образ жизни на протяжении всех этапов образования и после его получения. Здоровьесберегающая способность является общей способностью, влияющей на продуктивную деятельность учеников. Здоровье ученика важно регулировать во всех сферах:

- а) в физическом плане,
- б) в интеллектуальном плане,
- в) в социальном плане,
- г) в эмоциональном плане (И. Ф. Дементьева).

Основные принципы здоровьесберегающего образования это: системность (учёт биологических, психологических и социальных факторов), превентивность (предупреждение отклонений и устранение их на начальной стадии развития), междисциплинарность («здоровье» воспринимается как сложное многомерное понятие и изучается в разных областях науки и практики, формирование здорового образа жизни у участников образовательного процесса).

Применение всех выше перечисленных мер и подходов позволит сформировать у общества иммунитет к формированию класса прекариата, развитие которого связано с глубинными нежелательными социальными трансформациями личности. Важнейшим аспектом формирования защиты от возникновения прекариата является перестройка мышления педагогов и родителей, а также координация усилий системы образования под девизом «Научить учиться жить в будущем».



## Литература

1. *Дементьева И.Ф.* Социальная адаптация детей-сирот: проблемы и перспективы в условиях рынка // Социологические исследования 1992. N 10. С. 62–70.
2. *Дружилов С.А.* Прекариат и неформальная трудовая занятость в России: социально-психологические аспекты // Гуманитарные научные исследования. 2015. Вып. 41, N 1. Ч. 2. С. 53–61.
3. *Тощенко Ж.Т.* Прекариат — новый социальный класс // Социологические исследования 2015. N 6. С. 3–15.
4. *Просвиркин В.Н.* Технология преемственности в системе непрерывного образования: теория и технология. М., 2007.
5. Социальная психология личности в вопросах и ответах / под ред. В.А. Лабунской. М.: Гардарики, 1999.
6. *Челдышова Н.Б.* Шпаргалка по социальной психологии / Н.Б. Челдышова. М.: Издательство «Экзамен», 2007.

**Темнова Л.В.,**  
доктор психологических наук, профессор,  
МГУ имени М.В. Ломоносова,  
Москва, Россия  
[temnova.larisa@yandex.ru](mailto:temnova.larisa@yandex.ru)

## **ПРИСПОСОБИТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА В УСЛОВИЯХ РЕФОРМИРОВАНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

***Аннотация:** в статье раскрываются причины формирования приспособительных технологии научной деятельности преподавателя вуза в условиях реформирования системы образования и науки. Автор опирается на подход Джеймса Скотта и работу К. Титаева, посвященную раскрытию концепта «метис» применительно к последним российским реформам.*

***Ключевые слова:** научная деятельность, преподаватель, приспособительные технологии, «метис».*

**Temnova L. V.,**  
Doctor of Psychology, Professor,  
Lomonosov Moscow State University,  
Moscow, Russia.

## **ADAPTIVE TECHNOLOGIES OF SCIENTIFIC ACTIVITY OF A UNIVERSITY TEACHER IN THE CONDITIONS OF HIGHER EDUCATION REFORM**

***Abstract:** the article reveals the reasons for the formation of adaptive technology of scientific activity of a university teacher in the context of reforming the education system and science. The author draws on the approach of James Scott and the work of K. Titaev, devoted to the disclosure of the concept of “mestizo” in relation to the latest Russian reforms.*

***Keywords:** scientific activity, teacher, adaptive technologies, “mestizo”.*

Деятельность преподавателя вуза сегодня характеризуются высокой степенью неустойчивости и непредсказуемости. Череду реформ, направленных на оптимизацию и повышение эффективности в рамках

предоставления новых “образовательных услуг”, привела к тому, что сегодня неуспевающий студент выступает источником финансирования вуза, а преподаватели – источником расходов, и потому их деятельность нуждается в “оптимизации” и повышении эффективности, при этом академическая автономия не принимается во внимание [7; 35].

Как показывают последние исследования [11], из-за происходящих изменений с переводом преподавателей на неполные ставки, временные трудовые контракты, эффективный контракт, многие из них не имеют уверенности в сохранении своей работы в ближайшем будущем, испытывая при этом сильный стресс. Стресс особенно высок у тех, кого принудительно перевели на долю ставки, и существенно ниже у занятых на полную ставку, или же на долю ставки добровольно. Преподаватели вынуждены для стабилизации своего положения искать работу вне стен вуза, участвовать во временных проектах (в грантах в своем вузе и других организациях, коммерческих проектах и др.) заниматься репетиторством.

Согласно данным международного исследования *Changing Academic Profession*, проведенного в 20 странах мира, в 2012 году Россия относилась к группе стран с низкими значениями уровня профессионального стресса и удовлетворенности работой у преподавателей вузов [2]. Таким образом, до перехода на новую систему оплаты труда (внедрение количественных показателей эффективного контракта) преподаватели российских вузов не испытывали профессионального стресса. Обратим внимание еще на один момент: исследование показало, что на уровень профессионального стресса и удовлетворенности работой преподавателей по всему миру оказывает существенное влияние условия контракта: в вузах, имеющих стабильное государственное финансирование, показатели стресса существенно ниже, нежели в нестабильных коммерческих организациях или при условии краткосрочного контракта.

В принятом в 2012 году Указе Президента Российской Федерации “О мероприятиях по реализации государственной социальной политики” [10] обосновываются условия реализации эффективного контракта. Для того, чтобы выполнить эти условия и получить надбавки к окладам, преподаватели должны увеличивать свою публикационную активность, которая становится одним из показателей результативности научной деятельности. Рост публикационной активности российских преподавателей в научных журналах, индексируемых в *Web of Science* и *Scopus* удваивается именно в этот период (см. табл. 1) [1, с. 103]. Если ранее выполнение этого показателя скорее было элементом

профессионального престижа преподавателей, то теперь становится обязательным.

Таблица 1. Число публикаций российских авторов в научных журналах, индексируемых в Web of Science и Scopus в 1995-2016 г.г. [3]

	1995	2000	2005	2010	2016
Web of Science	30886	32685	30714	34571	67020
Scopus	18626	33068	39413	40507	77188

Нарастающий вал множественных публикаций российских ученых в низкокачественных журналах привел к появлению с 2018 года нового требования – публикации в журналах первого квартиля. Эти «инновации» происходят на фоне непомерного объема учебно-методических разработок (основных профессиональных образовательных программ, рабочих планов, рабочих программ дисциплин, фонда оценочных средств и т.п.), что обусловлено общим повышением уровня бюрократизации высшего образования. Исследователи отмечают в вузах рост документооборота в 22 раза и прогнозируют увеличение стандартной нагрузки на преподавателя на 28%. [4, с. 799]. Подчеркнем, что контактную работу и все виды традиционной неконтактной работы преподавателя никто не отменял, а (в силу кадровых сокращений) они еще более выросли.

Основными проблемами, связанными с низкой удовлетворенностью работой, как следует из работы А.В. Кулешовой, Д.Г. Подвойского, респонденты выделяют “тонны никому ненужных, бесполезных и вредных бумаг”, “высокая нагрузка, превышающая мировую как минимум в 3 раза”, низкие зарплаты и отсутствие выборности ректоров. Недовольство, наряду с низкой оплатой труда, также вызывает принудительный перевод на низкие доли ставок, “полный произвол в зарплатных выплатах: возможность через стимулирование платить сотрудникам одной должности зарплату с разницей в разы”.

Отмечается [6, с. 177], что издержками, также приводящие к деформации профессиональной деятельности преподавателей, является спровоцированная новыми условиями атмосфера постоянной спешки и неравномерности поступающих профессиональных задач, негативно отражающаяся на взаимодействии с коллегами и на общей продуктивности труда.

Результаты нашего качественного социологического исследования (2019) показали, что наблюдается изменение мотивационной структуры деятельности преподавателя, что влечет за собой деформацию содержательной, познавательной, творческой стороны деятельности. Самосохранительный мотив, приспособление к новым условиям отодвигают на второй план традиционно важные аспекты педагогического труда.

Необходимость приспособления к стремительным изменениям в условиях труда приводит к новому явлению – мететическим способам выполнения профессиональной деятельности [9, с. 101-102], концепт, который разрабатывает К. Титаев применительно к реформам правоохранительных структур на основе подхода Дж. Скотта. Интересным оказывается тот факт, что описанный автором перечень черт реформаторской деятельности, системно накладывается на происходящие преобразования в российском образовании и науке: унификация и вертикализация системы (отчетность, система правил, штатные расписания и т.п. должны были быть абсолютно одинаковыми от Петропавловска до Калининграда); ориентация на идеального исполнителя в вакуумной колбе (на всех уровнях), который не может допустить ошибки и отклонения от правила; следование некоторому заранее установленному плану, который реализуется через набор нормативных актов, правил, инструкций, методических пособий и т. п. Дальнейшая судьба этих документов практически никогда не отслеживается иначе, чем через получение «снизу» отчетов; фетишизация «объективных показателей».

«Метис» — это знание о том, как выполнить приказ или совершить действие таким образом, чтобы не «изобретать велосипед» и не получить наказание. Логика «метиса» – минимизировать ущерб реформатора. Метис не является некоторой практикой намеренного сопротивления или противодействия. Это повседневные способы интерпретации поступающих сверху сигналов или приказов...Исполнитель всего лишь пытается приспособить к новому проекту старые техники так, чтобы минимально менять привычный уклад и минимально рисковать завтрашним днем [9, с. 103],

Сегодня мы можем констатировать наличие следующих мететических технологий в исследовательской деятельности преподавателя, сформировавшиеся как ответ на реформирование системы:

– дробление имеющегося исследовательского материала на части с целью увеличения числа публикаций;

- для поддержания и формирования высокого импакт-фактора используются договоренности о взаимном цитировании, обращение к услугам специальных фирм в интернете;
- соавторство с ученым, уже имеющим высокий импакт-фактор (использование эффекта Матфея) [3; 5];
- сотрудничество с группой, уже признанной профессиональным сообществом;
- стремление получить как можно большее число грантов (войти в рабочие группы), чтобы сгладить нестабильные условия труда (результат низкой оплаты труда научных сотрудников);
- массовые публикации в низкорейтинговых журналах;
- «покупка» публикаций, когда ученым, в том числе иностранным, за добавку аффилиации организации предлагают определенные бонусы, в том числе и финансовые [8].

Можно утверждать, что введение жестко предъявляемых критериев оценки эффективности труда преподавателей вуза приводит к тому, что мететические технологии сегодня становятся отличительной чертой академической профессии.

### Литература

1. Будущее высшего образования и академической профессии: страны БРИК и США / под. ред. Ф. Альтбаха, Г. Андруцака, Я. Кузьминова, М. Юдкевич, Л. Райсберг. М.: НИУ ВШЭ, 2013. 248 с.
2. *Давыдова И.А., Козьмина Я.Я.* Профессиональный стресс и удовлетворенность работой преподавателей российских вузов // Вопросы образования. 2014. С. 169-183.
3. Индикаторы науки. 2018 г. [Электронный ресурс]: URL:[https://www.hse.ru/data/2018/02/12/1162058327/Science\\_and\\_Technology\\_Indicators\\_2018.pdf](https://www.hse.ru/data/2018/02/12/1162058327/Science_and_Technology_Indicators_2018.pdf) (дата обращения: 12.10.2019)
4. *Кандыбович С.Л.* Трудовая мотивация преподавателей вузов и учреждений СПО в условиях менеджерализма образовательной системы // Психология XI века: вызовы, поиски, векторы развития: сборник материалов Всероссийского симпозиума психологов / под общей редакцией Д.В. Сочивко. Рязань: Изд-во Академии права и управления Федеральной службы наказаний, 2019. С. 798-808.
5. *Кулешова А.* Маховик публикационной инфляции. Частный взгляд на глобальную проблему [Электронный ресурс]: URL: <https://trv->

science.ru/2019/02/26/maховик-publikacionnoj-inflyacii/ (дата обращения: 26.02.2019)

6. *Кулешова А.В., Подвойский Д.Г.* Парадоксы публикационной активности в поле современной российской науки: генезис, диагноз, тренды // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2018. N 4. С. 169—210.

7. *Ореховский П.А.* Структуры когнитивности и российские реформы: Научный доклад, препринт. М.: Институт экономики РАН, 2019.

8. Публикационная пассивность: почему доля статей ученых РАН снижается // Индикатор. 4 марта 2017 г. [Электронный ресурс]: URL: <https://indicator.ru/article/2017/03/24/publikatsii-ran/> (дата обращения: 12.10.2019)

9. *Титаев К.Д.* Хитроумные полицейские. Почему провалились все проекты улучшения правоохранительной деятельности в России // Социология власти. 2012. N 4-5 (1). С. 96-110.

10. Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 года N 597 "О мероприятиях по реализации государственной социальной политики" [Электронный ресурс]: URL: <https://rg.ru/2012/05/09/soc-polit-dok.html> (дата обращения: 12.10.2019)

11. *Шерешева М.Ю., Костянян А.А.* Поведенческая экономика: модель человека в экономической теории и оценка роли государства в этой модели (препринт). Lomonosov Moscow State University. Preprint series of the economic department. [Электронный ресурс] URL: <https://www.econ.msu.ru/sys/raw.php?o=32384&p=attachment> (дата обращения: 12.10.2019)

**Ясвин В. А.,**  
доктор психологических наук, профессор,  
Московский городской педагогический университет  
Москва, Россия  
*E-mail: vitalber@yandex.ru*

## **РАЗВИВАЮЩЕЕ УПРАВЛЕНИЕ РАЗВИВАЮЩИМ ОБРАЗОВАНИЕМ**

**Аннотация:** развивающее управление школой, направленное на развитие личностного потенциала педагогов и обучающихся, рассматривается в качестве управленческой концепции, наиболее адекватной стратегии личностно-развивающего образования. Создание личностно-развивающей среды рассматривается как предмет развивающего управления школьной организацией.

**Ключевые слова:** развивающее управление, личностно-развивающее образование, личностный потенциал, образовательная среда.

**Yasvin V.A.,**  
Doctor of Psychology, Professor,  
Moscow City University  
Moscow, Russia

## **DEVELOPING MANAGEMENT DEVELOPING EDUCATION**

**Abstract:** *developing management of school organizations aimed at the development of personal potential of teachers and students is considered as a management concept, the most appropriate strategy of personal development education. Creation of personal-developing environment is considered as a subject of developing management of the school organization.*

**Keywords:** *developing management, personality-developing education, personal potential, educational environment.*

Основным признаком развивающего образования является рассмотрение личности в качестве объекта и предмета образования. В рамках данного подхода происходит освоение знаний, умений, способов и опыта деятельности, а также формирование субъективных отношений, личностно значимых для самих обучающихся и, одновременно, для социума. Для освоения выбираются компетенции, обеспечивающие



успешное вхождение личности в социум и эффективность деятельности в этом социуме, прежде всего, социально-ориентированные знания и умения. Социальная направленность школьного образования подчёркивается, в частности, в Докладе международной комиссии ЮНЕСКО по образованию для XXI века, в котором личностные качества и ценности, инновационность и креативность, коммуникация и сотрудничество, лидерство и ответственность, а также мотивация выпускников к труду рассматриваются в качестве ключевых образовательных результатов [4]. Согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования личностные образовательные результаты включают готовность и способность к саморазвитию и личностному самоопределению; систему значимых социальных и межличностных отношений; ценностно-смысловые установки, отражающие личностные и гражданские позиции в деятельности; социальные компетенции [1].

Социальная ориентированность содержания личностно-развивающего образования сконцентрирована в понятии *soft skills* («мягкие компетенции» или «мягкие навыки»), определяемого как совокупность знаний, умений, навыков и мотивационных характеристик в сфере взаимодействия между людьми, умения убеждать, ведения переговоров, лидерства и эмоционального интеллекта [6].

Реализация личностно-развивающего образования возможна на уровне школы, как развивающей среды, которая определяется как институционально ограниченная совокупность возможностей для личностного развития школьников, возникающих под влиянием педагогически спроектированных организационно-технологических и пространственно-предметных условий, а также случайных факторов в контексте событийного взаимодействия членов школьного сообщества [10]. Таким образом, внедрение концепции личностно-развивающего образования в школьную практику является управленческо-педагогической задачей развития школы в контексте обеспечения целевого единства и проектной комплементарности её образовательной, организационной и социальной сред.

Развитие школьной организации в соответствие с концепцией развивающего образования, не может эффективно осуществляться в логике директивного управления педагогическим коллективом, требует иного управленческого подхода. В качестве такого подхода, адекватного смыслу и духу личностно-развивающего образования, представляется

«развивающее управление», определяемое как создание и поддержание в организации развивающей атмосферы, интеграция управления организацией и персоналом на основе методов развития сотрудников [5].

Развивающее управление школой может осуществляться на основе технологии экспертно-проектного управления [9], предусматривающей системный мониторинг развития образовательных условий и образовательных возможностей, а также образовательных и социальных результатов педагогической деятельности. Главным предметом развивающего управления школьной организацией представляется организация образовательных возможностей обучающихся. «Возможность», согласно «теории возможностей» Дж. Гибсона, – это мост между субъектом и средой, свойства которого определяются как свойствами среды, так и свойствами самого субъекта, в отличие от «условий», которые могут рассматриваться отдельно от субъекта [2]. Если условия характеризуют «пространство», то «среда» может быть охарактеризована, прежде всего, через её возможности, т.е. пространство становится средой, когда условия становятся возможностями.

Образовательно-организационная система школы развивающего образования может проектироваться на основе интегративно-матричной модели с элементами инновационно-модульной, согласно типологии Л. де Калувэ, Э. Маркса и М. Петри [3]. Структурными единицами школы являются, относительно автономные, первичные открытые детско-взрослые образовательные сообщества, руководимые педагогами-наставниками, которые разрабатывают индивидуальные образовательные планы обучающихся совместно с ними и их родителями, а также выполняют функции младших менеджеров в школьной организации. Педагоги-наставники уполномочены предъявлять требования к учителям-предметникам в контексте обеспечения индивидуальных образовательных траекторий обучающихся. Позиция педагога-наставника выступает одним из факторов, определяющих размер стимулирующей заработной платы учителей-предметников, работающих в данном классе.

Матричная (сетевая) структурная организация школы предполагает наличие как «вертикальных» структур управления (отделов), так и широкую сеть различных «горизонтальных» структур – советов, рабочих групп, комитетов и т.п., призванных объединять сотрудников различных отделов для решения тех или иных актуальных проблем. Горизонтальные

структуры выполняют, таким образом, консультативно-интегративные функции.

В школе развивающего образования реализуются персонально-интеграционная и социально-проектная модели индивидуализации образовательного процесса [9]. Основным механизмом реализации персонально-интеграционной модели являются индивидуальные образовательные планы, которые включают четыре раздела: общее образование, дополнительное образование, консультации педагогов и школьных специалистов, а также участие в культурной и общественной жизни школы и окружающего социума. Такие планы интегрируют и концентрируют образовательный потенциал школы и поселения (научный, культурный, информационный и т.д.) в зависимости от персональных образовательных задач обучающихся. Планы имеют разновременный характер (четверть, год, ступень) и корректируются на основе мониторинга их выполнения. Социально-проектная модель реализуется путём широкого взаимодействия школы со средой поселения. Учащиеся становятся членами «Школьной академии жизнетворчества». На 1-ом этапе с ними проводится собеседование и ряд тестовых процедур, материалы которых открывают их портфолио. На 2-ом этапе, на основе консультации с педагогом-наставником, школьники выбирают направления дополнительного образования («Саморазвитие и стиль жизни», «Информация и мышление», «Общение и взаимодействие», «Тело и здоровье», «Красота в природе и искусстве» и т.п.). На 3-ем этапе школьники становятся участниками групповых социально-значимых проектов. На 4-ом этапе они могут стать лидерами проектных групп. Наконец, на 5-ом этапе обучающиеся, успешно реализовавшие свои лидерские проекты, становятся экспертами и консультантами проектов, осуществляемых их младшими товарищами. Проекты «Академии» социально ориентированы и вносят посильный вклад в развитие социума (шефство, экология, просвещение, волонтерство и т.д.). Индивидуальные проекты реализуются в контексте общешкольных мегапроектов (краеведческих, медийных, социальных), в рамках которых интегрируется личностно развивающий потенциал основного и дополнительного образования [8]. Экспертиза и проектирование содержания образовательной программы школы строится на основе компетентностно-культуросообразной модели [9]. Ядро данной модели составляют ключевые компетенции: в сфере самостоятельной познавательной деятельности и самообразования, в

сфере общественной деятельности, в социально-трудовой сфере, в бытовой сфере и в культурно-досуговой сфере. Формирование каждой из компетентностей связано с определёнными сферами человеческой культуры: познавательной, нравственной, трудовой, эстетической и т.д. В свою очередь, различные предметные области (и входящие в них учебные предметы) преимущественно связаны с определёнными сферами культуры жизнедеятельности. Проектирование образовательной программы школы на основе данной модели позволяет устранить традиционный дисбаланс, когда предметы базисного учебного плана на 90 % направлены на формирование познавательной компетентности и соответствующей сферы культуры. Целенаправленное проектирование системы дополнительного образования и социально-культурной жизни школы позволяет направить их образовательные ресурсы на формирование всего комплекса ключевых компетентностей и сфер культуры жизнедеятельности личности.

Личностно-развивающая школьная среда носит открытый характер и проектируется на основе её трёхкомпонентной модели, включающей организационно-технологический, социальный и пространственно-предметный компоненты. Технология проектирования, рассматривает школьную среду как систему возможностей удовлетворения личностных и социогенных потребностей учащихся, актуализирующих их образовательную и социальную активность. Школьная среда проектируется для каждой возрастной ступени на основе системных параметров её дескрипции [10]: безопасности (физической и психологической), широты (экскурсии, обмен учащимися и учителями, использование информационных сетей и др.), интенсивности (оптимальный темп обучения, использование каникул для развивающих занятий и т.п.), структурированности (единство и ясность педагогических требований, рейтинги и др.), социальной активности (проведение фестивалей, сотрудничество со СМИ и др.), мобильности (введение новых курсов, современных образовательных технологий и т.п.), устойчивости (формирование традиций, сохранение ядра педагогического коллектива и т.п.), обобщённости (наличие реальной концепции развития школы и команды единомышленников, включающей руководителей, педагогов, родителей и учащихся и т.п.), эмоциональности (стиль взаимоотношений в школе, возможность получить сопереживание и сорадование и т.п.), доминантности (значимость школы в системе ценностей руководителей, педагогов,

родителей и учащихся и т.п.), когерентности (согласованности ценностей и приоритетов школы и социума). Представленные выше подходы легли в основу разработки программно-диагностического комплекса для обеспечения процесса экспертно-проектного управления развитием школьных организаций [11].

### Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. М.: Просвещение, 2011.
2. Гибсон Д. Экологический подход к зрительному восприятию. М.: Прогресс, 1988.
3. Калуже Леон де. Развитие школы: модели и изменения. Калуга: Калуж. ин-т социол, 1993.
4. Образование: сокрытое сокровище (Learning: The Treasure Within) / Ж. Делор и др. // Основные положения Доклада Международной комиссии по образованию для XXI века. Париж: ЮНЕСКО, 1996.
5. Спивак В.А. Развивающее управление персоналом. СПб.: Нева, 2004.
6. Чуланова О.Л. Формирование soft-skills (мягких компетенций): подходы к интеграции российского и зарубежного опыта, классификация, операционализация // Управление персоналом и интеллектуальными ресурсами в России. 2017. N 1 (28). С. 53-58.
7. Ясвин В.А. Школа как развивающая среда. М.: Институт научной информации и мониторинга РАО, 2010.
8. Ясвин В.А. Психолого-педагогический проект Молодёжной академии жизнетворчества. // Вестник РГГУ. Серия «Психология». 2010. N 17(61)/10. С. 162-183.
9. Ясвин В.А. Экспертно-проектное управление развитием школы. М.: Сентябрь, 2011. .
10. Ясвин В.А. Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление. М.: Народное образование, 2019.
11. Ясвин В.А. Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2013619715. Программно-диагностический комплекс для обеспечения процесса экспертно-проектного управления инновационным развитием образовательных учреждений поступ. 28.08.2013; зарегистр. 14.10.2013. М.: Роспатент, 2013.

**СЕКЦИЯ 1. Воспитание человека и инновации социального развития личности. Саногенная рефлексия как фактор развития личности**

*Андрущенко О.Н.,  
методист, психолог,  
КГБОУ «Кедровый кадетский корпус»  
Красноярск, Россия  
[olga.andrush@mail.ru](mailto:olga.andrush@mail.ru)*

**СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ  
ОРГАНИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ  
КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЖИЗНЕСПОСОБНОСТИ  
ПОДРОСТКОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В КАДЕТСКОМ КОРПУСЕ**

*Аннотация:* в данной статье дается описание структурно-содержательной модели организации социально-культурной среды как средство развития жизнеспособности личности, которая позволяет совершенствовать систему подготовки воспитанников кадетских образовательных учреждений к военно-профессиональной деятельности.

*Ключевые слова:* модель развития, структура модели, главные линии развития, ситуации развития, интегральные новообразования, жизнеспособность, самоуправление.

*Andrushchenko O. N.,  
Methodist, psychologist,  
KGBOU "Cedar cadet corps"  
Krasnoyarsk, Russia*

**STRUCTURAL AND CONTENT MODEL OF THE  
ORGANIZATION OF SOCIAL AND CULTURAL ENVIRONMENT AS  
A MEANS OF DEVELOPMENT VIABILITY AMONG THE  
ADOLESCENTS ENROLLED IN THE CADET CORPS**

*Abstract:* the proposed article describes the structural and functional model of the development of the viability of the individual, which allows

*improving the system of training students of cadet educational institutions for military professional activity.*

**Keywords:** *model development, model structure, main lines of development, situation development, integral neoplasms, vitality, self-government.*

Постановка проблемы развития жизнеспособности подростков предполагает создание соответствующей воспитательно–образовательной среды. М.П. Гурьянова, О.А. Кондратенко, Е.А. Рыльская, Г.Н. Уразаев в своих работах, посвященных данной проблеме, дают описание операциональных характеристик жизнеспособности, критерии и условия ее формирования и воспитания. Основной упор в данных трудах делается на воспитании жизнеспособности, выявление и создание условий воспитательной среды. Е.Г. Шубникова говорит о формировании жизнеспособности на основе волонтерской деятельности, Л.В. Фалеева – в контексте культурно-нравственного воспитания, Г.Г. Куликова – в контексте гражданско-патриотического воспитания. Представленная в распоряжение президента РФ Концепция развития кадетского образования ставит своей целью подготовку государственного человека (деятеля, несущего службу на каком-либо государственном или общественном поприще) – патриота, готового брать на себя ответственность за судьбу своей страны и родного края. Это обязывает к созданию особых условий воспитательно-образовательного процесса. Актуальность программы развития жизнеспособности подростков, обучающихся в кадетском корпусе, на наш взгляд, очевидна, поскольку важнейшая задача общеобразовательных учреждений (школ, кадетских корпусов) это воспитание жизнеспособного поколения, способного к конструктивному выражению себя в новых предъявляемых условиях. Жизнеспособная личность устойчива при преодолении кризисов и стрессовых ситуаций, реализации себя как специалиста в профессиональной деятельности. По мнению И.М. Ильинского, «жизнеспособность – это способность человека (поколения) выжить, не деградируя в «жестких» и ухудшающихся условиях социальной и природной среды, развиваться и духовно возвыситься, «...жизнеспособная личность готова формировать свои смысло-жизненные установки в соответствии с заданными целями, отстаивать активную гражданскую позицию, отвечать насущным запросам общества...».

*Основное содержание.* Структурно-содержательная модель организации социально-культурной среды и самоуправления подростков как средство развития жизнеспособности воспитанников кадетского корпуса и включает в себя этапы:

*Подготовительный* – первоначальная диагностика уровня жизнеспособности подростков; диагностика социально-культурной среды воспитательно – образовательного пространства кадетского корпуса и ее компонентов: среды – изучение потребностей и мотивов подростков; модели – организации взаимодействия различных субъектов воспитательного пространства; ценностных ориентаций и их формирование у подростков.

*Стратегический* – основная функция данного этапа кластеризация мероприятий. Разработка плана формирования и развития социально-культурной среды воспитательно-образовательного пространства корпуса обеспечивающей развитие жизнеспособности подростков.

*Основной* – реализация модели развития субъектности, жизнеспособности подростков, обучающихся в кадетском корпусе. Разработанная модель самоуправления на первом этапе развития жизнеспособности задачами комплекса тренинговых занятий, разработанных для данного этапа, является формирование внутренних мотивов, интереса к самопознанию, мотива успешности самоорганизации, знания личностных особенностей, самоанализа. Формируется осмысление и оценка подростками собственного поведения, что приводит к его регуляции и самоконтролю, т.е. сознательному управлению подростками собственными действиями и поведением. Социальная ситуация развития характеризуется пребыванием подростков в двух сферах социальных отношений – с взрослыми и со сверстниками. Главной линией на данном этапе выступает развитие субъектности в условиях учебной деятельности. Подростки начинают видеть основным смыслом учебы – приобретение необходимых им знаний и умений. Интегральным нообразованием подростков на данном этапе выступает сформированная позиция субъекта учебной деятельности. Она основывается на произвольности психических процессов, позволяющих подросткам не только накапливать определенный объем знаний, их восприятие становится «думающим», способствующим не только к инициированию деловых отношений в разных социальных позициях, но и регуляции поведения. Способности саморегуляции в этот период выступают как



адаптационные механизмы, которые обеспечивают устойчивость существования подростков, формирование предсказуемого поведения.

На втором этапе социальная ситуация связана с идентификацией с взрослыми и пробы взрослого типа поведения в специально созданных условиях. У подростков появляется желание лучше узнать себя. Стремление углубленно понять себя, разобраться в своих чувствах, настроениях порождают стремление к самоутверждению, самовыражению, что связано с новообразованиями этого возраста, с оценкой подростком объективных особенностей своего поведения и деятельности. Главная линия развивающей работы, состоит в развитии субъектности в условиях общения со сверстниками и осуществления одобряемых форм общественно – полезной активности при включении в различные социальные группы. В результате полученный подростками в ходе активных проб опыт и готовность к его расширению способствует становлению субъектности в общности, т.е. подростки чувствуют себя субъектами в любой позиции. Интегральное новообразование данного этапа – сформированная позиция субъекта в общности. Третий этап развития жизнеспособности подростков, обучающихся в кадетском корпусе, представляет собой процесс вхождения в новые социальные, общественно – статусные. Возрастает потребность реализации подростками своего личностного потенциала. Подростки начинают осознавать временную перспективу, у них раскрывается перспектива жизни, преобладает устремленность в будущее, начинают строить жизненный план. Формируется субъектная способность к исследованию не только собственных состояний, но и различных жизненных ситуаций. Социальная ситуация развития представляет собой процесс вхождения в новые социальные группы – профессионально – образовательные, общественно – статусные, полоролевые. Подростки на данном этапе становятся участниками различных краевых социально-общественных мероприятий, участвуют в волонтерских движениях. Подростки на этом этапе способны к установлению интимно – личностного общения и выработке индивидуальной модели поведения, адекватно относятся к наличному социальному статусу, который открывает возможность для самореализации и самоутверждения. Деятельность подростков регулируется содержанием задач самоопределения, в результате этого происходит интеграция единой личностной позиции, профессиональной направленности. Интегральным новообразованием подростка на данном этапе выступает сформированная позиция субъекта деятельности.

**Заключение.** Таким образом, на основе изучения научной, методической педагогической и психологической литературы была разработана модель развития жизнеспособности подростков обучающихся в кадетском корпусе, где целью психолого-педагогического процесса является реализация и выполнение задач по развитию личностных качеств, связанных с жизнеспособностью через организацию социально-культурной среды воспитательно-образовательного пространства кадетского корпуса. Реализация данной модели проходит поэтапно, каждый этап содержит блоки, разработанные на основе учета категорий «главные и побочные линии развития», «ситуации развития», интегральные новообразования развития» направленные на формирование интереса к самопознанию как субъективной способности к исследованию собственной жизни, ее деятельности и процессов; сопряжению ценностного и деятельностного плана жизни через целеполагание и планирование; развитие способности к прогнозированию результатов собственной деятельности и соотнесения их с личностными ресурсами; развитие готовности к эффективному функционированию (оптимальной активности), продуктивности поведения как субъекта деятельности и результативность в достижении цели и решении жизненных задач.

#### **Литература**

1. *Абульханова-Славская К.А.* Сознание как жизненная способность личности // Психологический журнал. 2009. Т. 30. N 1. С. 32-43.
2. *Абульханова-Славская К.А.* Стратегии жизни. М.: Мысль, 1991.
3. *Алиева М.А.* Тренинг развития жизненных целей / под. ред. Е.Г. Трошихиной. СПб.: Речь, 2002.
4. *Алексеева Л.Н., Громыко Ю.В.* Мыследеятельностная диагностика способностей в образовании // Разработка нового содержания образования и развитие интеллектуальных способностей старших школьников. Формирование научности 21-го века в образовании. М., 2001.
5. *Асмолов А.Г.* Психология личности: учебник. М.: Изд-во МГУ, 1990.
6. *Бабачкин П.И.* Становление жизнеспособной молодежи в динамично изменяющемся обществе. М.: Социум, 2000.
7. *Брушлинский А.В.* Психология субъекта / отв. ред проф. В.В. Знаков. М.: Институт психологии РАН; СПб.: Алетейя, 2003.

8. *Ванакова Г.В.* Жизнестойкость как осознанный выбор современной молодежи // Образовательные технологии. 2012. N 4. С. 85-91.
9. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология / под. ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1991.
10. *Гурьянова М.П.* Воспитание жизнеспособной личности в условиях дисгармоничного социума // Педагогика. 2004. N 1. С. 1-18.
11. *Совладающее поведение: современное состояние и перспективы* / Под. ред. А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко, Т.Л. Крюковой. М.: Институт психологии РАН, 2008. С. 55-66.
12. *Знаков В.В.* Самопонимание субъекта как когнитивная и экзистенциальная проблема // Психологический журнал. 2005. N 1. С. 18-28.
13. *Лактионова А.И.* «Жизнеспособность» в структуре психологических понятий // Вестник Московского государственного областного университета. 2010. N 3. С. 11-15.
14. *Левченко В.О.* Психологические стратегии совладающего поведения как детерминанта личностной успешности подростков: Дис. ... канд. психол. наук. Ставрополь, 2010.
15. *Логина И.О.* Психология личностного самоосуществления: монография. М.: Изд-во СГУ, 2009.
16. *Лычева М.В.* Исследование позитивного мышления и смысложизненных ориентаций школьников // Учебные записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2009. N 4 (50). С. 61-63.
17. *Маркелова Н.В.* Развитие представлений об успешности в раннем юношеском возрасте: Дис. ... канд. психол. наук. Ставрополь, 2005.
18. *Махнач А.В.* Международная конференция по проблемам жизнеспособности детей и подростков // Психологический журнал. 2006. Т. 27. N 3. С. 131-132.
19. *Моросанова В.И.* Стилиевые особенности саморегуляции личности // Вопросы психологии. 2000. N 2. С. 118-127.

**Баксанский О.Е.,**  
доктор философских наук, профессор,  
профессор РАН,  
Московский педагогический государственный университет  
Москва, Россия  
[obucks@mail.ru](mailto:obucks@mail.ru)  
**Скоробогатова А.В.,**  
аспирант,  
Физический институт им. П.Н.Лебедева РАН  
Москва, Россия  
[9197775727@bk.ru](mailto:9197775727@bk.ru)

## **КОНВЕРГЕНТНАЯ ПАРАДИГМА В УПРАВЛЕНИИ ОРАЗОВАНИЕМ: ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ И ЗАРУБЕЖНЫЙ ПОДХОДЫ**

**Аннотация:** *Мировоззрение каждого отдельного человека и общества в целом возникает как результат овладения ими информацией о сущности мира и характере их взаимодействия с ним. На сегодняшний день методологическая область образования характеризуется фрагментарным видением, целостная картина проблем и единая традиция их постановки и интерпретации не сложилась.*

**Ключевые слова:** *картина мира, образование, когнитивная наука, когнитивная методология, философия образования.*

**Baksansky O.E.,**  
Doctor of Philosophy, Professor of RAN,  
Moscow Pedagogical State University  
Moscow, Russia  
**Skorobogatova A.V.,**  
Graduate student,  
P.N. Lebedev Physical Institute  
of the Russian Academy of Sciences  
Moscow, Russia

## **CONVERING PARADIGM IN EDUCATION MANAGEMENT: DOMESTIC AND FOREIGN APPROACHES**

**Abstract:** *The outlook of each certain person and society in general arises as result of mastering by them information on essence of the world and the nature of their interaction with him. Today the methodological field of education is characterized by fragmentary vision, the complete picture of problems and uniform tradition of their statement and interpretation hasn't developed.*

**Keywords:** *world picture, education, cognitive science, cognitive methodology, education philosophy.*

Постижение смысла своего существования – это главная и значимая задача человечества, которая волнует его с давних времен. Еще философы древности полагали найти ее решение в осмыслении законов мироздания, а также места человека в нем (Зенон, Сократ и Платон). Теологи, в свою очередь, стремились находить жизненные цели в вере (Бернар Клеровский либо Августин Блаженный). Определенный призыв к интроспективному наблюдению, как к некому единственно возможному пути познания внутреннего мира были озвучены в работах Мена де Бирака и Б.Паскаля, которые разделяли познание окружающей действительности и самопознание [1]. Кьеркегор, представитель датской идеалистической философии, описывал три стадии саморазвития, а именно: этическую, эстетическую и религиозную, на пути к пониманию смысла своего существования. Философ также указывал на тот факт, что далеко не каждый человек может постичь смысл своей жизни.

Похожей была теория Э. Гуссерля, который говорил о методе уяснения смысловых полей, как интуитивного усмотрения идеальных феноменов, которые обладают непосредственной достоверностью. Поясним, жизненные ценности согласно автору, могут характеризоваться точной универсальностью, теоретически, доступной многим, но, достижение будет носить индивидуальный характер, а также происходит на разных этапах жизненного пути [11]. Когнитивный компонент – это выбор целей, предпочитаемые личностью, для определения собственных жизненных ориентиров, а аффективный компонент – это эмоциональные реакции, которые выражаются в негативных либо позитивных переживаниях личности, при ее взаимодействии с другими людьми либо обществом, при выполнении некой деятельности.

М. Рокич выделил два вида ценностей: терминальные и инструментальные. Согласно его мнению, терминальные ценности могут быть представлены в виде глобальных человеческих ценностей,

направленностях и личностных смыслах, а инструментальные ценности, в свою очередь, представлены средствами, используемыми человеком для достижения собственных жизненных целей. Мы ввели для исследования первым делом М. Рокича, так как его главной заслугой является попытка определить ценности, которые смогли бы стать общими для всего человечества, однако они имели бы различную степень выраженности, в зависимости от индивидуальных особенностей любой личности.

Первой системой практической психологии, которая обратилась к понятие личностного смысла для поведения человека был психоанализ. В трудах З.Фрейда впервые можно обнаружить понятие смысла, которое было включено в ряд объяснительных понятий научной психологии. Но тут, Д.А. Леонтьев делал оговорку касательно «двух теорий» Фрейда, то есть клинической теории, а также метапсихологии, согласованность между которыми определяла желать лучшего.

Первую альтернативу фрейдовскому пониманию личностного смысла, предложил А.Адлер, который связал поведенческие смыслы со смыслом жизни всей личности, а также ее жизненным стилем и планом. Смысл жизни у А.Адлера является первичным касательно смысла отдельных действий, так как он связывает смысл жизни с представлениями о трех фундаментальных жизненных проблемах, которые вытекают из трех аспектов бытия человека, а именно:

- факт жизни на Земле, который порождает проблемы труда и профессионального самоопределения;
- факт жизни человека в общества, который порождает проблему межличностных отношений, дружбы и кооперации;
- факт существования двух полов, который порождает проблему любви и брака.

Смысл жизни, согласно А.Адлеру — это определенному данными тремя связями понятие, где верное решение данных проблем помогает обрести личностный смысл [2].

Центральным понятием личности в работах американского психолога. К. Роджерса является самость. К. Роджерс понимает самость, как «организованную, подвижную, но последовательную концептуальную модель восприятия характеристик и взаимоотношений «Я», или самого себя, и вместе с тем систему ценностей, применяемых к этому понятию». По мнению американского психолога, самость

формируется не только под воздействием индивидуальных особенностей личности, но и путем заимствования общественных ценностей. Заимствованные ценности очень часто воспринимаются человеком, как свои собственные. Самость, как считает К. Роджерс, является ядром личности и представляет собой подвижную модель взаимовосприятия, оценки своих собственных чувств и поступков, хранилищем ценностных ориентаций. Таким образом, К. Роджерс понимает самость, не как застывшую структуру личности, а как постоянно изменяющуюся. Главной направленностью личности, по К. Роджерсу, является стремление к самоактуализации, благодаря которой, человек реализует свой сущностный потенциал. Другими словами, главным смыслом и ориентиром личности является ее стремление к росту и развитию своих человеческих возможностей. Сущность человека, определяется К. Роджерсом, как изначально добрая. Таким образом, человек в своем поведении, в своей жизнедеятельности изначально направлен на совершение добрых поступков, на любовь к «ближнему» и на созидание, и творческую деятельность [3].

Обсуждая возможности нахождения смысла своего существования, автор указывал на многообразие вариантов, которые существовали для каждой определенной личности: смысл, опираясь на его концепцию, может быть найден в любви, работе, неудачах либо в понимании конечности собственного существования. Уникальные смыслы индивидуальных ситуаций – это основа саморазвития, а также самоактуализации человека и основа его индивидуальности. Уникальный выбор способа реализации собственного смысла опирается на совесть индивида, которая связана с общечеловеческими ценностями, сформированными В. Франклом как ценности переживания, творчества и отношений.

В. Франкл подчеркивал важность факта соблюдения моральных и нравственных норм общества для адекватного построения смысло-жизненных ориентаций любого человека.

Так, С. Мадди, автор концепции жизнестойкости, определял интегральную личностную черту, которая ответственна за успешность преодоления человеком жизненных трудностей, включал в нее: вовлеченность в ход жизни, уверенность в подконтрольности серьезных событий собственной жизни и готовность проявлять контроль [4].

Теория закономерность развития смысловой сферы личности, несмотря на свое богатство, объединяется в положение о зависимости

процесса целеполагания степени цивилизованности и просвещенности социума. Условно можно в данной теории выделить три группы:

1. Те, что определяют ценностные ориентации общества, как основу для создания смысложизненных ориентаций определенной личности;

2. Те, что рассматриваются в качестве самых существенных для хода целеполагания отдельно значимых для личности ситуаций;

3. Утверждающие возможности создания смысла жизни личностью независимо от внешних обстоятельств [5].

Личность, как главный фактор создания смысложизненных ориентаций, рассматривали представители концепции «Я–мир». Основоположник данной концепции Дж. Бюдженталь говорил, что баланс элементов конструкта «Я и мир», оказывающий мощнейшее воздействие на процесс целеполагания, может создавать для личности способы восприятия и переработки информации, которая поступает из окружающей среды. Непосредственно смысл – так называемое внутренне зрение – позволяет понять, в какой степени человек подчинился абстрактным нормам и правилам в противовес внутренней природе.

Смысловая сфера личности может быть определена общей направленностью жизни субъекта как целого, обеспечивая смысловую регуляцию целостной жизнедеятельности во всех ее аспектах. Истинный смысл жизни человека будет определяться по объективным направлениям жизни, который репрезентуется как адекватное переживание интенциональной направленности своей жизни. В ходе характеристики смысла жизни, как обобщенной и стержневой динамически смысловой системы (ДСС), Леонтьев определял ее как «относительно устойчивую, а также автономно иерархически организованную систему, которая включает в себя ряд разно уровневых смысловых структур, функционируя при этом, как единое целое [6].

Помимо вышеперечисленных авторов, проблемами смыслжизненных ориентаций занимался выдающийся психолог С.Л. Рубинштейн, который в ходе рассмотрения ценностей личности писал, что они производны от соотношения человека и мира, выражая при этом то, что в мире, включая и то, что создает человек в ходе истории, значимо для человека. Другими словами, автор подчеркивал значимость субъективного отношения к миру, а также его преобразующей деятельности. Рубинштейн полагал, что смысложизненные ориентации могут характеризовать субъект – как личность.



Исходя из этого можно сказать, что С. Л. Рубинштейн и другие отечественные психологи могут связывать личность с высшими нравственным, этическими и ценностными ценностями. Если рассматривать смысло-жизненные ориентации с точки зрения субъектно-деятельностного подхода, то процесс становления личности будет происходить в прямой связи деятельности окружающего мира и субъекта. Только совершенствуя и преобразуя окружающий мир, личность может стать исследователем субъективной реальности [7].

В.С. Мухина также определяла понятие смысла жизни, как психологический способ переживания жизни в ходе ее осуществления. Согласно ее учению, смысл жизни – это не только будущее, либо жизненная цель, но и постоянное ее осуществление. Исходя из этого, в процессе достижения поставленных целей, человек не утрачивает смысл, а только усиливает его [8].

Таким образом, можно отметить, что единого, общего взгляда на понятие «смысл жизни» среди психологов, как отечественных, так и зарубежных, не прослеживается. Однако проведенный выше обзор психологической литературы показывает, что в процессе психического развития человека происходит иерархизация смыслов, возникает рефлексия, складывается обобщенное отношение к жизни, расширяется ценностно-смысловое пространство личности, выстраивается единая жизненная линия и выявляются противоречия между нею и жизненными обстоятельствами, возникает направленность на цели, связанные с отдаленным будущим. Смысл жизни в процессе возрастного развития облегчает межфазовые переходы, а его ломка или сужение негативно сказываются на целостности личности, ведут к ее деградации [9].

Смысло-жизненные ориентации могут определять центральную позицию личности, которая в процессе формирования на всех возрастных этапах, придает смысл собственному существованию человека и является одной из главных духовных потребностей в любом возрасте. Осознание человеком своего места в обществе, уникальное видение мира, интересы и представления о реализации целей являются основополагающими при создании гармонического целого отношения к миру. Синтез этих составляющих формируют смысл жизни человека, который направляет затем, весь ход истории жизненного пути. Смысл доступен любому человеку вне зависимости от пола, возраста, характера [10].

На ценностно-смысловую сферу личности в каждом возрастном периоде жизни оказывают влияние не только события настоящего

времени, и обстоятельства, сложившиеся в нем, но и в значительной мере важен ход развития личности на предыдущих этапах. Важнейшей задачей на пути к становлению внутренних содержательных смыслов является благополучное разрешение онтогенетических кризисов в процессе жизненного пути человека [11].

### Литература

1. *Баксанский О.Е.* Когнитивные репрезентации: обыденные, социальные, научные. М.: Либроком, 2009.
2. *Баксанский О.Е.* Методологические основания модернизации современного образования // *Философия и культура.* 2012. N 9. С. 105-111.
3. *Баксанский О.Е.* Физики и математики: анализ основания взаимоотношения. –М.: URSS, 2009.
4. *Баксанский О.Е.* Философия, образование и философия образования // *Педагогика и просвещение.* 2012. N 2. С. 6–19.
5. *Баксанский О.Е., Гнатик Е.Н., Кучер Е.Н.* Естествознание: современные когнитивные концепции. М.: Изд-во ЛКИ, 2008.
6. *Баксанский О.Е., Гнатик Е.Н., Кучер Е.Н.* Нанотехнологии. Биомедицина. Философия образования в зеркале междисциплинарного контекста. М.: Либроком, 2010.
7. *Баксанский О.Е., Кучер Е.Н.* Когнитивный образ мира: Прологомены к философии образования. М.: Изд-во РООИ «Реабилитация», Канон+, 2010.
8. *Баксанский О.Е., Кучер Е.Н.* Личностно ориентированный подход к обучению физике // *Физика в школе.* 2003. N 4. С. 59-70.
9. *Баксанский О.Е., Чистова М.В.* Проблемное обучение: обоснование и реализация // *Наука и школа.* 2000. N 1. С 19-25.
10. *Дергачева Е.А., Баксанский О.Е.* Социотехноприродная реальность: социально-экономические риски конвергенции // *Фундаментальные исследования.* 2016. N 12. С. 612-617.
11. Психологические, философские и религиозные аспекты смысла жизни: материалы III –V симпозиумов ПИ РАО / под ред. В.Э. Чудновского и др. М.: Ось-89, 2001.

**Бердникова И.А.,**  
доцент кафедры иностранных языков,  
Академия управления МВД России  
Москва, Россия  
[only4irisha@mail.ru](mailto:only4irisha@mail.ru)

## **РЕАЛИЗАЦИЯ ПОТЕНЦИЙ ЧЕЛОВЕКА К САНОГЕННОЙ РЕФЛЕКСИИ ЧЕРЕЗ РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА**

***Аннотация:** статья посвящена раскрытию положения о том, что эмоциональный интеллект является фактором, взаимосвязанным с уровнем саногенной рефлексии. Структура эмоционального интеллекта включает в себя качества, выраженность которых важна для реализации этого личностного когнитивного механизма. Развитие эмоционального интеллекта способствует этому процессу.*

***Ключевые слова:** эмоциональный интеллект, саногенная рефлексия, эмоции, личностный ресурс, развитие личности.*

**Berdnikova I.A.,**  
Associate professor,  
The Academy of Management of the Interior Ministry of Russia  
Moscow, Russia

## **REALIZATION OF POTENTIALS OF A PERSON TO SANOGENIC REFLECTION THROUGH THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE**

***Abstract:** the article is devoted to the issue that emotional intelligence is a factor interconnected with the level of sanogenic reflection. The structure of emotional intelligence includes qualities of persona the degree of which is important for the implementation of this personal cognitive mechanism. The development of emotional intelligence contributes to this process.*

***Keywords:** emotional intelligence, sanogetic reflection, emotions, personal resource, personality development.*

Жизненный мир человека объективно наполнен проблемами, среди которых есть труднорешаемые. Это требует больших

психоэмоциональных усилий. Формирование и стабилизация психологической устойчивости к негативному влиянию стрессовых факторов окружающей действительности чрезвычайно важно в таких условиях. Сохранение душевного баланса и духовной целостности рассматривается нами в качестве составляющей развития личности. Для этого важно умение рационально проживать возникающие эмоции, регулировать и контролировать их, осуществлять эффективную межличностную коммуникацию и др. [2].

Саногенная рефлексия направлена на источник возникновения негативных эмоциональных переживаний и рассматривается нами не только как механизм обеспечения психологической устойчивости [1], но и как процесс, происходящий с использованием личного потенциала.

Д.А. Леонтьев определяет личностный потенциал как «интегральную системную характеристику индивидуально-психологических особенностей личности, лежащую в основе способности личности исходить из устойчивых внутренних критериев в своей жизнедеятельности и сохранять стабильность смысловых ориентаций и эффективность деятельности на фоне давлений и изменяющихся внешних условий» [4; 8].

Несмотря на то, что традиционным ориентиром в психологии считалось правильное отражение действительности как результат реалистического мышления, свободного от эмоциональных процессов, проблема развития и совершенствования эмоциональной культуры человека относится к числу актуальных в наши дни. На наш взгляд, уровень развития эмоционального интеллекта является фактором, который будет влиять на качество и степень выраженности способности к саногенной рефлексии. Основная функция этой психической активности – использование личностного потенциала для «повышения эффективности личности в социуме и в деятельности» [7; 8].

Как элемент ресурсной системы человека эмоциональный интеллект является предиктором различных аспектов регуляции поведения, эмоциональных состояний в жизни человека. Соответственно он имеет отношение и к процессу саногенной рефлексии, которая направлена на осознание своего способа жизни, отношений с миром, социальным окружением. Соответствующий уровень ЭИ обеспечивает не только изменение собственного поведения, реакций и внутренних состояний человека, а также активность человека в направлении реализации своих целей.

В отечественной психологии аналогом термина «эмоциональный интеллект», создателями которого являются американские ученые Дж. Мейер и П. Сэловей [9], можно признать понятие «эмоциональное мышление», которое являлось объектом изучения О.К. Тихомирова [8].

В российской психологической науке понятие ЭИ было впервые использовано

Г.Г. Гарсковой, которая определила его как «способность понимать отношения личности, репрезентируемые в эмоциях, и управлять эмоциональной сферой на основе интеллектуального анализа и синтеза» [3; 30].

По своей структуре эмоциональный интеллект неоднороден. Его модели, которые разрабатываются отечественными психологами, испытывают на себе влияние зарубежных подходов. Наиболее известными являются модели эмоционального интеллекта Д.В. Люсина, М.А. Манойловой. Так, Д.В. Люсин трактует его как «способность к пониманию своих и чужих эмоций и к управлению ими» [5; 33]. По мнению автора, можно говорить о внутриличностном и межличностном эмоциональном интеллекте, поскольку вышеперечисленные способности могут быть направлена как на собственные эмоции, так и эмоции других людей. М.А. Манойлова рассматривает этот психологический феномен как «способность человека к осознанию, принятию и регуляции эмоциональных состояний и чувств других людей и себя самого» [6; 17].

Несмотря на то, что существуют различные подходы к определению понятия и структуры конструкта «эмоциональный интеллект» все вышесказанное дает основания рассматривать его в качестве фактора, способствующего реализации потенций человека к саногенной рефлексии. Вектор направленности саногенной рефлексии, в свою очередь, протекая на высшем уровне психической активности человека, является основой эмоциональной саморегуляции, развивает способности личности противостоять неблагоприятным жизненным обстоятельствам через совершенствование и коррекцию неконструктивных проявлений мыслительной деятельности, которая имеют своим следствием негативные переживания.

Протекание рефлексивных процессов задействует эмоциональный интеллект, который используется для осознанного и целенаправленного контроля возникающих эмоций, для самопознания и самовоспитания характера, а также поведенческой регуляции. Этот личностный ресурс в

процессе жизнедеятельности человека позволяет избегать ненужных негативных эмоций, возникающих под воздействием внешних факторов.

Важно отметить, что самопознание, самоанализ и саморегуляция в процессе реализации механизма саногенной рефлексии при соответствующем уровне эмоционального интеллекта создают возможность не только для своевременной идентификации и устранения непродуктивного мышления, несовершенных поведенческих паттернов и эмоционального реагирования на обстоятельства жизненного пространства личности, но и являются предпосылкой ее поступательного развития.

### Литература

1. *Адамян Л.И.* Саногенная рефлексия как фактор психологической устойчивости личности: Автореф. дис. ... канд. псих. наук. М., 2012.
2. *Бердникова И.А.* Эмоциональное благополучие как фактор профессионального становления студента // Наука – образование – профессия: системный личностно-развивающий подход: материалы XV Международной научной конференции / под ред. Л.М. Митиной. М.: Изд-во «Перо», 2019. С. 271-273.
3. *Гарскова Г.Г.* Введение понятия эмоционального интеллекта в психологическую культуру // Ананьевские чтения: тезисы научно-практической конференции / под ред. А.А. Крылова. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского университета, 1999. С. 30-32.
4. Личностный потенциал: структура и диагностика // под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011.
5. *Люсин Д.В.* Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. С. 29-36.
6. *Манойлова М.А.* Развитие эмоционального интеллекта будущих педагогов. Псков: ПГПИ, 2004.
7. *Рудаков А.Л.* Стресс, стрессоустойчивость и саногенная рефлексия в спорте. Красноярск, 2011.
8. *Тихомиров О.К.* Психология мышления: учебное пособие. М.: Изд-во МГУ им. М.В. Ломоносова, 1984.
9. *Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.* Emotional intelligence: Theory, Findings, and Implications // *Psychological Inquiry*, 2004. V. 15. N 3. P. 197-215.

*Галеева Е.В.,  
старший преподаватель,  
Иркутский государственный университет  
Иркутск, Россия  
[galeeva.len@yandex.ru](mailto:galeeva.len@yandex.ru)*

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ  
ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО  
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ  
С ПРИРОДОЙ РОДНОГО КРАЯ**

***Аннотация:** статья посвящена рассмотрению аспекта развития эмоций и мышления как важной основы для формирования эмоциональных представлений, в которых отображаются особенности познания ребенком окружающего мира. Рассматриваются психолого-педагогические основы эмоциональных представлений и особенности их формирования у детей старшего дошкольного возраста. Выделены психолого-педагогические условия развития эмоциональных представлений, которые будут наиболее эффективными в процессе ознакомления дошкольников с природой.*

***Ключевые слова:** эмоции, эмоциональные представления, восприятие природы, познание, чувственное восприятие.*

*Galeeva E. V.,  
Senior lecturer,  
Irkutsk State University  
Irkutsk, Russia  
[galeeva.len@yandex.ru](mailto:galeeva.len@yandex.ru)*

**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR  
DEVELOPMENT OF EMOTIONAL PERCEPTIONS OF CHILDREN  
OF OLDER PRE-SCHOOL AGE IN THE PROCESS OF  
FAMILIARIZATION WITH THE NATURE OF THE NATIVE  
REGION**

***Abstract:** The article deals with the aspect of the development of emotions and thinking as an important basis for the formation of emotional perceptions, which show the peculiarities of a child's knowledge of the world around him.*

*Psychological and pedagogical bases of emotional perceptions and peculiarities of their formation in children of older pre-school age are considered. Psychological and pedagogical conditions for the development of emotional perceptions have been identified, which will be most effective in the process of familiarizing pre-school children with nature.*

**Keywords:** *emotions, emotional perceptions, perception of nature, cognition, sensual perception.*

Одной из важнейших задач современного дошкольного образования является развитие личности ребенка дошкольного возраста. В совокупности многообразных черт личности существенное место принадлежит эмоциям, которые оказывают влияние на проявление любой человеческой активности. Эмоции и чувства играют основополагающую роль в развитии личности ребенка (Л.С. Выготский) [1].

А.В. Запорожец отмечает, что проявления у дошкольников сопереживания и сочувствия другому имеют специфические особенности по сравнению с аналогичными чувствами у взрослых людей.

Эта специфика обнаруживает себя, прежде всего, в тесной взаимосвязи возникновения этих эмоций с воздействиями взрослого, с особенностями приобретаемого ребенком опыта общения, взаимодействия и деятельности.

Происходит формирование способности ребенка к сопереживанию, сочувствию, к сорадости и состраданию, которые выступают предпосылкой формирования у него наиболее сложных человеческих чувств – уважения и любви к другим людям [3].

Связь эмоций с процессами мышления приводит к тому, что мышление становится эмоционально – образным, а эмоции – обобщенными и предвосхищающими. Это является основой развития умения ставить перед собой цели и различать смысл происходящего, увиденного (А.В. Запорожец) [3].

К старшему дошкольному возрасту у ребенка складываются более сложные формы эмоционально-смысловой ориентировки и оценивания, осуществляемые уже не только в плане непосредственного восприятия, но и в представлениях (А.В. Запорожец, Я.З. Неверович и др.) [3].

Само понятие «представление» Б.Ф. Ломов определяет, как наглядный образ предмета или явления, возникающий на основе



прошлого опыта (ощущения и восприятия) путём его воспроизведения в памяти или воображении [1].

Л.С. Выготский и С.Л. Рубинштейн отмечали, что развитие интеллектуальных функций тесно связано с развитием эмоциональных процессов. Мышление протекает в форме понятий.

Для образования понятий необходимо обозначение какого-либо объекта, явления или категории через слово.

В связи с этим исследователи указывают, что формирование представлений тесным образом связано и с развитием речи, которая позволяет вербализовать эти представления [2].

Развитие эмоций и мышления выступает важной основой для формирования эмоциональных представлений, в которых отображаются, с помощью речи, особенности познания ребенком окружающего мира (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.В. Запорожец) [1].

Одним из главных условий развития эмоциональных представлений выступает практический опыт ребенка (А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев) [3]. В дошкольном возрасте богатым источником для познания и развития чувств является природа.

В процессе ознакомления с природой ребенок испытывает сильные положительные эмоции, которые надолго остаются в памяти.

Мир природы помогает понять и осмыслить те взаимосвязи, которые существуют между объектами и явлениями окружающего мира (А. Куприянова, С. Н. Николаева).

Именно поэтому мы полагаем, что ознакомление с природой может выступать той естественной средой, которая способствует формированию эмоциональных представлений у детей старшего дошкольного возраста [6].

В процессе общения с природой ребенок испытывает различные чувства. Эти чувства помогают ему не только лучше понять окружающий мир, но и самого себя.

Именно на основании этих чувств формируется умение и желание беречь и защищать природу, участвовать в создании необходимых условий для нормальной жизнедеятельности живых существ, выполнять нормы поведения в природе (Л.В. Маневцева) [5].

С позиции развития эмоциональных представлений, роль природы является очень важной.

Это объясняется, прежде всего, тем, что в детстве общение с природой, чувственное познание окружающего мира на основании

непосредственного взаимодействия с его объектами стимулирует различные эмоциональные реакции: удивления, радости, восторга и т.д. (А.В. Запорожец).

На основе чувственного восприятия у ребенка формируются глубокие, точные, осознанные представления о явлениях и объектах природы, о существующих между ними связях и отношениях.

Многие связи и отношения между природными явлениями дети познают в процессе наблюдений.

Природа отличается тем, что она позволяет ребенку непосредственным образом соприкоснуться со всеми ее объектами в ходе наблюдения, в ходе практической деятельности наблюдать явления природы, взаимодействовать с животными, изучать растения.

Всё это не только обогащает непосредственный опыт ребенка и способствует развитию его познавательных процессов, но и развитию его эмоциональной сферы (С.Н. Николаева, А.С. Куприянова) [5].

Именно поэтому ознакомление с природой является очень важным средством развития эмоциональных представлений дошкольника.

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования позволил нам выделить следующие психолого-педагогические условия формирования эмоциональных представлений в процессе ознакомления с природой:

- организация непосредственного взаимодействия с объектами природы в ходе наблюдения и практической деятельности;
- использование специальных приемов по формированию понятий и суждений в процессе накопления и расширения опыта эмоциональных представлений, связанных с природными явлениями и объектами;
- использование игры как средства формирования эмоциональных представлений у детей старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с природой.

Исходя из того, что эмоциональные представления включают в себя когнитивный и аффективный компоненты, при разработке экспериментального обучения мы исходили из того, что на первом этапе работы должен более активно формироваться аффективный компонент эмоциональных представлений.

На втором этапе работы – когнитивный компонент.

Это связано с тем, что знания и представления об эмоциях наиболее эффективно формировать на основе переживания ребёнком различных эмоциональных состояний [2].

Особенностями организации работы по обогащению эмоциональных представлений являлась следующая поэтапность и содержание работы.

Итак, на первом этапе мы акцентировали внимание на формировании аффективного компонента эмоциональных представлений.

Для этого в ходе прогулок и на занятиях мы создавали ситуации непосредственного взаимодействия детей с объектами природы в ходе наблюдений или практической деятельности.

Дети могли рассмотреть березу, ель, потрогать иголки, листья на деревьях, рассмотреть весенние облака и т.д.

Непосредственное взаимодействие с объектом природы родного края вызывает эмоциональный отклик у детей, который связан с открытием нового.

Во взаимодействии с различными объектами природы у детей формируется совокупность результатов ощущений и восприятий, которые необходимо было обобщить, обозначить с помощью слова.

Это выражалось в том, что мы обсуждали с детьми объект, который мы наблюдали: как он выглядит, какими свойствами обладает, каково его назначение, как он взаимодействует с другими объектами.

В результате этого мы формировали часть образа об этом объекте, но в эту же часть входит и эмоциональное отношение к объекту.

Поэтому для нас важно было использовать разнообразные приёмы для формирования у детей эмоционального отклика с помощью вербализации.

Наблюдая, дети проявляют удивление либо радость, все другие чувства.

Именно в эти моменты, когда появилась эмоциональная реакция детей, мы непосредственно осуществляли формирование эмоциональных представлений.

Мы спрашивали детей о том «какое чувство вы испытали, когда увидели раскидистую ель, когда вы ее потрогали и взаимодействовали с ней?» [2].

Также мы могли сопоставлять чувства детей, устанавливая взаимосвязь между какими-либо явлениями, либо наоборот указывать на различия между этими явлениями.

Например, мы могли рассматривать эмоциональное отношение к объекту в сравнении с другим объектом, который был рассмотрен ранее.

«Вспомните, какие чувства вы испытали, когда увидели видео про нерпенка? Какие чувства вы испытываете сейчас, наблюдая за каплей? Есть что-то общего между этими чувствами? Как вы думаете, что помогло вызвать у вас эти чувства?».

В процессе взаимодействия с различными объектами, мы использовали различные тексты из художественной литературы поэтов и писателей Восточной Сибири, сказки народов Прибайкалья для проявления у детей эмоциональной реакции и пробуждения этих эмоций.

В качестве специальных приёмов для развития эмоциональных представлений детей в процессе работы мы использовали такие методы и приемы как: групповое обсуждение различных чувств, рисование на тему, игры, психогимнастические этюды, речевые упражнения и т.д. [7].

Рассматривая эмоциональные состояния, которые возникают у детей в процессе взаимодействия с объектами природы и наблюдений, мы обращали эти ситуации для развития эмоциональных представлений. А именно, мы рассматривали, как называется эмоциональное состояние, причины его возникновения, средства его выражения.

В практической форме мы учили детей не только понимать эмоциональное состояние другого человека, но и выражать это в ходе общения [6].

Также в процессе работы большое внимание уделялось использованию игры как средству развития эмоциональных представлений.

Именно в игре ребёнок испытывает естественные активные эмоции.

Кроме того, этот эмоциональный отклик возникает в ответ на определённое содержание.

В связи с этим нами были подобрана система подбора специальных игр и упражнений, которые стимулировали эмоциональный отклик детей, позволяли беседовать на тему возникших эмоций, характеризовать эти чувства, оценивать насколько человеку комфортно состояние переживания этих чувств и формировали навыки средств выражения своего эмоционального состояния.

Формирование когнитивного и аффективного компонентов эмоциональных представлений находилось между собой в тесном единстве, поскольку когнитивная составляющая отвечает за понимание, выполнение действий по выражению эмоций, эмоциональных состояний.

В ходе работы мы отметили, что, приобретая практический опыт с различными объектами природы, дети получают с этим информацию о

том, какие чувства они испытывают по отношению к этому объекту: чувствуют ли они беспокойство или страх, радость, а также каким образом можно управлять этими чувствами, понимать и выражать их.

Таким образом, на основе эмоциональных переживаний и эстетического отношения к природе, специально организованного взаимодействия с объектами природы, у детей старшего дошкольного возраста можно сформировать опыт познания эмоциональных представлений, ведущий к интеллектуальному развитию.

### Литература

1. *Выготский Л.С.* Эмоции и их развитие в детском возрасте. М.: Просвещение, 2011.
2. *Галкина И.А., Галеева Е.В.* Детская речь с элементами языкознания. Иркутск: Изд-во «Аспринт», 2015.
3. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста. / под ред. А.В. Запорожца, Я.З. Неверович. М.: Просвещение, 2006.
4. *Виноградова Н.Ф.* Умственное воспитание детей в процессе ознакомления с природой. М.: Просвещение, 2009.
5. *Николаева С.Н.* Воспитание экологической культуры в дошкольном детстве. М.: Просвещение, 2009.
6. *Галкина И.А., Галеева Е.В.* Методическое сопровождение профессиональной компетентности педагога по вопросам речевого развития дошкольников в условиях ФГОС дошкольного образования // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. N 3 (24). С. 175-178.
7. «Байкал – жемчужина Сибири»: методическое сопровождение речевого развития детей дошкольного возраста: учебное пособие. / Галкина И.А., Галеева Е.В. Иркутск: Изд-во «Аспринт», 2018.

**Горбенко И.А.,**  
кандидат психологических наук, доцент,  
Московский педагогический государственный университет  
Москва, Россия  
[ia.gorbenko@mpgu.su](mailto:ia.gorbenko@mpgu.su)

**Мебония Э.В.,**  
студентка Института истории и политики,  
Московский педагогический государственный университет  
Москва, Россия  
[ev\\_meboniya@student.mpgu.edu](mailto:ev_meboniya@student.mpgu.edu)

**Молодова А.И.,**  
студентка Института истории и политики,  
Московский педагогический государственный университет  
Москва, Россия  
[ai\\_molodova@student.mpgu.edu](mailto:ai_molodova@student.mpgu.edu)

## **СТРУКТУРА ЖИЗНЕСПОСОБНОСТИ ЛИЧНОСТИ СОВРЕМЕННОГО СТУДЕНТА**

**Аннотация:** в статье анализируется понятие «жизнеспособность личности студента», рассматриваются различные подходы к ее структурной организации, приводятся результаты исследования структуры жизнеспособности личности студентов педагогического вуза

**Ключевые слова:** студенчество, жизнеспособность личности, жизнеспособность личности студента, структура жизнеспособности личности студента.

**Gorbenko I.A.,**  
PhD in Psychology, Associate professor,  
Moscow Pedagogical State University  
Moscow, Russia  
**Mebonia E.V.,**  
Student,  
Moscow Pedagogical State University  
Moscow, Russia  
**Molodova A.I.,**  
Student,

## STRUCTURE OF VITABILITY OF PERSONALITY OF THE MODERN STUDENT

**Abstract:** *the article analyzes the concept of “student personality viability”, considers various approaches to its structural organization, presents the results of a study of the personality viability structure of students of a pedagogical university.*

**Keywords:** *student body, personality vitality, student personality vitality, student personality vitality structure.*

Студенчество – специфическая общность людей, организационно объединенная институтом высшего образования. Сам термин «студент» в переводе с латинского (*studens*) означает усердно работающий, занимающийся, овладевающий знаниями. В.Т. Лисовский определяет студенчество, как социальный феномен, объединенный: 1) единой учебной деятельностью, которая направлена на специальное образование, имеющее единые цели и мотивы; 2) примерно одним возрастом людей (от 18 до 25 лет) с приблизительно равным образовательным уровнем [5].

О том, что студенчество – это особая возрастная категория говорил еще Б.Г. Ананьев. Он рассматривал студенческий возраст как сензитивный период для развития основных социогенных потенций человека [1].

По данным О.Н. Грищенко, Е.Р Исаевой, Н.Н. Михалко, В.Е. Павловой, Е.И. Шевалдиной и др. физическая, психологическая, нравственная и волевая зрелость наступает именно в студенческом возрасте. Так, достигают максимума в своем развитии высшие психические функции, преобладающее значение в познавательной деятельности начинает играть абстрактное мышление, формируется обобщенная картина мира, устанавливаются глубинные взаимосвязи между различными областями изучаемой реальности, происходит активное формирование индивидуального стиля жизнедеятельности [10].

«Характерной чертой нравственного развития в этом возрасте – пишет Н.Н. Михалко, – является усиление сознательных мотивов поведения. Заметно укрепляются те качества, которых не хватало в полной мере в старших классах – целеустремленность, решительность,

настойчивость, самостоятельность, инициатива, умение владеть собой. Повышается интерес к моральным проблемам (цели, образу жизни, долгу, любви, верности)» [8, с. 230].

Стоит, однако, заметить, что нынешние студенты – это совершенно иное поколение людей, «незрелое и безмятежное», и нам необходимо внимательно в них всмотреться, так как от них зависит наше будущее.

Н.Н. Михалко точно подметил и описал психологические особенности современных студентов. Это дети, рожденные во второй половине 90-х годов. Они «воспитывались и выросли в период относительной социальной и политической стабильности, в условиях... "беспроблемного детства"». «В результате условий воспитания, созданных взрослыми, они не умеют решать проблемы, не прогнозируют последствия своих действий и риски». Они не приучены «к упорству в достижении целей, не могут переживать неудачи, бороться и преодолевать трудности. Они не понимают, почему (зачем?) нужно так интенсивно и тяжело учиться...». У них преобладает «"клиповое" мышление», они «плохо понимают фундаментализм предлагаемых лекторами знаний, не любят долгих монологов и пространных рассуждений, быстро утомляются и теряют интерес к докладчику». «Иметь об этом представление» и не более того». «Они привыкли познавать мир через компьютерные игры, живому контакту предпочитают... виртуальное общение в социальных сетях». Поэтому «выходя во взрослую жизнь... вчерашние школьники столкнулись с первыми трудностями и оказались к ним не готовы» [8, с. 230-231].

В связи с этим, становится чрезмерно важным вопрос о поиске ресурсов, обеспечивающих жизнедеятельность современных студентов, ее эффективность, устойчивость и уравновешенность. С нашей точки зрения, таким ресурсом является жизнеспособность личности, как возможность к обеспечению самой личностью своего психологического, социального и физического благополучия.

Необходимо отметить, что исследованием жизнеспособности личности студента занимаются немногие ученые. К наиболее известным нам относятся исследования Л.И. Афанасьевой, Е.Н. Байдашевой, В.Г. Бураевой, Н.В. Вязовой, И.М. Ильинского, О.А. Кондратенко, С.В. Котовской, А.Ю. Незванкиной, М.Ш. Непомнящей, Н.М. Ноговицыной, А.И. Петранюк, Ю.В. Постыляковой, Н.Т. Селезневой, Н.В. Рубленко, В.М. Толстошеиной и др.



Одно из наиболее подробных исследований по данной теме принадлежит О.А. Кондратенко. В статье «Воспитание жизнеспособности студента вуза в условиях гуманизации образования» она анализирует различные подходы к понятию «жизнеспособность» и выводит термин «жизнеспособность студента», под которым подразумевает индивидуальную способность молодого человека по управлению собственными личностными ресурсами в контексте овладения учебно-профессиональной деятельностью [4].

Ссылаясь на работу И.М. Ильинского «Российские вузы на переломном этапе» [3], О.А. Кондратенко отмечает, что только в условиях гуманизации образования возможно воспитание жизнеспособной личности, поскольку оно помогает обучающимся раскрыть свои личностные особенности [4].

В.Г. Бураева дает следующее определение понятию «жизнеспособность студента»: это «многоуровневое интегративное качество личности, включающее в себя: на индивидуальном уровне – адаптивные свойства; на личностном – духовно-ценностные ориентации, морально-нравственные установки взгляды и чувства, творческую направленность личности; на индивидуальном – качественно своеобразное проявление потенциальных свойств жизнеспособности, присущее каждому молодому человеку как уникальной личности» [2].

М.Ш. Непомнящая, изучая психологические особенности студентов педагогического вуза, выделяет следующие компоненты их жизнеспособности:

1. Жизнестойкость, которая «представляет собой систему убеждений о себе, о мире, об отношениях с миром»;

2. Психологическое благополучие, являющееся для человека интегральным показателем «степени направленности человека на реализацию основных компонентов позитивного функционирования, а также степени реализованности этой направленности, субъективно выражающейся в ощущении счастья, удовлетворенности собой и собственной жизнью»;

3. Экзистенциальная исполненность – понятие, включающее в себя описание качества жизни человека в противовес более привычному понятию счастья [9].

Вместе с тем, особый интерес для нас представляет подход к структурной организации жизнеспособности личности взрослого человека А.В. Махнач.

С точки зрения автора, ее основными компонентами являются:

- способность к контролю над собственным функционированием, которая выражается в самоэффективности человека;
- способность к проявлению упорства, самодисциплины, выражающаяся в настойчивости человека;
- способность к управлению потребностями в неблагоприятных условиях выражается в принятых им стратегиях совладания и адаптации;
- способность влиять на окружение и ход жизни в будущем, проявляющаяся во внутреннем локусе контроля;
- мировоззренческая направленность, которая выражается в устремленности человека к духовному развитию, нравственному поведению;
- способность к выстраиванию семейных и социальных взаимосвязей проявляется в умении человека выстраивать эти отношения [6; 40-41].

Несмотря на то, что исследования А.В. Махнач посвящены изучению жизнеспособности взрослых и работающих людей, его подход максимально точно отражает наши представления о структуре жизнеспособности личности студентов, т.к конкретизирует те тонкие аспекты, которые наполняют жизнеспособность молодых людей содержанием в современных условиях.

Используя методику А.В. Махнач «Жизнеспособность взрослого человека» [7], мы изучили взаимосвязь между различными компонентами жизнеспособности личности студентов пятых курсов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование» в Московском педагогическом государственном университете (n=45). Корреляция показателей жизнеспособности представлена в таблице 1.:

Таблица 1. Корреляция показателей жизнеспособности (по r – Спирмену)

Показатели жизнеспособности	Показатели жизнеспособности					
	Самоэффективность	Настойчивость	Внутренний локус контроля	Адаптация	Духовная жизнь	Социальные и семейные связи
Самоэффективность	1,00	0,57*	0,72**	0,54*	-0,21	0,34*
Настойчивость	0,57*	1,00	0,56*	0,71**	-0,36*	0,15
Внутренний локус контроля	0,72**	0,56*	1,00	0,50*	-0,11	0,27
Адаптация	0,54*	0,71**	0,50*	1,00	-0,31*	0,32*
Духовная жизнь	-0,21	-0,36*	-0,11	-0,31*	1,00	-0,15
Социальная и семейная жизнь	0,34*	0,15	0,27	0,32*	0,32*	1,00

*Примечание:* статистически значимые связи\*\* – на уровне  $p \leq 0,01$ ;  
\*- на уровне  $p \leq 0,05$

В результате проведенного исследования были обнаружены достоверные положительные связи между показателями «Самоэффективность» и «Настойчивость» ( $r=0,57$ ), «Внутренний локус контроля» ( $r=0,72$ ), «Адаптация» ( $r=0,54$ ) и «Социальные и семейные связи» ( $r=0,34$ ).

Чем более у респондентов выражена способность мобилизовать мотивацию, когнитивные ресурсы и действия для оказания влияния на то или иное событие, тем более они упорны в достижении своей цели.

Они ответственно относятся к себе и своим действиям, умеют устанавливать оптимальное соответствие своих интересов окружающей среде, способны использовать социальную и внешнюю систему поддержки для совладания со стрессом.

Кроме того, чем более респонденты склонны к последовательной работе для достижения цели и способны воспринимать грядущие изменения как вызов, тем более ответственно они относятся к себе и жизни.

Они ощущают себя более уверенными в том, что они могут самостоятельно и успешно совладать с неблагоприятными условиями.

При этом у них менее выражено стремление найти опору в вере, дать духовно-нравственную оценку всему происходящему вне и внутри себя, действовать в соответствии с собственной и общественной системой духовно-нравственных ценностей.

Это подтверждает наличие достоверных прямых связей между показателем «Настойчивость» и показателями «Самоэффективность» ( $r=0,57$ ), «Внутренний локус контроля» ( $r=0,56$ ) и «Адаптация» ( $r=0,71$ ) и наличие обратной связи с показателем «Духовная жизнь» ( $r=-0,36$ ).

Необходимо также отметить наличие обратной связи между показателями «Духовная жизнь» и «Адаптация» ( $r=-0,31$ ) и наличие прямой связи между показателями «Духовная жизнь» и «Социальная и семейная жизнь» ( $r=0,32$ ).

То есть, чем более духовно и нравственно развиты респонденты, действуют в соответствии с собственной и общественной системой духовно-нравственных ценностей, тем меньше они прибегают к эмоциональной регуляции и саморегуляции, склонны рассчитывать на самих себя, управляют собственными проблемами, ставя в приоритет морально-нравственную сторону своей личности.

В то же время, респонденты смещают фокус внимания с идентификации дисфункциональных паттернов семьи на ее ресурсность, считая, в конечном счете, семью фактором жизнеспособности личности.

Таким образом, результаты проведенного исследования позволяют выделить в качестве основных компонентов жизнеспособности личности студентов следующие составляющие: самоэффективность, настойчивость, внутренний локус контроля, совладание и адаптацию, духовную жизнь, религиозную веру, семейные и социальные взаимосвязи.

Считаем, что равномерное развитие представленных компонентов позволит оказать психологическую поддержку и помощь нынешнему поколению студентов, переживающему трудности и невзгоды, и будет способствовать оптимизации и повышению уровня их жизнеспособности в целом.

## Литература

1. *Ананьев Б.Г.* К психофизиологии студенческого возраста // Современные психологические проблемы высшей школы. Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1974.

2. *Бураева В.Г.* Основные характеристики устойчивой жизнеспособности студентов [Электронный ресурс]: URL: [http://www.rusnauka.com/17\\_APSN\\_2013/Pedagogica/4\\_140903.doc.htm](http://www.rusnauka.com/17_APSN_2013/Pedagogica/4_140903.doc.htm) (дата обращения 11.01.2020)

3. *Ильинский И.М.* Российские вузы на переломном этапе // Знание. Понимание. Умение. 2014. N 3. С. 5-17.

4. *Кондратенко, О.А.* Воспитание жизнеспособности студента вуза в условиях гуманизации образования // Мир науки, культуры, образования. 2011. N 6. С. 102-105.

5. *Лисовский В.Т.* Личность студента. Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1974.

6. *Махнач А.В.* Жизнеспособность замещающей семьи как малой социальной группы: автореф. дисс. ... д-ра. психол. наук. Москва, 2019.

7. *Махнач А.В.* Жизнеспособность человека и семьи: социально-психологическая парадигма. М.: Ин-т психологии РАН, 2016.

8. *Михалко Н.Н.* Психологические особенности личности студента // Современные проблемы права, экономики и управления. N 1 (2). 2016. С. 229-233.

9. *Непомнящая М.Ш.* Взаимосвязь компонентов жизнеспособности у студентов педагогического вуза [Электронный ресурс]  
URL: [http://www.rusnauka.com/4\\_SND\\_2014/Psihologia/8\\_158012.doc.htm](http://www.rusnauka.com/4_SND_2014/Psihologia/8_158012.doc.htm) (дата обращения 11.01.2020)

10. *Павлова В.Е.* Студенчество как социальная группа и социально-ценностные ориентации // Международный научный журнал «Инновационная наука» 2007. N 4. С. 193-195.

**Зайцева О.Ю.,**  
кандидат психологических наук, доцент,  
Иркутский государственный университет,  
Педагогический институт  
Иркутск, Россия  
[dpip.lida@ya.ru](mailto:dpip.lida@ya.ru)

## **ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ДОО ПОСРЕДСТВОМ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ**

**Аннотация:** рассматривается проблема индивидуализации образовательного процесса в дошкольной образовательной организации. Автор описывает свойства процесса индивидуализации – целенаправленность, целостность, диалектичность, динамичность. Для повышения качества образовательного процесса автор выделяет одно из важных средств – это проектирование индивидуальных образовательных программ. Автор описывает возможный педагогический алгоритм проектирования индивидуальных образовательных программ для воспитанников в целостном процессе развития, воспитания и обучения в дошкольном учреждении.

**Ключевые слова:** дошкольное образование, принцип индивидуализации, образовательный процесс, педагогическое проектирование, дети дошкольного возраста, дошкольные образовательные учреждения, индивидуальные образовательные программы.

**Zaytseva O. Y.,**  
PhD in Psychology, Associate professor,  
Irkutsk state University,  
Teacher Training Institute  
Irkutsk, Russia

## IMPROVING THE QUALITY OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS BY MEANS OF INDIVIDUAL EDUCATIONAL PROGRAMS

***Abstract:** the problem of individualization of the educational process in a preschool educational organization is considered. The author describes the properties of the individualization process – purposefulness, integrity, dialecticism, dynamism. To improve the quality of the educational process, the author identifies one of the important means – the design of individual educational programs. The author describes a possible pedagogical algorithm for designing individual educational programs for pupils in a holistic process of development, education and training in a preschool institution.*

***Keywords:** preschool education, individualization principle, educational process, pedagogical designing, preschool children, preschool educational institutions, individual educational programs*

В условиях реформирования современной системы дошкольного образования, которые связаны с новым пониманием качества дошкольного образования, его интерпретации с позиции качества условий организации образовательного процесса, возникает острая необходимость разработки новых процедур контроля и оценки качества образовательного процесса для детей дошкольного возраста. Анализ существующих подходов к управлению и контролю качества образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении убедительно показывает, что когда приоритетным методологическим подходом оказывается гуманитарный, эффективность контроля и оценки возрастает.

В соответствии с системно-деятельностной методологией ФГОС дошкольного образования, новая педагогическая концепция образовательного процесса включает два блока: совместную образовательную деятельность воспитывающего взрослого с детьми, включая и партнерские взаимодействия с родителями воспитанников в реализации задач образовательной программы дошкольного образования. Второй блок современного образовательного процесса включает создание условий для организации самостоятельной деятельности детей дошкольного возраста в развивающей предметно-пространственной среде ДОУ.

Основой дошкольного образования стали представление выбора, проявления инициативы и учета интересов детей наряду с деятельностной основой проектирования содержания образования детей. Ключевыми принципами дошкольного образования ориентирующим педагогическую практику обучения и развития детей являются принцип формирования познавательных интересов и познавательных действий, а также приобщения детей к традициям, ценностям, нормам и правилам общей и взаимодействия в современной социокультурной среде.

Если в рамках данной концептуальной схемы говорить о повышении качества образовательного процесса важно конкретизировать основные свойства данного процесса как отправные точки роста. К ведущим свойствам относят целенаправленность, целостность, диалектичность и динамичность, гуманистическую направленность, системность, процессуальность. Предпримем попытку в рамках данной статьи дать содержательную интерпретацию обозначенных свойств процесса с позиции индивидуализации образования детей дошкольного возраста.

Целенаправленность образовательного процесса в аспекте индивидуализации проявляется в «создании благоприятных условий для развития детей в соответствии с ... индивидуальными особенностями и склонностями, развития способностей и творческого потенциала каждого ребенка как субъекта отношений ...» (п.3 ФГОС ДО). Также в п.1.4. указывается на то, что ключевым принципом организации образования детей дошкольного возраста является «построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, при котором сам ребенок становится активным в выборе содержания своего образования, становится субъектом образования (далее – индивидуализация дошкольного образования)».

Целостность процесса обеспечивается единством лишь относительно самостоятельных его компонентов: освоения и конструирование содержания образования детей во взаимосвязи с возможностями развивающей предметно-пространственной среды ДОУ, личностно-развивающий характер взаимодействия педагога и воспитанников, освоения воспитанниками содержания образования, в том числе, в самостоятельной деятельности в функциональных центрах группы.

Диалектичность образовательного процесса возникает в виде несоответствия между устаревшими педагогическими концепциями об обучении, развитии и воспитании детей дошкольного возраста и



практическими формами организации обучения, чаще фронтальными, и новыми, развивающимися, усложняющимися требованиями современного социокультурного контекста к процессам образования на ранних этапах онтогенеза.

Результаты исследований по вопросам дидактики дошкольного образования показали, что дети дошкольного возраста строят новые знания на основе собственного субъектного опыта в специально организованном педагогом процессе обучения, эффективно закрепляют их в игровых пробах, основанных на их собственных интересах, в самостоятельной детской деятельности, а также других формах активности.

Динамичность образовательного процесса достигается за счет взаимодействия трех его структур. В рамках данной статьи, более детально следует рассмотреть методическую составляющую, которая включает задачи обучения (воспитания), последовательность этапов деятельности педагога.

Проблему готовности педагогов к решению задач индивидуализации дошкольного образования рассматривают в современных исследованиях [1,2,4] и констатируют ее особую актуальность, с одной стороны в свете решения задач федерального государственного образовательного стандарта, с другой стороны, низкой готовностью педагогов ДООУ к ее реализации.

Индивидуальную образовательную программу (маршрут), мы склонны интерпретировать, как средство реализации личностного потенциала ребенка (воспитанника) в образовании. Структура подобной программы включает пять базовых блоков: целевой (постановка целей индивидуального развития воспитанника с опорой на его познавательные интересы и склонности); содержательный (обоснование структуры и отбор содержания образовательных областей или культурных практик); технологический (определение используемых гуманитарных образовательных технологий); диагностический (определение системы педагогического наблюдения за познавательными интересами и склонностями воспитанников); организационно-педагогический (условия и способы достижения целей индивидуализации образования воспитанника).

Основная цель создания индивидуальной образовательной программы (маршрута): активизация процессов формирования,

саморазвития на ранних этапах онтогенеза в вариативных формах детской активности.

Педагогический алгоритм конструирования индивидуальной образовательной программы (маршрута), на наш взгляд, может включать следующие этапы. На первом этапе – педагог изучает научно-методические основы индивидуализации в дошкольном образовании. Проводит диагностирование познавательных интересов и склонностей воспитанников в группе. На втором этапе – использует педагогическое наблюдение для разностороннего изучения личностей воспитанников в деятельности. На третьем этапе на основе установленных индивидуальных предпочтений, интересов воспитанников проектируется индивидуальная программа. На четвертом этапе происходит дальнейшее изучение личности воспитанников. На пятом этапе происходит корректировка индивидуальных образовательных маршрутов воспитанников с учетом динамических показателей изменения и обогащения познавательных интересов и предпочтений детей.

Таким образом, повышение качества образовательного процесса в дошкольной образовательной организации посредством индивидуальных образовательных программ возможно, так как использованием вариативных способов поддержки детской инициативы на основе результатов педагогических наблюдений обогащает «инструментальный багаж» педагогов ведущий к накоплению профессионального опыта путей и способов индивидуализации образования детей.

### **Литература**

1. *Додонова Н.С.* Проблема готовности педагогов к проектированию индивидуального образовательного маршрута дошкольника // Научный поиск. 2015. № 3. С. 14-16
2. *Зайцева О.Ю.* Основные компоненты готовности педагогов к реализации индивидуального подхода в дошкольном образовании // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Т. 7. № 2 (23). С. 100-103.
3. *Звонарева О.В.* Психолого-педагогическое сопровождение индивидуальной образовательной траектории развития детей дошкольного возраста с предпосылками интеллектуальной одаренности // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2008. № 54. С. 373-378.
4. *Маханева М.Д.* Индивидуальный подход к ребенку в ДОУ: организационно-методический аспект. М.: ТЦ Сфера, 2007.

*Зарубина Л.А.,  
магистр педагогики, преподаватель,  
Иркутский техникум индустрии питания  
Иркутск, Россия  
[lilianaz2011@mail.ru](mailto:lilianaz2011@mail.ru)*

## **РЕФЛЕКСИЯ КАК КОМПОНЕНТ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ**

**Аннотация:** статья посвящена рассмотрению феномена рефлексии как компонента межкультурной коммуникативной компетенции обучающихся при подготовке к межкультурному общению. Анализируются понятия рефлексии и межкультурного общения, рассматриваются подходы в изучении данного феномена, подчеркивается важность и необходимость создания и реализации методика формирования рефлексивной компетенции, выделяются уровни рефлексии с точки зрения социального взаимодействия субъектов.

**Ключевые слова:** межкультурная коммуникативная компетенция, межкультурное общение, рефлексия, технология саногенной рефлексии, неопределенность в межкультурном общении.

*Zarubina L.A.,  
Master of pedagogy, teacher,  
Irkutsk Catering College  
Irkutsk, Russia*

## **REFLECTION AS A COMPONENT OF INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE**

**Abstract:** *the article deals with the phenomenon of reflection as a component of intercultural communicative competence of students in preparation for intercultural communication. Examines the concept of reflection and intercultural communication, discusses the approaches to study this phenomenon, the importance and necessity of creating and implementing technology of formation of reflexive competence, distinguished levels of reflection from the point of view of social interaction between actors.*

**Keywords:** *intercultural communicative competence, intercultural communication, reflection, technology of sanogenic reflection, uncertainty in intercultural communication.*

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью подготовки выпускников, готовых к рефлексивной деятельности в ходе межкультурного общения.

В связи с расширением и качественным изменением международных связей, развитием современных технологий и ростом объемов информации межкультурная коммуникативная компетенция становится одним из важнейших показателей востребованности специалиста на рынке труда. Данная компетенция позволяет личности, сохраняя собственную культурную идентичность, выйти в межкультурное сообщество (Б.В. Агеев, Д.Г. Арсеньев, Ю.В. Бромлей, Ю.В. Крысько, А.И. Мусукаев и др.).

Формирование межкультурной коммуникативной компетенции происходит в процессе развития не только в интеллектуально-когнитивной области личности, но и в эмоциональной сфере. Формирование компетенции такого рода обеспечивается применением специфических принципов: познания и учета культурных универсалий, культурно-связанного изучения родного и иностранного языков, речеповеденческих стратегий, осознаваемости и «переживаемости», управления собственными психологическими состояниями, рефлексивности, эмпатии и др. (Е.П. Крупник, Л.Г. Почебут, Т.Г. Стефаненко и др.). В этом ряду особое значение имеет принцип рефлексивности, изучаемый в настоящем исследовании в контексте рефлексии как компонента межкультурной коммуникации.

В научных исследованиях рефлексия достаточно интенсивно изучается как механизм саморазвития и самовыражения личности (А.В. Карпов, С.Н. Морозюк и др.). Установлено: рефлексия как способность личности осознавать себя, собственную профессиональную деятельность, переживания, факторы взаимодействия с окружающими позитивно изменяет картину эффективности личности в социуме (С.Н. Морозюк, Ю.М. Орлов, Т.О. Смолева). В исследовании И.Н. Семенова и С.Ю. Степанова показана значимость рефлексии в актуализации стремления к личностному и профессиональному росту [18]. В практике образовательного процесса рефлексия изучается как фактор успешности повышения эмоциональной компетентности личности (Н.В.

Павлюченкова). Л.А. Кананчук рассматривает рефлексию как механизм межличностного взаимодействия в полиэтнической среде вуза.

Особый интерес вызывает в межкультурной коммуникации феномен неопределенности. В области разработки теоретических подходов к изучению феномена неопределенности (неуверенности) в процессе межкультурной коммуникации привлекают особое внимание: стратегии редукции неуверенности (пассивная, активная, интерактивная); факторы снижения когнитивной неуверенности и тревожного поведения; динамика стрессово-адаптационного роста личности к иной культуре через призму рефлексивных умений участников межкультурного общения и др.

В ракурсе преодоления ситуаций коммуникативной и культурной неопределенности вопрос о сущности рефлексивной компетенции еще не исследовался. Между тем, данный аспект изучения явления характеризуется безусловной актуальностью в связи с необходимостью снижения напряжения в ситуациях межкультурного взаимодействия, снятия барьеров, обнаружения и преодоления ситуаций неопределенности межкультурного взаимодействия посредством рефлексии.

Практика, к сожалению, показывает затруднения выпускников вузов в процессе полноценного осуществления межкультурной коммуникации в связи с их недостаточной готовностью к осознанию степени неопределенности ситуаций, возникающих в ходе межкультурного общения.

Все это обуславливает противоречия, возникающие между:

- потребностью к высокому уровню подготовки как полноценных участников межкультурной коммуникации и недостаточной их готовностью к неопределенным, непредвиденным ситуациям коммуникативного и культурологического свойства;

- наличием подходов к изучению разных видов неопределенности в контексте исследований в области философии, социологии, психологии и недостаточной ее изученностью данного феномена применительно к межкультурной коммуникации;

- существующими исследованиями, посвященными рефлексии как явлению, и недостаточной изученностью рефлексивной компетенции как компонента межкультурной коммуникативной компетенции будущих специалистов-выпускников вуза.

Необходимость разрешения данных противоречий обусловила цель исследования: теоретическое обоснование и создание методики формирования рефлексивной компетенции при подготовке к межкультурному общению студентов.

Мы предположили, что процесс подготовки студентов к межкультурной коммуникации будет успешным, если:

- конкретизирован статус рефлексии как психического процесса, обеспечивающего успешность общения;
- выявлены типы неопределенности межкультурной коммуникации, на основе которых уточнена специфика рефлексивной компетенции как компонента межкультурной коммуникативной компетенции;
- определены критерии и индикаторы, методика формирования рефлексии как компонента межкультурной коммуникации.

В соответствии с целью и гипотетическими положениями исследования были сформулированы следующие задачи:

- 1) изучить рефлексю в контексте эффективности межкультурной коммуникации;
- 2) выявить виды неопределенности – определенности, проявляющиеся в процессе межкультурной коммуникации и осуществить их разноаспектную типологию;
- 3) на основе выявления видов неопределенности определить сущность рефлексивной компетенции как компонента межкультурной коммуникативной компетенции;
- 4) установить содержание рефлексивной компетенции, необходимой для межкультурного общения, разработать показатели уровня сформированности рефлексивной компетенции студентов вуза;
- 5) разработать, научно обосновать и апробировать технологию формирования рефлексивной компетенции, обеспечивающей выявление и преодоление случаев межкультурной неопределенности при подготовке студентов к межкультурному общению.

Для решения поставленных задач и проверки гипотезы применялся комплекс взаимодополняющих научно-исследовательских методов:

- теоретические: анализ отечественной и зарубежной психолого-педагогической, научно-методической литературы по проблеме исследования, синтез теоретического и эмпирического материала;
- эмпирические методы: метод наблюдения, метод тестирования.

Метод анкетирования, опросы, метод изучения и обобщения педагогического опыта;

– количественно-качественные методы: обобщающие, интерпретационные сбор, накопление и обработка данных.

Теоретико-методологической базой исследования являются: компетентностный подход к целеполаганию в области обучения иностранным языкам (И.А. Зимняя); личностно-деятельностный подход в обучении (А.А. Леонтьев); положения о рефлексии как механизме самосознания и саморегуляции в контексте эффективности взаимоотношений (А.В. Карпов, Ю.М. Орлов, С.Н. Морозюк).

Новизна работы заключается в том, что:

- с позиции рефлексивного подхода к подготовке специалистов языкового вуза рассматривается формирование рефлексивной компетенции как компонента межкультурной коммуникативной компетенции студентов, включающей интракультурную, инокультурную и интеркультурную составляющие;

– выявляются типы неопределенности-определенности, проявляющиеся в процессе межкультурной коммуникации, и на основе этого уточняется специфика рефлексивной компетенции как ведущего компонента межкультурной коммуникативной компетенции;

- определяются критерии, уровни и индикаторы межкультурной неопределенности.

В ходе проводимого исследования использовались теоретические эмпирические методы исследования: синтез теоретического и эмпирического материала, метод наблюдения, метод анкетирования, сбор и накопление данных. Применение данных методов позволило выявить следующие показатели эффективности межкультурного общения: направленность на сотрудничество, самоконтроль, эмпатия, освоение личностью операциями аккультурации, что составляет суть рефлексивной компетентности личности, которая определяет успешность межкультурной коммуникации в поликультурном пространстве.

В межкультурном взаимодействии реализуются нравственные установки, программы поведения, одобряемые в своей культуре, в связи, с чем в общении они оказывают влияние на процесс понимания и принятия друг друга в межкультурном общении субъектов образовательной среды. Пониманию способствуют познание и осознание культурных ценностей, традиций, народных обрядов (Т. Г. Стефаненко).

Эффективность межкультурной коммуникации зачастую обусловлена, как было представлено выше, рефлексией как базовой способностью к самонаблюдению, анализу, саморегуляции и самосовершенствованию личности (С. Л. Рубинштейн и др.).

Автор выдвигает тезис о рефлексии как континуальном (не «дискретном») свойстве, имеющем индивидуальную меру выраженности как «по горизонтали» (склонность и способность личности отслеживать свои психические акты и состояния, характеризующие эмоциональный аспект рефлексии), так и по «вертикали» (сложность рефлектируемого материала, что характеризует когнитивный аспект рефлексивности). Исследователем выделены уровни рефлексии с точки зрения социального взаимодействия субъектов. Первый уровень характеризуется рефлексивной оценкой личности актуальной ситуации, оценкой своих чувств, поведения в ситуации другого человека. Второй уровень проявляется в суждениях относительно того, что чувствовал другой человек в подобных ситуациях. Третий уровень отмечается представлением мыслей другого человека о том, как он воспринимается субъектом. Четвертый уровень включает представление о восприятии другим человеком мнения субъекта по поводу мыслей окружающих о поведении субъекта в различных ситуациях. В настоящем исследовании учитывались все три уровня в контексте разрабатываемой модели рефлексии как компонента межкультурной коммуникативной компетенции.

### Литература

1. *Арсеньев Д.Г.* Социально-психологические и физиологические проблемы адаптации иностранных студентов. СПб.: СПб ГПУ, 2003.
2. *Зарубина Л.А., Смолева Т.О.* Влияние рефлексии на эффективность межкультурной коммуникации: материалы VII международной научно-практической конференции «Актуальные направления фундаментальных и прикладных исследований» 19-20 октября 2015 г. North Charleston, USA. Т.3. С. 73-80.
3. *Зимняя И.А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
4. *Карпов А.В.* Психология рефлексивных механизмов деятельности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004.



5. *Карнышев А.Д.* Вопросы межэтнического взаимодействия и межкультурной компетентности: материалы социально-психологических исследований в образовательных учреждениях Иркутской области. Иркутск: БГУЭП, 2008.
6. *Крупник Е.П.* Национальное самосознание. Введение в проблему. М.: Моск. психол.-соц. ин-т, 2006.
7. *Крысько В.Г.* Этнопсихология: учебное пособие. В 2 ч. Ч.1. Теория и методология. М.: Ин-т молодежи, 1992.
8. *Леонтьев Д.А.* В борьбе за смысл // Человек в поисках смысла. М.: Изд-во МГУ, 1990. С. 302-324.
9. *Морозук С.Н.* Саногенный стиль мышления. Управление эмоциями: модульно-кодированное учебное пособие к циклу курсов по бесконфликтной адаптации и саморазвитию. М.: Сайдинг, 2005.
10. *Мусукаев А.И.* Об обычаях, законах горцев: традиционные и общественные институты в советской исторической науке. Нальчик: Эльбрус, 1986.
11. *Орлов Ю.М.* Обида, вина// Составитель А.В. Ребенок. Серия: Исцеление размышлением, кн.1. 5-е изд. испр. М.: Слайдинг, 2004.
12. *Павлюченкова Н.В.* Саногенная рефлексия как фактор развития эмоциональной компетентности: автореф. дисс. канд. психол. Наук. Москва, 2008.
13. *Почебут Л. Г.* Социальные общности: психология толпы, социума, этноса. Санкт-Петерб. ун-т, 2005.
14. *Рубинштейн, С.Л.* Принципы и пути развития психологии/ С. Л. Рубинштейн. – М.: АН СССР, 1959.
15. *Смолева Т.О.* Развитие педагогической рефлексии. Развитие педагогической рефлексии: учеб. пособие 3-е изд., испр. и доп.: Иркутск: «Издательство «Аспринт», 2013.
16. *Смолева Т.О.* Сравнительный анализ характерологических профилей студентов педагогических и технических университетов // Байкальский педагогический вестник. Вып. 1. Улан-Удэ: Изд-во Бурятского государственного университета, 2007.
17. *Стефаненко Т.Г.* Методы подготовки к межкультурному взаимодействию. М.: МГУ, 1993. С. 55-78.
18. *Semenov I.N., Stepanov S.Yu.* Licnostno-refleksiwnaya organizacija discursivnogo mysleniy v rezenil tvorceskich zadac // Tezy referatow na 8 (I nove). Symposium metodi Heurezy. Warszawa, 1986.

**Кананчук Л.А.,**  
кандидат психологических наук, доцент,  
Иркутский государственный университет  
Иркутск, Россия  
[Kananchuk.la@yandex.ru](mailto:Kananchuk.la@yandex.ru)

## **САНОГЕННАЯ РЕФЛЕКСИЯ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

***Аннотация.** В современной практике педагогов дошкольных образовательных учреждений актуальным становится вопрос формирования доброжелательных отношений между представителями разных этнических групп. Педагоги находятся в условиях, когда к нему предъявляются определенные профессиональные требования, в том числе развитие этнокультурной компетентности. Важнейшей составляющей, оказывающей влияние на становление профессиональной компетентности педагога является рефлексия. Саногенная рефлексия может выступать как условие развития этнокультурной компетентности педагогов, если осуществлять целенаправленное развитие в ходе специально организованной работы.*

***Ключевые слова:** этнокультурная компетентность, рефлексия, саногенная рефлексия, саногенное мышление, этнические группы, полиэтническая среда.*

**Kananchuk L.A.,**  
PhD in Psychology, Associate professor,  
Irkutsk State University  
Irkutsk, Russia

## **SANOGENIC REFLECTION AS A CONDITION FOR THE DEVELOPMENT OF ETHNO-CULTURAL COMPETENCE OF THE TEACHER OF PRESCHOOL EDUCATION**

***Abstract:** In modern practice of teachers of preschool educational institutions the question of formation of benevolent relations between*

*representatives of different ethnic groups becomes actual. Teachers are in conditions when certain professional requirements are imposed on them, including the development of ethno-cultural competence. The most important component influencing the formation of professional competence of the teacher is reflection. Sanogenic reflection can act as a condition for the development of ethno-cultural competence of teachers, if to carry out purposeful development in the course of specially organized work.*

**Keywords:** *ethno-cultural competence, reflection, sanogenic reflection, sanogenic thinking, ethnic groups, polyethnic environment.*

В системе дошкольного образования проблема воспитания и обучения человека в полиэтнической среде является актуальной, большое внимание отводится созданию определённых условий для формирования в различных этнических и социальных группах атмосферы согласия, взаимопонимания, равенства и справедливости. Этнокультурное развитие детей является одним из приоритетных направлений работы, и во многом она выступает как результат этнокультурной образовательной стратегии педагога.

В тоже время практические наблюдения показывают, что современные педагоги не могут в полной мере реализовать этнокультурологические функции, возникает противоречие между осуществлением педагогом трансляции этнокультурного опыта и недостаточностью владения этнокультурной компетентностью педагога, позволяющей осуществлять этнокультурное образование.

Также обнаружено противоречие между разработанностью технологий и условиями их использования в развитии этнокультурной компетентности педагогов. Одним из таких условий, по-нашему мнению, может выступать саногенная рефлексия.

Рефлексия – уникальная способность человека осознавать собственные действия, основанные на конкретных этнических стереотипах, преобразование личностью в новых условиях собственных взглядов, поведения, адекватных ситуациям [1].

В.И. Слободчиков определяет рефлексю как специфическую человеческую способность, позволяющую человеку изучать свои мысли, эмоциональные состояния, отношения и преобразовывать их.

В данной статье рассматривается саногенная рефлексия направленная на снижение степени переживаний обиды, вины, агрессии,

возникающих в отношениях педагогов с представителями иных воззрений на культуру и поведение [2; 3].

Влияние саногенной рефлексии на деятельность человека на данный момент подтверждено результатами целого ряда исследований, в которых рассматривается влияние саногенной рефлексии на личность человека, на результат деятельности, на снижение тревожности, на оптимизацию акцентуации характера, на социально-психологическую адаптацию [1; 2].

Цель настоящей статьи – показать возможности саногенной рефлексии в развитии этнокультурной компетентности педагогов дошкольного образования.

Саногенная рефлексия, как важнейший механизм личностного развития в контексте этнокультурной компетентности, позволяет сформировать у педагогов умение адекватно и гибко реагировать в ситуациях взаимодействия с представителями разных этногрупп в полиэтнической среде.

Упражнения, разработанные Ю.М. Орловым, теория и практика саногенного мышления (СГМ), когнитивно-эмотивная технология развития саногенной рефлексии С.Н. Морозюк получили широкое применение в деятельности психотерапевтов, консультирующих психологов, врачей и педагогов как способ формирования здоровой философии жизни, развития навыков управления переживаниями. Основным теоретическим принципом данных подходов является понимание сущности эмоций как аффективного результата психического автоматизма. Принятие другого таким, каков он есть, отказ от сравнения себя с другим и сопоставления ожидаемого и получаемого, снижает напряжение эмоции.

Важным резервом развития саногенной рефлексии является активное желание самого субъекта к размышлению, аутопсихоанализу эмоций, самостоятельной работе с дневником, к саморазвитию.

Саногенному мышлению можно и необходимо обучать, вырабатывая новые привычки и навыки умственного поведения, саногенные, позволяющие контролировать мысли и управлять эмоциями. В результате такого обучения формируется способность не подавлять эмоции, а осознавать их основания, что устраняет возможность хронических эмоций.

Благодаря саногенной рефлексии человек способен прервать действие неэффективных, но привычных, стереотипных программ

поведения, лежащих в основе характера, осознать их неэффективность и способствовать формированию нового, адекватного ситуации, поведения, что является важным в развитии этнокультурной компетентности педагога.

Этнокультурная компетентность в работах Н.Г. Арзамасцевой, Е.В. Бондаревской, А.Н. Джурицкого и других авторов рассматривается как свойство личности, которое выражается в наличии совокупности объективных представлений и знаний о той или иной этнической культуре и реализуется через умения, навыки и модели поведения.

Т.Г. Стефаненко определяет этнокультурную компетентность, как проявление этнической толерантности. Автор указывает, что понимание источников и последствий нетерпимого отношения к людям другой национальности помогает достичь большей согласованности интересов и точек зрения, которые присущи разным этническим группам на основе компромиссного решения [4].

Большинство исследователей придерживаются комплексного подхода к понятию «этнокультурная компетентность», согласно которому этнокультурная компетентность представляет собой интегральную характеристику личности, отражающую совокупность представлений о той или иной культуре, умение применять эти знания в практике взаимодействия с представителями разных культур, проявление положительного отношения к другим культурам.

В современном дошкольном образовании проблема развития этнокультурной компетентности педагогов характеризуется тем, что внимание исследователей в большей степени сконцентрировано на организации работы педагога с детьми, а проблема развития этнокультурной компетентности самого педагога, выявление и создание условий этого развития отодвинуты на второй план.

Для того чтобы определить, каким образом развивать этнокультурную компетентность педагогов, необходимо определить ее содержание.

Как считает Л.И. Боровикова, этнокультурная компетентность характеризуется следующим содержанием, включающим в себя:

- готовность и способность педагога придерживаться этнокультурных традиций, владеть этноспецифическими умениями своего народа;
- готовность и способность изучать различные культуры с целью установления оптимальных взаимоотношений с представителями других народов, преодолевать узость кругозора;

- готовность и способность искать информацию, добывать знания об этнокультурах, используя различные базы данных;
- готовность и способность осмысливать происходящие в обществе этнокультурные процессы;
- готовность и способность включаться во взаимодействие с представителями других культур в виде активного и координированного сотрудничества.

Мы полагаем, что процесс развития этнокультурной компетентности и саногенной рефлексии являются взаимосвязанными, но между этими процессами нет прямой связи, и нельзя сказать, что развитие саногенной рефлексии автоматически приведет к повышению уровня этнокультурной компетентности.

Но, способность личности применять возможности саногенной рефлексии в процессе развития этнокультурной компетентности может значительным образом повысить эффективность данного процесса, посредством того, что у педагогов будут актуализированы потребности в саморазвитии, будут сформированы механизмы саморазвития.

Таким образом, в ходе исследования было доказано влияние саногенной рефлексии на оптимизацию показателей этнокультурной компетентности педагогов дошкольной организации.

## Литература

1. *Кананчук Л.А., Смолева Т.О.* Особенности проявления показателей этнокультурной компетентности студентов-первокурсников // Образование и межнациональные отношения. Education and Interethnic Relations – IEIR2012 / под ред. Э.Р. Хакимова. Ч. 2. Ижевск: Издательство «Удмуртский университет», 2012.
2. *Морозюк С.Н.* Саногенный стиль мышления. Управление эмоциями: модульно-кодированное учебное пособие к циклу курсов по бесконфликтной адаптации и саморазвитию. М.: Сайдинг, 2005.
3. *Орлов Ю.М.* Обида, вина / составитель А.В. Ребенок. Серия: Исцеление размышлением, кн.1. 5-е изд. испр. М.: Слайдинг, 2004.
4. *Стефаненко Т.Г.* Методы подготовки к межкультурному взаимодействию. М.: МГУ, 1993. С. 55-78.

**Морозюк С. Н.,**  
доктор психологических наук, профессор,  
Московский педагогический государственный университет  
Москва, Россия  
[7085963@mail.ru](mailto:7085963@mail.ru)  
**Кузнецова Е.С.,**  
аспирант кафедры психологии,  
Московский педагогический государственный университет  
Москва, Россия  
[ESKaip@yandex.ru](mailto:ESKaip@yandex.ru)

## **РЕФЛЕКСИВНЫЙ ПОРТРЕТ ЛИЧНОСТИ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН**

**Аннотация:** в статье обоснована актуальность внедрения в психологическую науку и практику феномена «рефлексивный портрет личности». Теоретически и эмпирически обосновано понятие «рефлексивный портрет личности» (на примере матерей, воспитывающих детей старшего дошкольного возраста). Представлены рефлексивные профили респондентов, позволяющие количественно увидеть у них выраженность тех или иных показателей защитной рефлексии. Качественная (описательная) характеристика того или иного профиля отражена в рефлексивных портретах респондентов.

**Ключевые слова:** рефлексия, рефлексивный портрет личности, стиль родительского отношения, рефлексивный профиль, саногенная рефлексия, патогенная рефлексия.

**Morozyuk S. N.,**  
Doctor of Psychology, Professor,  
Moscow Pedagogical State University  
Moscow, Russia  
**Kuznetsova E. S.,**  
Graduate student,  
Moscow Pedagogical State University  
Moscow, Russia

## **REFLEXIVE PORTRAIT OF PERSONALITY AS A PSYCHOLOGICAL PHENOMENON**

**Abstract:** *this article substantiates the relevance of the introduction into psychological science and practice of the phenomenon of «reflexive portrait of personality». Theoretically and empirically justified the concept of «reflexive portrait of personality» (on the example of mothers raising children of preschool age. Based on the results of the empirical study, the reflexive profiles of respondents are presented, allowing them to quantitatively see the severity of certain indicators of protective reflection. Qualitative (descriptive) characteristics of a profile are reflected in reflexive portraits of respondents.*

**Keywords:** *reflection, reflexive portrait of personality, parental attitude style, reflexive profile, sanogenic reflection, pathogenic reflection.*

Этимологически, слово «портрет» берет свои истоки из французского языка «portrait – снимать изображение». Портрет в литературе – одно из средств художественной характеристики, состоящее в том, что писатель раскрывает типический характер своих героев и выражает своё идейное отношение к ним через изображение внешности героев: их фигуры, лица, одежды, движений, жестов и манер [9].

В изобразительном искусстве портрет – самостоятельный жанр, целью которого является отображение визуальных характеристик модели. «На портрете изображается внешний облик (а через него и внутренний мир) конкретного, реального, существовавшего в прошлом или существующего в настоящем человека». Портрет – это повторение в пластических формах, линиях и красках живого лица, и одновременно при этом его идейно-художественная интерпретация [10].

Первым, кто предложил употреблять термин «портрет» исключительно для «изображения (конкретного) человека», был Андре Фелибьен. А. Фелибьен также предложил использовать термин «figure» для изображений животных, в то время, как слово «representation» применялось для изображений растительных или неорганических форм, то есть растений и минералов.

Это изменение, появление «современного», антропоцентричного словоупотребления, которое проводит чёткую черту между человеком и другими существами, возможно, обозначает конец типичного феодального «симбиоза» между человеком и животными.

Идея, предложенная А. Фелибьеном, предполагает, что индивидуализация может касаться исключительно человеческого существа. Артур Шопенгауэр обсуждает вопрос того, что животные по



своей сути не могут быть портретируемы – «у животных есть только родовый характер, а не индивидуальный». Портреты могут быть написаны лишь с человеческого существа, чья внешность демонстрирует чисто эстетическое созерцание.

В толковом словаре С. И. Ожегова предлагается следующая формулировка портрета: «портрет – изображение человека на картине, фотографии, скульптуре; описание наружности человека по определенному методу» [3].

В психологии часто используется понятие «психологический портрет», изначально применимое в фотоискусстве (как разновидность портретного жанра в фотографии). С позиции фотоискусства, портрет призван показать глубину внутреннего мира и переживаний человека, отразить полноту его личности, запечатлеть в мгновении бесконечное движение человеческих чувств и действий.

Одним из важных условий создания портрета является не только внешнее индивидуальное сходство изображения с портретируемым, но и глубокое раскрытие духовного мира и характера этого человека, как представителя определенной исторической эпохи, национальности, социальной среды.

Под психологическим портретом мы будем понимать описание личности, которое содержит определенные характеристики и проявление его вероятного поведения при определённых обстоятельствах [5].

Для того чтобы наиболее точно составить психологический портрет личности, необходимо придерживаться следующих правил:

1. Проведение методик на изучение личности обязаны соответствовать цели эксперимента, возрасту человека, уровню его образования;
2. Кроме личной беседы с человеком, необходимо применение двух личностных опросников и трех проективных методик;
3. По результатам проведенного исследования сопоставить данные, провести корреляционный анализ;
4. Создать респонденту комфортные условия тестирования;
5. Составить портрет так, чтобы его текст был понятен людям, не имеющим психологического образования.

Для составления психологического портрета применяются следующие методики:

1. Эмоционально-волевая сфера – методика САН (Самочувствие, активность, настроение) В. Доскин, тест тревоги Ч.Д. Спилбергера,

опросник уровня агрессивности А. Басса – А. Дарки, опросник «Оценка нервно-психического напряжения» Т.А. Немчина;

2. Исследование когнитивно-познавательной области – тест на интеллект Д. Векслера, тест «Заучивание 10 слов» А.Р. Лурия, тест «Исключение лишнего», тест «Прогрессивные матрицы Равена», методика «Таблицы Шульте»;

3. Обследование межличностной сферы – цветовой тест отношений (ЦТО) А.М. Эткинда, методика наблюдения взаимодействия Р. Бейлза, тест межличностных отношений Т. Лири, социометрия Дж. Морено;

4. Изучение мотиваций и потребностей – методика «Определение склонности отклоняющемуся поведению» А.Н. Орел, тест оценки мотивации В.И. Герчикова, 14 базовых потребностей по Г. Мюррею.

Среди проективных методик в исследовании внутреннего мира и переноса его содержания на внешний используются:

1. Рисунок «Дом-дерево-человек» Дж. Бак;
2. Рисунок «Несуществующее животное» М. З. Дукаревич;
3. Психогеометрия С. Деллингер;
4. Проективный тест «Пятна Роршаха».

Личностные опросники применяются для выявления у индивида определённых характеристик:

1. Тест «Характерологический опросник» К. Леонгарда;
2. 16-факторный личностный опросник Р. Кеттелла;
3. ММРІ Хатуэйя и Дж. Маккинли.

Обращаясь к понятию «рефлексивный портрет» отметим, что в психологической литературе нет определения данного феномена. Мы, в нашем исследовании, на основании сопоставленных данных по проективному тесту «Когнитивно-эмотивный тест (КЭТ)» (Ю.М. Орлов, С.Н. Морозюк), тесту рефлексии деятельности (В.Д. Шадриков, С.С. Кургинян, М.Д. Кузнецова), опроснику «Дифференциальный тип рефлексии» (Д.А. Леонтьев, Е.М. Лаптева, Е.Н. Осин), тест-опроснику родительского отношения (ОРО) (А.Я. Варга, В.В. Столин) и опроснику для родителей «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ) (Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис) и полученных результатов, составили рефлексивные профили матерей, позволяющие наглядно увидеть количественную выраженность тех или иных показателей защитной

рефлексии матери (по Ю.М. Орлову, С.Н. Морозюк) с различными стилями родительского отношения (по А.Я. Варге, В.В. Столину, Э.Г. Эйдемиллеру, В.В. Юстицкису) [4,6,7,11,12].

Статистическая обработка результатов осуществлялась с помощью линейного коэффициента ранговой корреляции  $r$  – Спирмена.

Эмпирические результаты были подвергнуты статистической обработке с использованием статистических программ «STATISTIKA 7.0».

Ниже приведем пример рефлексивного профиля матерей со стилем родительского отношения «Гиперпротекция» (рисунок 1).

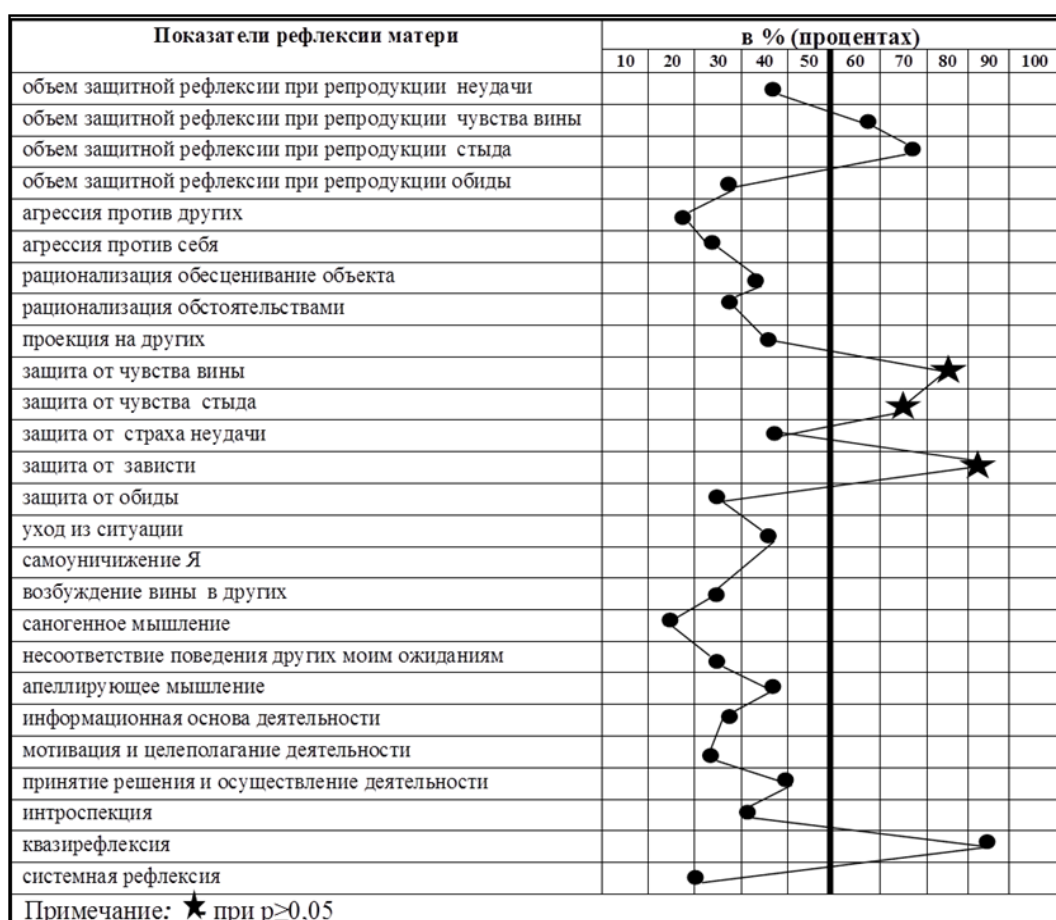


Рис. 1. Профиль рефлексии матери со стилем родительского отношения «Гиперпротекция»

Рефлексивный профиль, представленный на рисунке 1 демонстрирует нам выраженность показателей защитной рефлексии матерей с данным стилем родительского отношения.

Установлено, что существует прямая связь данного стиля воспитания и следующими защитными механизмами: защитной

рефлексией при переживании зависти ( $r = 0,14$ ), защитой от чувства стыда ( $r = 0,13$ ) и защитой от чувства вины ( $r = 0,14$ ).

Наряду с этим была обнаружена положительная связь данного стиля с квазирефлексией ( $r=0,16$ ).

В меньшей степени для таких матерей характерны проявления ментальной агрессии, агрессии против себя, защиты от страха неудачи, возбуждение вины в других, системная рефлексия и показатель саногенного мышления.

На основании рефлексивного профиля нами был составлен рефлексивный портрет матери со стилем родительского отношения «Гиперпротекция».

Необходимо отметить, что под рефлексивным портретом личности мы будем понимать не самооценку матерью самой себя (как результат ее представлений о себе как матери), а описание рефлексивных стратегий (на что направлена рефлексия в деятельности, в поведении, в ситуациях, требующих своего решения) и рефлексивных тактик (характерных умственных автоматизмов, повторяющихся с высокой вероятностью в сходных проблемных ситуациях).

Ниже рассмотрим характерные особенности рефлексивного портрета матерей со стилем родительского отношения «Гиперпротекция».

### **Рефлексивный портрет матери со стилем родительского отношения «Гиперпротекция» (Г+)**

Характерными особенностями стиля родительского отношения матери к ребенку «Гиперпротекция» (Г+) по Э.Г. Эйдемиллеру является то, что значимые взрослые слишком много обращают внимание на ребенка; когда его воспитание стало центральным делом в жизни родителя. При этом мать выстраивает многочисленные гиперограничения и гиперзапреты.

Установлена достоверная статистически значимая прямая связь данного стиля родительского отношения со следующими показателями защитной рефлексии: защитной рефлексией при переживании зависти ( $r = 0,14$ ), защитой от чувства стыда ( $r = 0,13$ ) и защитой от чувства вины ( $r = 0,14$ ).

Наряду с этим были обнаружены положительные связи данного стиля с квазирефлексией ( $r=0,16$ ). Проявляя гипервнимание к ребенку,

мать неосознанно, защищается от негативных переживаний, вызывающих у нее стыд, вину и зависть.

Другими словами, гиперопекающая мать завистлива, стыдлива, ощущающая себя виноватой, склонная к уходу в мир фантазий и мечтаний.

Гиперконтроль обусловлен такими мыслями матери: «я хочу, чтобы мой ребенок был развитым и воспитанным, как и другие»; «я все делаю для него, и семья у нас нормальная, тогда в какого он такой?»; «я плохая мать, раз я не умею воспитывать». Ей кажется, что чрезмерный контроль и опека над жизнью ребенка приведет к образу ее желаемого результата в его воспитании.

Получая, в результате, упреки от других людей в свой адрес за нежелательное поведение ребенка, она, по привычке, неосознанно запускает квазирефлексию, которая патогенна по своей сути, так как направлена не на решение актуальной проблемы, а лишь на свои переживания.

Занимаясь «самокопанием», она лишь усиливает переживания вины и стыда.

Защищаясь от негативных переживаний, пытаясь вырваться из порочного круга разрушающих ее эмоций, она еще более усиливает контроль за ребенком, его жизнедеятельностью.

Включая сверхзаботу, мать ориентируется на придуманный образ идеального ребенка, который не имеет ничего общего с реальностью.

Пытаясь реализовать свои мечты об идеальном, талантливом ребенке, она начинает прилагать еще больше усилий, проявляя еще больше чем прежде внимания и заботы к ребенку, пытаясь «впихнуть» в «прокрустово ложе» своих ожиданий себя и свое дитя.

Не получая желаемого результата, она запускает в действие тот же механизм страданий и защит от них, превращая обычную и желательную заботу в фиксированные поведенческие программы, которые и лежат в основе стиля родительского отношения к ребенку.

Стиль «гиперпротекция» основан на ложных патогенных установках («мой ребенок должен быть лучше всех», «только я решаю, кем ему быть и с кем общаться», «только от меня зависит его будущее»).

Такой стиль воспитания мы смело можем назвать патогенным (приводящим к страданию и ребенка, и матери), так как стратегия и тактики данного стиля направлены не на реальную цель – развитие личности ребенка, а носят защитный характер.

Защищаясь от зависти, мать, с данным стилем воспитания, готова всю себя посвятить ребенку, проявляя излишнюю заботливость.

Вместе с тем, чтобы «дотянуть» его поведение до ее идеала, она проявляет излишнюю требовательность, применяя методы принуждения, лишая его права быть субъектом деятельности и поведения.

Так как данный стиль воспитания основан не на любви, а на страхе и стремлении матери «привязать» ребенка к своему настроению и чувствам, ребенок теряет способность к мобилизации своей энергии.

Развивается так называемая выученная беспомощность. Любое препятствие на пути ребенка воспринимается им как непреодолимое, формируется устойчивый страх к неудачам, мотивация избегания неудач.

Чем больше мать вовлечена в жизнь ребенка, контролирует его, тем больше она стремится уйти в резонерские спекуляции и беспочвенные фантазии.

В данном случае этот уход проявляется в виде рефлексивной защиты от зависти, стыда и вины.

Поэтому, игнорируя самостоятельность ребенка и убеждаясь в его беспомощности, мать все больше утверждает в правильности своей воспитательной позиции и уверенно закрепляет привычные патогенные установки в своем мировоззрении.

Высказывания матери: «Все для него стараешься, делаешь, а ему еще не нравится, – неблагодарный!»

Итак, рефлексивные стратегии матери со стилем родительского отношения «Гиперпротекция» – рефлексия направлена на защиту от чувства вины, стыда, зависти.

Рефлексивные и поведенческие тактики – уход от травмирующей ситуации в беспочвенные фантазии, излишняя внимательность и забота о ребенке в сочетании с чрезмерной требовательностью.

Подводя итог вышесказанному и согласно эмпирическим данным, мы можем определить статус рефлексии, как динамичного и адаптивного механизма, оказывающего влияние на понимание и осознанный выбор матерью той или иной формы отношения к ребенку на уровне ее смысловых образований [2, 8].

Эмпирические результаты позволяют предположить, что стили родительского отношения можно корректировать с помощью саногенной рефлексии (рефлексией, направленной на уменьшение страдания от негативных эмоций и формирование такого стиля мышления, который обеспечивает психологическое благополучие).

Результаты эмпирического исследования дают возможность внедрения нового знания в практику воспитания детей значимыми взрослыми.

### Литература

1. *Лушников Б. В.* Рисунок. Портрет: учебное пособие для вузов. М., 2004. С. 9 -10.
2. *Морозюк С.Н.* Рефлексивные портреты педагогов с различными акцентуациями характера: монография. М.: Янус-К, 2014.
3. *Ожегов С.И.* Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. М.: Высшая школа, 1993.
4. *Орлов Ю. М.* Когнитивно-эмотивный тест. М., 1999 .
5. *Психология.* Словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1990.
6. *Райгородский Д. Я.* Практическая психодиагностика. Методики и тесты. – Самара: БАХРАХ-М, 2001.
7. *Рогов Е.И.* Настольная книга практического психолога в образовании: учебное пособие. М.: Владос, 1996.
8. *Смолева Т.О.* Рефлексия значимых взрослых как фактор эмоционального благополучия ребенка: монография. Иркутск: изд-во Иркутского государственного педагогического университета, 2003.
9. *Философский энциклопедический словарь.* М.:Инфра, 2003.
10. *Шадриков В.Д.* Тест рефлексии деятельности. М.: Университетская книга, 2015.
11. *Эйдемиллер Э.Г.* Психология и психотерапия семьи. СПб.: Питер, 2002.

**Морозюк Ю. В.,**  
профессор, доктор психологических наук,  
Московский педагогический государственный университет  
Москва, Россия  
[7085963@mail.ru](mailto:7085963@mail.ru)

## САНОГЕННОЕ МЫШЛЕНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

***Аннотация:** В результате теоретического анализа установлено, что в студенческий период, который обычно соответствует юношескому возрасту, лицо переживает возрастной кризис, связанный со стремлением к освобождению от детских отношений зависимости в виде эмансипации контроля старших, часто сопровождается переживанием чувства оторванности и одиночества. В учебной ситуации в условиях вуза на психику студента влияют как нормативные (предполагаемые), так и ненормативные (неожиданные) события. Стрессоры истощают психику молодого человека. Все вышеизложенное актуализирует необходимость развития саногенного мышления у студентов. По нашему мнению, это может способствовать адекватному реагированию на эмоциогенные события, благополучному приспособлению студента к изменениям окружающей среды.*

***Ключевые слова:** саногенное мышление; психология; социально-экономическая ситуация; здоровье молодежи; эмоции; эмоциональная устойчивость; психоэмоциональная сфера студентов; стресс.*

**Morozyuk Yu. V.,**  
Doctor of Psychology, Professor,  
Moscow Pedagogical State University  
Moscow, Russia

## SANOGENIC THINKING IN MODERN PSYCHOLOGY

***Abstract:** as a result of the theoretical analysis, it is established that during the student period, which usually corresponds to the youth age, a person experiences an age crisis associated with the desire to free himself from childhood relationships of dependence in the form of emancipation of the control of his elders, often accompanied by a feeling of isolation and*



*loneliness. In an educational situation at a University, both normative (supposed) and non-normative (unexpected) events affect the student's psyche . Stressors Deplete the psyche of a young person. All of the above actualizes the need to develop sanogenic thinking in students. In our opinion, this can contribute to an adequate response to emotional events, and to the student's successful adaptation to environmental changes.*

**Keywords:** *sanogenic thinking; psychology; socio-economic situation; youth health; emotions; emotional stability; students ' psycho-emotional sphere; stress.*

В современном обществе, где актуально целостное развитие духовной, психологической, социальной составляющих здоровья человека, особое значение приобретает концепция саногенного мышления [4; 7]. Теория и практика саногенного мышления как относительно новое направление в психологии представлено исследованиями Ю. М. Орлова, С. Н. Морозюк, Ю.В. Морозюк, Л.И. Адамян, Л.А. Кананчук, А.Л. Рудакова, Н.В. Павлюченковой, Ю.Н. Крайновой, С.Ф. Марчуковой, Е.С. Кузнецовой и другими учеными.

Психологически здоровая личность характеризуется, в основном, упорядоченностью составляющих ее элементов, с одной стороны, и согласованностью процессов, обеспечивающих ее целостность и гармоничное развитие, с другой. При этом здоровье личности является тем весомым показателем, характеризующим личность в ее целостности, необходимым условием интеграции всех составляющих личностей в единую неповторимую гармоничную «самость» [1; 8].

В научных трудах по психологии часто употребляют понятие «психическое здоровье», «ментальное здоровье», которые обозначают нормальное развитие психических процессов у человека [8]. Встречаются также понятия «душевное здоровье » (А. Даниленко, 1988), «личностное здоровье» (Л. Митина , 2005), «социальное здоровье» (В. Мягких, 2007), «психологическое здоровье» (И. Дубровина, 2000, 2009) и др.

Согласно положениям И. Дубровиной, основой психологического здоровья является полноценное психическое развитие на всех этапах онтогенеза. Психологическое здоровье личности заключается в адекватном восприятии действительности и реагировании на события, умении объективно оценивать свои и чужие поступки, принимать ответственные решения и отстаивать собственное мнение в конфликтной

ситуации и дискуссиях, то есть – умения, которые человек использует ежедневно [18].

Психическое здоровье – это состояние душевного благополучия человека, которое характеризуется отсутствием болезненных психических проявлений и возможностью сознательного регулирования поведения и деятельности [15].

К критериям психического здоровья относят эмоциональную устойчивость; зрелость чувств по возрасту; самообладание относительно негативных эмоций (наиболее разрушительные из них – страх, гнев, жадность, зависть); свободное, естественное проявление чувств и эмоций; способность радоваться; сохранение привычного (оптимального) самочувствия.

Современная психологическая наука доказывает наличие связи между состоянием здоровья и образом мышления человека. В общем понимании мышление определяют как психический процесс опосредованного и обобщенного отражения в мозгу человека предметов объективной действительности в их существенных свойствах, связях и отношениях [16]. Мышление рассматривают как процесс формирования и дифференциации функций когнитивной сферы и структуры личности (А. Кустов), по мере созревания которых происходит смена нескольких этапов от простых форм к более интегрированным функциональным комплексам, обеспечивающих адекватность механизмов познания [5].

Мышление почти всегда связано с наличием проблемной ситуации, задача, которую нужно решить, активным изменением условий, в которых эта проблема задается и появлением нового результата. Мышление разворачивается во времени, включает в себя фазы, этапы: начало, течение и завершение.

Мышление является проявлением определенной активности субъекта, оно не только направлено на отражение внешнего мира, но и является отражением активности субъекта (прежде всего, его мотивов и целей). Мышление всегда субъективно, даже если оно адекватно отражает действительность [16]. До недавнего времени в психологии существовала только одна попытка классифицировать мышление по ориентированности на внешний и внутренний мир: реалистичное – аутистическое. Но для осуществления жизнедеятельности человеку недостаточно быть сосредоточенным на внешнем мире по отношению к нему. Когда субъект решает внутренние проблемы (например, как снизить болезненные ощущения от обиды, ослабить страдания

от ревности, или пережитой неудачи), то это тоже мышление, однако оно меняет свой характер, так как преследует не внешние, а внутренние цели. Например, глубокое осознание себя и достижение более полного понимания о собственном поведении, а в некоторых случаях мышление направлено на то, чтобы повысить радость, удовольствие от жизни [9, 10, 11].

Наиболее полной концепцией психического и соматического здоровья, которая основывается на положении о роли мышления в формировании здорового поведения личности, нам представляется теория саногенного мышления Ю.М. Орлова [9, 12, 13].

Саногенное мышление («sano» /лат./ – исцелять, оздоравливать, утешать, ободрять, приводить в порядок и «geno» /лат./ – порождать) мышление, которое исцеляет, оздоравливает; такое, которое порождает здоровье, как психическое, так и физическое. В переводе с греческого «саногенный» означает «несущий здоровье» (sanos – оздоровление; genos – несущий) [17].

В психологической энциклопедии 2005 указано, что саногенное мышление (лат. «sanitas» – здоровье и «genesis» – происхождение) является эффективным средством решения сложных психотравмирующих проблем человека, основанным на сознательном анализе собственных переживаний и эмоциогенных факторов и заключается в сознательной саморегуляции собственной эмоционально-волевой сферы с оздоровительной целью [17].

Ю.М. Орлов, опираясь на зарубежные и отечественные источники, пришел к выводу, что любая эмоция, которая возникает у человека, связана с ее мышлением и спецификой мыслительных операций [12].

Таким образом, произвольная регуляция эмоций и изменение состояния человека связаны с формированием особых умственных схем, предотвращающих возникновение негативных эмоций или способствующих этому.

Анализируя понятие «саногенное мышление», возникает необходимость растолковать его более точно. Некоторые ученые, в своих исследованиях, называют саногенным мышлением мышление, которое уменьшает внутренний конфликт, напряженность, позволяет избавиться от негативных последствий эмоционального стресса, способствует саморегуляции и осознанию человеком различных эмоций, потребностей и желаний, и, соответственно, предотвращает заболевание. Итак, какого характера является мышление – саногенное или патогенное,

исследователь определяет по его результатам. Однако, мы не полностью согласны с такой трактовкой, поскольку результатом мышления является, прежде всего, суждение, умозаключение, прогноз.

Саногенное мышление Ю.М. Орлов рассматривает своих работах, как «умственное поведение», функцией которого является управление поведением и жизнью человека в определенных обстоятельствах. Он приводит различные примеры «правильного» (терминами когнитивистов: «рационального») и «неправильного» («нерационального») использования психологических знаний и законов, что доказывает наличие прямой связи между стилем мышления и состоянием здоровья человека, предлагает пути достижения здоровья и благополучия с помощью коренного изменения жизненной философии.

Под саногенным мышлением Ю.М. Орлов понимает мышление, сознательно направленное на преодоление негативных эмоциональных переживаний, психическое оздоровление и постоянную поддержку положительного образа «Я». В процессе проявления саногенного мышления лицо будто отстраняется от своих переживаний и, наблюдая за ними, производит форму приспособления к ним [10].

Саногенное мышление способно вызывать и поддерживать состояние блаженства, которое еще в античности философы называли Атаракс, или Евпатии, а позже, ранние христиане – Царством небесным. Заметим, блаженство является естественным состоянием человека, если оно не разрушается его патогенным мышлением [2]. По А. Маслоу, блаженство можно рассматривать как пиковое переживание, к которому приводит удовлетворение потребности в самореализации. Процесс саногенного мышления связан с осознанием собственных переживаний и их осмыслением, что, вероятно, позволяет лучше понять актуальные потребности, что в дальнейшем приводит к психологическому благополучию и самореализации.

По нашему мнению, выяснение условий формирования саногенного мышления станет движущим рычагом в предупреждении заболеваний среди молодежи и студентов; оптимизирует процесс адаптации к различным жизненным обстоятельствам; будет способствовать устойчивости перед трудностями, обеспечит более гибкие способы реагирования на обстоятельства жизни; позволит улучшить ведение конструктивного диалога между студентом и преподавателями, что, в свою очередь, улучшит процесс учебной деятельности студентов.

**Методы исследования:** анализ, сравнение, систематизация данных психологической, педагогической литературы по проблемам саногенного мышления (для выяснения содержания базовых понятий исследования); теоретическое моделирование с целью концептуализации основных положений исследования.

**Выводы:** В результате теоретического анализа установлено, что в студенческий период, который обычно соответствует юношескому возрасту, лицо переживает возрастной кризис, связанный со стремлением к освобождению от детских отношений зависимости в виде эмансипации контроля старших, часто сопровождается переживанием чувства оторванности и одиночества. Ему характерна внутренняя борьба между желаниями («Оно») и требованиями общества («Я»), что проявляется в растущей обеспокоенности и увеличении конфликтных ситуаций, которые часто вызывают глубокое погружение в патогенные мысли. В учебной ситуации в условиях вуза на психику студента влияют как нормативные (предполагаемые), так и ненормативные (неожиданные) события. Стрессоры истощают психику молодого человека. Все вышеизложенное актуализирует необходимость развития саногенного мышления у студентов. По нашему мнению, это может способствовать адекватному реагированию на эмоциогенные события, благополучному приспособлению студента к изменениям окружающей среды.

## Литература

1. *Абульханова-Славская К. А.* Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991.
2. *Гаранян Н., Холмогорова А., Виршинг М.* Эмоции и психическое здоровье в социальном и семейном контексте (на модели соматоформных расстройств // «Медицинская психология в России». 2011. N 1.
3. *Гильман А. Ю.* Саногенное мышление как фактор противодействия эмоциональному стрессу в учебной деятельности студента // Научные записки. Серия «Психология и педагогика». – Острог: Издательство Национального университета «Острожская академия», 2014. Вып. 30. С. 43-50.
4. *Калошин В.Ф.* Позитивное мышление как фактор профессионального самоопределения молодежи в условиях ПТУ: методическое пособие. М., 2012.

5. *Кустов А.В.* Мышление: психологические, психопатологические и психотерапевтические аспекты: учеб. пособие. Сумы: Изд-во СумГУ, 2010.
6. *Максименко С. Д.* Общая психология: учебник / под общ. ред. С. Д. Максименко. Винница: Новая книга, 2004.
7. *Морозюк С. Н.* Саногенная рефлексия, акцентуации характера и эффективность учебной деятельности. М.: Изд-во М. А. Штыкова, 2000.
8. *Мудрик А. К.* К вопросу профессионального самоопределения личности/ А. Мудрик // Актуальные проблемы общей и социальной психологии: сб. науч. статей / под. ред. Л. В. Засекина. Луцк: ЧП Иванюк В. П., 2015. Вып. 2. С. 51-56.
9. *Орлов Ю. М.* Воспитание в свете саногенного мышления // Воспитание школьников. 1993. N 11. С. 2-3.
10. *Орлов Ю. М.* Мышление, дарящее здоровье и успех // Воспитание школьников. 1992. N 6. С. 3-6.
11. *Орлов Ю. М.* Саногенное мышление. М.: Слайдинг, 2003.
12. *Орлов Ю. М.* Управление поведением. М.: Импринт, 1996.
13. *Орлов Ю. М.* Оздоровляющее (саногенное) мышления. Кн. 1. М.: Слайдинг, 2006.
14. *Орлов Ю. М.* Обида. Вина. М.: Из-во: Слайдинг, 2004.
15. Психология здоровья / под ред. Г. С. Никифорова. СПб. : Изд-во Санкт-Петерб. ун-та, 2000.
16. Психология мышления: учебник / под ред. И. Д. Пасечника. – Острог: Изд-во НУ «Острожская академия», 2015.
17. Психологический словарь / под ред. В. И. Войтко. – М.: Высшая школа, 1982.
18. *Реан А. А.* Психология человека от рождения до смерти / под ред. А. А. Реана. СПб.: Прайм-Еврознак, 2002.
19. *Слободчиков В. И.* Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе: учебное пособие. М.: Изд-во ПСТГУ. 2013.
20. *Фромм Э.* Бегство от свободы. Минск: Коллегиум, 1992.
21. *Эллис А.* Гуманистическая психотерапия. Рационально-эмоциональный подход. М.: Сова, ЭКСМО-Пресс, 2002.

**Пермякова М.В.,**  
соискатель кафедры психологии,  
Московского педагогического государственного университета  
Москва, Россия  
[Mariya-8vp@yandex.ru](mailto:Mariya-8vp@yandex.ru)

## РЕФЛЕКСИВНЫЙ ПОРТРЕТ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ

**Аннотация:** статья посвящена рассмотрению феномена рефлексии как фактора развития творческого потенциала личности. Статья освещает результаты эмпирического исследования, в ходе которого выявляются особенности рефлексии у представителей творческих профессий, и у респондентов, профессии которых не связаны с творчеством. В данной статье посредством проведенного эмпирического исследования удается выявить, что саногенная рефлексия является значимым фактором развития творческого потенциала.

**Ключевые слова:** саногенная рефлексия, творчество, творческий потенциал, развитие творчества, творческая личность.

**Permyakova M.V.,**  
Candidate of the Department of psychology,  
Moscow Pedagogical State University  
Moscow, Russia

## LEXIVE PORTRAIT OF A CREATIVE PERSON

**Abstract:** the article is devoted to the consideration of the phenomenon of reflection as a factor in the development of the creative potential of the individual. The article highlights the results of an empirical study, which reveals the features of reflection in representatives of creative professions, and in respondents whose profession is not connected with creativity. In this article, through an empirical study, it is possible to identify that sanogenic reflection is a significant factor in the development of creative potential.

**Keywords:** Sanogenic reflection, creativity, creative potential, development of creativity, creative personality.

Актуальность изучения взаимосвязи творческого потенциала личности с особенностями рефлексии обусловлена высоким интересом современного мира к теме творчества и творческого потенциала личности, а так же поиску новых подходов и методик его развития.

В частности, развитие творческих способностей и творческого потенциала учащихся, является важной задачей современного образования, для того что бы дети могли эффективно использовать перспективы быстро меняющихся условий жизни, предлагать новые и нестандартные идеи, и удовлетворить в будущем свою потребность в самореализации.

За последнее десятилетие создано множество работ, которые исследуют и раскрывают проблемы развития творческого потенциала: психологические основы процесса развития творческого потенциала (Е.Л. Яковлева [15]); формирование творческого потенциала личности в системе высшего образования с позиции философии (П.Ф. Кравчук [3]) и в аспекте готовности к формированию творческого потенциала учащихся (Л.К. Веретенникова [2], А.И. Санникова [17]). Н.А. Бердяев [1] определял смысл творчества через опыт оправдания человека. В.М. Поставнев [7] занимался изучением вопросов творческого долголетия, выявил особенности личности людей творческих профессий пожилого возраста. Е.Н. Холондович [8] подняла проблему социально-психологических аспектов развития творческого потенциала. А.В. Губенко [7] на основе понимания творчества как процесса сочетания несочетаемого, отраженного в законах творческой логики, отличающихся от законов формальной логики, представил авторскую методику развития творческого мышления на основе объединения отдаленных идей и понятий. Также интересны исследования М.А. Мухиной.[6] в исследовании творческого потенциала личности. М.А. Мухина [6] выделили детерминанты, которые блокируют творческий потенциал личности: страхи, высокая неуверенность в себе, повышенный социальный конформизм, депрессия, лень, высокая самокритичность, относятся к проявлениям патогенного мышления. А значит, их влияние на творческий процесс может быть снижено, путем развития саногенного мышления, при помощи саногенной рефлексии.

Этот факт подтверждают исследования Ю.М. Орлова [8], который определял саногенное мышление как мышление оздоравливающее, направленное на управление эмоциями путем рефлексии. А основной функцией саногенного мышления, выделяет конструктивную регуляцию



эмоциональных состояний человека.

Саногенное мышление достигается через саногенную рефлексию, под которой Ю.М. Орлов понимает умственные акты различного уровня организации, возникающие в ответ на неопределенность ситуации и ведущие к определению ситуации и выбору оптимального решения.

Задача саногенной рефлексии – перевести неконтролируемые умственные автоматизмы в осознанные умственные операции, являющиеся объективными. О взаимосвязи типа рефлексии и процесса мышления говорит так же В. Маттеус [16]. С.Н. Морозюк [5] рассматривает саногенную рефлексию, как психологический процесс и описывает ее взаимосвязь с психологической устойчивостью; в свою очередь Н.В. Павлюченкова [10], рассматривает саногенную рефлексию как фактор эмоциональной компетентности. По мнению В.В. Лысенко [4] саногенная рефлексия тесно связана с саморегуляцией; А.Л. Рудаков [11] считает, что саногенная рефлексия обуславливает повышение стрессоустойчивости, а, по мнению Т.Ю. Филоновой [14], саногенная рефлексия влияет на преодоление негативных переживаний. И.Н. Семенов [12] дал панораму рефлексивной психологии творчества и провел анализ ключевых направлений ее развития во взаимодействии с персонологией, акмеологией, педагогикой. Таким образом, использование саногенной рефлексии приводит к развитию саногенного мышления, и способно понизить влияние ряда факторов, тормозящих раскрытие творческого потенциала личности, которые выделяет М.А. Мухина.

Посредством эмпирического исследования установлен тот факт, что саногенная рефлексия взаимосвязана с развитием творческого потенциала личности. Для изучения рефлексивного портрета личности у людей творческих профессий и людей, профессии которых не связаны с творчеством, проведем статистическую обработку данных, полученных по следующим методикам:

- методика КЭТ Ю. М. Орлов, С.Н. Морозюк, Н. Д. Творогова,
- опросник «Типы рефлексии» Д.А. Леонтьева, Е.М. Лаптева, Е.Н. Осина, А.Ж. Салихова,
- тест на исследование рефлексии деятельности В.Д. Шадриков, С.С. Курягин, М.Д. Кузнецова,
- тест на определение уровня творческого потенциала личности Н.П. Фитискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов.

Общее количество испытуемых – 60 человек:

30 – представители творческих профессий (актеры, музыканты, радио и телеведущие, писатели, художники);

30 – люди, профессия которых не связана с творчеством.

Математическая обработка проводилась с помощью критерия Спирмена. Коэффициент ранговой корреляции Спирмена используется для выявления и оценки тесноты связи между двумя рядами сопоставляемых количественных показателей. Первым этапом стало изучение показателей в группе людей творческих профессий.

*Таблица 1. Корреляция взаимосвязи когнитивно-эмотивных показателей с уровнем творческого потенциала у людей творческих профессий*

КЭТ/ ТП	Уровень творческого потенциала
Самоуничижение Я.	<b>-0,52</b>
Возбуждение вины в других	-0,10
Саногенное, реалистическое мышление	<b>0,71</b>
Несоответствие поведения других ожиданиям	<b>0,58</b>
Апеллирующее мышление	<b>0,57</b>

Уровень значимости:  $p \leq 0,05$

Из таблицы 1 можно увидеть, что была выявлена положительная и отрицательная взаимосвязь между когнитивно-эмотивными показателями и уровнем творческого потенциала у людей творческих профессий. Статистически значимыми являются положительные взаимосвязи между уровнем творческого потенциала личности и саногенным, реалистическим мышлением ( $r_s = 0,71$ ), несоответствие поведения других ожиданиям ( $r_s = 0,58$ ), апеллирующее мышление ( $r_s = 0,57$ ). Также, значимые связи прослеживаются между уровнем творческого потенциала личности и показателем «самоуничижение Я» ( $r_s = -0,52$ ). Таким образом, высокий уровень творческого потенциала у людей творческих профессий положительно коррелирует с саногенным, реалистическим мышлением, несоответствием поведения других ожиданиям и апеллирующим мышлением. Отрицательная взаимосвязь отмечается между высоким уровнем творческого потенциала личности и показателем «самоуничижение Я».

В таблице 2 представлена корреляция показателей взаимосвязи типа рефлексии и уровня творческого потенциала у людей творческих профессий.

*Таблица 2. Корреляция показателей взаимосвязи типа рефлексии и творческого потенциала у людей творческих профессий*

Тип рефлексии /ТП	Уровень творческого потенциала
Системная рефлексия	0,91
Интроспекция	0,12
Квазирефлексия	0,24

Уровень значимости:  $p \leq 0,05$

Анализ данных, проведенный с помощью ранговой корреляции Спирмена, позволил сделать статистически обоснованный вывод о том, что высокий уровень творческого потенциала у людей творческих профессий положительно коррелирует с системной рефлексией, которая является продуктивным типом рефлексии, и позволяет респондентам видеть ситуацию во всех ее аспектах, охватить одновременно плюсы и минусы, и увидеть альтернативные возможности.

В таблице 3 представлена корреляция показателей рефлексии деятельности и уровня творческого потенциала у людей творческих профессий.

*Таблица 3. Корреляция показателей взаимосвязи рефлексии деятельности и творческого потенциала у людей творческих профессий*

Рефлексия деятельности /ТП	Уровень творческого потенциала
ИОД	0,58
МЦД	0,23
ПРОД	0,22
ОРД	0,56

Уровень значимости:  $p \leq 0,05$

В целом, анализ данных, проведенный с помощью ранговой корреляции Спирмена, позволил сделать статистически обоснованный вывод о том, что высокий уровень творческого потенциала у людей творческих профессий положительно коррелирует с «информационная основа деятельности» (ИОД) и ОРД,

Что характеризует данных респондентов как любознательных, умеющих вдохновляться, через сбор информации, понимающих, что именно привело к тем результатам, которые были получены. На втором этапе было проведено изучение взаимосвязи между когнитивно-эмотивными показателями и уровнем творческого потенциала у людей нетворческих профессий.

*Таблица 4. Корреляция взаимосвязи когнитивно-эмотивных показателей с уровнем творческого потенциала у людей нетворческих профессий*

КЭТ/ ТП	Уровень творческого потенциала
Защита от обиды	<b>0,35</b>
Рационализация обесценивание объекта	<b>0,24</b>
Апеллирующее мышление	<b>0, 61</b>

Уровень значимости:  $p \leq 0,05$

Из таблицы 5 можно увидеть, что была выявлена положительная взаимосвязь между когнитивно-эмотивными показателями и уровнем творческого потенциала у людей нетворческих профессий. Статистически значимыми являются положительные взаимосвязи между уровнем творческого потенциала личности и апеллирующим мышлением. ( $r_s = 0, 61$ ). Менее значимые связи прослеживаются между уровнем творческого потенциала личности и показателем «защита от обиды» ( $r_s = - 0, 35$ ) и рационализация обесценивание объекта ( $r_s = 0,24$ ). Таким образом, средний уровень творческого потенциала у людей нетворческих профессий положительно коррелирует с апеллирующим мышлением, что вероятно связано с желанием подражать идеалам или соответствовать стандартам. В таблице 5 представлена корреляция показателей взаимосвязи типа рефлексии и уровня творческого потенциала у людей нетворческих профессий.

*Таблица 5. Корреляция показателей взаимосвязи типа рефлексии с творческим потенциалом у людей нетворческих профессий*

Тип рефлексии /ТП	Уровень творческого потенциала
Системная рефлексия	0,46
Интроспекция	0,17
Квазирефлексия	0,81

Уровень значимости:  $p \leq 0,05$

Анализ данных, проведенный с помощью ранговой корреляции Спирмена, позволил сделать статистически обоснованный вывод о том, что уровень творческого потенциала у людей нетворческих профессий положительно коррелирует с квазирефлексией, которая направлена на объект, не имеющий отношения к актуальной жизненной ситуации, и связана с отрывом от актуальной ситуации бытия в мире. Квазирефлексия является скорее формой психологической защиты через уход от неприятной ситуации, реальное разрешение которой не просматривается. В таблице 6 представлена корреляция показателей рефлексии деятельности и уровня творческого потенциала у людей нетворческих профессий.

*Таблица 6. Корреляция показателей взаимосвязи рефлексии деятельности с творческим потенциалом у людей нетворческих профессий*

Рефлексия деятельности /ТП	Уровень творческого потенциала
ИОД	0,55
МЦД	0,23
ПРОД	0,21
ОРД	0,56

Уровень значимости:  $p \leq 0,05$

Анализ данных, проведенный с помощью ранговой корреляции Спирмена, позволил сделать статистически обоснованный вывод о том, что уровень творческого потенциала у людей нетворческих профессий положительно коррелирует с «информационная основа деятельности» (ИОД) и ОРД, что характеризует данных респондентов как умеющих ставить цели и собирать информацию для их достижения.

Таким образом, по результатам проведенного исследования можно составить рефлексивный портрет творческой личности.

Рефлексивный портрет творческой личности характеризуется следующими особенностями:

1. Данная категория людей обладает высоким уровнем творческого потенциала, что ожидаемо от людей творческих профессий.

2. Высокий уровень творческого потенциала связан с саногенным, реалистическим мышлением, несоответствием поведения другим ожиданиям, апеллирующим мышлением.

У представителей творческих профессий отмечается низкий уровень агрессии против себя, низкий уровень уничижения «Я» и высокий уровень саногенного мышления, которое достигается посредством саногенной рефлексии.

3. Высокий уровень творческого потенциала у людей творческих профессий связан с системной рефлексией, которая является продуктивным типом рефлексии и позволяет респондентам видеть ситуацию во всех ее аспектах, охватить одновременно полюс субъекта, полюс объекта и альтернативные возможности.

4. Высокий уровень творческого потенциала у людей творческих профессий связан с «информационной основой деятельности» (ИОД) и ОРД. Что характеризует данных респондентов как любознательных, умеющих вдохновляться через сбор информации, понимающих, что именно привело к тем результатам, которые были получены.

## Литература

1. Бердяев Н.А. Смысл творчества. Опыт оправдания человека. М.: ПСТ, 2002.

2. Веретенникова Л.К. Подготовка будущих учителей к формированию творческого потенциала школьников: дис. ... д-ра. пед. наук. М., 2005.

3. Кравчук П.Ф. Самоосуществление человека в творчестве // Личность. Культура. Общество: международный журнал социальных и гуманитарных наук, 2004. Т. 3. Вып. 2.

4. Лысенко В.В. Влияние саногенной рефлексии на компоненты саморегуляции: дис. ... канд. психол. наук. М., 2002.

5. Морозюк С.Н. Саногенная рефлексия, акцентуации характера и эффективность учебной деятельности. М., 2000.

6. Мухина М. А. Сущность и содержание понятия «творческий потенциал» Молодой ученый. 2018. N 19. С. 412.

7. Поставнев В.М. Феноменология личности пожилых людей творческих профессий // Московский педагогический государственный университет, N 2, 2009. С. 100-115.

8. Орлов Ю. М. Саногенное мышление. Серия «Исцеление размышлением». М.: Слайдинг, 2008.
9. Савенков А.И., Ларионова Л.И. Психология одаренности. СПб.: Нестор-История, 2017.
10. Павлюченкова Н.В. Саногенная рефлексия как фактор развития эмоциональной компетентности: дис. ... канд. психол. наук. М., 2008.
11. Рудаков А.Л. Саногенная рефлексия как фактор стрессоустойчивости личности: на примере спортсменов по вольной борьбе: дис. ... канд. психол. наук. М., 2009.
12. Санникова А.И. Формирование готовности учащихся к развитию своего творческого потенциала в образовательном процессе: учебное пособие. Пермь, 2001.
13. Семёнов И.Н. Системодеятельностная методология и рефлексивная психология мышления. М.: Институт развития им. Г.П. Щедровицкого, 2014.
14. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. «Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе» М.: Изд-во ПСТГУ, 2018.
15. Филонова Т.Ю., Хабарова Т.Ю. Преодоление негативных переживаний при помощи саногенного мышления // Центральный научный вестник. 2016. N 1. С. 25-27.
16. Яковлева Е.Л., Фельдштейн Д.И. Психология развития творческого потенциала личности М.: Московский психолого-социальный институт, 1997.
17. Matthäus W. Sowjetische Psychologie des Denkens. Frankfurt, M., 1988.

**Сухоленцева Е. Н.,**  
кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры технологий  
психолого-педагогического и специального образования  
Орловский государственный университет  
имени И.С. Тургенева, г. Орел  
[suholenceva@mail.ru](mailto:suholenceva@mail.ru)

## **ОБЩЕСТВЕННЫЕ ОБЪЕДИНЕНИЯ В СТРУКТУРЕ ОБРАЗОВАНИЯ**

**Аннотация:** в статье описывается отличие системы самоуправления от системы деятельности общественного объединения, раскрываются основные проблемы профессиональной подготовки организаторов деятельности общественных, приводятся критерии оценки части исполнения программ воспитания, социальной адаптации в образовательном учреждении, определяются структура системы общественного объединения.

**Ключевые слова:** общественные объединения, критериев оценки деятельности образовательного учреждения, система деятельности общественного объединения, мониторинг эффективности деятельности общественного объединения.

**Sukholentseva E.**  
PhD in Psychology, Associate professor  
Orel State University named after I.S.Turgenev,  
Orel, Russia

## **PUBLIC ASSOCIATIONS IN THE EDUCATION STRUCTURE**

**Abstract:** the article describes the difference between self-government system and public association activity, reveals the main problems of professional training for organizers of public activity, provides some criteria for evaluating the part of the implementation of educational programs, social adaptation in an educational institution, and determines the structure of the public association system.



**Keywords:** *public associations, criteria for evaluating the activity of educational institution, system of public association activity, monitoring the efficiency of public association.*

В настоящее время школа как социальный институт не в полной мере может решить проблемы современной молодежи. Очень часто дети не доверяют педагогам, ищут новые ниши, где могут в полной мере реализовать свой творческий потенциал.

В связи с этим возникает необходимость создания современных систем, способствующих перспективному развитию каждой личности.

Такой системой и социальным институтом, по нашему мнению, являются общественные объединения. «В своем исследовании при определении понятия «общественные объединения» мы придерживаемся федерального закона РФ «Об общественных движениях».

Под детскими общественными объединениями мы понимаем, «... добровольное самоуправляемое формирование граждан в возрасте от 7 до 17 лет, объединившихся на основе общности интересов, направленных на удовлетворение в совместной деятельности духовных и иных нематериальных потребностей, социальное становление и развитие членов объединения, а также в целях защиты своих прав и свобод. Эти цели указаны в уставе общественного объединения» [2; 3; 4].

Одним из «...критериев оценки деятельности образовательного учреждения является наличие органов ученического самоуправления, детских общественных организаций, детских объединений, взаимодействие с общественными организациями и административными органами, другими учебными учреждениями.

Данные показатели как никогда необходимы для оценки части исполнения программ воспитания, социальной адаптации и интеграции в общество в аккредитуемом учреждении» [1].

Как показали результаты нашего исследования, эффективность воспитательной работы учреждения оценивается по результатам участия учреждения в массовых мероприятиях различного уровня. Многие образовательные организации в раздел воспитательной работы включают все воспитательные мероприятия, в частности, и мероприятия общественного объединения.

С нашей точки зрения, общественные объединения должны организовывать социально-активную деятельность, а члены объединения

принимать участие, как во внутренних, так и во внешних мероприятиях, выходящих за рамки общеобразовательного учреждения.

Основная же функция самоуправления заключается в вовлечении обучающихся в управление образовательным учреждением. Основной задачей данной структуры является самостоятельное принятие решений детьми и реализация воспитательных задач, поставленных перед образовательным учреждением.

К сожалению, анализ документации ряда образовательных организаций показал не полное понимание понятий «общественное объединение», «школьное самоуправление».

Данные понятия очень часто становятся синонимами, а, следовательно, утрачиваются основные целевые ориентиры деятельности многих общественных организаций.

В этой связи как никогда нужна профессиональная подготовка специалистов, организующих деятельность детских общественных объединений.

По нашему мнению, необходимой составляющей профессиональной подготовки организаторов деятельности общественных объединений является посещение не только курсов повышения квалификации, но и участие в городских и областных семинарах, мастер-классах, обучении актива.

Мониторинг эффективности деятельности детской организации (общественного объединения) является, пожалуй, очень важной темой в повышении профессионального мастерства организаторов деятельности общественных объединений.

В данном ракурсе очень важно знать педагогическому сообществу основные направления воспитания, а также отличие воспитательного процесса от реализующихся воспитательных задач в общественном объединении.

Немаловажное значение для формирования личности каждого ребенка имеют факторы воспитания, которые оказывают непосредственное влияние на развитие каждого субъекта общественного объединения.

«Педагоги должны знать, что при государственной аккредитации подлежат анализу следующие основные документы общеобразовательного учреждения: материалы деятельности органов ученического самоуправления, материалы взаимодействия с другими организациями по вопросам воспитания, социальной адаптации и

интеграции в общество (ИДН, КПДН, общественными организациями, административными органами, другими образовательными учреждениями, предприятиями и организациями)» [1].

Проведя анализ документации ряда образовательных организаций, мы выяснили, что в педагогическом сообществе возникает путаница в понятиях «система воспитательной работы» и «система деятельности общественного объединения».

Под последним мы понимаем систему, состоящую из следующих компонентов:

- цель, которая выражается в совокупности идей, для реализации которых система общественного объединения создается. Данная цель определена в концепции.

- деятельность общественного объединения (совокупность мероприятий социально-значимой направленности);

- среда системы педагогического сопровождения (совокупность социальных, духовных, образовательных, материальных условий), которая осваивается субъектами общественного объединения;

- управление, с помощью которого обеспечивается развитие субъектов общественного объединения.

Что же касается оценки деятельности общественного объединения, то не во всех учреждениях она осуществляется. Для оценки деятельности системы общественного объединения мы предлагаем следующие критерии:

- 1) сформированность компонентов личности (когнитивного, эмоционально регулятивного, мотивационно личностного, коммуникативно-деятельностного;

- 2) уровень развития коллектива;

- 3) степень удовлетворенности детей, членов коллектива и родителей процессом и результатами деятельности общественного объединения.

Использование первых двух критериев позволяет оценивать эффективность организации работы в общественном объединении, а психологическое состояние субъектов деятельности общественного объединения позволяет оценить третий критерий.

Таким образом, проблема развития активной личности, готовой стать конкурентоспособной на рынке труда является актуальной задачей современного образования, которую возможно решить через создание

системы педагогического сопровождения деятельности общественного объединения.

В этой связи необходимо совершенствовать профессиональную подготовку организаторов деятельности общественных объединений и принять кардинальные меры, направленные системную оценку эффективности полученных знаний на местах в конкретных образовательных учреждениях, не только на этапе аккредитации, но и в межаккредитационный период.

### Литература

1. *Вербицкий А.А., Сухоленцева Е.Н.* Технология деятельности общественных объединений как образовательной системы: социально-контекстный подход // Педагогика. N 4. Москва, 2013. С. 65-73.

2. Методические рекомендации по проведению государственной аккредитации образовательных учреждений орловской области / сост. А.И. Карлов и др. Орел, 2009. [Электронный ресурс]:  
URL:<http://rudocs.exdat.com/docs/index-64823.html> (дата обращения 21.03.2013).

3. *Сухоленцева Е.Н.* Детское общественное объединение как социальный институт образования // Ученые записки Орловского государственного университета. N 4 (73). Орел. 2016. С. 347-352.

4. Федеральный закон от 19 мая 1995 г. N 82-ФЗ "Об общественных объединениях" (с изменениями и дополнениями). [Электронный ресурс]:  
URL:<http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=198917#0> (дата обращения 21.03.2013)

**Удова О.В.,**  
кандидат психологических наук, доцент,  
Иркутский государственный университет,  
Иркутск, Россия  
[udovao@yandex.ru](mailto:udovao@yandex.ru)

## **ОСОБЕННОСТИ РУКОВОДСТВА ВЗАИМОДЕЙСТВИЕМ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ И СЕМЬИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ**

**Аннотация:** в статье определена актуальность эффективного руководства взаимодействием детского сада и семьи; рассмотрены стратегии межличностного взаимодействия педагогов и родителей, уровни участия семьи в жизни детского сада, которые необходимо учитывать заведующему, планируя работу с родителями.

**Ключевые слова:** взаимодействие дошкольного учреждения и семьи, руководство взаимодействием, стратегия межличностного взаимодействия, уровень активности семьи, индивидуализированный подход к семье.

**Udova O. V.,**  
PhD in Psychology,  
Associate professor,  
Irkutsk state University,  
Irkutsk, Russia

## **ACTION OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION AND A FAMILY IN MODERN CONDITIONS**

**Abstract:** the article determines the relevance of effective interaction management of kindergarten and family; strategies of interpersonal interaction between teachers and parents, levels of family participation in the life of the kindergarten, which must be taken into account by the head when planning work with parents, are considered.

**Keywords:** interaction of a preschool institution and a family, interaction management, interpersonal interaction strategy, family activity level, individualized approach to a family.

Среди направлений повышения качества дошкольного образования неизменной в течение последнего десятилетия остается вопрос удовлетворенности родителей качеством образовательных услуг.

Возрастает количество родителей, которые настроены на совместное с коллективом дошкольного учреждения создание оптимальных условий для развития детей.

Взаимодействие педагогов детского сада и родителей оказывалось в поле внимания отечественных ученых на этапе становления системы дошкольного воспитания (П. Ф. Каптерев, Е. А. Аркин, Н. К. Крупская) и на последующих этапах ее развития (Т. А. Маркова, Д. Д. Бакиева, Р. В. Овчарова, З. И. Теплова, А. И. Остроухова, М. Г. Сорокова, Т. Н. Доронова, Т. И. Гризик и др.). В XXI веке интерес ученых к феномену взаимодействия продолжает расти. Разработаны: методика обновления содержания социализации дошкольников, обеспечивающая преемственность в использовании воспитательных приемов семьи и детского сада (В. И. Сметанина); методика включения родителей в планирование образовательного процесса (О. В. Солодянкина); методика совместного с семьей оздоровления ребенка (Г. В. Глушкова, М. В. Меличева); технология развития воспитательного потенциала семьи – «семейный театр в детском саду» (Н. В. Додокина).

Важным звеном в управлении детским садом является заведующий, ответственный за мобилизацию и сопровождение педагогов в решении задач воспитания и обучения дошкольников, их взаимодействия с семьей. Деятельность руководителя детского сада по взаимодействию с семьей была предметом педагогических исследований. Изучались вопросы планирования, контроля работы с родителями (Е. И. Колоярцева, А. И. Васильева, Т. П. Колодяжная); механизм управления современным дошкольным учреждением при участии семьи (П. И. Третьяков, К. Ю. Белая). В связи с актуализацией внимания ученых к проблеме развития профессиональной компетентности педагога, были исследованы методическая поддержка (Г. И. Пигуль, С. А. Пятаева) и методическое сопровождение (В. А. Новицкая) как условия решения данной проблемы.

Вместе с тем, организатором и координатором сотрудничества дошкольного учреждения с семьями воспитанников является заведующий, который представляет организацию. На нем лежит моральная и профессиональная ответственность за все, что делается в детском саду. В должностные обязанности заведующего входит обеспечение эффективного взаимодействия и сотрудничества с органами местного самоуправления, предприятиями и организациями, общественностью, родителями (лицами, их заменяющими) [3].

Заведующий содействует установлению единой системы воспитания детей в семье и в детском саду, сплачивая для решения этой задачи педагогический коллектив и родителей. От того, как настроен на взаимодействие руководитель, какие он ставит цели и каким образом определяет перспективы взаимодействия, зависит эффективность этого процесса. Основные задачи и примерное содержание сотрудничества дошкольного учреждения с родителями намечаются в годовом плане ДОУ, конкретизируются в календарном плане заведующего и его заместителя. Положительные результаты в воспитании детей достигаются при умелом сочетании разных форм сотрудничества, при активном включении в эту работу всех членов коллектива дошкольного учреждения и членов семей воспитанников.

Руководитель ДОУ создаёт эмоционально-комфортные условия для работы, обеспечивая поддержку каждому родителю и члену коллектива в самореализации и саморазвитии.

В настоящее время важно определить стратегию межличностного взаимодействия [1] в совместной деятельности образовательного учреждения с семьей и учитывать ее при планировании и организации руководства процессом. Остановимся подробнее на данных стратегиях.

1. Сотрудничество или активная помощь друг другу в достижении результата, которая может осуществляться одновременно или последовательно для взаимодействующих сторон. Характеризуется доверительными отношениями педагога и родителей, открытостью к контактам, приветливостью, эмоционально положительным настроем.

2. Одностороннее принятие отличается активными действиями одной стороны и принятием процесса деятельности другой стороной без активного включения в общую работу.

3. Уклонение от взаимодействия: обе стороны избегают ситуаций, предполагающих участие в совместной деятельности.

4. Одностороннее противодействие определяется тем, что одна из сторон не только не содействует, но и достаточно активно в явной или завуалированной форме препятствует достижению цели.

5. Противоборство отличается активностью обеих сторон, препятствующих друг другу в достижении цели деятельности (выраженная конфликтная форма взаимодействия).

6. Компромиссное взаимодействие сторон проявляется в зависимости от ситуации то в форме сотрудничества, то в форме противоборства.

Заведующему дошкольным образовательным учреждением важно не только определить стратегию взаимодействия педагогов и родителей, особенно, для минимизации проявления неконструктивных форм сотрудничества, но и определить причины сложившейся ситуации.

Среди препятствующих конструктивному взаимодействию можно выделить следующие причины [2]:

- 1) низкий уровень социально-психологической культуры участников взаимодействия – родителей и воспитателей;
- 2) непонимание родителями самооценности периода дошкольного детства и его значения для формирования личности в целом;
- 3) непонимание воспитателями того, что в определении содержания форм и методов работы ДООУ с семьей родители выступают социальными заказчиками;
- 4) недостаточная информированность родителей об особенностях жизни и деятельности детей в ДООУ, а воспитателей – об условиях и особенностях семейного воспитания;
- 5) распространенное отношение педагогов ДООУ к родителям не как к субъектам воспитательной деятельности, а как к объектам;
- 6) профессиональная установка: родителям необходимо передавать не «житейские», а научные психолого-педагогические знания о ребенке и его воспитании;
- 7) несформированность у родителей педагогической рефлексии.

Анализируя состояние взаимодействия воспитывающих взрослых на уровне всего детского сада и каждой группы, заведующему важно осуществлять индивидуализированный подход к родителям и транслировать его педагогам.

В настоящее время является актуальным выявление уровня участия семьи в жизни детского сада:

1. Оказание разовой помощи;
2. Участие в организации образовательной деятельности (предложение тем и содержания проектов, работа в центрах, участие в работе кружков и т.п.);
3. Участие в жизни группы в качестве постоянных добровольных помощников;
4. Участие в принятии решений относительно своего ребенка и/или всей группы;



5. Участие в обсуждении вопросов и принятии решений относительно всего детского сада; 6. Участие в принятии решений на уровне округа, муниципалитета, региона [4].

Выбор родителем того или иного уровня активности зависит в первую очередь от личностных особенностей родителей. А динамика уровня, зависит, в том числе и от педагогов и администрации учреждения, помогающих родителям повышать активность участия.

Конечно, переориентация на индивидуальное взаимодействие с родителями может оказаться сложной для сотрудников, чье мышление и планирование деятельности ранее были полностью сосредоточены на детях. Поэтому, работая с педагогами, крайне важно повышать мотивацию к осуществлению сотрудничества, подводить к осознанию необходимости именно эффективных контактов. Педагоги постигают важность индивидуализированного подхода к родителям, организуя мероприятия как для всех, так и для отдельных категорий семей.

Руководитель дошкольного образовательного учреждения организует подготовку педагогов к осуществлению эффективного взаимодействия с родителями, демонстрирует собственным примером важность учета индивидуальных особенностей родителей, потенциала семей воспитанников, осуществляет активную работу с родителями, помогая педагогам в трудных ситуациях.

Кроме того, организация деятельности государственно-общественных форм управления лежит на плечах заведующего. Попечительский совет, Совет учреждения, включающий родителей, становятся помощниками коллектива при умелом руководстве заведующего.

### **Литература**

1. *Данишина Т. А.* Современные проблемы взаимодействия дошкольного учреждения с семьей // Дошкольное воспитание. 2000. N 1. С. 41-47.

2. *Зверева О. Л.* Общение с родителями в ДОУ: методический аспект. М.: Сфера, 2005.

3. *Куликова Т. А.* Семейная педагогика и домашнее воспитание: учебник. М.: Академия, 1999. .

4. *Михайлова-Свирская Л. В.* Индивидуализация образования детей дошкольного возраста: пособие для педагогов ДОО. М.: Просвещение, 2015.

**Федоров А.М.,**  
кандидат педагогических наук, доцент, профессор,  
Московский педагогический государственный университет  
Москва, Россия  
[fedorov.mpgu@yandex.ru](mailto:fedorov.mpgu@yandex.ru)

## **ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ВЫЗОВ ШКОЛЫ 4.0**

***Аннотация:** статья посвящена анализу современных тенденций развития образования и образовательной деятельности в контексте становления цифровой повестки развития постиндустриального общества знаний и цифровой экономики. Рассматриваются ведущие идеи и ключевые факторы формирования парадигмы школы 4.0 с позиций единства культуры и образования и в контексте их цифровых трансформаций и цифровизации в соответствии со стратегиями Приоритетного национального проекта «Образование» (2019-2024), его подпроектов «Современная школа», «Современная цифровая образовательная среда («Цифровая школа») и «Учитель будущего». Характеризуются основные трансформации содержания и технологий реализации образовательной и профессиональной педагогической деятельности.*

***Ключевые слова:** глобализация, трансформационные процессы, образование, культура, цифровизация, цифровая трансформация, информационно-коммуникационные технологии.*

**Fedorov A.M.,**  
PhD in Pedagogy, Professor,  
Moscow Pedagogical State University  
Moscow, Russia

## **DIGITAL TRANSFORMATION OF EDUCATION AS A SCHOOL 4.0 CHALLENGE**

***Abstract:** The article is devoted to the analysis of modern trends in the development of education and educational activities in the context of the formation of the digital agenda of the post-industrial knowledge society and the digital economy. The leading ideas and key factors of the formation of the school 4.0 paradigm are considered from the standpoint of the unity and*

*integration of culture and education and in the context of their digital transformations and digitalization in accordance with the strategies of the Priority National Project “Education” for the period of 2019-2024 and its subprojects “Modern School”, “Modern Digital Educational Environment (“Digital School) and “Teacher of the Future”. The main transformations of the content and technologies of the educational and professional pedagogical activity are characterized.*

**Keywords:** *globalization, transformation, education, culture, digitalization, digital transformation, information and communication technologies (ICT).*

Первая четверть XXI века характеризуется усилением процессов глобализации, оказывающей детерминирующее влияние на ключевые тенденции и основные стратегии глобальной трансформации общества, экономики и технологий. В свою очередь, глобальные преобразования сопровождаются большими цивилизационными сдвигами и системными изменениями во всех сферах современного общества. Становится вполне очевидным, что ключом к прогрессу, особенно в периоды социально-экономического кризиса и преобразований, сопровождаемых глобальными культурными, социальными и экономическими сдвигами и системными изменениями, являются *образование и инновации* [1,10-15; 5, 3-6]. В условиях трансформационных процессов образование, являясь одним из основных культурных и социальных институтов, выступает в качестве ключевого инструмента инноваций и одним из ведущих факторов развития человеческих ресурсов общества знаний XXI века. Этот факт убедительно подтверждается современными достижениями и результатами национальных систем образования Финляндии, Японии, Южной Кореи, Дании, Норвегии, Великобритании и Швеции [7; 8; 11]. Эти страны стали мировыми лидерами в данных областях. Стремление к устойчивости и инновациям радикально меняет конкурентный ландшафт образования, основанного на принципах *оцифровки* информационных и образовательных ресурсов, *цифровой трансформации* содержания образования, образовательных и педагогических технологий, и, в конечном итоге, *цифровизации* образовательной деятельности. Нет сомнения в том, что это кардинально изменит позицию образовательных организаций в их институциональном развитии от традиционной школы 3.0 к школе 4.0 постиндустриального общества знаний. Изменится позиция их руководителей, педагогов, обучающихся и их родителей,

ключевых стейкхолдеров, наконец, общества в целом по отношению к вызовам, ценностям и смыслам образования для XXI века, его навыкам и компетенциям [4, 6-8; 5, 3-6]. Стратегии социально-экономического развития Российской Федерации тесно связаны с перспективами глобальной цифровизации. Они оказывают определяющее влияние на характер, содержание и динамику современной цифровой трансформации образования. Так, например, в последнее время в российском образовании активно внедряются достаточно новые образовательные и педагогические инструменты и технологии: образовательные платформы, электронное обучение, онлайн-игры, онлайн-курсы, тренажеры, электронные учебники и др. Убедительным примером успешного их развития и внедрения является платформа «Российская электронная школа», созданная на базе «Московской электронной школы». Начиная с 2020 года в школах Москвы будут активно внедряться 3D-образовательные технологии, что позволит обеспечить радикальный прорыв в обеспечении качества общего образования в Российской Федерации [3].

Важнейшей тенденцией развития образования является его интеграция с культурой. В этом аспекте образование можно рассматривать как процесс педагогически целесообразной поддержки и сопровождения развивающейся личности в процессах социализации и инкультурации, ориентированных на творческое освоение ею изменяющегося мира и себя, адаптацию человека к постоянным социокультурным изменениям, а также педагогически целесообразное содействие ему в формировании своего жизненного пути, самоидентификации и самореализации в различных творческих социальных практиках. Очевидно, что в этих условиях образование должно выполнять совершенно новые функции, такие как: (а) содействие в развитии и стимулирование «внутренних сил» личности (интересов, ценностей, смыслов, ориентаций, мотивов познавательной деятельности и социокультурных практик) в ситуации образовательной альтернативы и образовательного выбора; (б) развитие и поддержка индивидуализированной и персонализированной образовательной среды с целью содействия развивающейся личности в успешном построении и реализации собственного уникального образовательного маршрута и жизненного пути; в) совместное создание новых условий, способов и инструментов социального и педагогического взаимодействия в развивающейся культурно-образовательной среде, в том числе

проектирование и реализация более широкого репертуара образовательных и педагогических дискурсов (индивидуализация, дифференциация и персонализация). Именно в этом заключаются и ценностно-смысловые ориентиры социокультурной и цифровой трансформации школы 3.0 в инновационную школу 4.0, отвечающую вызовам и потребностям общества знаний, инноваций и цифровой экономики XXI века. Культурологический подход к трансформации образования в первой четверти XXI века основывается на следующих принципах: (а) основной целью обучения и воспитания является развитие когнитивных, эмоциональных и стратегических (универсальных) компетенций в условиях реализации обучающимся как субъектом учебно-познавательной деятельности широкого репертуара реальных культурных, образовательных и социальных практик; (б) признание обучающихся в качестве компетентных и полноправных членов культурно-образовательного сообщества; (в) признание права обучающегося иметь и реализовывать свой собственный культурно-образовательный маршрут с целью обретения (или самостоятельного построения, создания) своих собственных уникальных знаний; (г) признание права обучающегося самостоятельно и ответственно принимать решение относительно предмета, который они хотят изучать, способов обучения и ресурсов, необходимых для этого; (д) как образовательная деятельность, в целом, так и процесс обучения организуется на основе сотрудничества, коворкинга, работы в команде, что обеспечивает педагогически целесообразное продуктивное взаимодействие с другими субъектами образовательной деятельности – одноклассниками (сокурсниками), учителями и преподавателями, в педагогически целесообразной культурной, социальной и образовательной среде в ситуации образовательной альтернативы и образовательного выбора. Очевидно, что данные принципы адекватно отражают и принципы организации и осуществления образовательной деятельности в условиях цифровой трансформации и цифровизации образования – «цифровой школы» и «цифрового университета» постиндустриального общества знаний, инноваций и цифровой экономики.

Следует особо выделить еще один аспект проблемы цифровой трансформации образовательной деятельности в изменяющейся школе: акцент педагогически целесообразного взаимодействия в процессе обучения смещается с обучающей деятельности учителя (преподавателя)

на творческую учебно-познавательную деятельность обучающихся. В этих условиях существенно (если не радикально) меняется профессиональная педагогическая позиция учителя (преподавателя). Ведущая роль педагога как организатора образовательной деятельности, безусловно, остается, но трансформируется его профессиональная психолого-педагогическая культура (ее ценности, смыслы, способы освоения образовательной действительности и педагогической реальности, проектируемые и реализуемые образовательно-педагогические дискурсы, социокультурные, образовательные и педагогические практики). Все это определяет его профессиональную позицию и, следовательно, стратегии в социокультурных и образовательных практиках. Трансформируются и обогащаются новым содержанием и образовательные и педагогические функции профессиональной деятельности учителя (преподавателя), такие как: фасилитация, сотрудничество, метапознание, аутентичное обучение, проектирование, моделирование, активное и интерактивное взаимодействие, поддержка. Вполне очевидно, что наряду с цифровой компетентностью учителя, его цифровой грамотностью, компьютерной грамотностью и медиаграмотностью, они будут характеризовать «цифрового учителя» и его профессиональную культуру [7–11].

Особую роль в процессе инновационной трансформации образования играет приоритетный национальный проект «Образование» (2019-2024 годы). Его ведущими подпроектами выступают «Современная школа», «Цифровая образовательная среда» и «Учитель будущего» как ключевые стратегии развития национальной системы образования, тесно связанные с системным процессом цифровой трансформации российского общества и экономики.

По мнению экспертов Института образования (Национальный исследовательский университет "Высшая школа экономики", Москва), «сегодня цифровые технологии поддерживают изменения в содержании, методологии и организации образовательных практик, которые были бы невозможны без использования ИКТ. Этот процесс в целом определяется как цифровая трансформация образования. Это приводит к радикальным изменениям в повседневной работе образовательных организаций и значительно улучшает их работу. Цифровая трансформация обещает обеспечить равный доступ к качественному образованию для всех, а также достижение необходимых образовательных результатов для каждого» [6, с. 3-4].

Основными целями приоритетного национального проекта "Образование" (2019-2024 гг.) являются: (а) внедрение новых методов обучения и воспитания, а также инновационных образовательных и педагогических технологий для развития навыков и компетенций обучающихся в соответствии с вызовами XXI века (социальные и поведенческие навыки и компетенции; когнитивные навыки и компетенции; цифровые навыки и компетенции); (б) создание современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность образования всех типов и уровней, а также цифровое равенство в образовании; с) внедрение национальной системы учительского роста (НСУР), охватывающей не менее 50% педагогических работников общеобразовательных организаций. Решение этих стратегических целей позволит трансформировать традиционное образование в инновационное, цифровое, связанное с перспективами развития (а) виртуальных и цифровых школ и университетов; (б) виртуальной и цифровой образовательной среды; (в) принципиально новых инструментов, способов и механизмов педагогического взаимодействия в образовательной деятельности, включая совершенно новые технологии, методы и средства обучения и воспитания на основе индивидуализированного и персонализированного образовательного процесса, предполагающего реализацию индивидуальных траекторий обучения и воспитания; (г) подготовку новых субъектов образовательной деятельности, в том числе «цифровых учителей», «цифровых тьюторов», «цифровых преподавателей», «цифровых обучающихся» – учеников школы и студентов вуза [3; 4].

Как констатируется в «Атласе новых профессий 2030», подготовленном в форме форсайта сотрудниками инновационного центра «Сколково», в условиях цифровой трансформации образования, его цифровизации уже рождаются и институционализируются новые педагогические профессии, такие как: образовательный модератор, разработчик образовательных траекторий, цифровой тьютор, организатор проектного обучения, координатор онлайн-образовательной платформы, стартап-ментор, гейм-мастер (геймификатор), тренер по ум-фитнесу, разработчик средств создания обучающих различных состояний сознания и познавательной деятельности и др. Именно данные профессии будут остро востребованы уже через 10 лет [2].

## Литература

1. *Абдрахманова Г.И.* Цифровая экономика: глобальные тренды и практика российского бизнеса: Доклад / отв. ред. Д.С. Медовников. М.: НИУ ВШЭ, 2018. С. 10-15.
2. *Атлас новых профессий* / Агентство стратегических инициатив; Московская школа управления «Сколково» [Электронный ресурс]: URL: <http://atlas100.ru/> (дата обращения: 15.11.2019).
3. *Блинов В.И.* Проект дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения / РАНХиГС при Президенте Российской Федерации, Федеральный институт развития образования, Научно-исследовательский центр профессионального образования и систем квалификаций. М.: Перо, 2019.
4. *Добрякова М.С.* Навыки XXI века в российской школе: Взгляд педагогов и родителей // Современная аналитика образования. 2018. N 4 (21). С. 5-34.
5. *Лубков А.В.* Цифровое образование для цифровой экономики / А.В. Лубков, С.Д. Каракозов // Информатика и образование: Научно-методический журнал. 2017. N 8 (287). С. 3-6.
6. *Фрумлин И.Д.* Универсальные компетентности и новая грамотность: Чему учить сегодня для успеха завтра: Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования. М.: НИУ ВШЭ, 2018.
7. *Redecker C., Carretero S., Vuorikari R. & Punie Y.* (2017). European Framework for Digital Competence of Educators. European Commission Joint Research Centre. Institute for Prospective Technological Studies. Spain: Seville.
8. The next-generation digital learning environment and a framework for change for educational institution: CISCO White Paper (2018). CISCO, 2018. P. 13-14.
9. *Tiven M., Fuchs E., Bazari A. & MacQuarrie A.* (2018). Evaluating Global Digital Education: Student Outcomes Framework. New York, NY: Bloomberg Philanthropies and the Organisation for Economic Co-operation and Development.
10. UN Digital Economy Report 2019. Value Creation and Capture: Implications for Developing Countries. United Nations, Geneva, 2019.
11. 2<sup>nd</sup> Survey of Schools: ICT in Education (2019). European Commission. Retrieved from: URL: <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/2nd-survey-schools-ict-education>.



**Федосенко А.,**  
магистрант,  
Московский педагогический государственный университет  
Москва, Россия  
[alexander.fedosenko@yandex.ru](mailto:alexander.fedosenko@yandex.ru)

## **РЕФЛЕКСИВНОСТЬ И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ ДЕТЕЙ К ОБУЧЕНИЮ В КАДЕТСКОМ КЛАССЕ**

**Аннотация:** рассматриваются основные аспекты проблемы рефлексии как составляющей психологической готовности развивающейся личности к обучению в кадетском классе. Представлены материалы пилотажного исследования, направленного на изучение взаимосвязи рефлексии и психологической готовности детей к обучению в кадетском классе. Выделяются особенности связи между отдельными характеристиками психологической готовности обучающихся в кадетском классе и показателями рефлексии.

**Ключевые слова:** психологическая готовность, рефлексия, обучающиеся в кадетских классах.

**Fedosenko A.,**  
Undergraduate,  
Moscow Pedagogical State University,  
Moscow, Russia

## **REFLEXIVITY AND PSYCHOLOGICAL READINESS OF CHILDREN TO STUDY IN CADET CLASS**

**Abstract:** this paper deals with the main aspects of the problem of reflexion as a component of psychological readiness of a developing person to study in cadet class. There have been presented the data of the study devoted to the investigation of relationship between reflexion and psychological readiness of children to study in cadet class. This paper describes the peculiarities of correlation between the characteristics of psychological readiness of cadet class pupils and markers of.

**Keywords:** psychological readiness, reflexion, cadet class pupils.

Психологическая готовность человека в большинстве исследований рассматривается как определенное состояние его ресурсов, способность их мобилизации для оперативного или долгосрочного выполнения конкретной деятельности или решения частной задачи [2, 7]. Говоря о содержании данного феномена, чаще всего в нем выделяют такие составляющие: 1) положительное отношение к деятельности, задаче; 2) определенные черты личности и ее мотивации, отвечающие требованиям деятельности; 3) знания, навыки, умения когерентные деятельности, задаче; 4) профессионально значимые и устойчивые свойства когнитивной, аффективной и регулятивной сфер и т.п. Отмечается, что процесс формирования психологической готовности к деятельности представляет собой определенную последовательность взаимосвязанных действий:

- осознание требований деятельности или конкретной задачи, ситуации;
- понимание целей их выполнения;
- рефлексия имеющихся условий и возможностей выполнения их требований;
- прогнозирование возможностей достижения определенного результата;

мобилизация ресурсов для достижения цели [1; 8].

Актуальность темы психологической готовности обучающихся достаточно четко представлена в имеющихся на сегодняшний день публикациях [1; 2; 7; 8]. Их анализ показывает, что значительная часть такого рода работ, связана с определенным этапом развития личности, на котором возникают задачи самоопределения и выбора того или иного жизненного пути. В частности – с переходом от обучения в начальной школе к среднему звену образования, а далее – к старшему звену (А.Р. Жанажанов, Г.А. Епанчинцева, Н.Н. Куимова, И.А. Иванова, И.И. Левина, Д.Б. Петрова, Н. А. Мишанкина, Б.И. Рапацкий, М.А. Функова, А.А. Шемшурин и др.).

В то же время, отметим, что в большинстве публикаций, анализирующих проблему психологической готовности личности в детском возрасте к условиям образовательной среды, такой аспект как место и роль рефлексивной компоненты в психологическом компоненте готовности слабо представлен.

Проведенный анализ феномена рефлексии, места и роли этой способности в развитии личности, дает возможность рассматривать эту

составляющую как психологический ресурс, обеспечивающий успешность саморазвития, самокоррекции, развитие личности и ее отношений с миром в целом. Именно в таком ключе эти способности рассматриваются в работах Ю.М. Орлова, С.Н. Морозюк [4; 5].

Важно отметить, что психологическая готовность развивающейся личности к образовательной среде, учебной деятельности и т.п. может изучаться не только через призму стандартных условий, но и в контексте проблемы готовности к особым образом организованному пространству, процессу, деятельности и т.п. В частности, в фокусе нашего исследования этот аспект стал предметом изучения в контексте проблемы отбора детей к обучению в кадетском классе.

Психологическая готовность здесь связана с требованиями сложной в морально-психологическом плане профессии военного. Дети, разного социального уровня, попадая в такого рода условия, где требуется учиться по строго контролируемым правилам, созвучным положениям воинского устава и т.п., сталкиваются с условиями повышенных умственных, физических и психологических нагрузок, рядом разнообразных проблем в период адаптации. Они оказываются в непривычных для себя социальных условиях: обучение, хоть и в общеобразовательном учреждении, но в достаточно жестко регламентируемой среде; в новом коллективе, в условиях отделения от семьи, перехода к самостоятельному быту, изменения питания, жизни по воинскому уставу и т.п. (Е.В. Байбуртянц, Л.М. Додова, А.А. Метелина и др.).

Основными инструментами исследования в нашей работе стали наблюдение, опрос, тестирование, экспертная оценка (метод обобщения независимых характеристик анализ продуктов деятельности и т.п.

В качестве конкретных методик были выбраны:

- дифференциальный тест рефлексии – ДТР (Д.А. Леонтьев, Е.М. Лаптева, Е.Н. Осин и А.Ж. Салихова);

- методика «Метакогнитивные свойства личности» (D. Everson).

Первая методика позволяет выделить наличие и особенности «системной рефлексии», которая основана на способности к самодистанцированию и наблюдению себя как бы со стороны. Она позволяет человеку видеть одновременно полюс субъекта и полюс объекта [3].

Вторая – позволяет рассматривать психологическую готовность в связи с требованиями современных ФГОС, методов развивающего

обучения и развитием метапредметных компетенций. Метапознавательная рефлексия имеет важное значение везде, где есть необходимость контроля над деятельностью. Это внутренний ресурс обеспечивающий выделение и контроль условий, средств деятельности.

Исследование выделенной проблемы проводится с 2017 года в ГБОУ «Школа № 2036» Восточного административного округа г. Москвы. Его предметом являются особенности связей между психологической готовностью к обучению в кадетских классах и развитием рефлексии у подростков, претендующих на обучение в кадетских классах. В основу исследовательской работы положено базовое предположение о том, что готовность к обучению в кадетских классах проявляется в особенностях рефлексии обучающихся, развивающихся в особой образовательной среде. Она проявляется в возрастных, индивидуальных и гендерных свойствах обучающихся.

К настоящему времени получены первичные данные об особенностях развития рефлексии и готовности к обучению в кадетских классах у 45 обучающихся (29 мальчиков и 16 девочек), вновь поступивших в кадетские классы и в период адаптации (в течение первого месяца обучения). Результаты выглядят следующим образом:

**Методика «Метакогнитивные свойства личности» (D. Everson).**

1) шкала «Метакогнитивная включенность в деятельность»: повышенные показатели (от 61%) у 19 респондентов (13 мальчиков и 6 девочек);

средние (41%-60%) у 20 респондентов (14 мальчиков и 6 девочек);

пониженные (менее 40%) у 5 респондентов (1 мальчик и 4 девочки) и низкие -1 мальчик.

2) шкала «Использование стратегий»:

повышенные и высокие показатели у 53% респондентов (15 мальчиков и 9 девочек);

у 44% подростков – средние показатели (14 мальчиков и 6 девочек);

пониженные – 1 мальчик, что составляет 2% от общего числа опрошенных;

3) шкала «Планирование действий»:

повышенные и высокие показатели у 67% респондентов (19 мальчиков и 11 девочек);

средние показали 27% респондентов (8 мальчиков и 4 девочки);

пониженные данные менее, чем у 5% респондентов (1 мальчик и 1 девочка);

4) шкала «Самопроверка» показала:  
повышенные и высокие данные у 51% респондентов (16 мальчиков и 7 девочек);  
средние- у 33% респондентов (8 мальчиков и 7 девочек).

**Методика ДТР (Д.А. Леонтьев, Е.М. Лаптева, Е.Н. Осин  
и А.Ж. Салихова)**

1) «Системная рефлексия»:  
- высокий уровень у 67% респондентов (17 мальчиков и 13 девочек);  
- умеренные результаты у 11 респондентов (8 мальчиков и 3 девочки);  
- пониженные результаты показали 4 мальчиков.

2) «Интроспекция»:  
высокого уровня обнаружена у 6 респондентов (5 мальчиков и 1 девочка);  
- умеренная у 25 (13 мальчиков и 12 девочек);  
- пониженная – 14 (11 мальчиков и 3 девочки).

3) «Квазирефлексия» или «самокопание»:  
- высокий уровень у 25 респондентов (14 мальчиков и 11 девочек);  
- умеренный уровень у 16 (12 мальчиков и 4 девочки);  
- низкий – 3 мальчиков.

Экспертная оценка готовности воспитанников к обучению в кадетском классе показала:

- «готов» 84 % участвовавших в тесте (22 мальчика и 14 девочек);  
- «не готов» 16 % (7 мальчиков и 2 девочки).

Важно заметить, что у 5 мальчиков соотношение экспертной оценки воспитателей и классных руководителей совпадают с показателями низкого уровня рефлексивности.

Среди получивших экспертную оценку «готов» повышенные и высокие показатели рефлексивности по двум и более шкалам зафиксированы у 14 мальчиков и 9 девочек, что составляет 61 % от общего числа опрошенных.

Все вышеизложенное позволяет нам говорить о том, что обнаруженные характеристики могут стать основанием для подтверждения общей гипотезы проводимого исследования о положительной корреляции готовности к обучению в кадетских классах и рефлексивностью. Окончательные выводы и заключения можно будет сформулировать при полном завершении работы.

## Литература

1. *Грачев Ю.А.* Понятие «готовности к деятельности» в системе современного психолого-педагогического знания // Вестник Санкт-Петербургского университета. 2011. N 4 (52). С. 172-175
2. *Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А.* Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск: Изд-во БГУ, 1976.
3. *Леонтьев Д.А., Осин Е.Н.* Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2014. Т. 11. N 4. С. 110–135.
4. *Морозюк С.Н.* Саногенная рефлексия как фактор оптимизации акцентуаций характера и повышения эффективности учебной деятельности: дис. ... д-ра психол. наук. М., 2001.
5. *Орлов Ю. М.* Оздоравливающее (саногенное) мышление. М.: Слайдинг, 2006.
6. *Петрова Д.Б.* Дифференциально-психологические аспекты становления рефлексии в подростковом возрасте // Живая психология. 2018. Т. 5. N 2, с. 155–164.
7. *Репецкая А.В., Репецкий Ю.А.* Рефлексивно-личностное самоопределение как формирование готовности к самореализации. // Психология. Журнал Высшей школы экономики, 2013. Т.10. N 2. С.75-86
8. *Тихомирова Ю. М.* Теоретический анализ структурных компонентов психологической готовности к профессиональной деятельности // Психологические науки: теория и практика: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Москва, март 2014 г.). М.: Буки-Веди, 2014. С. 6-9. [Электронный ресурс]:  
URL <https://moluch.ru/conf/psy/archive/110/5082/> (дата обращения: 05.02.2019).

## **СЕКЦИЯ 2. Фундаментальные и методологические проблемы современных когнитивных исследований**

*Ануфриев А.Ф.,  
доктор психологических наук, профессор,  
Московский педагогический государственный университет  
Москва, Россия  
[Alexfedob@yandex.ru](mailto:Alexfedob@yandex.ru)*

### **АВТОМАТИЗИРОВАННАЯ КОМПЬЮТЕРНАЯ СИСТЕМА КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ ДИАГНОСТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ПСИХОЛОГА**

***Аннотация:** статья посвящена описанию новой автоматизированной компьютерной системы. Она предназначена для формирования диагностических навыков путем тренировки в решении причинно-следственных диагностических задач-кейсов. При работе с данной системой пользователь самостоятельно находит правильное решение в диалоге с системой.*

***Ключевые слова:** диагностическая задача, психологическое распознавание, диагностические навыки.*

*Anufriev A.F,  
Doctor of Psychology, Professor,  
Moscow Pedagogical State University,  
Moscow, Russia*

### **AUTOMATED COMPUTER SYSTEM AS A TOOL FOR THE DEVELOPMENT OF PSYCHOLOGIST'S DIAGNOSTIC SKILLS**

***Abstract:** The article is devoted to the description of a new automated computer system. It is intended for the formation of diagnostic skills by training in the solution of causal diagnostic cases. When working with this system, the user independently finds the right solution in a dialogue with the system.*

***Keywords:** diagnostic task, psychological recognition, diagnostic skills.*

В качестве методологической основы разработки автоматизированной системы выступала концепция решения причинно-следственных диагностических задач [1], а в качестве метода исследования – метод моделирования случаев из диагностической практики психолога.

Концепция построена путем обобщения знаний, посвященных проблеме диагностического познания не только из области психологической диагностики, но и из других отраслевых диагностик – медицинской, технической, социологической, криминалистической и др. [5, 85-94].

Объектом исследования концепции являются психологические закономерности процесса решения причинно-следственных диагностических задач, протекания и формирования распознавания как особого вида познавательно-практической мыслительной деятельности (распознавание как деятельность) в различных видах диагностики.

В рамках указанной концепции при разработке автоматизированной системы использовались понятия распознавания и диагностической задачи. В последнем случае выделяются задачи оценочные и причинные (причинно-следственные).

Для оценочных практических диагностических задач характерно то, что в них, чаще всего, определяется степень выраженности психологических особенностей обследуемого.

Другой отличительной чертой таких задач является то, что при их решении выполняется операция оценки. Такая операция проводится при определении уровня психического развития обследуемых на различных этапах онтогенеза, уровня развития отдельных психических функций, при профессиональном отборе, ориентации и т.п.

В причинных практических диагностических задачах осуществляется определение действующей причины среди наиболее вероятных, ищется ответ на вопросы «из-за чего это наблюдается?», «почему так получилось?». Такие задачи включают в качестве своей составляющей оценочные задачи.

С причинными задачами психолог сталкивается при определении причин профессиональной неуспешности, неуспеваемости, поведения в трудных жизненных ситуациях (т.е. напряженных, кризисных, критических и т.п.).



Базовым компонентом концепции выступает понятие распознавания («психологическое распознавание»). Различается узкое и широкое значение термина распознавание.

В первом случае распознавание является диагностической процедурой и представляет собой совокупность регулярно повторяющихся действий для достижения результата. Она реализуется при решении оценочных задач, связанных с применением диагностических методик.

Диагностическая процедура ориентируется на естественно-научный подход. В предельном случае она строго формализована, объективна, исключает вариативность и интуицию.

Под распознаванием в широком смысле понимается познавательно-практическая мыслительная деятельность, направленная на определение причин состояния объекта диагностики, в целом относительно имеющегося запроса.

Распознавание как деятельность охватывает полный диагностический цикл и представляет собой сложный мыслительный процесс, включающий ряд этапов (анализ запроса, анамнестической информации, выдвижение гипотез о причинах имеющейся феноменологии, их проверка, построение диагностического заключения, формулирование мероприятий по оказанию психологической помощи, проверка заключения по результату воздействия).

Распознавание как установление причин состояния различных объектов, как мыслительная деятельность по решению причинно-следственных задач присутствует не только в профессиональной, но и в повседневной жизни.

Автоматизированная система разработана совместно со специалистами в области компьютерных наук. Она относится к классу развивающих экспертных систем и предназначена для формирования и развития диагностических навыков психолога при решении причинно-следственных диагностических задач, а также для оценки его профессиональной диагностической компетенции и проведения когнитивных исследований каузального мышления психолога.

В качестве стимульного материала пользователю предлагаются диагностические задачи, каждая из которых представляет собой реальный случай из консультативной практики психолога с запросом на установление причины имеющейся феноменологии.

Пользователем системы является человек, принявший решение о совершенствовании своих диагностических возможностей, то есть начинающий психолог-диагност, обладающий минимальными знаниями по психодиагностике, или профессиональный психолог.

Взаимодействие системы с пользователем осуществляется следующим образом. При решении каждой диагностической задачи система предоставляет запрос, участвует в диалоге с психологом-диагностом, выдает запрашиваемую им диагностическую информацию, в частности, анамнестическую информацию, информацию о результатах обследования клиента по той или иной методике (40 методик).

Система также оценивает ответ как неверный, частично верный или верный и правильность предложенных мероприятий по построенному диагностическому заключению.

Задача решается до тех пор, пока психолог-диагност найдет правильный ответ или откажется от решения данной задачи.

В процессе решения задач система регистрирует ряд показателей, которые используются для оценки эффективности их решения психологом-диагностом.

В частности, система позволяет регистрировать такие объективные показатели протекания мыслительной диагностической деятельности, как общее время решения задачи, время нахождения на каждом этапе диагностического процесса, количество переходов с одного этапа на другой, выдвигаемых гипотез, количество запрашиваемых диагностических методик, построенных диагностических заключений и т. п.

Отличие данной системы от других автоматизированных компьютерных систем (Забродин Ю.М., Пахальян В.Э, Кан Л.В., Кузнецова Ю.М., Чудова Н.В., W. Westera, Hommes M.A., Houtmans M. and other), заключается в том, что она не дает подсказок, а только предоставляет условия для решения задач, обеспечивает развитие диагностических навыков у пользователя путем решения серии задач при взаимодействии его с системой в автоматическом режиме.

При работе с данной системой пользователь находится в ситуации постоянного выбора. Он не ждет подсказки со стороны, а самостоятельно находит правильное решение.

Апробация автоматизированной системы показала, что выявленные в ранее проведенных специальных исследованиях психологические особенности диагностической деятельности, оказывающие влияние на ее

эффективность, самостоятельно обнаруживаются, усваиваются и переживаются пользователем при работе с системой в автоматическом режиме.

### Литература

1. *Ануфриев А.Ф.* Психодиагностика: основы решения диагностических задач. М.: Ось-89. 2012.

2. *Ануфриев А.Ф.* Когнитивная модель принятия диагностического решения // Когнитивная психология в контексте проблем современного образования: коллективная монография / под ред. А.А. Вербицкого, Е.Б. Пучковой. Москва: МПГУ, 2017. С. 92-107.

3. *Забродин Ю.М., Пахальян В.Э.* Информационные технологии и проблемы доступа молодых специалистов к интегрированному знанию в области практической психологии // Вестник практической психологии образования. 2011. N 2 (27). С. 115-117.

4. *Кан Л.В., Кузнецова Ю.М., Чудова Н.В.* Экспертные системы в области психодиагностики // Искусственный интеллект и принятие решений. 2010. N 2. С. 26–35.

5. *Кротков Е. А.* Диагностика как универсальная форма научного познания (эпистемологический анализ) // Вопросы философии. N 3. 2014. С. 85-94.

6. *W. Westera, Hommes M.A., Houtmans M. and oth. .* Computer supported training of psychodiagnostic skills // Interactive learning environments. 2003. N 11 (3). P. 215-231.

*Дарвиш Ш.,  
аспирант, 1 курс,  
Московский педагогический государственный университет  
Москва, Россия  
[Sh453.da@hotmail.com](mailto:Sh453.da@hotmail.com)*

## **КОГНИТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ В РАБОТЕ ПО КОРРЕКЦИИ ТРУДНОСТЕЙ ОБУЧЕНИЯ**

***Аннотация:** Когнитивные стратегии является одним из направлений умственного развития. Они используются в различных областях: в области педагогической психологии, методов обучения в целом, когнитивной психологии. В последнем случае, когнитивные стратегии применяются при изучении памяти, мышления, инноваций, решение проблем. В этой статье дается описание некоторых когнитивных стратегий и принципов, которые используются при работе с трудностями обучения, а также методов, используемых учителем и учеником, для достижения оптимальных результатов в процессе обучения.*

***Ключевые слова:** стратегия, трудности в обучении, обучение, когнитивные процессы.*

*Darwish Sh.,  
Graduate student, 1 Course,  
Moscow Pedagogical State University  
Moscow, Russia*

## **COGNITIVE STRATEGIES IN THE CORRECTION OF LEARNING DIFFICULTIES**

***Abstract:** cognitive strategy is one of the directions of mental development. They are used in various areas: in the field of educational psychology, teaching methods in general, cognitive psychology. In the latter case, cognitive strategies are used in the study of memory, thinking, innovation, problem solving. This article describes some of the cognitive strategies and principles that are used when working with learning difficulties, as well as the methods used by the teacher and student to achieve optimal results in the learning process.*

**Keywords:** *strategy, learning difficulties, learning, cognitive processes.*

## **Введение**

Когнитивная стратегия является одним из механизмов формирования психического когнитивного образования, который отражает некоторые аспекты возможности человека и характеристики когнитивной структуры, а также отражает умственный уровень знаний при решении как когнитивных, так и академических задач.

## **Методы**

Поиск литературы (Google Scholar) проводился (с 2000 по 2018 год) с использованием ключевого слова «Когнитивные процессы» и перекрестной ссылки на него с «Трудностями в обучении», «Стратегия», «Опыт» и «Стратегия анализа навыков».

Статьи, найденные с помощью этого индексированного поиска, были рассмотрены и вручную проверены на предмет выявления соответствующих исследований, контрольных случаев, перекрестных и когортных исследований и систематических обзоров.

## **Использование концепцию когнитивной стратегии**

Концепция когнитивной стратегии широко используется в различных областях, включая: области педагогической психологии, методы обучения в целом и когнитивную психологию в таких областях, как знания, память, мышление, инновации, решение проблем и помимо знаний: [1, p. 16].

## **Концепция когнитивной стратегии**

Существует много определений концепции когнитивной стратегии, среди которых, определения Greeno (1978): «планирование и эффективная обработка знаний и навыков для достижения целей». Undrewood (1978) также определяет как: «способ, которым человек использует доступную ему информацию посредством обработки информации и до решения проблем».

Наиболее распространенное определение для большинства исследователей: методы, контролируемые человеком сознательно или намеренно и используемые в обучении, сохранении, мышлении, инновациях, решении проблем, подготовке и обработке информации.

Это определение включает в себя:

1. Предварительная учебная деятельность: например, умственная подготовка к обучению

2. Учебная деятельность: например, чтение, организация, понимание, обобщение или картирование когнитивных или иерархических организаций.

3. Пост – учебная деятельность: такие, как усвоение или вывод значений или новых признаков или связывание предыдущего изученного материала с новым: [2, 42].

### **Факторы, влияющие на эффективность и действенность когнитивной стратегии**

Есть несколько факторов, которые влияют на обучение, такие как готовность, зрелость, мотивация, практика и опыт.

Первый – Готовность (Readiness): в идеальном варианте – когда ученик органически готов к тем задачам, которые ожидаются в школе. Также можно отметить и другие варианты:

1. Когда ученик готов к обучению и прогрессирует в обучении, процесс обучения делает его счастливым.

2. Когда ученик не готов учиться и не имеет возможности учиться, это делает его несчастливым.

3. Когда ученик не готов учиться и его заставляют учиться, такое принуждение делает его несчастливым.

Второй – Мотивация (Motivation): мотивация важна для стимулирования обучения ученика. Мотивация определяется как «любое состояние, которое помогает двигать и поддерживать поведение живого существа».

Без мотивации живое существо не может выполнить ранее обученное поведение.

Третий – Опыт (Experience): ученик взаимодействует с окружающими средами, в результате чего он меняется. Следовательно, условия окружающей среды имеет большое значение, так как в значительной степени определяет рост и развитие ученика и повышает его образовательный результат и опыт.

Некоторые исследователи считают, что окружающая среда вносит значительный вклад в формирование когнитивных инструментов среди учеников, это можно объяснить тем фактом, что богатая среда предлагает своим детям возможность взаимодействовать и расти в

отличие от бедной среды, которая ограничит способности и готовности своих детей: [3, 194–195].

Четвертый – Зрелость (Maturation): некоторые учебные задачи оказываются сложными для учеников, потому что они ещё не достигли уровня умственной и когнитивной зрелости, который позволяет им изучать эти операции. И мы не можем научить маленького ребенка читать или говорить свободно, потому что его умственные способности и речевое развитие еще не достигли соответствующего уровня зрелости [4, 89].

### **Виды когнитивных стратегий:**

1 группа относится к когнитивным процессам:

- когнитивная стратегия, связанная со вниманием: это когнитивные механизмы, с помощью которых можно стимулировать внимание человека и продолжать его сосредоточение.

- когнитивная стратегия, связанная с кодированием у учеников с ограниченными возможностями в обучении.

Грино Хикс делит кодировку на 6 типов:

1. Оптическое кодирование или шифрование.
2. Аудиокодирование или аудиошифрование.
3. Произнесенное кодирование или шифрование.
4. Словесное кодирование: в котором информация кодируется в виде слов в терминах звуковых свойств букв или слов.
5. Динамическое кодирование или шифрование.
6. Шифрование и кодирование вкуса и запаха: – восстановление; - воспоминание; – распознавание [5, 125–136].

2 группа – это когнитивные стратегии, связанные с учеником. Они разделены на несколько стратегий:

а) Использование мысленных журналов (тетради учеников).

Это полезный инструмент для развития мета-знаний, и студенты могут использовать его, чтобы размышлять над своими мыслями, записывать свои наблюдения, говорить о неоднозначных или противоречивых вещах и писать свои комментарии о том, как преодолели трудности, с которыми они сталкивались.

Эти записи являются свидетельством их прогресса и определение пути мышления [6, 320–322].

б) Стратегия чтение: процесс обучения испытуемого предоставлять информацию в устной и визуальной форме для кодирования в кратковременной памяти и передачи в долговременную память.

в) Стратегия по средствам и целям: эта стратегия заключается в анализе проблемных определителей в ее поставленном изображении (данные) и характеризуемые цели (требуемый): [7, с. 381–383].

г) Стратегия «К. В. Л.» направлена на то, чтобы активизировать предыдущая знания учеников и сделать её точкой пуска или координационным центром, чтобы связать её с новой информацией, содержащейся в уроке [8, с. 242–243].

д) Стратегия мозгового штурма: определяется как стратегия посева идеи и основана на представлении предмета или конкретной проблемы ученика, информируя их обо всех аспектах и действующей работы над ней, а затем, прося их предоставить устные уникальные решения, а учитель записывает и классифицирует эти решения, не пытаясь оценить или прокомментировать их [9, с. 211–213].

### **Принципы когнитивной стратегии:**

Первый: Общие принципы терапевтического обучения.

Основываясь на следующих механизмах обучения:

- Предоставить подробную структуру или описание курса до начала обучения.
- Разделите курс на модули и предметы.
- Начинать урока с постановки множества четких вопросов.
- Изоляция отвлечения в разделе.

Второе: специальные принципы терапевтического обучения:

- Заранее информировать учеников о необходимых курсах.
- Поощрение учеников задавать вопросы во время или после урока.
- Обеспечение поддержки студентов чтобы стимулировать их.
- Использование виды игр и интересные занятия [10, с. 157–159].

**Выводы:** мы видели, что когнитивные методы заботятся о том, как ученик обрабатывает информацию с момента ее получения до понимания, и наиболее важными из этих методов являются те, которые



основаны на теории обработки информации, которая фокусируется на чувстве, внимании и памяти. Эти методы смотрят на ученика позитивно и динамично, где признают его роль в обучении и роль взаимодействия между ним и элементами учебной среды, наиболее важной из которых является учитель и учебный материал.

Поэтому образовательные услуги должны включать следующие моменты:

- учитывать потребности ученика и давать ему достаточно времени для обучения;

- учитель должен быть таким специалистом, который знает, как предоставлять информацию или навыки ученику, используя стратегии, которые соответствуют его характеру;

- весь процесс обучения должен быть основан на индивидуальном плане, разработанном для ученика с учетом всех его характеристик и потребностей.

## Литература

1. *Katam Y. M.* Learning and cognitive education strategies, 2nd ed.; Al Masrah Library, Oman, 2016. С. 16.

2. *Rahim A. A.* Cognitive concepts in learning.; Atlas Library, Saudi Arabia, 2010. С. 42.

3. *Mohamed M. I.* Metacognition: Ingredients and Strategies, Egypt, 2009. С. 194–195.

4. *Bahlul I.* Theory of knowledge.; Anglo Library, Egypt, 2014. С. 89.

5. *Faisal M.* Theory of knowledge .; Anglo Library, Egypt, 2003. С. 125–136.

6. *Ali M. E. S.* Cognitive Techniques, Palestine, 2003. С. 320–322.

7. *Jarvan F.* Learning to think: concepts and applications.; Library of Thought, Amman, Jordan, 2000. С. 381–383.

8. *Saad L.* Learning Difficulty Learning Library of Thought, Amman, Jordan, 2015. С. 242–243.

9. *Aziz M.* Curricula for Special Needs.; Anglo Library, Egypt, 2013. С. 211–213.

10. *Mukhtar A. R.* Skills of using multiple intelligence and its impact on achievement.; Al Menshawi Center, Saudi Arabia, 2008. С. 157–159.

*Елишанский С.П.,  
доктор психологических наук, профессор,  
Московский педагогический государственный университет  
Москва, Россия  
ye\_@mail.ru*

## **КОГНИТИВНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ЭФФЕКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ**

***Аннотация:** в статье представлены когнитивно-психологические феномены, потенциально выступающие факторами эффективности/неэффективности обучения. Отмечено, что низкая эффективность современного образования во многом обусловлена тем, что обучение фактически происходит без должного учета связанных с тотальной цифровизацией когнитивно-психологических факторов.*

***Ключевые слова:** эффективность обучения, когнитивно-психологические факторы эффективного обучения, учебная память, учебное внимание.*

***Elshansky S.P.,  
Doctor of Psychology, Professor,  
Moscow Pedagogical State University  
Moscow, Russia***

## **COGNITIVE-PSYCHOLOGICAL FACTORS OF EFFECTIVE LEARNING**

***Abstract:** the article presents cognitive-psychological phenomena, potentially acting as factors of efficiency/ineffectiveness of training. It is noted that the low efficiency of modern education is largely due to the fact that learning actually occurs without due consideration of the cognitive and psychological factors associated with total digitalization.*

***Keywords:** learning efficiency, cognitive-psychological factors of effective learning, learning memory, learning attention.*

Низкая эффективность современного образования во многом обусловлена тем, что обучение фактически происходит без должного учета связанных с тотальной цифровизацией когнитивно-

психологических факторов. В результате подавляющее большинство выпускников школ в процессе обучения значительный объем необходимых им знаний просто не усваивают и не формируют нужные навыки и умения, а через непродолжительное время после завершения обучения не сохраняют/утрачивают и те знания и навыки, которые были ими всё-таки усвоены.

Данное явление носит настолько масштабный характер, что практически считается нормативным.

В данной работе мы попытались обозначить некоторые из когнитивно-психологических феноменов, которые могут потенциально выступать факторами эффективности обучения школьников (во многом также и студентов) и поэтому нуждаются в углубленном изучении.

Это следующие когнитивно-психологические феномены.

1. Гомогенность (однородность) знания в информационном потоке.

Чем более гомогенно знание, тем выше эффективность его усвоения в процессе обучения. Негомогенное же знание «размывается», «теряется» среди той информации, которую в огромном объеме постоянно получает современный ученик.

2. Неспособность воспринимать однородный учебный материал в течение длительного промежутка времени (на уроке), потеря внимания при длительном восприятии однородного материала, «усталость» внимания при работе с однородным по содержанию материалом – учащийся на определенном временном промежутке (или, точнее, с определенного момента) не воспринимает учебный материал урока из-за его однородности (даже при хорошем понимании того, что ему говорят).

3. У учеников не формируется необходимый информационно-когнитивный базис для дальнейшего обучения.

Это связано с тем, что в условиях масштабного информационного потока важные, значимые знания «теряются» среди малоценных, не формируется «ядро» необходимых базисных знаний, необходимый «спектр» представлений и понятий по предмету.

Отсутствие у учащегося необходимого базиса (когнитивного и информационного) (можно предложить термин когнитивно-информационный базис усвоения знаний или когнитивно-информационный базис обучения) для полноценного восприятия и усвоения учебного материала в дальнейшем не позволяют обучающимся успешно усваивать знания, где считается, что такой базис у ученика сформирован, а программы ориентированы на наличие этого базиса.

Необходим специальный мониторинг сформированности базовых знаний, общей эрудиции, освоения научного тезауруса, понимания парадигмальных или методологических основ изучаемой науки и т. п. Тут можно говорить также о когнитивной готовности к изучению определенной дисциплины или к изучению более сложного «блока» дисциплины (например, когда предмет изучается несколько лет, в разных классах, с усложнением материала).

В случае недостаточной готовности учащийся может не воспринимать нужным для усвоения образом или даже просто не понимать предлагаемый учебный материал.

Для каждой дисциплины существует необходимая определяемая предыдущей подготовкой когнитивно-информационная база, которая определяет такую готовность. Разработка подобной базы (базиса) для каждой дисциплины определенно повысит эффективность ее усвоения.

Формирование/неформирование такой базы также может быть связано с влиянием цифровизации, гаджетизации (например, ученик может вместо того, чтобы запомнить необходимые научные понятия, приучиться постоянно искать их при необходимости в Интернете и т.п.).

4. При существующей системе обучения знания не откладывается в долговременной памяти.

Промежуточная память (временная сохранение информации в течение нескольких дней, недель, например, до экзамена — не путать с рабочей/оперативной памятью) не переходит в долговременную или «стирается» в долговременной памяти (предположительно из-за отсутствия актуальных мотивов сохранения).

Часто ученик ничего не помнит по изучавшейся дисциплине уже на следующий день после завершения ее изучения или экзамена. Очевидно, что без решения проблемы фиксации получаемой информации в истинной долговременной памяти эффективность обучения является крайне низкой, и вопрос длительного сохранения получаемой в процессе обучения информации, знаний стоит очень остро.

Это может быть обусловлено тем, что значительные ресурсы мозга переключены на обработку информационных потоков, вызванных, в частности, тотальной цифровизацией жизни, а учебная информация «отфильтровывается» как неактуальная в текущий момент.

5. Тренировка когнитивной сферы – необходимость специальной тренировки когнитивной сферы (памяти, мышления, внимания,

восприятия, воображения) в условиях цифровизации для эффективного обучения.

Разработка специальных когнитивных упражнений (тренингов) для каждой учебной дисциплины (в зависимости от необходимых видов памяти, внимания, мышления) должна повысить когнитивную эффективность обучения по этой дисциплине.

Учет в обучении феномена когнитивной тренированности/тренировки покажет/подтвердит и необходимость реального применения специальных психологических технологий в обучении.

Несмотря на присутствие в научной литературе отдельных работ, посвященных развитию или тренировке памяти или внимания учащихся [1, 2], в целом их число представляется недостаточным.

6. Когнитивные механизмы усвоения знания при подготовке к узнаванию («натаскивание» к ЕГЭ и подобным тестам) и знания, которым можно «пользоваться» в жизни, различны.

Насколько сохраняется в долговременной памяти учащегося информация при его подготовке к тестовым экзаменам типа ЕГЭ, в которых значительная часть вопросов дается с вариантами ответов (правильными и неправильными) и отвечающему необходимо узнать правильный ответ?

Весьма вероятно, что такая ориентированная на узнавание правильного ответа подготовка не обеспечивает (или не всегда обеспечивает) должное воспроизведение информации при отсутствии подсказки в виде списка ответов.

7. Усвоение знаний/формирование навыков при различных формах обучения (в частности, без или с использованием цифровых образовательных технологий) значительно различается, также различается «сохранность» этого знания/навыков.

Необходимы исследования на предмет отбора наиболее эффективных в этом плане способов. Также очевидно, что существуют индивидуальные когнитивные стили, «действующие» по-разному в разных форматах обучения (например, цифровизированном или нет обучении). Необходимо их выявление, оценка распространенности и значимости, разработка методов персонализированного обучения с их учетом.

8. Несформированность компетенции эксплицирования (самостоятельного выражения в явном виде) знания.

Знание, «всплывающее» в диалоге (там, где есть подсказки от других) и знание, которое человек сам может выразить, изложить, — это два разных вида знания.

Подготовка должна готовить человека к возможности эффективно пользоваться знанием в обоих случаях. Можно предположить также, что хорошие способности к эксплицированию влияют на лучшее усвоение учебных знаний.

9. Разные ученики могут иметь различный уровень когнитивной готовности к усвоению разных дисциплин.

Необходимо тестирование готовности отдельного ученика понимать конкретное знание определенной дисциплины, которую ему предстоит изучать.

Предполагается, что ученик может иметь такую готовность в отношении одной дисциплины и не иметь в отношении другой (в силу специфики его когнитивной сферы или особенностей имеющихся у него необходимых базовых знаний). Тогда ему может понадобиться какая-то дополнительная тренировка по развитию когнитивных навыков или индивидуальная подготовка.

Таким образом, это выступает фактором персонализации обучения. Очевидно, что необходимы также дополнительные исследования в этом направлении.

10. Стресс предположительно может негативно влиять на запоминание материала.

Переживание состояния стресса (например, при подготовке к экзамену или на экзамене) возможно способствует быстрому забыванию материала, который «загружается» в период подобного стресса, — не исключено, что психика стремится вытеснить информацию, ассоциированную с дискомфортным состоянием.

11. Возможно существует определенная бессознательная атрибуция информации актуальности/неактуальности, возможно основанная на каких-то архаичных механизмах, влияющая на запоминаемость учебного материала.

Можно предположить, что существуют бессознательные механизмы обработки информации по критерию актуальная/неактуальная. При этом признанная неактуальной информация забывается. По-видимому, учебную информацию (особенно воспринимаемую как «очередной» информационный поток в числе многих, порожденных

информационными каналами цифровизации) психика часто воспринимает как неактуальную и поэтому она быстро забывается.

Необходима разработка учебных приемов, позволяющих «обмануть» эти когнитивные механизмы. Есть предположение, что «погруженность» обучения в реальную «рабочую» среду повышает эффективность запоминания, так как в данном случае психика воспринимает ситуацию как жизненно-необходимую, тогда как «академическое», теоретизированное, абстрагированное от конкретных производственных задач обучение, наоборот, заставляет психику воспринимать ситуацию как «нежизненную» и отторгать получаемую «ненужную» (с позиции бессознательных процессов селекции) информацию.

12. Непонимание или недостаточная сформированность компетенции понимания учебного текста учеником, неумение работать с учебными текстами в условиях тотальной цифровизации. Можно предположить, что ученик, постоянно имеющий дело с цифровыми форматами текста, которые отличаются от учебного формата (блоги, чаты, смс и т.п), может испытывать дополнительные затруднения в его понимании.

### Литература

1. *Thorne G.* (2006). 10 Strategies to Enhance Students' Memory. Metairie, LA: Center for Development and Learning. Retrieved Dec. 7, 2009. [Электронный ресурс]: URL: <http://www.readingrockets.org/article/10-strategies-enhance-students-memory>

2. *Thorne G., Thomas A., and Lawson C.* (2005). 15 Strategies for Managing Attention Problems. Metairie, LA: Center for Development and Learning. Retrieved Dec. 7, 2009. [Электронный ресурс]: URL: [http://www.cdl.org/resource-library/articles/Strategies\\_For\\_Managing\\_Attention.php](http://www.cdl.org/resource-library/articles/Strategies_For_Managing_Attention.php)

**И.Е. Емельянова,**  
кандидат педагогических наук, доцент,  
доцент кафедры педагогики и психологии,  
Московский региональный социально-экономический институт  
Видное, Россия  
[emelirrina@rambler.ru](mailto:emelirrina@rambler.ru)

## **К ВОПРОСУ ОБ ОБЪЕКТЕ МЕЖЛИЧНОСТНОГО КОНФЛИКТА В ПРОЦЕССЕ ЕГО АНАЛИТИКИ**

**Аннотация:** в статье изложены научные подходы к определению базовой категории «объект конфликта» в структуре межличностной конфронтации. На основе подробного методологического анализа выявлена типологическая специфика объекта межличностного конфликта.

**Ключевые слова:** конфликтологическая компетентность, аналитическая деятельность, межличностный конфликт, объект конфликта, базис конфликта.

**Emelyanova I.E.,**  
PhD in Pedagogy, Associate professor  
Moscow regional socio-economic Institute  
Vidnoye, Russia

## **TO THE PROBLEM OF THE INTERPERSONAL CONFLICT'S OBJECT IN THE PROCESS OF ITS ANALYSIS**

**Abstract:** the scientific approaches to the definition of the basic category "object of conflict" in the structure of interpersonal confrontation are stated in the article. The typological specificity of the interpersonal conflict's object is revealed on the basis of detailed methodological analysis.

**Key words:** conflictological competence, analytical activity, interpersonal conflict, object of conflict, basis of conflict.

Конфликт как нормальное и естественное состояние общества является постоянным источником его развития. Выполняя как конструктивные, так и деструктивные функции конфликтное взаимодействие имеет биполярные характеристики, которые определяют его исход.

Поэтому одним из базовых положений современной конфликтологической концепции становится идея об управлении



конфликтами в социуме для снижения уровня проявления его негативных последствий.

В связи с этим конфликтологическая подготовка обучающихся в системе высшего образования является важной составляющей их дальнейшего профессионально-личностного самосовершенствования. Знание базовых теоретических аспектов конфликтологии как науки, овладение технологическими умениями, навыками и опытом упреждения и разрешения конфликтов определяют уровень его конфликтологической компетентности.

Процесс управления конфликтными столкновениями требует от студентов глубокой и всесторонней аналитической деятельности, в ходе которой учитываются структурные, динамические, типологические и другие характеристики конфликта.

Несмотря на разнообразие типов и видов конфликтного взаимодействия структурный базис остается инвариантным, включающим в себя субъект и объект межличностной конфронтации. Однако в процессе аналитики структурных компонентов конфликта наиболее проблемным полем, по мнению студентов (76%), является определение его объекта. Данная тенденция обусловлена отсутствием однозначных формулировок указанной выше методологической категории. В связи с этим обстоятельством нами были проанализированы современные учебники и учебные пособия по конфликтологии для обучающихся вуза.

Обобщая результаты проведенной исследовательской работы, необходимо констатировать, что в одних научных источниках не рассматривается объект конфликта как методологическая категория в его структуре [9; 14; 17; 21], а обозначается только предмет конфликта [7; 10; 18].

Другая часть научных источников дифференцированно представляет категорию объекта конфликта и определяет его как:

1) *ценность*, например, «конкретная материальная или духовная ценность, к обладанию или пользованию которой стремятся обе стороны конфликта» [6, 72] или «ценность, по поводу которой возникает столкновение» [11, 4], а также «ценность, по поводу которой возникает столкновение интересов противоборствующих сторон» [12, 103];

2) *причину*, например, «главная, часто скрытая причина конфликта» [1, 222] или «конкретная причина, *мотивация, движущая сила* конфликта» [4, 32];

3) «любой элемент окружающего нас материального мира и социальной реальности, способный служить предметом личных, групповых, общественных интересов...» [2, 93];

4) «ядро проблемы» [16, 49], а также «центральное звено конфликтной ситуации» [1, 222];

5) «то, на что претендует каждая из конфликтующих сторон, что вызывает их противоречие или частично лишает другую сторону возможности добиться своих целей» [3, 51];

6) «ресурс, за который идет борьба» [8, 10];

7) «та, часть реальности, которая вовлечена во взаимодействие с субъектами конфликта» [13, 86];

8) категорию предмета конфликта на основе тождественности [5, 158; 19, 36].

Таким образом, данные дефиниции не могут быть отнесены к синонимичному ряду определений одного понятия, так как смысл каждого из них противоположен смыслу других.

Попробуем раскрыть содержание данных категорий и обосновать их взаимосвязь с ключевым понятием нашего исследования.

Для обозначения категории «объект конфликта» необходимо обратиться к общенаучной методологии, где объектом является:

1) в собственно философском смысле сущность вне субъективных ощущений, вещь в себе: ничто, субстанция, недобытие и т.п.;

2) категория, выражающая то, что противостоит субъекту в его предметно-практической и познавательной деятельности, на что направлена его деятельность;

3) то, что вне человека, не зависит от него, на что направлена деятельность человека, его внимание, познание и т.д. [19]

Исходя из данных научных трактовок, на наш взгляд, не достаточно корректно определять объект конфликта как повод и мотивацию, которые являются характеристиками субъективных процессов и явлений.

Мы также считаем, что объектом конфликта не может быть по его родовому определению сама проблема или ее доля (в виде ядра), так как проблемная ситуация порождает проблему, а не наоборот, что противоречит дефиниции объекта конфликта как объекта исследования, которым является «процесс или явление, порождающие проблемную ситуацию». [22, 67]

Что касается причины конфликта и его объекта, то они соотносятся между собой как независимые по функциональному назначению категории, поскольку вторая из них представляет собой предмет (или явление), подвергающееся воздействию, а первая – позволяет объяснить возникновение этого процесса.

Важно отметить, что и дефицитный ресурс не отвечает всем требованиям быть объектом конфликта. В соответствии с экономико-математической терминологией он обозначает «относительную

недостаточность количества тех или иных ресурсов в сравнении с потребностью в них в определенный момент» [15]. При этом сам ресурс на основе его этимологии может рассматриваться как средство, источник и др., за обладание которыми вступают в противоборство оппоненты.

Однако есть конфликты, где конфронтация осуществляется по поводу статуса как условия обеспечения нормальной жизнедеятельности личности. Следовательно, статус и ресурс, обладая дефицитными особенностями, являются разновидностью объекта конфликта, но не им самим.

Поэтому для его определения необходима наиндивидуальная категория, являющаяся базой социального взаимодействия людей разных культур, что особенно важно для характеристики межличностных конфликтов. Такой категорией, на наш взгляд, является ценность. Она как многозначное понятие в русле философского, психологического, социологического осмысления имеет всеобщий, объективный характер как для конкретной личности, так и для всего общества ввиду своей социальной обусловленности.

Ценность в качестве объект конфликта, во-первых, указывает на взаимосвязь субъектов с объектом, так как обозначает исключительную значимость предметов, явлений для человека, и, во-вторых, ценность включает в себя всё многообразие предметов человеческой жизнедеятельности и общественных отношений, которые могут стать объектом конфликтного взаимодействия в силу особенностей личностных смыслов субъекта оценивания.

Как мы видим, именно ценность является той категорией, в полной мере отражающей методологическую базу структуры конфликта в процессе аналитической деятельности.

## Литература

1. *Анцупов А.Я., Шипилов А.И.* Конфликтология: учебник для вузов. СПб.: Питер, 2015.
2. *Бабосов Е.М.* Конфликтология: учебное пособие для студентов вузов. Мн.: ТетраСистемс, 2000.
3. *Бунтовская Л.Л., Бунтовский С.Ю., Петренко Т.В.* Конфликтология: учебное пособие для академического бакалавриата. М.: Издательство Юрайт, 2018.
4. *Волков Б.С., Волкова Н.В.* Конфликтология: учебное пособие. М.: КНОРУС, 2016.
5. *Гришина Н.В.* Психология конфликта. СПб.: Питер, 2003.

6. *Дмитриев А.В.* Конфликтология: учебное пособие . М.: Гардарики, 2002.
7. *Емельянов С.М.* Конфликтология: учебник и практикум для академического бакалавриата. М.: Издательство Юрайт, 2019.
8. *Ильин А.Н., Барханов П.В.* Психотехнологии регулирования конфликтов: учебное пособие. Омск: Издательство ОмГПУ, 2013.
9. *Кашапов М.М.* Основы конфликтологии: учебное пособие для бакалавриата. М.: Издательство Юрайт, 2019.
10. *Кибанов А.Я., Ворожейкин И.Е., Захаров Д.К., Коновалова В.Г.* Конфликтология: учебник. М.: ИНФРА-М, 2009.
11. *Кибанов А.Я., Коновалова В.Г., Белова О.Л.* Управление персоналом: теория и практика. Управление конфликтами и стрессами: учебно-практическое пособие. М.: Проспект, 2016.
12. *Курбатов В.И.* Конфликтология. Ростов н/Д: Феникс, 2007.
13. *Леонов Н.И.* Конфликтология: общая и прикладная: учебник и практикум для бакалавриата, специалитета и магистратуры. М.: Издательство Юрайт, 2019.
14. *Лопарев А.В., Знаменский Д.Ю.* Конфликтология: учебник для академического бакалавриата. М.: Издательство Юрайт, 2019.
15. *Лопатников Л.И.* Экономико-математический словарь: Словарь современной экономической науки. М.: Дело, 2003. [Электронный ресурс]: URL: <http://www.https://dic.academic.ru/> (дата обращения 13.11.2019)
16. *Охременко И.В.* Конфликтология: учебное пособие для вузов. М.: Издательство Юрайт, 2019.
17. *Светлов В.А., Семенов В.А.* Конфликтология: учебник для бакалавриата и магистратуры. М.: Издательство Юрайт, 2019.
18. *Соколов С.В.* Социальная конфликтология: учеб. пособие для вузов. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2001.
19. Философский словарь [Электронный ресурс] URL: <http://www.ZnachenieSlova.ru/slovar/philosoph> (дата обращения: 13.11.2019)
20. *Черкасская Г.В., Бадхен М.Л.* Управление конфликтами: учебник и практикум для академического бакалавриата. М.: Издательство Юрайт, 2019.
21. *Чернова Г.Р., Сергеева М.В., Беляева А.А.* Конфликтология: учебное пособие для бакалаврита и специалитета. М.: Издательство Юрайт, 2019.
22. *Шашенкова Е.А.* Исследовательская деятельность. Словарь. М.: Перспектива, 2010.

**Ермолаев В.В.,**  
кандидат психологических наук, доцент,  
Московский педагогический государственный университет  
Москва, Россия  
[evv21@mail.ru](mailto:evv21@mail.ru)

## **К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МОЛОДЫХ ВОДИТЕЛЕЙ АВТОТРАНСПОРТА**

***Аннотация:** в статье приводятся данные эмпирического исследования результативности формирования навыка регуляции психоэмоционального состояния у обучающихся в автошколах во время их обучения. Гипотезой исследования выступало предположение о том, что во время обучения в автошколе у обучающихся не формируется навык регуляции неравновесных психических состояний. В качестве испытуемых выступили 118 студентов вузов (юношей и девушек в возрасте от 18 до 27 лет), обучавшихся в 8 автошколах. В качестве диагностического инструментария применялись аппаратные и бланковые методы: аппаратно-программный комплекс для тестирования водителей УПДК-МК «Автомобильный-М» (тест эмоциональной устойчивости), экспресс-диагностика работоспособности и функционального состояния человека (методика М.П. Мороз), «Оценка доминирующего состояния» Л.В. Куликова. На основании полученных результатов делается вывод о том, что за время обучения в автошколах у обучающихся в достаточной степени не сформировывается навык регуляции неравновесных психоэмоциональных состояний.*

***Ключевые слова:** транспортная психология, водители, дорожно-транспортные происшествия, навыки, саморегуляция психоэмоциональных состояний.*

**Yermolaev V.V.,**  
PhD in Psychology, Associate professor,  
Moscow Pedagogical State University  
Moscow, Russia

## TO THE PROBLEM OF PSYCHO-EMOTIONAL SELF-REGULATION SKILLS' FORMATION IN THE TEACHING PROCESS OF YOUNG MOTOR TRANSPORT DRIVERS

***Abstract:** the article presents an empirical study data of the effectiveness of the students' psycho-emotional state regulation skill formation during their training in driving schools. The hypothesis of the study was the assumption that during the training in a driving school, students do not form the skill of regulating non-equilibrium mental states. The test subjects were 118 university students (boys and girls aged 18 to 27 years old), who studied in 8 driving schools.*

*As diagnostic tools there were blank and instrumental methods used: hardware-software complex for testing drivers UPDK-MK Avtomobilny-M, «Assessment of the dominant mental state» by L.V. Kulikov, human health and functional state rapid diagnosis (method by M.P. Moroz). Based on the results obtained, it is concluded that during the training in driving schools, students do not sufficiently develop the skill of regulating non-equilibrium psycho-emotional states.*

***Keywords:** traffic psychology, drivers, traffic accident, psycho-emotional states' self-regulation skills.*

В настоящее время, несмотря на обширный комплекс мер, предпринимаемых правительством по обеспечению безопасности дорожного движения, по данным Госавтоинспекции в 2018 году на дорогах России произошло более 168 тысяч ДТП [4]. В них погибли более 18 тысяч человек, а пострадали почти 215 тысяч. Данные цифры свидетельствуют о том, что стремление изменить ситуацию только совершенствованием дорожной инфраструктуры и ужесточением мер ответственности за несоблюдение «Правил дорожного движения» далее бесперспективно и указывают на недостаточный учёт «человеческого фактора», а именно, психологических детерминант аварийности. В этом контексте в качестве определяющей детерминанты аварийных ситуаций зачастую выступают неравновесные психические состояния, воздействующие на психические процессы, имеющие непосредственное отношение к эффективности выполнения деятельности [1] и требующие устойчивых навыков их контроля [5]. Согласно данным науки, эмоциональные реакции на ситуации повышенной жизненной значимости могут выступать в качестве источников возникновения

неравновесных психических состояний [5] и, в свою очередь, оказывать влияние на течение психических процессов и эффективность деятельности [3], в частности водителя. Результаты исследований в области транспортной психологии свидетельствуют, что управление транспортным средством (далее – ТС) водителем в неравновесном психическом состоянии (эмоциональном спаде/подъеме) приводит к неоптимальному функциональному состоянию, резко увеличивающему зону рисков при взаимодействии в системе водитель-автомобиль-дорога-среда.

Понимая важность формирования навыка психоэмоциональной саморегуляции для безопасного управления ТС, в образовательную программу подготовки в автошколах был введён курс «Психофизиологические основы деятельности водителя», предусматривающий не только лекционные, но и практические часы для тренировки контроля психоэмоциональных состояний, а также нормативно предполагающий наличие специальных аппаратно-программных комплексов (далее – АПК) для этой цели [2].

Вместе с тем проблема роста психологического фактора в ДТП и агрессивного поведения на российских дорогах приобрела такой размах, что вызвала пристальное внимание Генерального прокурора РФ: «К сожалению, остро стоит вопрос качества подготовки водителей в автошколах.

В ходе надзорных проверок нами вскрывались факты несоответствия программ обучения и материальной базы установленным требованиям» [6]. При этом существующую проблему усугубляет и то, что требования к квалификации преподавателя курса «Психофизиологические основы деятельности водителя» нормативно не определены, а выбор АПК и методического обеспечения для формирования навыков психоэмоциональной саморегуляции у обучающихся осуществляется произвольно, по усмотрению преподавателя и на основе его представлений о возможностях имеющихся АПК и методах формирования навыка психоэмоциональной саморегуляции.

Анализ сложившихся условий преподавания курса позволил нам предположить, что среди ключевых причин высокого уровня аварий по вине «человеческого фактора» в статистике ДТП может быть недостаточная сформированность навыков регуляции неравновесных

психоэмоциональных состояний у молодых водителей на этапе их обучения в автошколах.

Целью нашего исследования явилось выявление навыка регуляции неравновесных психических состояний у молодых водителей после их обучения в автошколе.

Гипотезой исследования выступило предположение о том, что во время обучения в автошколе у обучающихся не формируется в достаточной степени навык регуляции неравновесных психических состояний.

Выборку исследования составили 118 студентов вузов (юношей и девушек в возрасте от 18 до 27 лет), обучавшихся в 8 автошколах.

Исследование проводилась в два этапа. На первом этапе в начале обучения в автошколах мы провели психологическое тестирование всей выборки – 118 обучающихся. По результатам психологической диагностики были выявлены 48 человек с доминирующими неравновесными психическими состояниями, которые на втором этапе – через два месяца после окончания автошколы – были протестированы повторно.

В качестве диагностического инструментария применялись аппаратные и бланковые методы: аппаратно-программный комплекс для тестирования водителей УПДК-МК «Автомобильный-М» (тест эмоциональной устойчивости), экспресс-диагностика работоспособности и функционального состояния человека (методика М.П. Мороз), «Оценка доминирующего состояния» Л.В. Куликова.

Выявление различий в доминирующих психических состояниях молодых водителей с их показателями в начале обучения в автошколе оценивалась с помощью непараметрического статистического критерия (*U-критерий Манна-Уитни*), представленного в статистическом пакете SPSS Statistics 22.

В результате статистической обработки результатов исследования было выявлено отсутствие значимых различий в доминирующих психических состояниях молодых водителей через два месяца после обучения в автошколах.

Результаты представлены в таблице. Полученные статистически значимые результаты свидетельствуют о том, что:

- 1) За время обучения в автошколах у обучающихся в достаточной степени не сформировывается навык регуляции неравновесных психоэмоциональных состояний.



2) В настоящее время обучение в автошколах исключительно направлено на подготовку кандидатов в водители к сдаче экзамена в ГИБДД, но не к реальному взаимодействию в системе водитель-автомобиль-дорога-среда, предполагающему значительные риски аварийности при управлении автомобилем в неравновесных психических состояниях.

3) Низкая эффективность формирования навыка регуляции психоэмоционального состояния обучающихся за время обучения в автошколах делает актуальным вопрос пересмотра содержания, акцентов и методического обеспечения изучения курса «Психофизиологические основы деятельности водителя».

4) Назрела необходимость пересмотра квалификационных требований к преподавателям курса «Психофизиологические основы деятельности водителя».

*Таблица 1. Различия в доминирующих психических состояниях молодых водителей до и после обучения в автошколе*

Методика	Наименование шкалы	Z
Оценка доминирующего состояния	Активное-пассивное отношение к жизненной ситуации	0,011
	Бодрость-уныние	0,145
	Тонус высокий-низкий	1,365
	Раскованность-напряженность	1,219
	Спокойствие-тревога	1,125
	Устойчивость-неустойчивость эмоционального тона	0,411
Эмоциональная устойчивость	Количество пропусков с помехами	1,178
	Разность ошибок с помехами и без помех	1,257
Экспресс-диагностика работоспособности и функционального состояния человека	Правая рука	0,813
	Левая рука	1,512

## Литература

1. *Гальперин П.Я., Кабыльницкая С.Л.* Экспериментальное формирование внимания. М.: МГУ, 1974.
2. *Ермолаев В.В.* Трансформация когнитивных карт курсантов автошкол при изучении курса «Психофизиологические основы деятельности водителя» // Психология обучения. Современный государственный университет (СГУ). М.: 2017, N 4. С. 23-36.
3. *Люсин Д.В.* Влияние эмоций на внимание: анализ современных исследований // Когнитивная психология: феноменология и проблемы / Сост. В.Ф. Спиридонова. М.: ЛЕНАНД, 2017. С. 143–157.
4. «Названы регионы – лидеры по числу ДТП». URL: <https://ria.ru/20190408/1552465702> (дата обращения: 24.09.2019)
5. *Прохоров А.О.* Психология неравновесных состояний М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1998.
6. «Чайка раскритиковал систему фотофиксации на дорогах в некоторых регионах» [Электронный ресурс]: URL: <https://tass.ru/obschestvo/6619936> (дата обращения: 10.10.2019).
7. *Rowe G., Hirsh J.B. & Anderson A.K.* Positive affect increases the breadth of attentional selection // Proceedings of the National Academy of Sciences. USA, 2007. 104(1). P. 383–388. [Электронный ресурс]: URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/brb3.1198> (дата обращения: 24.09.2019)

**Ефимова О.С.,**  
кандидат психологических наук, доцент,  
Московский педагогический государственный университет  
Москва, Россия  
[efimovao.s.0303@mail.ru](mailto:efimovao.s.0303@mail.ru)

## **ПРОФИЛАКТИКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОНФЛИКТОВ В УПРАВЛЕНИИ БЕЗОПАСНОСТЬЮ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ УЧИТЕЛЯ**

**Аннотация:** в статье рассматриваются профилактические меры предупреждения конфликтов в педагогических коллективах. Безопасность в системе образования учителя – это комфортный социально-психологический климат и бесконфликтная система отношений. Предлагаются меры по профилактике конфликтов в педагогических коллективах.

**Ключевые слова:** профилактика педагогических конфликтов, управление безопасностью учителя, комфортный социально-психологический климат, неконфликтное поведение.

**Efimova O.S.**  
PhD in Psychology, Associate professor  
Moscow Pedagogical State University  
Moscow, Russia

## **PREVENTION OF PEDAGOGICAL CONFLICTS IN SAFETY MANAGEMENT IN TEACHER EDUCATION**

**Abstract:** the article deals with conflict prevention measures in groups of teachers. Teachers' safety is a comfortable social and psychological climate and a non-confrontational system of relationships. The article considers measures aimed at preventing conflicts in educational workplaces.

**Keywords:** conflict prevention measures, maintenance of teachers' safety, comfortable social and psychological climate, non-confrontational behavior.

Безопасность учителя на работе это, прежде всего психологически комфортный климат в образовательной среде и сложившаяся комфортная бесконфликтная система отношений. Умение управлять безопасностью

учителя дает возможность создавать зону профилактических мер по предупреждению педагогическими конфликтами.

Практика общения между людьми показывает, что, к сожалению, для большинства людей характерно неумение находить достойный выход из конфликтной ситуации.

Кроме того, как только возникает конфликт, а он всегда связан с эмоциями, мы начинаем испытывать дискомфорт, различные напряжения, которые могут привести даже к стрессовым ситуациям, нанося тем самым ущерб здоровью участников конфликта.

Особую актуальность и важность проблема преодоления конфликтов приобретает в жизни и деятельности педагогических коллективов.

Оказывая заметное влияние на социально-психологический климат коллектива, конфликты косвенно воздействуют на качество работы. В практике уровень качества выполняемой работы редко связывают непосредственно с состоянием взаимоотношений в коллективе.

Однако результаты ряда исследований последних лет выявляют зависимость эффективности совместной деятельности членов педагогического коллектива от характера взаимоотношений между ними.

Поэтому научный поиск путей мер по профилактике конфликтов, а также возможного оптимального разрешения и управления конфликтами между педагогами способствует не только улучшению социально-психологического климата в коллективе, но и повышению его работоспособности

Конфликты, возникающие в педагогических коллективах, являются межличностными, так как они отражают ситуации взаимодействия людей, при которых они или преследуют несовместимые цели деятельности, или по-разному понимают способы и средства их достижения, возможны и другие варианты.

Предупреждение конфликтных отношений в педагогических коллективах в общем плане, возможно, может состоять:

во-первых, в формировании объективных комфортных условий жизнедеятельности коллектива, исключающих возможное складывание и развитие конфликтного взаимодействия его членов;

во-вторых, в выработке руководителем у самого себя и у своих подчиненных устойчивых навыков неконфликтного поведения и,

в-третьих, в принятии руководителем обоснованных и оптимальных управленческих решений.[5]

Известно, что множество конфликтов в коллективах формируется из-за неудовлетворительных условий их жизнедеятельности. Такие условия могут определяться материально-бытовыми, социально-правовыми, духовно-культурными и другими проблемами.

Вполне понятно, что многие решения этих проблем находятся за пределами возможностей руководителей школ и других должностных лиц различных инстанций. Однако даже та небольшая доля решений, которую в силах реализовать сами руководители коллективов, может существенно оздоровить обстановку среди их подчиненных и избавить коллег от многих конфликтов.

Отсюда следует, что руководителям различных коллективов необходимо постоянно держать в центре своего внимания вопросы, связанные с созданием нормальных условий жизнедеятельности подчиненных людей. Вероятно, это первый и, пожалуй, главный способ предупреждения конфликтов в организации.

Второй способ предупреждения конфликтных отношений состоит в выработке руководителем, как у самого себя, так и у своих подчиненных навыков неконфликтного поведения. Это хотя и не главный, но очень важный способ предупреждения конфликтных процессов.

Действительно, конфликтные ситуации возникают на основе несогласия, расхождения во мнениях, взглядах, интересах людей. И эти расхождения во многом обусловлены личными особенностями членов коллектива. Поэтому очень важно и крайне необходимо каждому члену коллектива знать свои личные особенности и уметь себя контролировать в самых различных ситуациях.

Немаловажным является также и соблюдение корпоративных правил, например:

- взаимодействие с партнером на равных.
- умение ориентироваться в состоянии партнера и умение его чувствовать, а также определять какая степень зависимости партнера не является для него дискомфортной.
- баланс взаимных услуг. Важно уметь брать и отдавать.
- ценность ненасильственного взаимодействия, нанесение ущерба партнеру, существенно нарушает баланс в отношениях
- соблюдение баланса самооценки и внешней оценки всеми участниками педагогического взаимодействия.
- распределение ответственности важное условие профилактики конфликта.

Выработка таких навыков должна осуществляться не как решение узкой, специализированной задачи, а в рамках общей системы оздоровления коллектива.

Формирование и закрепление навыков неконфликтного поведения работников включает в себя решение целого ряда задач как теоретического, так и практического плана. В этой сложной работе, наряду с руководителями коллективов, должны активно участвовать специалисты – профессионально подготовленные психологи. [1]

К задачам теоретического плана, прежде всего, необходимо отнести следующие:

- Во-первых, формирование у работников определенной системы знаний об общих закономерностях функционирования психики и особенностях протекания различных психических процессов.

-Во-вторых, вооружение работников знаниями о природе, структуре, формах и особенностях конфликтных отношений между людьми. Наконец,

-В-третьих, разъяснение работникам теоретических и практических основ оценки и ориентирования в условиях конфликтных отношений. Решение этих задач закладывает прочную основу для формирования у работников навыков неконфликтного поведения.

Задачи практического плана включают в себя выработку и развитие у работников умения использовать элементарные психотехнические методики для овладения конфликтной ситуацией, управления своими реакциями на изменение обстоятельств и осуществления выбора тактики собственного поведения.

Умение использовать такие методики позволяет людям с меньшими «издержками» выходить из стрессовых состояний, увереннее чувствовать себя в общении, легче преодолевать трудности повседневной жизни [2].

Неконфликтное поведение предполагает внимательное отношение каждого члена коллектива как к себе самому (постоянный самоанализ и самоконтроль), так и к окружающим.

Такое поведение требует от каждого члена коллектива уметь в любой ситуации осуществлять контроль над своими эмоциями, четко представлять свои действительные желания и интересы, использовать навыки эффективного применения техники самоуспокоения и успокоения других людей и, конечно же, уметь общаться с людьми [3].

Следует иметь в виду, что в реальной практической деятельности по разрешению конфликтов опробуются, как правило, все возможности и

способы достижения поставленной цели. Те способы, которые оказываются непригодными при определенных обстоятельствах, отбрасываются (но не исключаются, так как ситуация может быстро измениться). Те же способы, которые оказываются применимыми к конкретной ситуации, используются для разрешения конфликта.

В качестве общего вывода отметим, что рассмотренные способы предотвращения конфликтных ситуаций и разрешения конфликтов содержат в себе лишь общие направления деятельности, как руководителей педагогических коллективов, так и их подчиненных в различных условиях возникновения конфликтных отношений.

Более глубокая детализация действий в таких ситуациях представляется неплодотворной, поскольку в ней нельзя учесть всех особенностей каждого конкретного конфликта. Но именно эти особенности в большинстве случаев играют решающую роль в деле предупреждения и разрешения конфликтов в организациях.

Вместе с тем, знание общих основ деятельности по профилактике и разрешению конфликтов позволяет быстрее приобретать опыт конкретных действий в конфликтных ситуациях и грамотно формулировать стратегию и тактику управления конфликтными процессами [4].

### Литература

1. *Агеев В.С.* Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы. М., 1990. С.16-21.
2. *Гришина Н.В.* Я и другие: общение в трудовом коллективе. СПб., 2015. С.42-48.
3. Психология и этика делового общения / под ред. В.К. Лавриенко. М., 1997. С.24-27.
4. Управление персоналом: Учебник /под ред. Т.Ю. Базарова и Б.Л. Еремина. М., 2008. С.62-63, 450-469.
5. *Шаленко В.П.* Конфликты в трудовых коллективах. М., 2012.С. 21-45.

**Камалетдинова З.Ф.,**  
кандидат психологических наук, доцент,  
Московский педагогический государственный университет  
Москва, Россия  
[kamaletdinova10@mail.ru](mailto:kamaletdinova10@mail.ru)

## КОГНИТИВНЫЙ ПОДХОД ПРИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ КОНСУЛЬТИРОВАНИИ ТРЕВОЖНЫХ КЛИЕНТОВ

**Аннотация:** *Статья посвящена применению когнитивной модели консультирования при оказании помощи тревожным клиентам. Описаны техники диагностики и модификации иррациональных когниций тревожных клиентов, которые становятся мишенями воздействия психолога.*

**Ключевые слова:** *когнитивная модель, мишени воздействия, Сократовский диалог, когнитивный континуум, модификация иррациональных убеждений.*

**Kamaletdinova Z.F.,**  
PhD in Psychology, Associate Professor,  
Moscow Pedagogical State University  
Moscow, Russia

## COGNITIVE APPROACH IN PSYCHOLOGICAL COUNSELING OF ANXIOUS CLIENTS

**Abstract:** *The article focuses at the application of the cognitive approach in the counseling of anxious clients. The techniques of diagnostic and modification of the irrational cognitions of clients, which are the psychotherapy targets, are described.*

**Key words:** *cognitive approach, psychotherapy targets, Socrat dialogue, cognitive continuum, modification of the irrational cognitions.*

В основе когнитивного подхода лежит схема ABC [1; 5]. Люди пытаются достичь своих целей и взаимодействуют с рядом активирующих событий (А). Активирующие события могут способствовать или препятствовать осуществлению целей. В роли активирующих событий чаще выступают внешние события текущего



момента (поступки окружающих людей или самого человека, результаты собеседования при приеме на работу, выступление перед публикой и пр.).

В роли «А» могут быть мысли, чувства, поведение людей в связи с этими событиями, а также мысли и воспоминания о прошлом опыте.

«В» – это когниции (идеи, мнения, представления, убеждения, ожидания) людей относительно активирующих событий (А).

«С» – это эмоциональные и поведенческие следствия активирующих событий.

Согласно теории А.Эллиса и А.Бека обычно «В» служат главным посредником между «А» и «С» и поэтому в большей степени определяют и вызывают «С». Иными словами, мышление, когниции определяют эмоции и поведение человека; они первичны, а эмоции и поведение вторичны [4, 5].

С точки зрения АВС-теории важно различать рациональные и иррациональные когниции. Рациональные взгляды (В) ведут к продуктивному поведению и здоровым эмоциям, а иррациональные взгляды – к нездоровым эмоциям и саморазрушительному или асоциальному поведению.

Рациональные взгляды – оценки-предпочтения – гибки, не абсолютны, способствуют целям и задачам человека. Иррациональные взгляды – это оценки-долженствования (они негибки, догматичны), а также целый ряд когнитивных искажений (сверхобобщение, чтение мыслей, тоннельное зрение и другие).

В ходе когнитивного консультирования проводится модификация дисфункциональных представлений и коррекция нарушений процесса переработки информации [1, 2, 4].

Тревожные клиенты иногда жалуются на приступы тревоги, периодически появляющиеся в определенных ситуациях или на постоянное «беспричинное» переживание тревожного состояния.

Во многих случаях клиенты не осознают свою тревожность, а обращаются к психологу по поводу разнообразных психологических проблем, обусловленных тревожностью.

Это могут быть трудности принятия решения, сверх длительное, многочасовое составление профессиональных документов, отказ от важных видов деятельности из-за страха потерпеть неудачу и многое другое.

К тревожным относятся также и клиенты с фобиями – агарофобия, дисморфофобия, фобия публичного выступления и пр.

Основными мишенями воздействия в когнитивном консультировании являются иррациональные когнитивные образования клиентов, ответственные за тревожное состояние [3].

Диагностика искаженных, дисфункциональных представлений клиентов осуществляется на этапе сбора информации. Мы выявляем убеждения, взгляды клиентов, ответственные за тревогу и страхи. Убеждения либо спонтанно высказываются клиентами в беседе, либо психолог намеренно спрашивает о жизненных правилах и взглядах клиента относительно чего-либо; реже применяются специальные техники заполнения пустоты и падающей стрелы [2]. В арсенале тревожных клиентов могут быть следующие иррациональные когниции:

- все окружающие люди должны меня уважать;
- мои знакомые не должны меня критиковать за моей спиной;
- я должна спешить, время уходит;
- я глупее всех незнакомых людей;
- только я виновата в том, что меня обманывают;
- только красивые женщины счастливы;
- если окружающие узнают меня лучше, они отвернутся от меня;
- если на улице мне станет плохо, мне никто не поможет.

Эти убеждения содержат когнитивные искажения (сверхобобщения, долженствования, произвольные умозаключения, перфекционизм и другие) и нуждаются в приведении в соответствие с реальностью.

Модификация искаженных когниций проводится с помощью когнитивных техник – когнитивного континуума, Сократовского диалога, поведенческого эксперимента, техники колонок и других. Важной особенностью когнитивного консультирования является непременно использование домашних заданий. Домашние задания значительно увеличивают время работы клиента над собой и способствуют росту Эго-ответственности.

Опишем работу с клиенткой 28-ми лет, которая обратилась в связи с дисморфофобией. Ей казалось, что волосы на ее лице активно растут; она постоянно смотрелась в зеркало, спрашивала подруг о волосах на лице, регулярно проводила депиляцию.

В отношениях с мужчинами у клиентки также были обнаружены дисфункциональные поведенческие паттерны. Едва ли не каждого рядом оказавшегося неженатого молодого мужчину она рассматривала, как

свой «последний шанс». Стремилась с ним сблизиться, проявляя при этом крайнюю неразборчивость. Позже, прожив с женщиной несколько месяцев и убедившись, что отношения не складываются, она уходила и вновь повторяла те же ошибки с другим мужчиной.

Беседа психолога с этой клиенткой выявила следующие убеждения:

- только красивые женщины счастливы, некрасивые же несчастливы;
- только вовремя (то есть до 30-ти лет) вышедшая замуж женщина может быть счастлива в браке;
- только красота определяет успешность брака.

Эти иррациональные когниции стали мишенями консультирования.

В результате длительной работы (5 месяцев) эти представления клиентки были модифицированы в такие когниции:

- и красивые, и некрасивые женщины могут быть счастливыми;
- ни внешность, ни возраст вступления в брак не определяют его успешность;
- успешность брака зависит от многих других факторов (соответствия ценностей супругов, совместимости их характеров, стремления услышать друг друга и мн.др.). В результате работы дисморфофобия исчезла. Отношения с мужчинами также стали более адекватными, исчезла необоснованная спешка в поиске брачного партнера. Через несколько месяцев девушка вышла замуж, родила ребенка.

## Литература

1. *Бек Дж.* Когнитивно-поведенческая терапия. От основ к направлениям. М.: Изд-во Юрайт, 2018.
2. *Камалетдинова З.Ф., Антонова Н.В.* Психологическое консультирование: когнитивно-поведенческий подход: учебное пособие. М.: Издательство Юрайт, 2019.
3. *Лихи Р.* Техники когнитивной психотерапии. СПб.: Питер, 2017.
4. *Холмогорова А.Б.* Интегративная психотерапия расстройств аффективного спектра. М.: Медпрактика. 2011.
5. *Эллис А., Драйден У.* Практика рационально-эмоциональной поведенческой терапии. СПб.: Речь, 2002.

**Кишиков Р.В.,**  
кандидат психологических наук, доцент,  
Московский педагогический государственный университет  
[rvk14@mail.ru](mailto:rvk14@mail.ru)

## КОГНИТИВНЫЕ АСПЕКТЫ ВИРТУАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**Аннотация:** В статье рассматриваются когнитивные особенности деятельности сотрудников организации в условиях виртуальной реальности. Рассмотрены особенности когнитивных стилей сотрудников, осуществляющих деятельность в условиях традиционной деятельности и в виртуальной профессиональной среде.

**Ключевые слова:** когнитивная сфера, трудовая деятельность, виртуальная реальность, когнитивные стили, деятельность в условиях виртуальной среды.

**Kishikov R. V.,**  
PhD in Psychology, Associate professor,  
Moscow Pedagogical State University  
Moscow, Russia

## COGNITIVE ASPECTS OF VIRTUAL ACTIVITY

**Abstract:** the article discusses the cognitive features of the organization's employees in virtual reality. The article considers the features of cognitive styles of employees who work in traditional activities and in a virtual professional environment.

**Keywords:** cognitive sphere, work activity, virtual reality, cognitive styles, activity in a virtual environment.

Под виртуальной реальностью принято понимать созданные техническими ресурсами объекты и субъекты, которые передаются человеку через его ощущения. С целью воссоздания максимально реалистичных ощущений в виртуальной реальности компьютерный синтез реакций и свойств, как правило, происходит в режиме реального времени.

Основываясь на конкретных экспериментальных исследованиях Войскунский А.Е., Меньшикова Г.Я. указывают, что «Виртуальная реальность, создаваемая за счет визуализации трехмерных объектов методами компьютерной графики, анимации и программирования, является продуктом не только информационных, но и психологических технологий» [2, 22].

Виртуальная среда сегодня прочно вошла в жизнь современного человека. И какие бы цели не стояли перед «конструкторами» виртуальной реальности важно учитывать те психологические проблемы, которые возникают и у пользователей и у разработчиков виртуальной реальности (ВР).

К таким проблемам можно отнести: зависимости и привыкание к виртуальной реальности, адекватность ответных эмоциональных реакций, суггестивное воздействие на человека в ВР, особенности психологического влияния на психику человека, проблема рационализации интеллектуальной деятельности, особенности когнитивной сферы личности в условиях виртуальной среды, модальности человеческого восприятия и социальной перцепции и т.п.

Говоря о деятельности в условиях виртуальной среды, необходимо отметить, что исследования в этой сфере осуществляются по следующим направлениям:

- понятие виртуальной среды;
- проблемы творческой активности в условиях виртуальной реальности;
- особенности виртуального труда в современных условиях;
- когнитивный контроль и чувство присутствия в виртуальных средах;
- социальные способности в виртуальной реальности;
- конструирование и построение виртуальных реальностей;
- взаимосвязь виртуальной реальности и когнитивной деятельности;
- групповая деятельность в виртуальной реальности;
- индивидуальный стиль деятельности пользователей в виртуальном пространстве;
- особенности деятельности виртуального предприятия и организации и т.д.

В современной экономике наибольшее значение отведено способностям личности к получению новых знаний, развитию индивидуальных профессиональных качеств, развитию собственного человеческого капитала. Исходя из данных фактов, представляется

возможным предположить, что конкурентоспособность современного человека на рынке труда, определяется способностями к познанию и принятию нестандартных решений [1].

В процессе трудовой деятельности в условиях виртуальной реальности человек способен обрести дополнительные когнитивные приемы и навыки, которые позволят ему развиваться в условиях материального мира. Ярким примером подобного можно рассматривать процесс подготовки летчиков на виртуальных тренажерах, в процессе чего специалисты способны принимать решения в той или иной реальной ситуации.

Можно утверждать, что виртуальная реальность позволяет развивать полезные когнитивные навыки в условиях изменчивости условий реальной трудовой деятельности, что очень удобно. Современные механизмы виртуализации реальности способны создать такие, которые позволяют мобилизовать и развить большинство когнитивных механизмов.

Одной из задач в контексте этой проблемы – исследование когнитивных стилей в различных реальностях деятельности (виртуальной и традиционной деятельности).

Когнитивные стили характеризуют типические особенности познавательной деятельности и стратегий, заключающихся в своеобразных приемах получения и переработки информации, а также способов контроля и принятия решения (Г. Уиткин, Г. Клаус, М. Пецольд, Д. Озбел, Дж. Кляйн, Р. Гарднер, В. А. Колга, Е. Т. Соколова, М. А. Холодная, и др.).

В связи с этим возникла необходимость исследовать особенности когнитивных стилей трудовой деятельности в условиях виртуальной реальности, сравнив их с характеристиками стилей познавательной деятельности в рамках традиционной деятельности сотрудников организации.

Эмпирическое исследование когнитивных стилей в рамках различных видов трудовой деятельности проведено на выборке сотрудников организации, занимающихся деятельностью в виртуальной среде (20 респондентов) и осуществляющих традиционную деятельность (20 респондентов). В процессе исследования использовались методики определения когнитивно-деятельностного стиля (Л. Ребекка) и определения стилей познавательной деятельности (П. Хони и А. Мамфорда). С целью определения достоверности полученных был

применен метод U-критерия Манна-Уитни – достоверность находится в зоне значимости.

По результатам исследования когнитивно-деятельностного стиля были отмечены следующие значимые особенности для сотрудников, осуществляющих деятельность в условиях виртуальной реальности. Для них характерны высокие показатели по следующим параметрам: опора физические ощущения в процессе работы, оперирование идеями. Ведущими стилями познавательной деятельности для них являются: «деятель» и «рефлексирующий».

Для сотрудников в структуре традиционной деятельности в большей степени характерны когнитивно-деятельностные стили: «общение, коммуникативная составляющая процесса деятельности», «обращение со своими индивидуальными способностями» и «подход к работе, когда ценится процесс работы с информацией, регламентированность». Ведущими стилями познавательной деятельности для них являются: «прагматик» и «теоретик».

Можно, таким образом, заключить, что окружающая нас действительность все больше и быстрее «виртуализируется». Во всех сферах человеческой деятельности осуществляется замена естественного на виртуальное, новые технологии и отношения в этой среде ставят перед когнитивной психологией новые задачи, связанные с выявлением особенностей восприятия, переработки информации и принятия решений в условиях виртуальной реальности.

## Литература

1. Акулова Е.Е. Виртуальный труд современной экономики// Достижения и инновации в науке, технологиях и медицине сборник статей Международной научно-практической конференции. 2016. С. 62-64.
2. Войскунский А. Е., Меньшикова Г.Я. О применении систем виртуальной реальности в психологии // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2008. N 1. С. 22-36.
3. Носов Н.А. Виртуальная психология. М., 2000.
4. Пучкова Е.Б. Анализ вовлеченности в виртуальную среду студентов гуманитарного профиля // Педагогика и психология образования. 2018. N 2. С. 117-129.

**Кузнецова Г.Д.,**  
кандидат биологических наук, доцент,  
Московский государственный университет  
геодезии и картографии (МИИГАиК)  
Москва, Россия  
[gd-kuznetsova@yandex.ru](mailto:gd-kuznetsova@yandex.ru)

## **ИНТЕГРАЦИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОДЕРЖАНИЯ В МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ МОДУЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ: КОНТЕКСТНЫЙ ПОДХОД**

***Аннотация:** в статье рассматривается возможность и обосновывается необходимость интеграции экологического содержания в профессиональную подготовку архитекторов/градостроителей на основе контекстного подхода, который предусматривает суперпозиции двух контекстов: контекста устойчивого развития общества и контекста будущей профессиональной деятельности.*

***Ключевые слова:** контекстный подход, экопрофессиональное сознание, устойчивое развитие.*

**Kuznetsova G.D.,**  
PhD in Biology, Associate professor,  
Moscow State University of  
Geodesy and Cartography (MIIGAik)  
Moscow, Russia

## **INTEGRATING ENVIRONMENTAL KNOWLEDGE INTO AN INTERDISCIPLINARY TRAINING MODULE: A CONTEXTUAL APPROACH**

***Abstract:** the article examines the possibility and the need to integrate environmental content into the training of architects/urban planners through a contextual approach that provides for superpositions of two contexts: the context of sustainable development of society and the context of future professional activities.*

***Keywords:** contextual approach, eco-professional consciousness, sustainable development.*



Научно-технический прогресс, на котором построено развитие современной цивилизации, привел к появлению и массовому использованию самых разных технологий, которые к настоящему времени привели к необратимым нарушениям экологического равновесия биоты и фактически поставили вопрос о выживаемости человечества.

Исключительная важность экологических проблем признается на всех уровнях – от локальных до глобального, и особая роль в их эскалации отводится городам в силу их влияния на состояние окружающей среды и устойчивое развитие цивилизации в целом, которое трудно переоценить.

Так, например, города занимают в настоящее время лишь 2% поверхности Земли, но "водный след" — площадь, с которой они черпают воду, — составляет 41% поверхности Земли [3, 85]. Города могут создавать возможности для занятости, сокращения масштабов нищеты.

Города являются центрами научных исследований и разработок с концентрацией академических институтов, которые стимулируют инновации. Само количество людей, живущих в городах, означает, что существует потенциал для эффективности и широкомасштабного прогресса.

С другой стороны, существует также риск замыкания в неустойчивой инфраструктуре и некомфортных, неэкологических городских проектах, которые будут затрагивать все большее население в течение последующих поколений [3, с. 86].

Перед архитекторами и градостроителями стоят задачи, которые направлены на экологическое оздоровление территорий с использованием так называемых «зеленых» технологий.

Новая парадигма градостроительства требует подготовки новых высококвалифицированных специалистов в области архитектуры и градостроительства с широким мировоззрением, знакомого с принципами устойчивого развития (как на глобальном уровне, так и на уровне территориального развития).

Они должны быть способны осуществлять критический анализ проблемных ситуаций (в том числе включающих экологические аспекты городской среды в их взаимосвязи с экономическими и социальными аспектами) на основе системного подхода, проводить исследования, вырабатывать стратегию действий и применять комплексный подход к

решению городских проблем через проектирование «экологичного пространства», дружелюбного как по отношению к человеку, так и по отношению к окружающей природе.

В нашем исследовании мы уделили наибольшее внимание проблеме интеграции экологического и профессионального знания в подготовке архитекторов нового поколения с целью формирования их экопрофессионального представления и более цельного понимания места их будущей профессиональной деятельности в устойчивом развитии общества.

Теоретический фундамент для исследования проблем формирования эколого-профессиональной компетентности специалистов в системе высшего профессионального образования был заложен в исследованиях Научно-образовательного центра экологической культуры МГГУ им. М.А.Шолохова (С.Н.Глазачев, А.В.Гагарин, О.С.Анисимов и др.). Вопросами интеграции экологического и профессионального сознания занималась Е.И. Чердымова, которая рассматривает экопрофессиональное сознание как «единство и целостность имеющихся у личности экологических и профессиональных знаний, субъективного отношения к природе, экологических установок и намерений» [2, с. 902].

Однако их исследования носят преимущественно теоретический характер. У нас стояла задача эффективно интегрировать экологическое содержание в образовательный модуль профессиональной направленности магистров, обучающихся по направлению подготовки 07.03.01. «Архитектура».

В этой связи встает вопрос о поиске наиболее эффективных подходов к отбору экологического содержания в его взаимосвязи с социальными и экономическими аспектами, методов обучения и форм организации образовательного процесса, которые позволят усилить мотивацию обучающихся, обеспечить формирование и развитие способности студента к выполнению целостной профессиональной деятельности, что и составляет основную цель контекстного образования.

Мы рассматриваем контекстный подход как методическую систему, системообразующим фактором которой является рациональный отбор и интеграция научно-обоснованного содержания общенаучных дисциплин (в данной работе – экологического содержания) в модулях профессиональной подготовки, и обеспечение взаимосвязи между учебно-результативными и компетентностными целями образования по

заданному направлению.

Анализ работ исследователей, занимавшихся теорией и практикой контекстного подхода, позволяет систематизировать и сформулировать принципы, которые легли в основу отбора содержания экологического знания в его взаимосвязи с экологическими и социальными аспектами в контексте устойчивого развития для интеграции в модуль профессиональной подготовки:

- единства обучения и воспитания;
- адаптивности и актуальности;
- фундаментальности и системности;
- проблемности содержания обучения и процесса его развертывания в диалоге;
- единства содержательной и процессуальной сторон подготовки;
- субъект-субъектного взаимодействия преподавателей и обучающихся;
- студенто-центрированности;
- рефлексивности на основе реализации обратной связи;
- «от проблемы к решению через профессиональное и практическое действие».

Отбор экологического знания для интеграции в образовательную программу необходимо осуществлять через призму двух наложенных друг на друга контекстов: контекста устойчивого развития и контекста профессиональной деятельности.

Под интеграцией в данном случае следует понимать процесс, или действие, имеющий своим результатом целостность, восстановление единства.

В реальном образовательном процессе по заданному направлению профессиональной подготовки вышеперечисленные принципы контекстного обучения тесно связаны друг с другом.

Переоценивать или недооценивать тот или иной принцип не стоит, поскольку это ведет к потере эффективности достижения тех результатов обучения, которые были запланированы.

Именно во взаимодействии они гарантируют правильный отбор содержания, методов и форм обучения и позволяют выстроить образовательный процесс, в котором эффективно задачи современной высшей школы профессионального образования будут решаться наиболее эффективно.

Как отмечает А.А. Вербицкий, при контекстном подходе к подготовке специалистов в вузе теоретическое знание становится осмысленным, превращаясь из «культурных консервов», пригодных лишь для сдачи экзаменов, в живое знание, в ориентировочную основу предстоящей профессиональной деятельности, которая формируется «здесь и теперь» в моделируемых ситуациях компетентного предметного действия и поступка.

Процесс образования перестает быть простой передачей знаний, но направлен на «созидание человеком образа мира в себе самом путем активного полагания себя в мире социальной, интеллектуальной, духовной и предметно-технологической культуры» [1, с. 60].

Сформулированные выше принципы легли в основу разработанного междисциплинарного модуля «Устойчивое развитие территорий», в котором осуществлена интеграция экологического и профессионального содержания на основе синтеза двух контекстов: устойчивого развития общества и контекста профессиональной деятельности архитекторов и градостроителей.

Модуль включен в образовательную программу по направлению подготовки 07.04.01. «Архитектура» (профиль «Архитектура и урбанизм») Московского государственного университета геодезии и картографии<sup>1</sup>. Описание модуля, методические материалы и рекомендованная к изучению литература и источники представлены на сайте проекта [www.gretere.miiigaik.ru](http://www.gretere.miiigaik.ru).

Для проведения исследования был разработан и апробирован комплекс диагностического инструментария для выявления экопрофессиональных представлений студента в контексте привязки его предстоящей профессиональной деятельности к решению задач устойчивого развития общества.

В рамках проведенного исследования было показано, что интеграция экологического содержания в модуле профессиональной подготовки студентов в рамках направления 07.04.01 «Архитектура» (профиль «Архитектура и урбанизм») на основе принципов контекстного подхода способствует формированию экопрофессиональных представлений и целостного понимания сущности профессиональной деятельности будущего архитектора/градостроителя, места их будущей

---

<sup>1</sup> Модуль разработан в рамках реализации проекта «Green Terra Development: EU policy and practice» при грантовой поддержке Европейской программы Erasmus+.

профессиональной деятельности в решении задач устойчивого развития общества.

Принципы формирования междисциплинарного модуля профессиональной направленности, описанные в работе, могут быть адаптированы и использованы для разработки аналогичных модулей в рамках других направлений подготовки.

### **Литература**

1. *Вербицкий А. А.* Теория и технологии контекстного обучения: Учебное пособие. М.: МПГУ, 2017.

2. *Чердымова Е.И.* Модель интеграции экологического и профессионального сознания с целью формирования экопрофессионального сознания // Известия Самарского научного центра РАН. 2011. N 13, 2(4). С. 902–904.

3. The Future is Now. Science for Achieving Sustainable Development // Global Sustainable Development Report, 2019.

**Лобанова А.В.,**  
кандидат психологических наук, доцент,  
Московский государственный психолого-педагогический  
университет  
Москва, Россия  
[lav79-79@yandex.ru](mailto:lav79-79@yandex.ru)

## **ИССЛЕДОВАНИЕ СТРУКТУРЫ ИНТЕЛЛЕКТА СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ ИНФОРМАЦИОННОГО ПРОСТРАНСТВА**

**Аннотация:** статья посвящена исследованию структуры интеллекта студентов в контексте информационного пространства. В статье приводятся результаты исследования общего уровня интеллекта, типа интеллекта, уровня развития отдельных интеллектуальных операций студентов в контексте информационного пространства. Описан процесс исследования структуры интеллекта по критерию интегрированности и определены наиболее весомые факторы в структуре интеллекта.

**Ключевые слова:** интеллект, структура интеллекта, студенты, информационное пространство.

**Lobanova A. V.,**  
PhD in Psychology, Associate professor,  
Moscow State University of Psychology and Education  
Moscow, Russia

## **INVESTIGATION OF STRUCTURE STUDENTS' INTELLIGENCE IN THE CONTEXT OF INFORMATION SPACE**

**Abstract:** The article is devoted to the investigation of the structure students' intelligence in the context of the information space. The article presents the results of an investigation of the general level of intelligence, type of intelligence, level of development of individual intellectual operations of students in the context of the information space. The process of investigation the structure of intelligence by the criterion of integration is described and the most important factors in the structure of intelligence are determined.

**Keywords:** intelligence, structure of intelligence, students, information space.

Актуальность темы обусловлена возросшей потребностью общества в непрерывной информации, в быстром удовлетворении информационных потребностей. Современный человек «врастает в высокие технологии» [2]. Но этот процесс имеет и обратную сторону, «...эти технологии прорыва врастают в человека и общество» [2]. Данная ситуация приводит к появлению нового вида человека, который уже сегодня имеет условное обозначение eНОМО – «электронный «информационный» человек» [2].

В связи с указанными особенностями развития общества, наиболее актуальными являются перспективы развития интеллекта человека.

Наиболее известные зарубежные теории интеллекта разработаны Ф. Гальтоном, Дж.П. Гилфордом, Д.Л. Хорном, А. Бине, Р.Дж. Штернбергом, Д. Векслером, Ч. Спирманом, Р. Амтхауэром, Х. Гарднером, М. Андерсоном, С. Цеси.

Исследования структуры интеллекта в отечественной психологии представлены работами Л.С. Выготского, А.Р. Лурии, Б.Г. Ананьева, Б.М. Величковского, О.К. Тихомирова, С.Л. Рубинштейна, Н.А. Менчинской, З.И. Калмыковой, К.М. Гуревича, Е.И. Горбачевой, Н.С. Лейтеса, Е.И. Степановой, М.А. Холодной.

В рамках исследования использовано определение понятия интеллект, предложенное Б.Г. Ананьевым: «Интеллект – интегрированная система познавательных процессов. Структура интеллекта сводится к характеру внутрифункциональных и межфункциональных связей, выявленных с помощью процедур корреляционного и факторного анализа» [1].

Информационное пространство в настоящее время определяют как «любое пространство, связанное с компьютерной сетью или концептуальный мир информации, а также доступные электронные сети через интернет» [6].

Изучение теоретических источников по теме исследования позволило определить, что: «под воздействием любого пространства, связанного с компьютерной сетью или концептуальным миром информации, а также доступными электронными сетями интернета наблюдается развитие так называемого «клипового мышления» [3; 4], характеризующегося преобладанием образного синтеза и развитием кратковременной памяти. Данный феномен можно наблюдать у молодых людей в возрасте 18-25 лет.

Исследование осуществлялось на базе Московского государственного психолого-педагогического университета. В качестве испытуемых привлечены студенты МГППУ. В исследовании приняло участие 66 студентов (группа студентов 18-25 года – 33 человека, группа студентов 26-35 лет – 33 человека).

В качестве психодиагностического инструментария определена методика Тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра (адаптация Людмилы Апполоновны Ясюковой).

Тест позволяет интерпретировать результаты на трех уровнях:

общий уровень интеллекта – выявляется на основе общего результата, переведенного в стандартный показатель;

тип интеллекта – выявляется на основе интерпретации профиля, качественно характеризующего группу субтестов с наиболее высокими результатами;

уровень развития отдельных способностей (или интеллектуальных операций) – интерпретируются результаты, полученные по отдельным субтестам.

Уровни развития отдельных способностей студентов представлены на рисунке 1.

Слабый результат свидетельствует о несформированности умения. Определяет несформированность и невозможность использования и замещающие операции, которые в какой – то степени могли бы компенсировать ее отсутствие.

Средний уровень результатов по субтесту свидетельствует либо о том, что умение находится в начальной стадии своего формирования, либо о том, что указанные способности сформированы, но их использование еще не устойчиво, либо о том, что имеются замещающие операции, которые периодически могут привычно использоваться.

Хороший уровень результатов свидетельствует о сформированности, устойчивом функционировании данной интеллектуальной операции.

Высокий уровень результатов свидетельствует о незаурядных способностях [5].



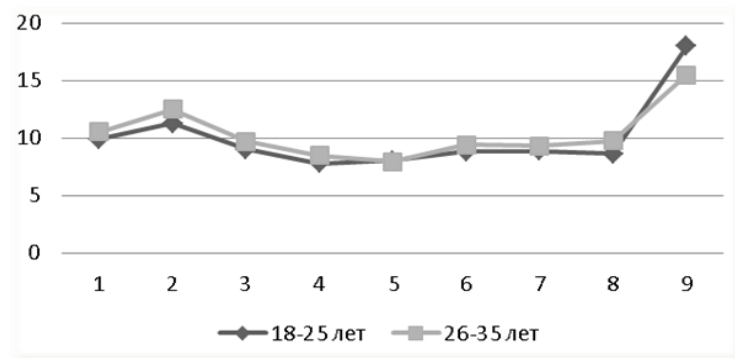


Рис.1. Уровни развития отдельных способностей студентов

У студентов бакалавров (18-25 лет) наблюдается средний уровень развития по всем субтестам, кроме оперативной логической памяти.

У студентов магистрантов (26-35 лет) наблюдается средний уровень по всем субтестам, кроме пространственного мышления и интуитивного понятийного мышления.

Данные операции у магистрантов развиты лучше, имеют хороший уровень развития.

Определен тип и общий уровень интеллекта.

В первой группе – студенты бакалавры очной формы обучения (18-25 года) демонстрируют средний уровень по второму, третьему и четвертому субтесту, что позволяет говорить о зачатках понятийного мышления и о возможности становления качественно нового, понятийного интеллекта, хотя и интуитивного типа со всеми его ограничениями.

Данная качественная характеристика соответствует второму общему уровню развития интеллекта.

Во второй группе – студенты магистранты очной формы обучения (26-35 лет) демонстрируют хороший уровень по второму субтесту и средний по третьему и четвертому уровням, что позволяет говорить о том, что интеллект поднимается еще на качественно новый уровень развития и возможности увеличиваются, хотя он и остается по преимуществу интуитивным.

Данная качественная характеристика соответствует третьему общему уровню развития интеллекта.

С целью изучения интегрированности интеллектуальной системы определено число и величина значимых функциональных и межфункциональных связей. Корреляционная матрица студентов

бакалавров (18-25 лет) содержит 18 коэффициентов корреляций, из них на уровне значимости 0,05 – 10, на уровне значимости 0,01 – 8.

На основе корреляционной матрицы построена корреляционная плеяда.

Центральным компонентом в корреляционной плеяде является образный синтез, имеющий максимальное количество межфункциональных и функциональных связей: общее количество связей 7, на уровне значимости 0,01 – 4 (с интуитивным понятийным мышлением, с понятийным логическим мышлением, пространственным мышлением, оперативной логической памятью), на уровне значимости 0,05 – 3 (с математической интуицией, формально-логическим мышлением).

Таким образом, структура интеллекта студентов бакалавров 18-25 достаточно устойчива.

В качестве центрального компонента структуры интеллекта выступает образный синтез.

Корреляционная матрица студентов магистрантов (26-35 лет) содержит 15 коэффициентов корреляций, из них на уровне значимости 0,05 – 4, на уровне значимости 0,01 – 11.

Центральными компонентами в корреляционной плеяде являются математическая интуиция, понятийное логическое мышление и понятийная категоризация.

Структура интеллекта, имеет более тесные корреляционные связи, за счет чего является более интегрированной, чем структура интеллекта студентов бакалавров 18-25 лет.

В качестве центральных компонентов можно выделить группу показателей – это математическая интуиция, понятийное логическое мышление и понятийная категоризация.

Результаты исследования интеллекта студентов бакалавров (18-25 лет) и студентов магистрантов (26-35 лет) подверглись факторному анализу.

У студентов бакалавров (18-25 лет) с помощью факторного анализа выделен первый фактор, который имеет информативность 41%. С наибольшими весами в него вошли: показатель образного синтеза (0,839), пространственного мышления (0,761).

Далее следуют показатели интуитивного математической интуиции, понятийного мышления, понятийного логического мышления и

оперативной логической памяти. Это фактор наглядно – образного мышления.

Второй фактор (информативность – 12,3%) примечателен тем, что имеет практически все отрицательные факторные нагрузки, кроме практического интеллекта, понятийного логического мышления и пространственного мышления. При этом максимальные веса принадлежат практическому интеллекту (0,859) и понятийному логическому мышлению (0,291). Этот фактор можно назвать фактором практического мышления.

Третий фактор с информативностью 11,4% включает в себя с наибольшими весами, но с отрицательными значениями показатели понятийной категоризации ( $-0,540$ ), понятийного логического мышления ( $-0,487$ ). Далее следует показатель математической интуиции ( $-0,345$ ).

Этот фактор можно определить как фактор вербального интеллекта.

Таким образом, в результате факторного анализа результатов исследования структуры интеллекта студентов бакалавров в возрасте 18-25 лет, определены три фактора.

Первый фактор – это фактор наглядно – образного мышления.

Второй фактор – это фактор практического мышления.

Третий фактор – фактор вербального интеллекта.

У студентов магистрантов (26-35 лет) с помощью факторного анализа выделен первый фактор, который имеет информативность 41,1%. С наибольшими весами в него вошли: показатель понятийного логического мышления (0,858), математической интуиции (0,781), интуитивного понятийного мышления (0,722). Далее следуют показатели понятийной категоризации (0,644). Это фактор вербального мышления.

Второй фактор (информативность – 17,4%) примечателен тем, что имеет практически все отрицательные факторные нагрузки, кроме, интуитивного понятийного мышления. При этом максимальные веса принадлежат образному синтезу ( $-0,890$ ) и пространственному мышлению ( $-0,692$ ). Этот фактор можно назвать фактором наглядно-образного мышления.

Третий фактор с информативностью 12,0% включает в себя с наибольшими весами показатель оперативной логической памяти (0,921),

с большим показателем, но с отрицательным значением показатель формально-логического мышления ( $-0,551$ ).

Далее следует показатель математической интуиции ( $-0,345$ ).

Этот фактор можно определить как логико-мнемический.

Таким образом, в результате факторного анализа показателей структуры интеллекта студентов магистрантов в возрасте 26-35 лет, определены три фактора. Первый фактор – это фактор вербального мышления. Второй фактор – это фактор наглядно – образного мышления и третий фактор – фактор логико-мнемического интеллекта.

### Литература

1. *Ананьев Б.Г.* Интеллектуальное развитие взрослых людей как характеристика обучаемости (к постановке вопроса) // Человек и образование. 2008. N 1 (14). С. 45-53.

2. *Знамцева О.П.* Типовые характеристики информационного человека // Вестник ПАГС. 2010. С. 205-209.

3. *Семеновских Т.В.* Феномен «клипового мышления» в образовательной вузовской среде // Интернет журнал «Науковедение». Выпуск 5 (24), сентябрь – октябрь 2014. С. 1–10.

4. *Тетерин И.И.* Мышление в условиях современного информационного пространства: существенные характеристики, пути развития // Время науки. 2014. N 2. С. 73-80 [Электронный ресурс]: URL: <https://tsput.ru/fb/ts/2/index.html#74> (дата обращения: 23.10.2019)

5. *Ясюкова Л.А.* Тест структуры интеллекта Амтхауэра. СПб.: ИМАТОН, 2007.

6. *Shiode, N.* (2005). Information spaces in urban society: Analyses of real and virtual worlds & utilisation of cyberspaces (Order No. U602609). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1502818262). [Электронный ресурс]: URL: <https://ebs.mgppu.ru:5410/docview/1502818262?accountid=35419>

**Пучкова Е.Б.,**  
кандидат психологических наук, доцент,  
Московского педагогического государственного университета  
Москва, Россия  
[eb.puchkova@mpgu.su](mailto:eb.puchkova@mpgu.su)

## **СОЦИАЛЬНЫЕ ЦЕННОСТИ И САМООЦЕНКА КАК КОМПОНЕНТЫ БАЗИСНЫХ УБЕЖДЕНИЙ В СТУДЕНЧЕСКОМ ВОЗРАСТЕ**

**Аннотация:** Статья посвящена проблеме взаимосвязи компонентов базисных убеждений личности. На примере студенческого возраста проводится поиск корреляционных связей между социальными ценностями и уровнем самооценки личности как компонентов базисных убеждений, выделяется специфика доминирующих социальных ценностей современных студентов.

**Ключевые слова:** самооценка, социальные ценности, базисные убеждения, вовлеченность студентов в виртуальное пространство.

**Puchkova E.B.,**  
PhD in Psychology, Associate Professor,  
Moscow Pedagogical State University  
Moscow, Russia

## **SOCIAL VALUES AND AUTOANITMENT HOW TO BE REMEDIATINS IN STUDENT**

**Abstract:** The article focuses on the problem of the relationship of the components of the basic beliefs of the individual. On the example of student age, the search for correlations between social values and the level of self-esteem of the individual as components of basic beliefs, stands out the specifics of the dominant social values of modern students.

**Keywords:** self-esteem, social values, basic beliefs, student engagement in virtual space.

Ключевой целью получения образования в вузе является трудоустройство и эффективная многолетняя профессиональная

деятельность по профилю полученной специальности. Так эту цель формулируют сами студенты-выпускники по результатам опросов.

Современная практика образования предоставляет студенту за время обучения достаточно широкий спектр возможностей для развития, как своих профессиональных качеств, так и для личностного саморазвития, и конечном итоге способствует формированию базисных убеждений.

Базисные убеждения можно определить как «имплицитные, глобальные, устойчивые представления индивида о мире и о себе, оказывающие влияние на мышление, эмоциональные состояния и поведение человека» [4].

Знание и понимание своих базисных убеждений способствует эффективному обучению в вузе, так и в дальнейшем планированию своей будущей карьеры. При рассмотрении структуры базисных убеждений личности, как многогранного и не целостно осознаваемого конструкта самосознания, следует выделить существенные компоненты, к числу которых следует отнести ценности (в т.ч. социальные ценности) и самооценку личности.

Под социальными ценностями в данной статье понимаются общественно значимые для личности, социальной общности, общества в целом материальные, социальные объекты, духовная деятельность человека и ее результаты [3].

Самооценка рассматривается как ценность, значимость, которой индивид наделяет себя в целом и отдельные стороны своей личности, деятельности, поведения [2].

Именно эти параметры личностного развития были выбраны для проведения исследования, как постоянно актуализирующиеся в повседневной жизни, учебно-профессиональной деятельности и личностно-значимом общении в студенческом возрасте.

Наблюдения и опыт практической деятельности показывает, что, несмотря на постоянную актуализацию и рефлекссию, понимание студентами взаимосвязи этих важных параметров недостаточно и возможно частично связано с вовлеченностью студентов в виртуальное пространство [5], что собственно и определило проблемное поле исследования.

В качестве гипотезы использовалось предположение, что различный уровень самооценки личности взаимосвязан с различными социальными ценностями.

Для психодиагностического обследования были использованы методики, позволяющие наиболее полно диагностировать выбранные параметры:

1) тест «Экспресс-диагностика социальных ценностей личности», диагностирующий личные, профессиональные и социально-психологические ориентации и предпочтения, а именно 8 ценностных ориентаций личности: профессиональные, финансовые, семейные, социальные, общественные, духовные, физические, интеллектуальные [6].

2) Для изучения самооценки использовались методики Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан [1] и «Нахождение количественного выражения уровня самооценки» по С. А. Будасси [1].

Психодиагностическое обследование проведено на выборке студентов-выпускников бакалавриата по различным направлениям подготовки трёх различных вузов г. Москвы.

Выборка в количестве 112 человек в возрасте от 20-24 лет, из которых 70 % составили девушки и 30% юноши, была протестирована с помощью трёх психодиагностических методик в марте-апреле 2019 г.

Для поиска корреляционных связей между полученными данными использовался метод математической статистики – коэффициент ранговой корреляции Ч. Спирмена.

По результатам диагностики социальных ценностей студентов были выявлены следующие особенности: – на 1-ом месте для равного количества студентов доминирующими являются профессиональные (24%) и финансовые (24%) ценности; – на 2-ом месте по количеству баллов можно выделить кластер социальных ценностей (16%) и семейных (12%).

Согласно этому распределению, можно отметить, что для современных студентов наиболее важны ценности профессионального развития и стремления к финансовому благополучию. Доминирующее положение этих ценностей позволяет сделать вывод об их взаимосвязи, очевидно, что профессиональное развитие современные студенты связывают в первую очередь с собственным материальным благополучием и уже потом – с социальными ценностями, которые подразумевают под собой разделяемые обществом или группой людей убеждения в отношении необходимых жизненных целей и стратегий их достижения [3].

Для изучения уровня самооценки были использованы методики Т.В. Дембо – С.Я. Рубинштейн и С.А. Будасси (таблица 1).

*Таблица 1. Результаты испытуемых по методикам Т.В. Дембо – С.Я. Рубинштейн и С.А. Будасси*

Методики	Уровень самооценки		
	неадекватно завышенный	адекватный	неадекватно заниженный
Т.В. Дембо – С.Я. Рубинштейн	30	47	23
С.А. Будасси	28	52	20

Как видно из таблицы 1., полученные данные не содержат значимых различий, следовательно, подтверждают друг друга и могут быть использованы для дальнейшего анализа.

Поиск корреляционных связей между социальными ценностями студентов и уровнем самооценки по методике Т.В. Дембо – С.Я. Рубинштейн показал:

- положительную связь между показателем неадекватно завышенной самооценки и финансовой ценностью (0,37 на уровне значимости 0,05), следовательно, чем выше уровень самооценки, тем большую значимость для студента приобретает финансовая ценность;

- отрицательные связи между показателем неадекватно завышенной самооценки личности и общественными, а также социальными ценностями (-0,51 и -0,56 на уровне значимости 0,05), значит, чем выше показатель самооценки, тем менее значимо расширение круга знакомств, поддержание дружеских связей, помощь другим людям.

Корреляционный анализ показывает, что чем выше самооценка современного студента, тем более большее значение для него имеет материальная обеспеченность, и тем менее значимым становится поддержание хороших отношений с другими людьми.

Данные по анализу корреляционных связей уровня самооценки студентов (по опроснику С.А. Будасси) и социальных ценностей личности следующие:

- положительная связь была найдена между уровнем самооценки и профессиональными ценностями личности (0,27 на уровне значимости 0,05). Следовательно, чем выше самооценка студента, тем выше для него ценность профессиональной самореализации и карьерного развития;



- отрицательные связи были найдены с семейными, общественными и социальными ценностями (-0,46 на уровне 0,01; -0,35 и -0,39 на уровне 0,05). По этим данным можно отметить, что чем выше показатель самооценки, тем ниже для студента оказывается значимость ценностей, связанных с социальным взаимодействием, семейными отношениями и общественным долгом.

Обобщая полученные данные корреляционного анализа, следует отметить наличие согласованности данных – найдены одинаковые зависимости между уровнем самооценки и типом ценностей.

Главной особенностью полученных результатов является прямая зависимость между повышением уровня самооценки и доминированием профессиональных и финансовых ценностей в студенческом возрасте.

Таким образом, в основу базисных убеждений в студенческом возрасте в зависимости от уровня самооценки закладываются ценности профессиональной самореализации, материального благополучия.

## Литература

1. *Барабанщикова Т.А., Николаева Е.С.* Психология личности. Методический инструментарий: учебно-методическое пособие. М.: Московский институт психоанализа, 2016.
2. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. Москва: АСТ; Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак, 2009.
3. *Конюхов Н.И.* Словарь-справочник по психологии. Воронеж: НПО "МОДЭК", 1996.
4. *Падун М.А., Котельникова А.В.* Психическая травма и картина мира. Теория, эмпирия, практика. М.: Институт психологии РАН, 2012.
5. *Пучкова Е.Б.* Анализ вовлеченности в виртуальную среду студентов гуманитарного профиля // Педагогика и психология образования. 2018. № 2. С. 117-129.
6. *Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М.* Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Института Психотерапии. 2002.

**Сорокоумова Е.А.,**  
доктор психологических наук, профессор,  
Московский педагогический государственный университет  
Москва, Россия  
[Sea51@mail.ru](mailto:Sea51@mail.ru)

## ПРОБЛЕМА САМОПОЗНАНИЯ В НЕПРЕРЫВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

***Аннотация:** Статья посвящена проблеме самопознания в процессе обучения. Затрагивается вопрос обогащения сознания учителя и ученика как привнесение в сознания новых личностных смыслов. Рассматривается проблема учебного сотрудничества как типа учебных взаимоотношений, при котором активизируется собственная продуктивная творческая деятельность учащегося. Касается вопросов функций учителя в учебном процессе.*

***Ключевые слова:** непрерывное образование, самопознание, понимание, обогащение сознания, сотрудничество.*

**Sorokoumova E. A.,**  
Doctor of Psychology, Professor,  
Moscow Pedagogical State University,  
Moscow, Russia

## THE PROBLEM OF SELF-KNOWLEDGE IN CONTINUING EDUCATION

***Abstract:** the article is devoted to the problem of self-knowledge in the learning process. The question of enrichment of consciousness of the teacher and the pupil as introduction in consciousness of new personal meanings is touched. The problem of educational cooperation is considered as a type of educational relationship in which the student's own productive creative activity is activated. It concerns the issues of the functions of the teacher in the educational process.*

***Keywords:** continuing education, self-knowledge, understanding, enrichment of consciousness, cooperation*

Изменения в нашей стране, происходящие в последние десятилетия, в экономике, политике, социальной и культурной сферах предъявляют все более высокие требования к современному человеку, его интеллектуальному, нравственному, профессиональному совершенствованию, уровню общей культуры.

Проблемы развития сознания человека требуют обогащения содержания образования. Содержание образования отражает состояние общества.

Сегодня стало ясно, что продуктом системы образования должна быть не унифицированная личность, а личность, обладающая индивидуальностью, способная к непрерывному образованию, к гибкому изменению способов своей образовательной, профессиональной и социальной деятельности, умеющая работать с другими и над собой с учетом меняющихся условий и требований.

На форуме ЮНЕСКО в 1965 году П. Ленгранд представил концепцию непрерывного образования, суть которой состоит в том, что человеку следует создать условия для полного развития его способностей на протяжении всей жизни.

Понятие «непрерывное образование» рассматривалось П. Ленграндом с гуманистических позиций как продолжающийся всю жизнь процесс, в котором важную роль играет интеграция как индивидуальных, так и социальных аспектов человеческой личности и ее деятельности [1; 2].

Непрерывное образование или образование через всю жизнь по-новому интегрирует все жизненные аспекты развития и обучения личности как возрастные, так и учебно-профессиональные.

Смысл непрерывности заключается в постоянном удовлетворении развивающихся потребностей личности и общества в образовании, всеохватывающем по полноте, индивидуализированном по времени, темпам, направленности, в предоставлении каждому возможностей реализации собственной системы получения образования.

В процессе непрерывного образования происходит самопознание субъектов обучения. Самопознание – это процесс получения знаний о самом себе путем выделения себя среди других, идентификации и обособления себя от других людей на основе сравнения себя с ними и с самим собой в прошлом, настоящем и отдаленном будущем.

Идея самопознания отображает ведущие тенденции изменяющегося мира, а ее реализация обеспечит готовность учащихся к образованию

через всю жизнь. Самопознание становится отправной точкой для консолидации и единения людей независимо от их взглядов, жизненных позиций, ориентиров, жизненной философии.

Психологическим механизмом самопознания является понимание процесс и результат нахождения, порождения и интерпретации личностных смыслов субъектами общения и взаимоотношений, возникающих в совместной учебно-воспитательной деятельности на основе решения продуктивных творческих задач и жизненных ситуаций.

По определению С.В. Меркуловой, непрерывное образование – «это новый способ деятельности, целью которого является процесс целостного формирования личности, поступательного обогащения ее творческого потенциала, постоянного развития способностей» [4, с. 129].

Таким образом, можно говорить, что в процессе непрерывного образования происходит постоянное обогащение сознания, то есть совершенствование сознания путем активного приобретения и включения новых знаний о мире через актуализацию знаний о себе самом, своем месте в окружающем мире на основе как межличностного, так и опосредованного взаимодействия участников учебного процесса [5, с. 90].

На обогащение сознания влияют различные аспекты, среди которых наиболее значимы: познавательная активность, результатом которой является не только понимание значений, но и порождение новых личностных смыслов; осознание бессознательного (неосознаваемых мотивов поведения, поступков, намерений, опыта жизнедеятельности и отношений); формирование адекватной самооценки личности которая выступает как момент порождения образа самого себя, то есть как момент процесса смыслообразования [6, с. 56].

Проблема самопознания в процессе непрерывного образования непосредственно связана с взаимоотношениями ее субъектов – учителя и учащихся. Как отмечает Е. В. Лопаткина «Система знаний педагога определяет систему знаний ученика. Способы познавательной деятельности педагогов формируют аналогичные по уровню способы познавательной деятельности их учеников» [2, с. 18].

Сознание учителя оказывает на сознание ученика в процессе педагогического взаимодействия огромное воздействие, и это требует от учителя высокого уровня нравственного проявления его индивидуального сознания. Для сознания учителя важна система внутренних отношений личности, которая формируется в результате

опыта взаимоотношений с людьми и, в первую очередь, с учащимися. В учебном процессе происходит становление учебного сотрудничества между всеми субъектами обучения [6, с. 150].

Сотрудничество – это гуманистическая идея совместной развивающейся деятельности учащихся и педагога. В процессе сотрудничества педагог стимулирует и направляет познавательные интересы учащихся.

Наиболее существенную роль в процессе самопознания играет такой тип учебных взаимоотношений, при котором активизируется собственная продуктивная творческая деятельность учащегося.

В этом случае В.Я. Ляудис говорит о продуктивном учебном взаимодействии, которое характеризуется, в частности, тем, что ситуация сотрудничества ученика с учителем и другими учащимися обеспечивает реализацию всего богатства межличностных отношений, по мере усвоения учеником нового предметного содержания.

Это объективно выражается в изменениях структуры сотрудничества и взаимоотношений в процессе обучения. Логика этих изменений следующая: от совместного с учителем действия, к подражанию и самообучению [3, с. 87].

В процессе обучения учитель выполняет различные функции, помогающие ученику не только осваивать необходимые компетенции, направленные на познание мира, но и на познание и понимание самого себя.

В своих исследованиях мы выделили следующие функции: инструктора, который дает установку для выполнения задания, все исчерпывающие объяснения и инструкции; советника, который в процессе выполнения того или иного задания, если возникают сложные или неоднозначные ситуации, переводит их в учебные задачи, а не принимает решения и не дает готовых ответов; образца, который задает эмоциональный тон всему уроку, показывает образцы поведения; наблюдателя, для которого очень важна педагогическая наблюдательность и рефлексия; фасилитатора, направленная на создание психологического благополучия ученика; партнера, которая предполагает понимание личностного смысла высказываний и поведения ученика [7, с. 105].

Таким образом, в ходе выполнения вышеназванных функций, происходит взаимообогащение сознания главных субъектов образовательного процесса – учителя и ученика.

## Литература

1. *Коптаж Г.* Непрерывное образование: основные принципы // Вестник высшей школы. 1991. N 6. С. 52–63.
2. *Лопаткина Е. В.* Непрерывное образование – феномен XXI века // Непрерывное образование – стратегия жизни современного человека : материалы II Всерос. науч.-практ. конф. г. Владимир, 26 – 27 марта 2014г. С. 10-20.
3. *Ляудис В.Я.* Методика преподавания психологии. Питер, 2008.
4. Меркулова С.В. Проблема оценки качества подготовки: компетентностный подход // Высшее образование в России. 2007. N 8. С.127-130.
5. *Сорокоумова Е.А.* Самопознание в процессе обогащения // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. 2009. N 3. С. 89-94.
6. *Сорокоумова Е.А.* Психология самопознания в обучении // Психология самопознания в обучении. М.: МГОУ, 2010.
7. *Сорокоумова Е.А.* Функции учителя в инновационном обучении // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. 2009. N 4. С. 102-110.

**Суховершина Ю.В.,**  
кандидат психологических наук, доцент,  
Московский педагогический государственный университет  
Москва, Россия  
[suhovershina@inbox.ru](mailto:suhovershina@inbox.ru)

## СПЕЦИФИКА СТИЛЕЙ ОБУЧЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ

***Аннотация:** статья посвящена исследованию познавательного цикла обучения студентов, основанного на преобладающих стилях обучения.*

***Ключевые слова:** образование, когнитивная психология, стили обучения.*

**Sukhovershina Y.V.,**  
PhD in Psychology, Associate professor,  
Moscow Pedagogical State University  
Moscow, Russia

## SPECIFICITY OF STYLES OF STUDIES OF MODERN STUDENTS

***Abstract:** the article is devoted to the study of the cognitive cycle of student learning, based on the prevailing learning styles.*

***Keywords:** education, cognitive psychology, specificity of styles of studies.*

В настоящее время когнитивная наука переживает очередной подъем и глобальный интерес ученых и практиков разных направлений и специальностей. Мозг, искусственный интеллект, познание, психолингвистические исследования – это лишь небольшой перечень основных тем и проблем, изучаемых в данной науке.

Основа когнитивной науки – это исследование познания, как способа переработки информации в знания. В данной статье рассматривается цикл эмпирического познания с точки зрения когнитивной науки.

Поскольку центральным вопросом когнитивной психологии являются вопросы переработки информации с целью получения знаний, то и эмпирическое познание как раз является важным аспектом для понимания этого процесса.

Цикл эмпирического познания происходит постоянно. Девид Колб и Кей Петерсон выделяют четыре циклических этапа – это опыт, рефлексия, размышления и действия [1]. Они выстраивают модель обучения, в основе которой заложен этот цикл эмпирического познания.

Так, цикл эмпирического познания состоит из четырех этапов: первый – наличие, присутствие у человека конкретного опыта, к каким результатам он приходит и какие способности для этого у него уже имеются; второй этап проходит через наблюдение и рефлексия этого уже присутствующего опыта; третий этап связан с осознанием опыта, выстраиванием взаимосвязей, абстрактными размышлениями, концептуализацией и дополнения новыми понятиями; соответственно, четвертый этап является трансформационным, который проходит через активное экспериментирование и проверки на практики нового знания.

На основе предложенного цикла эмпирического познания Д.Колба с коллегами разработал систему стилей обучения – KLSI 4.0 – Kolb Learning Style Inventory [1]. С точки зрения авторов-разработчиков стилей обучения, у каждого человека формируется предпочтение какого-либо из стилей обучения, какие то стили не используются или, вообще тщательно избегаются, а другие, наоборот, могут быть представлены как дополнительные к основному.

В авторской статье «Метакогнитивные особенности студентов с полезависимыми и полenezависимыми когнитивными стилями» (соавт. Суховершина Ю.В., Кофейникова Ю.Л., Николаева Е.С.) [2, с. 103-116] нами были проанализированы основные стили обучения по Д.Колбу. Поскольку в данной работе в качестве эмпирической базы исследования взяты учащиеся гуманитарных специальностей (будущих психологов и психологов-педагогов обучающихся на первом курсе магистратуры), то пояснения стилей обучения будем писать относительно их учебной и научной деятельности.

Так, когда описываем стиль «Деятель» говорим, что для такого учащегося характерны следующие особенности «быстро включаются в любую деятельность, любят пробовать все «здесь и сейчас» своими руками и охотно участвуют в экспериментах. Им проще делать что-то, чем просчитывать последствия. Освоив какое-либо действие, они сразу



же переходят к следующему, т. к. испробованное им быстро надоедает. Они обучаются через конкретную деятельность методом проб и ошибок» [2, с.110].

Так, например, при написании магистерской диссертации или любой другой научной или проектной работы, студенты у которых преобладает данный стиль обучения будут активно настаивать на том, что бы «делать» работу, их подход начинается со сбора эмпирического материала, с применения психодиагностических методик, не всегда опираясь на теоретическую базу, они будут выстраивать свой поиск методом «проб и ошибок», подбирая валидный инструментарий эмпирически, часто могут проводить «пилотажные исследования» прежде, чем начнут «большое» исследование.

Следующий представленный стиль обучения – «Рефлексирующий», какие студенты «стремятся держаться в стороне от активности, чтобы иметь возможность тщательно обдумать ситуацию и рассмотреть ее с разных точек зрения.

Скрупулезный подбор и анализ опытных данных имеет для них основное значение, поэтому они часто откладывают принятие решения до последнего момента» [2, с. 110].

Сильной стороной такого обучающегося будет в поисковой активности, в расширении кругозора, ознакомлении с большим количеством информации, получения авторитетного мнения из разных источников. Однако, этот же момент является и «слабым» местом поскольку продолжительная «ориентация», размышления и поиск информации может сказываться на долгом принятии решений о формулировке темы диссертационного исследования, сложности с «сужением» и «выжимкой» полученной информации для конкретизации научной работы.

Еще один основной стиль, согласно подходу Д.Колба, это «теоретик», такие обучающиеся «на основе наблюдений и анализа опыта формируют сложные теории, классифицируют и вписывают их в рациональную схему; обучаются через абстрактную концептуализацию, пытаются сформировать всеохватывающую логическую систему. Конкретные примеры они воспринимают как слишком ограниченные для понимания целого, а их усилия направлены на получение целостной картины ситуации или явления» [2, с. 111].

То есть, обучающиеся с преобладанием данного стиля обучения будут ориентированы на изучение концепций, теорий и научных

подходов. Для них важно анализировать, «концептуализировать», получать информацию. Эти студенты могут очень много времени и объёма уделять теоретической проработке магистерской диссертации.

И, четвертый стиль обучения «прагматики», «ищут возможности практического применения идей, теорий и методов, активно работают с идеями, которые их привлекли.

Они обучаются, когда им показывают, как надо делать и сразу пытаются использовать это на практике. Не терпят долгих размышлений и дискуссий, проявляют себя как практичные люди, которые любят принимать конкретные решения.

Важным для них является поиск наиболее эффективного осуществления того, что они узнали» [2, с. 111].

Эти обучающиеся будут стараться во всей получаемой информации искать «практическое звено», они будут задаваться вопросом «как это или то применить на практике».

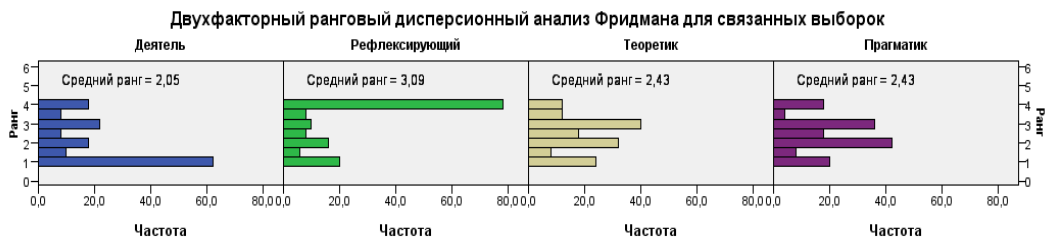
При написании диссертационной работы студенты с преобладанием прагматического стиля обучения будут ориентированы на создание какого-либо продукта, проекта или практических рекомендаций своего исследования.

С целью выявления преобладающего стиля обучения была проведена психологическая диагностика 146 учащихся магистров гуманитарных специальностей по методике П.Хоней и А.Мамфорда [3], адаптация теста KLSI 4.0 Девида Колбы. Русскоязычная адаптация выполнена А. Д. Ишковым и Н. Г. Милорадовой [3].

Для получения статистически значимых данных, к полученным результатам был применен двухфакторный ранговый дисперсионный анализ Фридмана для связанных выборок.

На уровне значимости (менее 0,05), доказано, что у учащихся первого курса (в первом семестре) есть существует специфика выраженности стилей обучения.

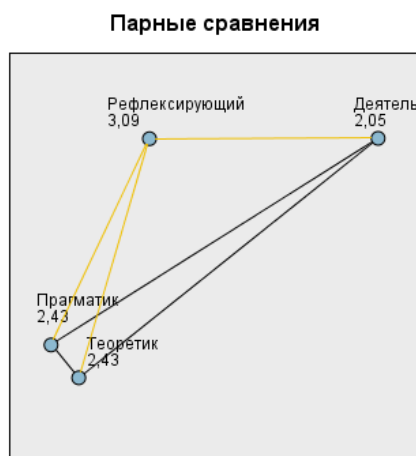
На рисунке 1 отображен анализ средних рангов по двухфакторному ранговому дисперсионному анализу Фридмана.



Всего N	146
Статистика критерия	52,345
Степени свободы	3
Асимптотическая знч. (2-сторонний критерий)	,000

Рис. 1. Анализ средних рангов по двухфакторному ранговому дисперсионному анализу Фридмана

Согласно полученным данным наиболее выраженный средний ранг (средний ранг=3,09) соответствует стилю обучения «Рефлексия», стили «Теоретик» и «Прагматик» одинаково выражены (соответственно, средние ранги по 2,43), и менее выраженный стиль обучения «Деятель» (средний ранг=2,05). На рис.2 графически отображены полученные результаты в парном сравнении.



В ячейках приводится выборочный средний ранг.

Выборка1-Выборка2	Статистика критерия	Стд. ошибка	Стд. Статистика критерия	Значимость	Скорректир. знч.
Деятель-Теоретик	-,384	,151	-2,538	,011	,067
Деятель-Прагматик	-,384	,151	-2,538	,011	,067
Деятель-Рефлексирующий	-1,041	,151	-6,890	,000	,000
Теоретик-Прагматик	,000	,151	,000	1,000	1,000
Теоретик-Рефлексирующий	,658	,151	4,352	,000	,000
Прагматик-Рефлексирующий	,658	,151	4,352	,000	,000

В каждой строке проверяется нулевая гипотеза о том, что Выборка 1 и Выборка 2 имеют одинаковые распределения. Выводится асимптотическая значимость (двусторонний критерий). Уровень значимости равен ,05.

Рис. 2. Попарное сравнение исследуемых стилей обучения

Итак, для учащихся магистров гуманитарных специальностей (психологического образования и психолого-педагогического образования) в первом семестре первого года обучения более характерен «Рефлексирующий» стиль обучения, что характеризует их как непредвзятых слушателей, собирающих информацию из разных источников, определяющих фундаментальные проблем.

На данном этапе обучения факторами стресса может стать необходимость быстро действовать и ощущение срочности.

Согласно, эмпирическому циклу Д.Колба взаимодействие со студентами на первом этапе обучения стоит начинать с рефлексивных вопросов, заданий и размышлений, постепенно задействуя такие стили обучения как «Прагматик» и «Теоретик», т.е. «переосмыслив» свой опыт студенты далее переходят к накоплению знаний, их концептуализации, преломляют поступающую информацию сквозь призму прагматического взгляда, решая «как и где», «можно и нужно» применить полученные знания, навыки и компетенции.

Пройдя эти три этапа составляющих эмпирический цикл по Д.Колбу студенты приступают, к четвертой ступени – к активной деятельности и экспериментированию.



Рис. 3. Циклическая схема Д.Колба характерная для магистров первого года обучения (гуманитарных специальностей)

На рисунке 3 отображена циклическая схема получения знаний студентами магистрами первого года обучения. Учет этих особенностей в процессе обучения магистров может значительно повысить их когнитивные возможности и познавательную активность в процессе обучения.

### Литература

1. Век живи — век учись. Найдите стиль обучения, подходящий именно вам / Кей Петерсон, Дэвид Колб; пер. с англ. Н. Брагиной. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2018.
2. Кофейникова Ю.Л., Николаева Е.С., Суховершина Ю.В. Метакогнитивные особенности студентов с полезависимыми и полenezависимыми когнитивными стилями // Педагогика и психология образования. 2018. N 2. С. 103-116.
3. Ишков А. Д. Учебная деятельность студента. Психологические факторы успешности. М.: АСВ, 2004.

**Секция 3. Актуальные проблемы управления качеством образования и развития образовательных систем. Формирование профессиональной направленности личности**

*Айгузина В.В.,  
аспирант,  
Уфимский государственный авиационный  
технический университет  
Уфа, Россия  
[vtipy@mail.ru](mailto:vtipy@mail.ru)*

**СТУДЕНЧЕСКОЕ КОНСТРУКТОРСКОЕ БЮРО:  
ОТ СТУДЕНТА ДО СПЕЦИАЛИСТА**

***Аннотация:** статья посвящена необходимости работы студенческих конструкторских бюро в высших учебных заведениях, прежде всего имеющих техническую направленность. Особое внимание уделяется возможности решения масштабных задач по подготовке новых высококвалифицированных кадров для экономики и промышленности нашей страны, а также воспитанию зрелых, целостных и многогранных личностей.*

***Ключевые слова:** студенческое конструкторское бюро, воспитательная работа, подготовка кадров, образование, высшее учебное заведение*

*Ayguzina V.V.,  
Graduate student,  
Ufa State Aviation Technical University  
Ufa, Russia*

**STUDENT DESIGN BUREAU:  
FROM STUDENT TO SPECIALIST**

***Abstract:** The paper is devoted to the need for student design bureaus to work in higher education institutions, primarily those with a technical focus. Particular attention is paid to the possibility of solving large-scale tasks of training new highly qualified personnel for the economy and industry of our country, as well as raising mature, holistic and multifaceted personalities.*

**Keywords:** *student design bureau, educational work, training, education, higher education institution*

Студенческие конструкторские бюро (СКБ) объединяют студентов, магистрантов, аспирантов и молодых ученых до 35 лет для участия в научно-исследовательской, конструкторской и технологической деятельности высших учебных заведений [1–4]. «По опыту европейских вузов, студенческие проекты, реализованные в конкретные инновационные продукты, механизмы, технологии, транспортные средства, являются обязательной частью образовательного процесса. Там все студенты технических направлений должны участвовать в таких внеурочных сообществах... В итоге, все студенты заняты в каком-нибудь реальном проекте с возможностями применять приобретенные знания на практике, и получают навыки эффективной командной работы» [5].

На сегодняшний день СКБ стали неотъемлемой составляющей при подготовке специалистов для отраслей промышленности [6-8]. Особую важность они имеют в технических вузах, поскольку позволяют решить ряд важных задач:

- подготовка квалифицированных кадров как для вуза, так и для предприятий отрасли;
- развитие научно-технического потенциала региона и страны;
- повышение интереса к профессии у молодых людей;
- содействие и поддержка в реализации научных идей талантливой молодежи;
- воспитание зрелой, целостной и многогранной личности.

Часто после окончания университета и получения диплома довольно значительный процент выпускаемых специалистов не работает по специальности. Только малая часть выпускников идет работать на предприятия отрасли, при этом острым вопросом стоит нехватка практики решения задач и отсутствие опыта.

СКБ позволяет создать педагогические условия формирования профессиональных компетентностей в целом и коммуникативной активности в частности для оптимальной подготовки молодых специалистов к исследовательской и инновационной деятельности.

В СКБ студенты имеют возможность работать с реальным сектором экономики, решать реальные задачи и понять специфику получаемой профессии. Кроме того, предприятия-заказчики являются

потенциальными работодателями для этих студентов. Студенты, участвуя в научном проекте в интересах определенного предприятия и решая для него конкретную задачу, приобщаются к технологическим особенностям этого предприятия, знакомятся с его потребностями, номенклатурой изделий и методами работы и, кроме того, значительно повышают свою квалификацию и практический опыт.

Подобный опыт стимулирует формирование коммуникативной компетенции будущего молодого специалиста, а в дальнейшем после трудоустройства позволяет максимально быстро адаптироваться к новым условиям.

Сегодня важнейшей задачей технического образования «является активация мыслительного потенциала обучаемых, включение их в решение насущных ... вопросов. ...если привлекать учащихся в интерактивное поле взаимодействия для свободного изложения их мыслей, то это позволит значительно повысить качество результата обучения» [9].

В свою очередь предприятие в процессе выполнения научного проекта получает не только научно-техническую продукцию, но и квалифицированные кадры, способные с ней работать и обеспечивать ее дальнейшее использование в производственном процессе.

Подготовка обучающихся возможна по следующей схеме: студент, только пришедший в СКБ, начинает работать с наставником, которым может быть магистрант, аспирант либо молодой ученый и который вводит его в процесс, дает ему задания, обучает его.

Работа в СБК помогает студентам лучше усвоить материал, полученный на занятиях, применить эти знания при решении практических задач.

В стенах СКБ студенты и магистранты имеют возможность готовить дипломы на темы, актуальные на предприятиях РФ. А наиболее заинтересовавшиеся и проявившие себя студенты часто связывают свою дальнейшую жизнь с наукой, поступают в аспирантуру, защищают диссертацию. Поэтому для вуза это еще и возможность для формирования собственного кадрового резерва.

Также в СКБ, направленных на выполнение научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ, имеется возможность развития профессиональных навыков у обучающихся путем участия в различных конкурсах, конференциях, семинарах, курсах, прохождения стажировок на предприятиях отрасли, общения с ведущими учеными и



специалистами, использованием современного программного обеспечения и оборудования и т.д.

Кроме того, сотрудники СКБ учатся работать в команде и уметь организовывать свою работу и работу других; проводить поиск и анализ информации, концентрироваться и в кратчайшие сроки решать поставленные перед ними задачи, причем делать это оригинально и интересно; выражать свои мысли и выступать на публике; принимать и осуществлять решения, а также нести за них ответственность.

СКБ позволяет развить те качества личности, которые позволяют ей максимально проявить себя на благо благополучия собственного, предприятия, а также общества в целом.

«Современный инженер – это сочетание профессионализма, проектного мышления, высокого уровня ответственности, навыков самостоятельного принятия решений и умения управлять коллективом.

Для реализации поставленных задач необходимо поощрять работу студентов в разнообразных научных, учебных и производственных проектах, создавать условия для их участия в грантах и работе в инженерно-конструкторских коллективах» [10].

Таким образом, СКБ – это мощнейший инструмент для обеспечения кадрового и научно-технического потенциала страны.

## Литература

1. *Исмагилов Ф.Р., Мухутдинова Г.С.* Возможные подходы к повышению квалификационных требований к специалисту // Материалы XII Всероссийского совещания «Проблемы качества образования». Уфа-Москва, 2002. С.31-33.

2. *Исмагилов Ф.Р., Мухутдинова Г.С.* Качество подготовки специалистов при многоуровневой системе образования // Материалы XV Всероссийской научно-методической конференции. Уфа-Москва, 2005. С. 54-56.

3. *Исмагилов Ф.Р., Киреева Т.А. Зарипов Р.А.* Перспективы подготовки специалистов в сопряженных структурах высшего и среднего профессионального образования // Материалы XV Всероссийской научно-методической конференции. Уфа-Москва, 2005. С. 85-88.

4. *Исмагилов Ф.Р., Кудашкин В.Н., Смыслов А.Н., Артюхов А.В. Павлинец С.П.* Высокое качество подготовки специалистов –

важнейший фактор успешного развития промышленного производства // *Инновационные технологии в управлении. образовании, промышленности «АСТИНТЕХ-2007»*: Материалы Всероссийской научной конференции. 2007. С.62-63.

5. *Еникеев Р.Д., Иванова А.Д., Разяпов М.В., Разяпов Т.В.* Роль студенческих научно-инженерных сообществ в развитии высшего технического образования России // *Перспективы развития науки в современном мире. Сборник статей по материалам IV международной научно-практической конференции (14 декабря 2017 г., г. Санкт-Петербург)*. В 5 ч. Ч.3 Уфа: Изд. Дендра, 2017. С. 105-115.

6. *Исмагилов Ф.Р., Мухутдинова Г.С., Рахманова Ю.В.* Особенности формирования компетенций при подготовке специалистов технического направления // *Проблемы качества образования. Материалы XIX Всероссийской научно-методической конференции*. Уфа-Москва, 2009. С. 34-38.

7. *Исмагилов Ф.Р., Мухутдинова Г.С., Рахманова Ю.В.* Некоторые особенности формирования компетенций при подготовке специалистов по направлению «Электротехника, электромеханика и электротехнологии» // *Сборник трудов «Технология и организация обучения»*. Уфа, 2010. С. 14-18.

8. *Исмагилов Ф.Р., Бабилова Н.Л., Пашали Д.Ю., Рахманова Ю.В.* О роли научно-технических конференций в процессе подготовки технических специалистов // *Мавлютовские чтения: Сборник трудов Всероссийской научно-технической конференции в 5 томах. Том 1. Проблемы высшего образования в России / Уфимск. гос. авиац. техн. ун-т*. Уфа: УГАТУ, 2011. С.25-29.

9. *Муругова О.В., Иванова А.Д.* Роль и значение производственной практики при обучении на технических специальностях в вузе // *Молодежный Вестник УГАТУ*, 2018. N 2 (19). С. 140-146.

10. *Бильдер Е.А., Иванова А.Д.* Современные требования к развитию инженерного образования: формирование проектного мышления и управленческих навыков // *Инженерное мышление: особенности и технологии воспроизводства. Матер, научн.-практ. конф. (27 октября 2018 г.)*. Екатеринбург: Деловая книга, 2018. С. 139-143.

**Баткина Н.Ф.,**  
учитель русского языка и литературы,  
МАОУ «Школа № 103» с углубленным  
изучением отдельных предметов  
г. Нижний Новгород, Россия  
[batkinanf@mail.ru](mailto:batkinanf@mail.ru)

## **МУЗЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ**

**Аннотация:** Статья посвящена проблеме развития речи учащихся на уроках русского языка с помощью музейной педагогики, что позволяет учитывать индивидуальные возможности детей в продуцировании различных речевых продуктов. В качестве примера в статье описан такой прием, как создание «музея народных промыслов», создающего условия для написания учащимися сочинений различных типов речи, стилей и жанров.

**Ключевые слова:** развитие речи учащихся, музейная педагогика, индивидуальный подход, «музей семеновской матрешки».

**Batkina N. F.,**  
Teacher,  
MAOU "School № 103"  
Nizhny Novgorod, Russia

## **DEVELOPMENT OF STUDENTS ' SPEECH BY MEANS OF MUSEUM PEDAGOGY**

**Abstract:** the Article is devoted to the problem of speech development of students in the Russian language lessons with the help of Museum pedagogy, which allows to take into account the individual capabilities of children in the production of various speech products. As an example, the article describes such a technique as the creation of a "Museum of folk crafts", which creates conditions for students to write works of different types of speech, styles and genres.

**Key words:** development of speech of pupils, Museum pedagogy, individual routes, "Museum of Semenovskaya matryoshka".

Музейная педагогика, появившаяся как результат интеграции образования, науки и культуры, может рассматриваться сегодня как инновационная педагогическая технология.

Она может быть реализована не только на базе музеев, но и в рамках учебно-воспитательного процесса в школе.

Как правило, исследователи данной проблемы считают, что культурно-исторический диалог, составляющий основу музейной педагогики, направлен на приобретение детьми опыта ценностных ориентаций, формирование их гражданской идентичности, способствует развитию у них художественного восприятия и речи [1; 5; 6], в том числе через имитацию деятельности музейных работников.

Наиболее эффективными приемами в рамках музейной педагогики, на наш взгляд, могут стать такие, как «музей одной картины» [1], «город в подарок», «музей народных промыслов» и др.

В качестве примера рассмотрим создание «музея семеновской матрешки» на уроках русского языка в основной школе.

Знакомство с народными промыслами, в том числе с семеновской игрушкой, можно, как указывает В.Ф. Одегова [4], начинать с дошкольного и младшего школьного возраста, постепенно расширяя то содержание, которое может быть предъявлено детям, включая их в разнообразную деятельность, направленную на развитие их творческих способностей.

Учащиеся делятся на группы в зависимости не только от уровня развития своих литературных способностей, но и от возможностей построения индивидуальных маршрутов речевого развития учащихся.

Как отмечает С.К. Тивикова [7, 26], О.В. Колесова [3], при выполнении упражнений по развитию речи можно разделить, в частности, всех учащихся по типам выражения мыслей, характеру художественного восприятия, стилистической ориентированности текстов.

В соответствии с этим подходом при создании Музея матрешки были выделены группы искусствоведов, хранителей, художников-оформителей, экскурсоводов, писателей и поэтов.

Искусствоведы исследуют происхождение матрешки, используя для этого различные источники.

Продуктом их деятельности становится научно-познавательный текст и устное сообщение учащихся, например: «Игрушка пришла к нам из далекой древности и имела глубокий смысл: женские фигурки

олицетворяли плодородие, колесо символизировало солнце, птицы предвещали весну и лето.

Древние люди верили, что в игрушки вселяются духи, и просили у них благополучия и хорошего урожая, дождя или солнца. Позже игрушки стали делать для украшения быта, для забавы и утех детей.

Игрушки, как и сказки, помогали передать ребенку понятия о добре и зле, счастье и красоте. Игрушки были рукотворными, в них играли и крестьянские дети, и барчата, и дети царей.

Игрушками русских детей были свистульки, петушки, уточки, лошадки; расчески-гребешки, барашки, волчки, кораблики, куклы.

В народе считалось: если дети небрежно обращаются с игрушкой – быть беде, верили, что игрушки могут охранять жизнь тех, кто в них играет. Игрушки делали из того, что было под рукой: из глины, лоскутков, соломы, дерева.

В каждой местности складывались свои традиции создания игрушки. В Нижегородской области, богатой народными промыслами, особое место занимала знаменитая на весь мир семеновская матрешка».

Хранители собирают и сохраняют, во-первых, так называемую «музейную» лексику, связанную с созданием музейной экспозиции, и, во-вторых, помогающую узнать процесс изготовления и бытования матрешки.

Для предварительного сбора слов хранители анализируют книги и тексты, связанные с музеями, в том числе музеями народных промыслов.

Слова и словосочетания предъявляются на доске или экране, например: экспозиция, экспонат, стенды, мастерская, зал росписи, мастера-художники, рукотворный, кустарное производство, выставочный зал, резчик по дереву, резцы, токарь, токарный станок, напильник, интересный орнамент.

На уроке проводится словарная работа, объяснение значения слов с помощью толковых и этимологических словарей, словарей синонимов.

Художники-оформители готовят презентации, определяют, как может выглядеть экспозиция музея.

Особую группу составляют экскурсоводы, которые составляют текст экскурсии по музею, близкий к художественному, отличающийся большей образностью, эмоциональностью, наличием экспрессивных лексических и синтаксических средств.

Экскурсоводы с помощью подготовленной экскурсии должны помочь остальным учащимся понять, что посещение музея – это праздник души.

При проведении экскурсии учащиеся могут использовать специальные речевые клише, например:

«Первый зал посвящен истории возникновения матрешки на Руси»,

«В следующем зале мы увидим, как и из чего делали эту игрушку»,

«Третий зал – это мастерская, где ее расписывали»,

«Четвертая комната нашего музея – это выставочный зал, где находятся самые различные матрешки» и др.

Экскурсоводы могут выбрать один из экспонатов для проведения так называемой фасилитированной дискуссии [2, 8-9].

Выделение в качестве специальной группы авторов связано с тем, что нижегородская земля богата не только умельцами-резчиками, художниками, расписывающими изделия, но и художниками слова – поэтами и писателями, посвятившими матрешке свои стихи и рассказы.

Такие произведения также могут быть размещены на стендах в этом зале.

Данная группа знакомит одноклассников с произведениями нижегородских поэтов и со своим собственным творчеством, связанным с народными промыслами.

Вместе с учителем учащиеся этой группы помогают одноклассникам подготовиться к созданию текста-описания матрешки.

Для этого в рамках коллективной работы подбираются прилагательные или словосочетания с прилагательными, при необходимости объясняется их правописание: деревянная, русская, девушка, крестьянская, густо покрыта лаком, блестит, как стеклянная, в разноцветных шалих: ярко-алых, лазоревых, розовых; соболиные брови, щеки радуют румянцем, горят, как огонь; с длинными ресницами, голубыми глазами; на кармашке сарафана удивительные, волшебные цветы-розаны, яркие синие и голубые незабудки, алые маки, белоснежные ромашки.

Под руководством педагога учащиеся составляют план будущего сочинения-описания, продумывают начало и концовку, определяют тип речи, стиль и жанр будущего речевого высказывания.

Таким образом, использование музейной педагогики на разных ступенях образования может способствовать реализации индивидуально-

дифференцированного подхода к развитию речи учащихся на уроках русского языка.

### Литература

1. *Баткина Н.Ф.* Использование технологии «музей одной картины» на уроках русского языка // Школьные технологии. 2018. № 1. С.84-88.

2. *Бондарева И.И.* Курс «Образ и мысль» в начальной школе: программа, методические рекомендации. 2-е изд., испр. и доп. Н. Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2010.

3. *Колесова О.В.* Индивидуальный подход к развитию речи младших школьников // Нижегородское образование. 2016. № 4. С. 48-52.

4. *Одегова В.Ф.* Нижегородская сторона. Программа интегрированного курса литературного краеведения для начальной школы. Нижний Новгород: Белый цвет, 2013.

5. *Приятелева М.К.* Формирование гражданской идентичности субъектов образовательных отношений средствами музейной педагогики // Нижегородское образование, 2017. № 4. С. 40-46.

6. *Столяров Б.А.* Музейная педагогика. История, теория, практика. М.: Высшая школа, 2004.

7. *Тивикова С.К.* Возможности дифференцированного подхода к речевому развитию младших школьников (на примере сочинений-миниатюр) // Начальная школа. 2009. № 12. С.26-30.

*Дадоян Р.Г.,  
ассистент,  
Уфимский государственный авиационный технический университет  
Уфа, РБ, Россия  
[razmik.ad@mail.ru](mailto:razmik.ad@mail.ru)*

*Иванова А.Д.,  
кандидат педагогических наук, доцент,  
Уфимский государственный авиационный технический университет  
Уфа, РБ, Россия  
[ivanova.ugatu@mail.ru](mailto:ivanova.ugatu@mail.ru)*

## **ТРЕБОВАНИЯ, ПРЕДЪЯВЛЯЕМЫЕ К ВЫПУСКНИКУ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ**

***Аннотация:** выполнен анализ требований к современному выпускнику высшего учебного заведения. Рассмотрены основные типы работодателей согласно предъявляемым ими требованиям.*

***Ключевые слова:** выпускник, вуз, работодатель, требования*

***Dadoyan R.G.,**  
Assistant,  
Ufa State Aviation Technical University  
Ufa, Russia  
**Ivanova A.D.,**  
PhD in Pedagogy, Associate professor,  
Ufa State Aviation Technical University  
Ufa, Russia*

## **THE REQUIREMENTS OF A HIGHER EDUCATION INSTITUTION GRADUATE**

***Abstract:** the analysis of the requirements to the modern graduate of a higher educational institution is carried out. The main types of employers according to their requirements are considered.*

***Keywords:** graduate, higher education institution, employer, requirements*



Ни для кого не секрет, что продуктом работы любого образовательного учреждения является его выпускник. Требования по качеству продукции определяются уровнем образовательного учреждения.

Можно полагать, что к качеству продукции высшего учебного заведения должны предъявляться наивысшие требования, которые включают не только хорошо сформированную профессиональную позицию, теоретическую и практическую подготовку, но и умения научно обосновать, преподнести и донести свои знания до других – важна реализация комплексного подхода в обучении, единство специальной и научно-исследовательской подготовки [1, с. 602].

«Смысл, назначение и миссия современного образования – не просто получение базовых знаний и необходимых навыков и умений, – это выработка культурного кода, самостоятельного подхода к усвоению новых знаний, культурных ценностей, новых форм и видов деятельности» [2, с. 2].

Заявки к направлениям обучения в университете определяют федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС). Они представляют собой совокупность требований, обязательных при реализации основных профессиональных образовательных программ высшего образования [3, с. 1].

ФГОС определяет вид профессиональной деятельности, к которым готовятся выпускники, определяет специализацию, определяет профессиональные проектно-конструкторские, производственно-технологические, научно-исследовательские и другие задачи, которые выпускник способен решать в своей определенной области согласно специализации.

Контроль качества продукции в университетах осуществляется проверкой различных компетенций (общекультурных (ОК), общепрофессиональных (ОПК), профессиональных (ПК), профессионально-специализированных (ПСК) и др.), сформулированных в обобщенном виде.

Например, ПСК 1.2 [3, с. 27] – способностью выполнять прочностные расчеты и осуществлять конструирование деталей, узлов и элементов авиационных двигателей.

Для удовлетворения данной компетенции достаточно уметь выполнять прочностной расчет одного элемента конструкции, причем не

в трехмерной постановке задачи, выпустить чертеж этого элемента и написать отчет о выполненной работе.

Такая методика проверки компетенций позволяет ВУЗам готовить выпускников на различных уровнях. После окончания обучения (или же на старших курсах) выпускник (студент) сталкивается с реальной жизнью, с реальными требованиями работодателей.

Если принять за критерий для классификации работодателей, предъявляемые ими требования, то можно выделить три группы работодателей.

К первой группе работодателей относятся компании, которые могут находиться на стадиях смерти, бюрократизации, аристократизма, и даже стабильности.

На стадии стабильности покупатель уже не так важен; компания постепенно отходит от политики быстрого развития, захвата новых рынков и расширения присутствия; продвижение обеспечивается за счет трудового стажа и личных связей, а не за счет квалификации и результата труда [4, с. 20; 5, с. 31].

У данных компаний, как правило, самые простые требования, которые хорошо описываются фразой «высшее образование какое-то есть – уже хорошо».

Как правило, компании данной группы предлагают низкий уровень заработной платы и несравнимую ответственность.

Ко второй группе работодателей относятся компании с адекватными требованиями, которые могут находиться на стадиях расцвета и, возможно, стабильности.

В таких компаниях адекватно относятся к уровню практических навыков и теоретических знаний, здесь найдутся наставники, которые будут постепенно вводить в курс дела и обучать.

На стадии расцвета организация характеризуется четкой структурой, системой поощрения и наказания, наблюдается стабильное положение на рынке [4, с. 20; 5, с. 31].

Нередко на данной стадии организация открывает несколько дочерних предприятий [5, с. 31].

К третьей группе работодателей относятся компании, предъявляющие «универсальные требования». Компании этой группы подразделяются на две подгруппы в зависимости от стадии жизненного цикла:

- 1) компании на стадии юности или ниже, согласно рисунку 1 [5, с. 30];
- 2) компании на стадии расцвета.

Стадия юности характеризуется потребностью в изменении структуры компании и делегировании полномочий [5, с. 31]; правила устанавливаются, но часто не исполняются; отсутствуют средства контроля, слабая система отчетности [4, с. 19].



Рис. 1. Жизненный цикл организации И. Адизеса

К первой подгруппе работодателей относятся, как правило, новые компании, работающие как в сфере машиностроения, так и занимающиеся выпуском мебели, светопрозрачных конструкций и др. В таких компаниях отсутствует четкая структура подразделений, отделов и есть желание сэкономить.

Поэтому поиском и подбором персонала может заниматься сам директор, или же сотрудник, работающий уже на другой должности. Отсутствует отдел или специалист по подбору персонала. Вследствие этого к будущему сотруднику предъявляются такие требования, для удовлетворения которых кандидат должен знать все: быть конструктором, технологом, производственником, а также экономистом.

Ко второй подгруппе относятся тоже частные компании – инжиниринговые центры, как российские, так и зарубежные (имеющие зарубежные истоки).

К таким компаниям можно отнести CompMechLab, ТЕСИС, Адванс Инжиниринг и другие. Универсальность требований данных компаний обуславливается их широким спектром выполняемых задач. В данном

случае универсальность заключается в том, что кандидат должен уметь на профессиональном уровне выполнять прочностные, газодинамические, сопряженные расчеты, стационарное и нестационарное моделирование и многое другое.

В настоящее время современный работодатель тщательно подходит к выбору своих сотрудников. Конечно, нужно понимать, что сегодня имеет место кадровый голод на предприятиях – даже ведущих в той или иной отрасли.

Кадровый дефицит в определенной степени зависит и от политики содержания сотрудников предприятия, а именно – релокационные пакеты, удобный график, заработная плата, даже оплачиваемый фитнес и др.

Однако, даже, несмотря на это, компании проводят отбор сотрудников, который может состоять из нескольких этапов.

На первом этапе с вами свяжутся по видео связи для уточнения образования, опыта работы, а также формирования первого впечатления о вас.

Второй этап, когда необходимо пройти тестовое задание дистанционно, чтобы доказать, что с вами стоит дальше общаться.

На третьем этапе, конечно, будет личное собеседование, на котором оговариваются все условия трудового договора, заработная плата. Главным критерием отбора для работодателей является наличие практического опыта работы, владение современными системами инженерного анализа на профессиональном и самодостаточном уровне работы.

Исходя из анализа требований к выпускникам, предъявляемых университетом, и анализа требований, предъявляемых работодателями, можно сделать вывод, что существующая система оценки компетенций выпускника довольно плохо согласуется с желаниями работодателей.

В настоящее время, согласно многочисленным публикациям в различных СМИ, для «нормальной» жизни в нашей стране человеку необходимо зарабатывать от 50 тысяч рублей до 100 тысяч – от Уфы до Москвы, соответственно.

Для этого, например, работая на заводе в области тяжелого машиностроения, необходимо получить первую категорию, или же ведущего инженера.

При такой системе оценки компетенций в университетах развитие по карьерной лестнице выпускника может занимать достаточно

продолжительное время, что плохо сказывается на работоспособности, желании трудиться и развиваться.

Сегодня в университетах, конечно, проводится мониторинг трудоустройства выпускников, однако данный мониторинг не показывает реальную ситуацию по конкурентоспособности выпускников.

Современный специалист – это «сочетание профессионализма, проектного мышления, высокого уровня ответственности, навыков самостоятельного принятия решений и умения управлять коллективом» [6, с. 143]. Востребованный выпускник – главный показатель грамотной работы вуза.

### Литература

1. *Иванова А.Д.* Педагогические аспекты разработки курса «Методические основы преподавания экономических дисциплин» / Современные наукоемкие технологии 2016. N 12 (часть 3). С. 599-603.

2. *Иванова А.Д.* Особенности методических и психолого-педагогических аспектов в преподавании «Педагогики и психологии высшей школы» для магистров технических специальностей / Современные проблемы науки и образования. 2015. N 6. [Электронный ресурс]: URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=23480>

3. ФГОС "Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования" от 16.02.2017 № 141 // Собрание законодательства Российской Федерации.

4. *Ованесова Ю.С.* Влияние стадии жизненного цикла организаций на эффективность IPO на развивающихся рынках капитала: Дис. ... канд. экон. наук. М., 2013.

5. *Суслов Д.С.* Управление знаниями на разных этапах жизненного цикла организации: Дис. ... канд. экон. наук. М., 2014.

6. *Бильдер Е.А., Иванова А.Д.* Современные требования к развитию инженерного образования: формирование проектного мышления и управленческих навыков // Инженерное мышление: особенности и технологии воспроизводства: Материалы научн.-практ. конф. (27 октября 2018 г.). Екатеринбург: Деловая книга, 2018. С. 139-143.

**И.Е. Емельянова,**  
кандидат педагогических наук, доцент,  
доцент кафедры педагогики и психологии  
Московский региональный социально-экономический институт  
Видное, Россия  
[emelirrina@rambler.ru](mailto:emelirrina@rambler.ru)

## **К ВОПРОСУ ОБ ОБЪЕКТЕ МЕЖЛИЧНОСТНОГО КОНФЛИКТА В ПРОЦЕССЕ ЕГО АНАЛИТИКИ**

**Аннотация:** в статье изложены научные подходы к определению базовой категории «объект конфликта» в структуре межличностной конфронтации. На основе подробного методологического анализа выявлена типологическая специфика объекта межличностного конфликта.

**Ключевые слова:** конфликтологическая компетентность, аналитическая деятельность, межличностный конфликт, объект конфликта, базис конфликта.

**Emelyanova I.E.,**  
PhD in Pedagogy, Associate professor,  
Moscow regional socio-economic Institute  
Vidnoye, Russia

## **TO THE PROBLEM OF THE INTERPERSONAL CONFLICT'S OBJECT IN THE PROCESS OF ITS ANALYSIS**

**Abstract:** the scientific approaches to the definition of the basic category "object of conflict" in the structure of interpersonal confrontation are stated in the article. The typological specificity of the interpersonal conflict's object is revealed on the basis of detailed methodological analysis.

**Keywords:** conflictological competence, analytical activity, interpersonal conflict, object of conflict, basis of conflict.

Конфликт как нормальное и естественное состояние общества является постоянным источником его развития. Выполняя как конструктивные, так и деструктивные функции конфликтное взаимодействие имеет биполярные характеристики, которые определяют его исход.

Поэтому одним из базовых положений современной конфликтологической концепции становится идея об управлении конфликтами в социуме для снижения уровня проявления его негативных последствий.

В связи с этим конфликтологическая подготовка обучающихся в системе высшего образования является важной составляющей их дальнейшего профессионально-личностного самосовершенствования.

Знание базовых теоретических аспектов конфликтологии как науки, овладение технологическими умениями, навыками и опытом упреждения и разрешения конфликтов определяют уровень его конфликтологической компетентности.

Процесс управления конфликтными столкновениями требует от студентов глубокой и всесторонней аналитической деятельности, в ходе которой учитываются структурные, динамические, типологические и другие характеристики конфликта.

Несмотря на разнообразие типов и видов конфликтного взаимодействия структурный базис остается инвариантным, включающим в себя субъект и объект межличностной конфронтации.

Однако в процессе аналитики структурных компонентов конфликта наиболее проблемным полем, по мнению студентов (76%), является определение его объекта.

Данная тенденция обусловлена отсутствием однозначных формулировок указанной выше методологической категории.

В связи с этим обстоятельством нами были проанализированы современные учебники и учебные пособия по конфликтологии для обучающихся вуза.

Обобщая результаты проведенной исследовательской работы, необходимо констатировать, что в одних научных источниках не рассматривается объект конфликта как методологическая категория в его структуре [9; 14; 17; 21], а обозначается только предмет конфликта [7; 10; 18].

Другая часть научных источников дифференцированно представляет категорию объекта конфликта и определяет его как:

1) *ценность*, например, «конкретная материальная или духовная ценность, к обладанию или пользованию которой стремятся обе стороны конфликта» [6, с. 72] или «ценность, по поводу которой возникает столкновение» [11, с.4], а также «ценность, по поводу которой возникает столкновение интересов противоборствующих сторон» [12, с. 103];

2) *причину*, например, «главная, часто скрытая причина конфликта» [1, 222] или «конкретная причина, *мотивация, движущая сила* конфликта» [4, с. 32];

3) «любой элемент окружающего нас материального мира и социальной реальности, способный служить предметом личных, групповых, общественных интересов....» [2, с. 93];

4) «ядро проблемы» [16, с. 49], а также «центральное звено конфликтной ситуации» [1, с. 222];

5) «то, на что претендует каждая из конфликтующих сторон, что вызывает их противоречие или частично лишает другую сторону возможности добиться своих целей» [3, с. 51];

6) «ресурс, за который идет борьба» [8, с. 10];

7) «та, часть реальности, которая вовлечена во взаимодействие с субъектами конфликта» [13, с. 86];

8) категорию предмета конфликта на основе тождественности [5, с. 158; 19, с. 36].

Таким образом, данные дефиниции не могут быть отнесены к синонимичному ряду определений одного понятия, так как смысл каждого из них противоположен смыслу других.

Попробуем раскрыть содержание данных категорий и обосновать их взаимосвязь с ключевым понятием нашего исследования.

Для обозначения категории «объект конфликта» необходимо обратиться к общенаучной методологии, где объектом является:

4) в собственно философском смысле сущность вне субъективных ощущений, вещь в себе: ничто, субстанция, недобытие и т.п.;

5) категория, выражающая то, что противостоит субъекту в его предметно-практической и познавательной деятельности, на что направлена его деятельность;

6) то, что вне человека, не зависит от него, на что направлена деятельность человека, его внимание, познание и т.д. [19].

Исходя из данных научных трактовок, на наш взгляд, не достаточно корректно определять объект конфликта как повод и мотивацию, которые являются характеристиками субъективных процессов и явлений.

Мы также считаем, что объектом конфликта не может быть по его родовому определению сама проблема или ее доля (в виде ядра), так как проблемная ситуация порождает проблему, а не наоборот, что противоречит дефиниции объекта конфликта как объекта исследования,



которым является «процесс или явление, порождающие проблемную ситуацию» [22, с. 67].

Что касается причины конфликта и его объекта, то они соотносятся между собой как независимые по функциональному назначению категории, поскольку вторая из них представляет собой предмет (или явление), подвергающееся воздействию, а первая – позволяет объяснить возникновение этого процесса.

Важно отметить, что и дефицитный ресурс не отвечает всем требованиям быть объектом конфликта.

В соответствии с экономико-математической терминологией он обозначает «относительную недостаточность количества тех или иных ресурсов в сравнении с потребностью в них в определенный момент» [15]. При этом сам ресурс на основе его этимологии может рассматриваться как средство, источник и др., за обладание которыми вступают в противоборство оппоненты.

Однако есть конфликты, где конфронтация осуществляется по поводу статуса как условия обеспечения нормальной жизнедеятельности личности.

Следовательно, статус и ресурс, обладая дефицитными особенностями, являются разновидностью объекта конфликта, но не им самим.

Поэтому для его определения необходима наиндивидуальная категория, являющаяся базой социального взаимодействия людей разных культур, что особенно важно для характеристики межличностных конфликтов.

Такой категорией, на наш взгляд, является ценность. Она как многозначное понятие в русле философского, психологического, социологического осмысления имеет всеобщий, объективный характер как для конкретной личности, так и для всего общества ввиду своей социальной обусловленности.

Ценность в качестве объект конфликта, во-первых, указывает на взаимосвязь субъектов с объектом, так как обозначает исключительную значимость предметов, явлений для человека, и, во-вторых, ценность включает в себя всё многообразие предметов человеческой жизнедеятельности и общественных отношений, которые могут стать объектом конфликтного взаимодействия в силу особенностей личностных смыслов субъекта оценивания.

Как мы видим, именно ценность является той категорией, в полной мере отражающей методологическую базу структуры конфликта в процессе аналитической деятельности.

## Литература

23. *Анцупов А.Я., Шипилов А.И.* Конфликтология: учебник для вузов. СПб.: Питер, 2015.

24. *Бабосов Е.М.* Конфликтология: учебное пособие для студентов вузов. Мн.: ТетраСистемс, 2000.

25. *Бунтовская Л.Л., Бунтовский С.Ю., Петренко Т.В.* Конфликтология: учебное пособие для академического бакалавриата. М.: Издательство Юрайт, 2018.

26. *Волков Б.С., Волкова Н.В.* Конфликтология: учебное пособие. М.: КНОРУС, 2016.

27. *Гришина Н.В.* Психология конфликта. СПб.: Питер, 2003.

28. *Дмитриев А.В.* Конфликтология: учебное пособие. М.: Гардарики, 2002.

29. *Емельянов С.М.* Конфликтология: учебник и практикум для академического бакалавриата. М.: Издательство Юрайт, 2019.

30. *Ильин А.Н., Барханов П.В.* Психотехнологии регулирования конфликтов: учебное пособие. Омск: Издательство ОмГПУ, 2013.

31. *Кашапов М.М.* Основы конфликтологии: учебное пособие для бакалавриата. М.: Издательство Юрайт, 2019.

32. *Кибанов А.Я., Ворожейкин И.Е., Захаров Д.К., Коновалова В.Г.* Конфликтология: учебник. М.: ИНФРА-М, 2009.

33. *Кибанов А.Я., Коновалова В.Г., Белова О.Л.* Управление персоналом: теория и практика. Управление конфликтами и стрессами: учебно-практическое пособие. М.: Проспект, 2016.

34. *Курбатов В.И.* Конфликтология. Ростов н/Д.: Феникс, 2007.

35. *Леонов Н.И.* Конфликтология: общая и прикладная: учебник и практикум для бакалавриата, специалитета и магистратуры. М.: Издательство Юрайт, 2019.

36. *Лопарев А.В., Знаменский Д.Ю.* Конфликтология: учебник для академического бакалавриата. М.: Издательство Юрайт, 2019.

37. *Лопатников Л.И.* Экономико-математический словарь: Словарь современной экономической науки. М.: Дело, 2003. 520 с. [Электронный

ресурс]: URL: <http://www.https://dic.academic.ru/> (дата обращения 13.11.2019)

38. *Охременко И.В.* Конфликтология: учебное пособие для вузов. М.: Издательство Юрайт, 2019.

39. *Светлов В.А., Семенов В.А.* Конфликтология: учебник для бакалавриата и магистратуры. М.: Издательство Юрайт, 2019.

40. *Соколов С.В.* Социальная конфликтология: учеб. пособие для вузов. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2001.

41. Философский словарь. [Электронный ресурс]: URL: <http://www.ZnachenieSlova.ru/slovar/philosoph> (дата обращения: 13.11.2019)

42. *Черкасская Г.В., Бадхен М.Л.* Управление конфликтами: учебник и практикум для академического бакалавриата. М.: Издательство Юрайт, 2019.

43. *Чернова Г.Р., Сергеева М.В., Беляева А.А.* Конфликтология: учебное пособие для бакалаврита и специалитета. М.: Издательство Юрайт, 2019.

44. *Шашенкова Е.А.* Исследовательская деятельность. Словарь. М.: Перспектива, 2010.

*Казанцева А.А.,  
кандидат педагогических наук, доцент,  
Московский городской педагогический университет  
Москва, Россия  
[anya.kazantseva.72@mail.ru](mailto:anya.kazantseva.72@mail.ru)*

## **ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА**

***Аннотация:** статья посвящена проблеме профессионального саморазвития будущего педагога в условиях вузовской подготовки. Автором представлен анализ понятия «инновационная технология» и определено, что новые требования общества к уровню образованности и развития личности приводят к необходимости изменения технологий обучения. Сегодня продуктивными являются те инновационные технологии, которые позволяют выстроить учебный процесс с учетом профессиональной направленности обучения, а также ориентацией на личность студента, его интересы, склонности и способности.*

***Ключевые слова:** инновационные технологии, профессиональное самосовершенствование, саморазвитие педагога.*

*Kazantseva A. A.,  
PhD in Pedagogy, Associate professor,  
Moscow City University  
Moscow, Russia*

## **INNOVATIVE TECHNOLOGIES AS A MEANS OF PROFESSIONAL SELF-IMPROVEMENT OF THE FUTURE TEACHER**

***Abstract:** the article is devoted to the problem of professional development of the future teacher in the conditions of University training. The author analyzes the concept of "innovative technology" and determines that the new requirements of society to the level of education and personal development lead to the need to change the technology of education. Today, productive are those technologies that allow you to build the learning process*

*taking into account the professional orientation of training, as well as focus on the personality of the student, his interests, inclinations and abilities.*

**Keywords:** *innovative technologies, professional self-improvement, self-development of the teacher.*

В последнее время достаточно большое количество научных работ посвящено различным аспектам образовательной инноватики. Такая исследовательская активность оправдана постоянно меняющимися условиями современной образовательной среды, когда «уже «зарекомендовавшие» себя инновационные формы, методы и средства обучения» требуют «реконструкции» и модернизации, возникает необходимость проектирования иного инновационного образовательного пространства для достижения новых результатов, отвечающих духу времени.

Инновационные технологии, а также средства и методы становились объектом пристального внимания многих ученых (В.К. Дьяченко, И.В. Кучерук, Н.В. Кузьмина, Н.В. Кухарев, А.П. Миньяр-Белоручева, Н.А. Морева, Л.И. Назарова, В.В. Петрусинский, В.В. Сериков, Д.В. Чернилевский, Г.П. Щедровицкий, Л.А. Горелова и др.).

Однако, несмотря на обилие публикаций по проблемам разработки и внедрения инновационных технологий в учебный процесс, исследования по ним нельзя считать завершёнными.

Специфика инновационной педагогической деятельности такова, что она персонифицирована личностными качествами педагога, включает в себя творческие импровизационные компоненты и не может быть полностью подвержена определенному алгоритму [3].

Процесс развития педагогических инноваций ровно, как и процесс непрерывного саморазвития и самосовершенствования педагога являются стабильно постоянными, не имеющего конкретного завершения, что обуславливает необходимость их изучения и соизучения с целью эффективной трансформации образовательного процесса для всех его субъектов.

Цель данной статьи – показать возможности и пути профессионального саморазвития педагога на примере курса «Инновационные технологии как средство развития индивидуальности педагога» для бакалавров направления подготовки «Педагогическое образование».

Прежде всего, необходимо кратко остановиться на понятии «инновационные технологии», так как именно его сущностная характеристика является основным «рычагом» процесса самосовершенствования.

Анализ литературы, посвященной различным аспектам образовательных инноваций, позволяет сделать вывод о неоднозначности трактовок интересующего нас понятия.

Некоторые ученые категорию «инновационные технологии» соотносят с понятием «инновационный метод».

Так, Н.Я. Сайгушев в своей статье пишет, что «инновационная образовательная технология – образовательная технология, базирующаяся на использовании инновационных методов образования», имея в виду активные методы обучения, которые составляют основу инновационных технологий [5].

Подобная точка зрения представлена в статье А.Ж. Сабиевой, где автор, рассуждая о сущности технологии в целом и инновационной технологии в частности, подводит к тому, «что инновационные методы получают отражение во многих технологиях обучения», не разводя тем самым эти два понятия [4].

Схожее мнение мы находим у С.Д. Берсировой в публикации, посвященной уточнению понятия «инновационные технологии». В результаты научных размышлений автор заключает, что данные технологии можно определить «как область научного знания и педагогической практики, изучающая и практикующая новые методы совершенствования образовательного процесса.....» [1].

Как комплекс из трех взаимосвязанных составляющих представлена инновационная технология у О.В. Бондаренко. Автор полагает, что данный комплекс должен в себя включать современное содержание образования, современные методы и современную инфраструктуру обучения.

К инновационным технологиям О.В. Бондаренко относит следующие, лично-ориентированные, информационно-коммуникационные, метод проектов и др. [2].

Существуют работы, где ученые не останавливаются на толковании понятий, а только перечисляют инновационные технологии, которые необходимо внедрять в образовательный процесс (Л.З. Габасова, С.В. Лаптева, Т.И. Воробьева и др.).

В контексте наших рассуждений необходимо обратить внимание на трактовку термина «инновационные технологии» с учетом профессиональной направленности обучения, а также ориентацией на личность студента, его интересы, склонности и способности [4].

В МГПУ в институте иностранных языков ведется элективный курс «Инновационные технологии как средство развития индивидуальности педагога».

Цель курса не только повышение уровня профессиональной подготовки и студентов в области разработки и внедрения образовательных инноваций и обучение методам моделирования инновационного процесса через применение инновационных технологий, а также способствование профессиональному саморазвитию будущего педагога в данной области.

Задачи курса: ознакомление с принципами, формами инновационной деятельности в образовании в России и за рубежом; формирование мотивации к инновационной деятельности; способности к самоорганизации и самообразованию; ознакомление обучающихся с различными инновационными образовательными технологиями.

Содержание каждой темы обучающего курса предполагает использования интерактивных форм взаимодействия, которые способствуют развитию рефлексивных умений, формированию оценочных суждений, способности профессионально-личностного саморазвития как специфической самоорганизации своего личностного образовательно-развивающего пространства.

Самообразование — основа роста учителя как специалиста. Если процесс образования осуществляется добровольно, сознательно, планируется, управляется и контролируется самим человеком, необходим для совершенствования каких-либо качеств или навыков, то речь идет о самообразовании.

Так, например, в рамках занятия на тему «Развитие индивидуального стиля деятельности как условие инновационной подготовки педагога», студенты знакомятся с содержанием понятия «индивидуальный стиль деятельности» и учатся рационально выстраивать индивидуальную траекторию самосовершенствования, осуществлять самоанализ профессиональной деятельности с целью дальнейшего саморазвития.

Таким образом, специфика элективного курса заключается не только в том, чтобы вооружить студентов новыми знаниями, но в формировании

потребности в непрерывном профессиональном саморазвитии и самосовершенствовании.

### Литература

1. *Берсирова С.Д.* Инновационные технологии в образовании // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2009. N 1. [Электронный ресурс]:

URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnye-tehnologii-v-obrazovanii-1> (дата обращения: 04.11.2019).

2. *Бондаренко О.В.* Современные инновационные технологии в образовании // Инновации: поиски и исследования, 2012. Выпуск 16. [Электронный ресурс]:

URL:[http://www.eron.ru/art/?SECTION\\_ID=200&ELEMENT\\_ID=1474](http://www.eron.ru/art/?SECTION_ID=200&ELEMENT_ID=1474)  
(дата обращения: 06.11.2019)

3. *Горелова Л.А.* Сущностная характеристика педагогических инноваций // Изд. Саратов. ун-та. сер. Философия. Психология. Педагогика. 2009. N 1. [Электронный ресурс]:

URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/suschnostnaya-harakteristika-pedagogicheskikh-innovatsiy> (дата обращения: 07.11.2019).

4. *Сабиева А.Ж.* Использование инновационных технологий в подготовке будущих педагогов в вузах Казахстана // Педагогическое образование и наука, 2016, N 6 С. 152–156.

5. *Сайгушев Н.Я., Романов П.Ю.* Инновационные образовательные технологии как средство оптимизации профессиональной подготовки будущего специалиста // Современные проблемы науки и образования. – 2016. N 5. [Электронный ресурс]:

URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=25294> (дата обращения: 04.11.2019).



**Москалева И.С.,**  
старший воспитатель,  
МДОУ Детский сад №11 "Колосок",  
г.о. Семеновский, Россия  
[kolosok\\_11@mail.ru](mailto:kolosok_11@mail.ru)

## **ВНЕДРЕНИЕ ОТКРЫТЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ДОО**

***Аннотация.** Статья посвящена повышению профессиональной компетентности педагогов ДОО в процессе реализации новой перспективной модели методической работы старшего воспитателя с педагогическими кадрами на основе применения открытых образовательных технологий.*

***Ключевые слова:** профессиональная компетентность, модерации, технологии, технологии кейс-стадии, воркшоп, свот-анализ.*

**Moskaleva I. S.,**  
senior teacher,  
MDOU Kindergarten №11 "Kolosok",  
Semenovskii, Russia

## **THE INTRODUCTION OF OPEN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES AS A CONDITION OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT PEDAGOGICAL STAFF OF THE OED**

***Annotation.** The article is devoted to improving the professional competence of teachers in the process of implementing a new promising model of methodical work of a senior teacher with teaching staff through the use of open educational technologies.*

***Keywords:** professional competence, moderation, technology, case-study technology, workshop, SWOT analysis.*

Использование открытых образовательных технологий в работе старшего воспитателя, обусловлено проблемой необходимости постоянного роста профессионализма педагогических работников и противоречием между потребностью в ДОО педагогов, которые могут

осуществить организацию продуктивного взаимодействия и сотрудничества со всеми участниками образовательного процесса (дети, родители – педагоги).

Наиболее удачные технологии, это те технологии, которые вовлекают всех педагогов во взаимодействие: обсуждение, практика непосредственной работы, обучение других, непосредственное применение знаний.

Цель: повышение профессионального развития педагогов ДОО через внедрение открытых образовательных технологий в работу старшего воспитателя.

Задачи:

1. Способствовать повышению профессиональной компетентности педагогов ДОО в процессе реализации новой перспективной модели методической работы старшего воспитателя с педагогическими кадрами на основе применения открытых образовательных технологий как наиболее отвечающих меняющимся социальным и педагогическим условиям;

2. Создать благоприятные условия для повышения активности педагогов, участия в профессиональных конкурсах и методических объединениях всех уровней.

Организация методической работы старшего воспитателя на основе реализации открытых образовательных технологий будет способствовать формированию у педагогов ДОО профессиональных компетенций: умению ориентироваться в современном потоке информации; способности к самообразованию, анализу и рефлексии своих действий; установлению личностно-ориентированного взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса; внутренней мотивации участия в методических мероприятиях всех уровней.

Были выделены следующие этапы работы над темой:

- 1 этап подготовительный: проведение диагностики профессиональной компетентности педагогов и анализ кадровых условий в ДОО.

- 2 этап основной: разработка модели методической работы старшего воспитателя с педагогическими кадрами и внедрение отобранных образовательных технологий.

- 3 этап заключительный: проведение итоговой диагностики профессиональной компетентности, мониторинг методической активности педагогов и подведение итогов.

На первом этапе была проведена диагностика профессиональной компетентности педагогов, разработанная кафедрой теории и методики дошкольного образования, (авторы: Попова, Вербовская, Чеменева).

Анализ результатов показал, что у большинства педагогов ДОО профессиональные компетенции, сформированы лишь частично.

При этом было отмечено, что у многих педагогов не сформирована ИКТ-компетентность.

Большинство педагогов не обладают компетенцией культуры работы с информацией, не обладают в достаточной мере навыками использования в работе ИКТ-технологий.

Также был проведен анализ кадровых условий, который показал, что коллектив состоит по большей части из молодых педагогов, с опытом работы от 5 до 10 лет, половина из которых аттестована на I квалификационную категорию.

Полученные данные позволили разработать систему работы старшего воспитателя с педагогическими кадрами, основанную на подходе Василевской.

В моей модели присутствуют как традиционные формы методической работы, так и новые, открытые формы, которые применяются на различных уровнях информационно-методической среды.

На уровне информационно-методической среды ДОУ я применяю открытую образовательную технологию модерации.

Индивидуальную работу с педагогами организую в форме воркшопа. В процессе проведения воркшопа я провожу демонстрацию продуктивных методов и способов взаимодействия с детьми, а воспитатель в любой момент может включиться в образовательный процесс на любом этапе работы.

Групповую работу с педагогами я организую посредством технологии кейс-стадии.

Мною была выработана структура модерации. В своей работе я использую собственные авторские кейсы. Для анализа кейсов я использую свот-анализ, метод «6 шляп мышления» Эдварда де Боно.

Решение кейса я провожу с помощью технологии «творческой лаборатории» объединения педагогов для совместной исследовательской и опытно-экспериментальной деятельности, для решения задач образования.

Самое главное, такая форма работы с педагогами помогает сплотить педагогический коллектив посредством совместной деятельности, способствует профессиональному развитию педагогических работников. Презентацию результатов работы я оформляю в форме технологической карты. С данной формой работы я познакомилась на курсах «Основы социального проектирования» в г. Москве.

Следующий шаг, это работа на уровне среды сети Интернет. В работу внедрена технология сайтостроения. Работая по этой технологии, я создала свой персональный сайт с помощью конструктора сайтов «E-Publish».

Сайт выступает, как способ удаленной работы с педагогами ДОО и как основа для самообразования педагогов. В данный момент все педагоги ДОО имеют собственные страницы на порталах МААМ и НС-портале, но они неактивные.

Педагоги были привлечены к созданию собственных образовательных ресурсов, что дало педагогу возможность для систематизации, обобщения и распространения накопленного педагогического опыта.

Сайт является показателем умения педагога интегрировать открытые образовательные технологии в собственную педагогическую практику.

Использование открытых технологий позволило сформулировать у педагогов ДОО следующие компетентности:

«Workshop»:

- Технологическая компетентность: Педагоги владеют принципами и технологиями продуктивной образовательной деятельности, которая основывается на взаимном понимании и уважении всех участников образовательной деятельности.

«Case study»:

- Деятельностная компетентность: Педагог способен сделать творческий анализ педагогических образовательных ситуаций и может найти креативные способы их регулирования.

«Swot-анализ»:

- Креативная компетентность: Педагог владеет креативными техниками, методами, умеет стимулировать, направлять творческие идеи участников педагогической деятельности.

«6 шляп мышления»:

- Игровая компетентность: Педагог обладает набором личных качеств, таких как артистичность, открытость, гибкость.

«Творческая лаборатория»:

•Методическая компетентность: педагог способен сознательно найти и поставить цель и задачи своей педагогической деятельности.

•Креативная компетентность: педагог разрабатывает и реализует творческие образовательные проекты (разного вида и направленности).

•Коммуникативная компетентность: педагог умеет выстраивать отношения с коллегами.

«Рефлексия»:

•Рефлексивная компетентность: педагог осознает уровень своей деятельности и способностей.

## Литература

1. *Красильников В.В.* Технология сопровождения профессионального развития педагогов в образовательных организациях разных типов на этапе внедрения профессионального стандарта педагога: учебное пособие. Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2013.

2. *Мироненко Ю.Д.* Создание и использование открытого образовательного пространства. М.: Ресурсный Центр «1-го МОК», 2015.

3. *Сурмина Ю.П.* Ситуационный анализ или Анатомия кейс-метода. Киев: Центр инноваций и развития, 2002.

4. *Ромаева Н.Б.* Интерактивные формы работы с кадрами в ДОО. Ставрополь: СКИРО ПК и ПРО, 2012.

5. *Чеменева А.А., Вербовская Е.В., Попова В.Р.* Компетентностная модель современного педагога ДОО в контексте реализации ФГОС ДО // Нижегородское образование. 2015. N 3. С. 109-116.

**Никоненко Н.В.,**  
кандидат психологических наук, доцент,  
Московский Педагогический Государственный Университет  
(Сергиево-Посадский филиал)  
Сергиев Посад, Россия  
[natalka@tsinet.ru](mailto:natalka@tsinet.ru)

## **МЕТОДИКА ВЫЯВЛЕНИЯ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Аннотация:** методика позволяет выявить у ребенка (от 6-7 лет) ярко выраженные способности четырех направлений (двигательные, музыкальные, художественные, познавательные), его предпочтения в выборе той или иной деятельности, насколько его способности и предпочтения соотносятся с тем, что он реально делает, какие кружки, секции и т.п., посещает. А также, насколько представления родителей о его способностях и интересах соотносится с желаниями ребенка, с его реальными задатками.

**Ключевые слова:** способности, задатки, дети, развитие.

**Nikonenko N. V.,**  
*PhD in Psychology, Associate professor,*  
*Moscow Pedagogical State University*  
*Sergiev Posad, Russia*

## **METHODS FOR IDENTIFYING ABILITIES IN CHILDREN OF PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL AGE**

**Abstract:** the Technique allows to reveal at the child (from 6-7 years) pronounced abilities from four directions (motor, musical, art, cognitive), its preferences in a choice of this or that activity as far as its abilities and preferences correlate with that it really does and what circles, sections, etc., visits. And also, as far as the ideas of parents about the abilities and interests correlate with the desires of the child and his inclinations.

**Keywords:** abilities, inclinations, children, development.

У каждого из нас есть способности к определенной деятельности. Как их распознать, чтобы потом развить? В каком возрасте они начинают проявляться? Какие их виды встречаются?

Способности – это свойства личности, позволяющие успешно заниматься определенным видом деятельности. Они развиваются из задатков в процессе обучения и практики. Способности и задатки – не одно и то же.

Способности — результат развития задатков, которые обусловлены наследственностью. Это врожденные особенности анатомии или физиологии, способствующие достижению лучших результатов.

Задатки обусловлены генами, которые передаются из поколения в поколение.

Способностей столько, сколько существует различных видов деятельности. Способности человека можно разделить на две группы: общие способности, т. е. такие, которые проявляются в большинстве основных видов человеческой деятельности (хорошее внимание, память, сообразительность), и специальные способности, которые проявляются только в отдельных специальных видах профессиональной деятельности (музыкальные, художественные способности).

Также важно понимать, что способности – это фундамент для самореализации и развития одаренности, таланта и гениальности.

Одаренность – это совокупность ряда способностей, обуславливающая особенно успешную деятельность человека в определенной области и выделяющая его среди других людей, обучающихся этой деятельности или выполняющих ее в тех же условиях. Одаренность не гарантирует успех, но создает возможности его достижения.

Способности всегда связаны с конкретными видами деятельности, вне деятельности, они не существуют. Вместе с тем только в деятельности происходит становление, формирование и развитие способностей: для развития способностей необходима плодотворная, систематическая, иногда упорная деятельность человека в данной области.

Способности органически связаны с интересами и общим уровнем развития личности человека. Они проявляются с наибольшей силой только в тех видах деятельности, которые глубоко интересуют человека, захватывают всю его личность.

Человек не рождается на свет с готовыми способностями. Они развиваются у него в течение жизни. То, что у одного человека развились одни, а у другого другие способности, обуславливается задатками, воспитанием и деятельностью человека.

Задатками называются анатомо-физиологические особенности организма, с которыми человек рождается на свет и которые облегчают развитие тех или иных способностей. Анатомо-физиологические особенности имеют большое значение для развития способностей, так как облегчают совершенствование человека в той или другой деятельности.

Многие способности связаны с такими видами деятельности, которые требуют определенных физических данных.

Например, строение слухового анализатора важно для развития музыкального слуха; особенности в строении голосовых связок в известной степени обуславливают развитие способности пения; врожденные особенности двигательного аппарата могут благоприятствовать развитию определенных спортивных способностей и т. д.

Это справедливо и в отношении интеллектуальных способностей, для развития которых большое значение имеют особенности функциональной деятельности мозга: его большая или меньшая возбудимость, подвижность нервных процессов, быстрота образования временных связей и т.д., т.е. то, что И.П. Павлов называл генотипом (врожденными особенностями нервной системы).

Мощные мозговые артерии и густая сеть капилляров, пронизывающая мозговую ткань, обеспечивают более легкое и обильное снабжение мозга кровью и, таким образом, содействуют повышению умственной работоспособности, а вместе с тем, и развитию умственных способностей.

Не следует думать, что каждой способности соответствует особый задаток. Всякий задаток многозначен, на его основе могут сформироваться разные способности, в зависимости от того, как будет протекать жизнь человека.

Таким образом, задатки, как природные предпосылки развития, не заключают еще в себе способностей. Способности могут развиваться лишь в определенных условиях жизни и деятельности людей.

Данная «**Методика выявления способностей у детей**» позволяет выявить способности у детей от 6-7 лет.



За основу взяты 4 направления способностей: двигательные, музыкальные, художественные, познавательные.

Методика позволяет понять и сравнить, как видят и оценивают родители способности своих детей и дети самих себя, и сопоставить с тем, чем реально ребенок занимается. Как это соответствует его способностям и желанием, т. е. в тот ли кружок, секцию отдали ребенка и чье это желание – ребенка, родителей или обоюдное.

Также она сможет помочь более внимательному наблюдению за своими детьми, в том, как они проявляются и к чему тянутся.

Первые два блока заполняются родителями, они отвечают на вопросы. Третий блок со стимульным материалом – для детей – 24 карточки по 6 карточек на каждую способность.

Результатом ответов родителей на вопросы будут балы напротив каждой способности, чем выше балы, тем выше способность.

Балы считаются с помощью ключа.

Результатом методики для детей будет их выбор из 6 картинок и их ответ на каждый из вопросов: чем они хотят или чем им нравится заниматься; что они уже умеют делать или что посещают (кружки, секции, студии и т.д.).

Далее подсчитывается, сколько карточек каждой из способностей выбрал ребенок, и большее количество карточек говорит, в первом случае, о его желаниях и интересах на текущий момент и на будущее, во втором случае – занимается ли он сейчас тем, что ему нравится и что он уже умеет. Сопоставив выборы ребенка и результаты ответов родителей можно понять:

а) есть ли у ребенка ярко выраженные способности – явный перевес в выборе карточек и баллов по отдельной способности;

б) какие у него есть предпочтения в выборе той или иной деятельности – какие картинки ребенок выбирает в ответ на вопрос чем бы хотелось заниматься;

в) насколько его способности и предпочтения соотносятся с тем, что он реально делает и куда ходит – сравнение первой и второй выборки по карточкам;

г) насколько видение родителей способностей и интересов ребенка соотносится или резонирует с желаниями ребенка, с его задатками и его деятельностью.

## Блок 1

Если вы согласны с утверждением – поставьте 1 напротив, если не согласны – ничего не ставьте

1	Может ли ваш ребенок повторить ритм?	
2	Хорошо ли ваш ребенок держит равновесие?	
3	Проявляет ли интерес к книгам (чтение взрослыми или самостоятельно)?	
4	Может ли ребенок выражать эмоции на рисунке?	
5	Легко ли ребенок переносит сложные физические нагрузки?	
6	Охотно ли ребенок создаёт композиции из пластилина или глины?	
7	Способен ли ребенок на импровизацию?	
8	Доводит ли ребенок игру или поставленную задачу до логического конца?	
9	Любит ли ребенок участвовать в подвижных играх?	
10	Узнает ли ребенок мелодии по первым звукам (тактам)?	
11	Различает ли ребенок оттенки цветов и цветовые нюансы?	
12	Увлекают ли ребенка познавательные передачи?	
13	Замечали ли вы у ребенка проявления меткости в играх?	
14	Может ли ребенок напеть услышанную мелодию?	
15	Проявляет ли ребенок интерес к рисованию?	
16	Изобретает ли ребенок новое с тщательной проработкой деталей и сюжетов ?	
17	Любит ли ребенок бегать?	
18	Нравится ли ребенку слушать классическую музыку?	
19	Легко ли ребенку удастся собирать мозаику?	
20	С удовольствием ли ребенок смотрит и слушает музыкальные мультфильмы и сказки?	
21	Может ли он длительное время рисовать и ему не будет скучно?	
22	Задаёт ли он детальные вопросы об окружающем мире?	
23	Много ли двигается ваш ребёнок?	
24	Разнообразны ли сюжеты в его рисунках и композициях?	
25	Любит ли он танцевать и повторять движения под музыку?	
26	Отвлекается ли он от каких-либо занятий на музыку?	
27	Хорошо ли запоминает стихи?	
28	Различает ли стиль музыки и музыкальные инструменты ?	
29	Быстро и легко ли он научился ездить на велосипеде, самокате, гироскутере и тд?	
30	Сочиняет ли он свои мелодии и песенки	
31	Интересуется ли он устройством игрушек и предметов?	

32	Он двигается легко и грациозно, плавны ли его движения?	
33	Легко ли запоминает увиденное в деталях и красках?	
34	Делает ли он логический вывод из увиденного и услышанного?	
35	Хорошо ли ваш ребёнок изображает увиденные объекты?	
36	Часто ли он проявляет интерес к новому?	

## Блок 2

Выбери один или несколько ответов поставив 1 напротив подходящих вариантов

### 1. Чем любит заниматься ваш ребенок?

	Двигаться и активные игры	
	Рисование, лепка	
	Играть на музыкальных инструментах, узнавать, слушать музыку или петь	
	Активно и заинтересовано спрашивать что-то новое, непонятное и неизведанное	
	Ничего из вышеперечисленного	

2. Посещает ли он с удовольствием и интересом какие-то кружки или секции?

	Танцы, спортивные игры	
	Художественную школу или творческие студии	
	Музыкальную школу	
	Самостоятельно увлечено познает мир с помощью родителей, окружения и средств информации ( телевизор, книги, компьютер)	
	Не посещает и ничем увлеченно не интересуется	

### 3. В какой области он наиболее успешен?

	Спорт и танцы	
	Рисование и лепка	
	Музыка и пение	
	Познание и расширение кругозора	
	Особенных успехов не наблюдается	

## Блок 3

Детям предлагается стимульный материал, в котором из 24 карточек они выбирают 6 карточек, отвечая на вопрос: чем тебе нравится и хочется заниматься?

Зафиксировав результат, детям предлагаются из тех же 24 карточек выбрать 6 карточек, отвечая на вопрос: что из этого ты умеешь делать или куда ты ходишь (кружки, секции, студии)?

Результат фиксируется и сравнивается с результатом предыдущего вопроса. Ключ:

Блок1	Номера вопросов	Сумма баллов
A	2,5,9,13,17,23,25,29,32	
B	4,6,11,15,19,21,24,33,35	
C	1,7,10,14,18,20,28,26,30	
D	3,8,12,16,22,27,31,34,36	

Блок 2	Сумма баллов
1	
2	
3	
4	

Блок1	Блок 2	Способности	Общая сумма баллов по блокам 1 и 2
A	1	Двигательные	
B	2	Художественные	
C	3	Музыкальные	
D	4	Познавательные	

### Литература

1. *Айзенк Г.Ю.* Проверьте свои способности. М.: Мир,1972.
2. *Богоявленская Д.Б.* Психология творческих способностей. М.: «Академия», 2002.
3. *Петровский А.В.* Проблема развития личности с позиций социальной психологии // Вопросы психологии. 1984. N 4. С. 15-29.
4. *Платонов К.К.* Проблемы способностей. М.: Наука,1972.
5. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2000.
6. *Теплов Б. М.* Способности и одарённость. Психология индивидуальных различий. М., 1985. С. 133.
7. *Шадриков В.Д.* Ментальное развитие человека. М.: Аспект Пресс, 2007.

**Панюкова Ю.Г.,**  
доктор психологических наук, профессор,  
ведущий научный сотрудник, ПИ РАО  
Российский государственный аграрный университет –  
МСХА им.К.А.Тимирязева  
Москва, Россия  
[apanikov@mail.ru](mailto:apanikov@mail.ru)  
**Алябьева В.А.,**  
бакалавр туризма,  
Российский государственный аграрный университет  
МСХА им.К.А.Тимирязева  
[korneenko.vika@gmail.com](mailto:korneenko.vika@gmail.com)

**ПСИХОСЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ  
РЕПРЕЗЕНТАЦИИ СТУДЕНТАМИ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА**

Работа выполнена при поддержке РФФИ, грант №18-013-01184  
«Психологическая репрезентация образовательной среды вуза»

**Аннотация:** в статье представлены результаты исследования, посвященного анализу психосемантических особенностей психологической репрезентации студентами образовательной среды вуза. С помощью «авторского» семантического дифференциала анализировалась система смыслов, которыми студентами наделяют образовательную среду вуза. В качестве основной тенденции было обнаружено следующее: в репрезентации вуза студентами преобладают высокие показатели по «формально-динамическим» характеристикам и низкие показатели по «содержательным» характеристикам образовательной среды.

**Ключевые слова:** психологическая репрезентация, образовательная среда, семантический дифференциал, формальные характеристики репрезентации, содержательные характеристики репрезентации, контроль субъекта над средой.

**Panyukova Y.G.,**  
Doctor of Psychology, Professor,  
Russian State Agrarian University  
Institute of Psychology

*Russian Academy of Education  
Moscow, Russia  
Alyabyeva V.A.,  
Student,  
Russian State Agrarian University,  
Moscow, Russia*

## **PSYCHOSEMANTIC PECULIARITIES OF STUDENTS REPRESENTATION OF HIGH SCHOOL ENVIRONMENT**

**Abstract:** *in the article the results of research, devoted to the psychosemantic peculiarities of students representation of high school environment are presented. With the help of author semantic differential analyzed the system of meanings, that with wich students endow the educational environment. The following trend was found as the main: the high rates of formal-dynamic characteristics, and low indicators of value-semantic characteristic of educational environment.*

**Keywords:** *psychological representation, educational environment, , semantic differential, formal-dynamic representation characteristics, value-semantic representation characteristic, subjects control over the environment.*

Интерес исследователей к анализу психологических аспектов организации образовательной среды связан, в том числе, с изучением особенностей восприятия образовательной среды студентами.

Согласно общепсихологическим универсальным закономерностям восприятия, те смыслы, которыми субъект наделяет среду его жизнедеятельности, детерминируют эмоциональную окрашенность оценки этой среды, и влияют на особенности деятельности в данной среде.

Акцентирование внимания на качественном аспекте репрезентации повседневной среды жизнедеятельности человека обосновано методологическим положением об интерпретации ресурсных возможностей среды в отношении удовлетворения потребностей организма, в частности, в экологической теории восприятия [1].

Один из методологических ракурсов обращения к проблеме восприятия среды субъектом – экопсихология.

В формате современных экопсихологических исследований операционализированы такие теоретические конструкты, как

«социоэкологическая система» [3], «воспринимаемое качество» [4], «тип субъект-средовых взаимодействий» [5] и др., использование которых позволяет смоделировать систему смыслов, которыми представлена образовательная среда в сознание субъектов, и, с учетом этой системы смыслов, определить «локусы» благополучия и напряжения для студентов в образовательной среде.

В нашем исследовании мы предприняли попытку изучения смыслов, которыми студенты наделяют образовательную среду.

В качестве методического инструмента был использован разработанный нами семантический дифференциал [6], позволяющий выделить такие свойства образовательной среды, как «формально-динамические»: размер, динамика, прочность, структура; и «содержательные»: прагматические, эстетические и этические.

Формально-динамические свойства среды определяются психофизиологическими закономерностями, лежащими в основе восприятия, а содержательные свойства фиксируют ценностно-смысловой аспект репрезентации, и могут рассматриваться в качестве «маркеров» степени удовлетворения потребностей субъектов.

В проведенных ранее исследованиях мы доказывали, что доминирование в репрезентации среды формально-динамических свойств свидетельствует о том, что ресурсные возможности среды ограничены, потребности субъекта не могут быть удовлетворены в данной среде, что длительное пребывание в данной среде, возможно, приводит к нивелированию субъектности [7].

Всего в исследование приняли участие 85 студентов двух вузов: Российского государственного аграрного университета – МСХА им. К.А.Тимирязева (60 человек) и Российского экономического университета им. Г.В. Плеханова (25 человек).

Студентам предлагалась инструкция: «Оцените по предложенным шкалам вуз, в котором вы учитесь».

В качестве гипотез мы сформулировали положения, во-первых, о доминировании в репрезентации ценностно-смысловых характеристик;

во-вторых, о существовании различий в репрезентации образовательной среды между юношами и девушками;

в-третьих, о существовании различий в репрезентации образовательной среды между студентами разных вузов;

в-четвертых, о существование различий в репрезентации образовательной среды между группами студентов с разной академической успеваемостью.

Обработка результатов была связана, во-первых, с анализом средних показателей по шкалам семантического дифференциала как для выборки в целом, так и для выделенных групп респондентов, и,

во-вторых, с качественным анализом полученных данных, и их интерпретацией.

Анализ полученных данных по всей выборке показал, что максимальные значения характерны для таких шкал, как «прочный», «динамичный» и «упорядоченный», то есть для формально-динамических характеристик образовательной среды.

Показатели по ценностно-смысловым характеристикам репрезентации имеют более низкие показатели, особенно это характерно для таких шкал, как «контролируемый» и «родной».

Можно интерпретировать полученные данные как свидетельствующие о тенденции репрезентации среды скорее как «пространства», а не как «места», предоставляющего субъекту возможности для удовлетворения потребностей.

Низкие показатели по шкале «контролируемый» могут рассматриваться как маркеры неудовлетворения потребности в контроле над средой, что обозначается исследователями в качестве одной из базовых потребностей студентов, требующей удовлетворения в образовательной среде [2].

Подчеркивается, что неудовлетворение потребности в контроле над средой может стать объяснением доминирования амотивации или внешней мотивации как интенций, не сопряженных с психологическим благополучием студентов, и свидетельствующих о дефицитности образовательной среды для субъектов.

Для проверки гипотезы о различиях в репрезентации образовательной среды между юношами и девушками мы сравнили средние показатели по шкалам семантического дифференциала в выделенных группах.

Статистический анализ данных показал, что ни по одной шкале дифференциала значимых различий обнаружено не было.

Для проверки гипотезы о различиях в репрезентации образовательной среды между студентами разных вузов мы сравнили



средние показатели по шкалам семантического дифференциала в выделенных группах.

Были обнаружены значимые различия в оценках вузов по шкалам «прочный», «динамичный» – выше показатели у студентов РЭУ им. Г.В. Плеханова, и по шкалам «спокойный», «родной» – выше показатели у студентов РГАУ-МСХА им. К.А.Тимирязева.

Для проверки гипотезы о существовании различий в репрезентации образовательной среды между студентами с разной академической успеваемостью мы разделили студентов на три группы по критерию среднего балла по последней сессии.

В первую группу вошли студенты со средним баллом в интервале от 3 до 3,9;

во вторую группу – студенты со средним баллом от 4 до 4,5;

в третью группу вошли студенты со средним баллом от 4,6 до 5.

Статистический анализ полученных данных позволяет сделать вывод о том, что при отсутствии значимых различий между группами по формально-динамическим характеристикам репрезентации, то есть по таким шкалам, как «прочный», «динамичный», «упорядоченный», обнаруживаются значимые различия по такому показателю ценностно-смыслового компонента, как «контролируемый» и «спокойный»: значимо ниже этот показатель в 1-ой группе респондентов.

Представленные в настоящей статье данные представляют собой лишь фрагмент исследования особенностей репрезентации студентами образовательной среды вуза, и акцентированы на изучение психосемантических особенностей репрезентации.

Использование семантического дифференциала в качестве методического инструмента позволяет выявить значимость и иерархию смыслов, которыми студенты наделяют образовательную среду.

Согласно, разработанной нами в рамках эконсихологического подхода к анализу взаимодействия субъекта и среды, теоретической модели психологической репрезентации пространственно-предметной среды, для получения психологически релевантной информации о том, является ли жизненная среда, и, в частности, образовательная среда, для субъекта «ресурсной» «комфортной», «позитивной», «дружественной» и др., можно ли обращать внимание на количественные и качественные показатели смысловых характеристик, которыми субъект наделяет данную среду.

Полученные в данном исследовании результаты фиксируют тенденцию доминирования в оценке образовательной среды формально-динамических характеристик по сравнению с ценностно-смысловыми.

Интерес для дальнейшего исследования представляет выявление и интерпретация значимости такого «воспринимаемого качества», как «контроль» среды над субъектом во взаимосвязи с позитивной эмоциональной оценкой этой среды.

Кроме того, требует дальнейшего анализа изучение индивидуально-психологических и средовых детерминант особенностей психологической репрезентации образовательной среды студентами вуза.

### Литература

1. *Гибсон Дж.* Экологический подход к зрительному восприятию. М.: Изд-во КоЛибри, 1988.
2. *Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н.* Внутренняя и внешняя учебная мотивация студентов: их источники и влияние на психологическое благополучие // Вопросы психологии. 2013. N 1. С. 4-5.
3. *Ковалев Г.А.* Ковалев Г.А. Психическое развитие ребенка и жизненная среда // Вопросы психологии. 1993. N 1. С. 13-23.
4. *Носуленко В.Н., Самойленко Е.С., Выскочил Н.А.* Парадигма воспринимаемого качества в изучении изменений акустической сред. М.: Изд-во «Московский институт психоанализа». 2016. С. 8-30.
5. *Панов В.И.* Экопсихологические взаимодействия: виды и типология // Социальная психология и общество. 2013. N 3. С. 13-27.
6. *Панюкова Ю.Г.* Эмпирическое исследование структурной организации психологической репрезентации пространственно-предметной среды // Экспериментальная психология. 2009. Т. 2, N 3. С. 111-122.
7. *Панюкова Ю.Г.* Психологическая репрезентация пространственно-предметной среды обыденной жизни. Красноярск: Изд-во «Кларетианум», 2003.

**Савинова Л.Ю.,**  
кандидат педагогических наук, доцент,  
Российский государственный педагогический университет им.

А.И.Герцена  
Санкт-Петербург, Россия  
[ludmila.savinova@bk.ru](mailto:ludmila.savinova@bk.ru)

**Хотькина И. А.,**  
учитель начальных классов,  
ГБОУ № 275 Красносельского района  
Санкт-Петербург, Россия  
[lia180395@mail.ru](mailto:lia180395@mail.ru)

## **ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ МОНИТОРИНГА КАЧЕСТВА ПРАВОВОГО ВОСПИТАНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

***Аннотация:** В статье определена сущность правового воспитания в начальной школе, представлены процедура мониторинга качества правового воспитания в начальной школе, определены компоненты правовых представлений у младших школьников и диагностики для оценки их сформированности.*

***Ключевые слова:** педагогический мониторинг, правовое воспитание, младший школьник*

**Savinova L.Y.,**  
PhD in Pedagogy, Associate professor,  
Herzen State Pedagogical University  
Saint-Petersburg, Russia

**Khotkina I.A.**  
Teacher,  
GBOU № 275  
Saint-Petersburg, Russia

## **PECULIARITIES OF ORGANIZING QUALITY MONITORING OF LEGAL EDUCATION IN PRIMARY SCHOOL**

***Abstract:** The article defines the essence of legal education in primary school, the procedure for monitoring the quality of legal education in primary*

*school, the components of legal representations in primary school students and diagnoses to assess their formation.*

**Keywords:** *pedagogical monitoring, legal education, primary school student*

Становление и развитие правового государства, в котором доминирующее начало имеют права человека и ценности личности, зависят, прежде всего, от воспитания и образования молодого поколения. Ценностное содержание современного образования предполагает, в том числе грамотно выстроенную систему правового воспитания. Особенно важным представляется уровень начальной школы, ведь именно младший школьный возраст является сензитивным для формирования основ правовых представлений как компонента нравственной культуры. К сожалению, проблематика правового воспитания младших школьников не часто интересует исследователей и педагогов-практиков.

Опираясь на современные источники психолого-педагогической литературы, правовое воспитание можно определить как воспитательную работу, направленную на формирование у детей правовой культуры, правового сознания, системы определенных качеств, взглядов, убеждений, правил и норм поведения. [1; 2; 4]. Многие исследователи акцентируют внимание на развитии правовых представлений на основе воспитания отношения к правам, как общечеловеческой ценности (В.А. Караковский, Е.А. Лукашева, А.Ф. Никитин и др.), другие раскрывают различные аспекты взаимосвязи правовых представлений и правовой культуры (И.Н. Фёдорова, К.С. Гаджиев, И.А. Кузнецов, М.В. Михайлов и др.). По нашему мнению, воспитателю важно понимать, что информирование ребенка о его правах и обязанностях, правах и свободах других людей, правилах поведения, нравственных ценностях является недостаточным. Необходимо закреплять эти принципы в сознании ребенка, для того, чтобы он мог применять их в жизни. Результатом правового воспитания должен стать внутренний мотив человека осознанно соблюдать законы и поступать правильно независимо от ситуаций. Проектирование психолого-педагогических условий эффективного правового воспитания должно начинаться с осознания сильных и слабых сторон уже реализуемой в школе системы, оценки ее результативности и поиска способов преобразовать образовательную среду с учетом особенностей правового воспитания школьников. Для этой цели возможно использование педагогического мониторинга

качества правового воспитания младших школьников, который может дать объективную информацию о его состоянии и динамике уровня сформированности правовых представлений у младших школьников, послужить основой для своевременного принятия решений для повышения качества правового воспитания.

Нами была разработана и апробирована модель мониторинга качества правового воспитания в начальной школе в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (В исследовании принимали участие 10 педагогов, 120 учащихся (2 и 4 классы). 10 образовательных учреждений). Модель включает

**Подготовительный этап**, направленный на изучение качества проводимой работы образовательным учреждением по формированию правовых представлений в начальной школе по следующим направлениям: *анализ интернет-сайта ОУ, анализ результатов воспитательной работы ОУ (годовой отчет директора школы), анализ образовательной среды, анализ учебно-воспитательной программы учителя начальных классов, анализ удовлетворенности родителей осуществляемой учителем воспитательной работой.*

**Установочный этап**, направленный на организацию мониторинга качества правового воспитания в образовательном учреждении и включающий: *распределение полномочий по организации и проведению мониторинга, подбор диагностического материала для всех субъектов учебно-воспитательной деятельности.*

**Диагностико-аналитический этап**, направленный на сбор, обработку и анализ диагностической информации о *сформированности правовых представлений младших школьников, педагогической деятельности учителя.*

**Корректирующий этап**, направленный на устранение причин, выявленных проблем при формировании правовых представлений младших школьников, через принятие управленческих решений.

*Таблица № 1. Критерии и показатели компонентов мониторинга качества правового воспитания в начальной школе*

<b>Название компонента</b>	<b>Критерии оценки</b>	<b>Показатели</b>
Анализ интернет-сайта ОУ	Наполненность, разнообразие информации	Объем представленной информации, доступность для пользователя и др.
Анализ результативности воспитательной работы ОУ (годовой отчет директора школы)	Наличие воспитательной концепции, ориентированной на формирование правовых представлений младших школьников; Систематичность и качество воспитательной работы; Динамика сформированности правовых представлений младших школьников	Обоснованность, логичность, реалистичность воспитательной концепции и воспитательной политики школы, направленной на правовое воспитание в начальной школе; наличие необходимых компонентов воспитательной системы др.), наличие положительной динамики когнитивного, эмоционально-оценочного и поведенческого компонентов правовых представлений,
	Наличие взаимодействия педагогического коллектива на всех ступенях образовательного процесса, направленного на формирование правовых представлений младших школьников.	Качество педагогического взаимодействия по изучаемому аспекту воспитательного процесса.
Анализ образовательной среды	Наличие наглядных материалов, формирующих правовые представления младших школьников (плакатов, стендов, творческих работ)	Наличие атрибутов, выражающих политику ОУ и отношение к правовому воспитанию.
Анализ учебно-воспитательной работы учителя	Соответствие требованиям к воспитательным программам	Актуальность, Прогностичность Рациональность, Целостность Контролируемость, Гибкость и др.

начальных классов, направленной на формирование правовых представлений.	Особенности содержания воспитательной работы, направленной на развитие правовых представлений	Отличающие данное ОУ черты программы учебно-воспитательной работы
	Осознанное отношение педагога к формированию основ правовых представлений младших школьников	Способность аргументировать свой подход и конкретные педагогические решения
	Удовлетворенность родителей осуществляемым учителем правовым воспитанием	Осведомленность о событиях, положительное отношение к их содержанию и организации

Следует отдельно остановиться на диагностируемых компонентах правовых представлений младших школьников:

– *когнитивный* компонент правовых представлений включает знания об основных правах и обязанностях человека. Развитие данного компонента направлено на ознакомление с содержанием общечеловеческих ценностей в правовой области. Также когнитивный компонент содержит осознание младшими школьниками роли и предназначения права как общей формы свободы и справедливости.

– *эмоционально-оценочный* компонент правовых представлений предполагает, что у младших школьников происходит становление позитивного отношения к нормам права. Дети признают необходимость соблюдать права для благополучной жизнедеятельности, принимают на личностном уровне ответственность.

– *поведенческий* компонент связан с возможностями приобретать в единстве с когнитивным и эмоционально-оценочным опыт правовой деятельности. Данный компонент проявляется в деятельностном выражении личностью принципов правового взаимодействия и направлен на приобретение качеств, позволяющих активно участвовать в системе социально-правовых отношений.

В качестве диагностических материалов для проведения анализа сформированности правовых представлений младших школьников могут быть использованы следующие методики:

1. Беседа на тему "Право" с целью выяснения наполненности и правильности правовых представлений младших школьников.

2. Методика "Неоконченные предложения", позволяющая определить наполненность правовых представлений младших школьников через установление: содержательных характеристик прав и обязанностей, выделяемых учащимися и линий взаимосвязи между выделяемыми категориями прав и обязанностей. (Использовались признанные Конвенцией ООН основные права ребенка: на жизнь, на получение образования; на отдых и досуг, запрет всех форм физического и психического насилия; на защиту со стороны закона, государства; на участие в делах семьи; на собственность и др.)

3. Методика «Ситуации в рисунках» (на основе иллюстраций Е.С. Шабельник, Е.Г. Каширцевой. Методическое пособие для учащихся начальных классов по изучению Всеобщей Декларации прав человека "Права на всякий случай", "Ваши права") для исследования проявления эмоционального компонента правовых представлений младших школьников; степени адекватного и устойчивого эмоционального отношения к нормам права, к соблюдению их или нарушению. Изучая эмоциональный компонент правовых представлений, мы опирались на право свободы и равенство.

4. Метод экспертных оценок для выявления проявления поведенческого компонента правовых представлений младших школьников по следующим показателям: дисциплинированность, проявление уважения, добросовестность, осознанность.

Наши исследования показали, что совместная разработка процедуры мониторинга качества правового воспитания в начальной школе является эффективным средством, влияющим не только на качество правового воспитания, но и на весь воспитательный процесс через взаимодействие его субъектов.

### Литература

1. *Абрамов В. И.* Учебно-методические проблемы правового образования в современной российской школе // "Черные дыры" в Российском Законодательстве. 2008. N 2. С. 76-80.

2. *Ган Н.Ю.* Педагогический мониторинг процесса правового воспитания старших дошкольников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2002.

3. *Майоров А.Н.* Мониторинг в образовании: Изд. 3-е, испр. и доп. М.: Интеллект-Центр, 2005.

4. *Федорова И.Н.* Воспитание основ правовых представлений младших школьников: Дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2002.



**Серафимович И.В.,**  
кандидат психологических наук, доцент,  
Институт развития образования Ярославской области

Ярославль, Россия  
[serafimovich@yandex.ru](mailto:serafimovich@yandex.ru)

**Егорова К.А.,**  
магистрант  
Факультета психологии ЯрГУ им. П. Г. Демидова  
Ярославль, Россия  
[egorovakri2018@mail.ru](mailto:egorovakri2018@mail.ru)

## **ВЗАИМОСВЯЗЬ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ СЕЛЬСКИХ ШКОЛ И СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ**

**Аннотация:** В данной статье представлены результаты эмпирического исследования, показывающего роль интеллекта в адаптационном процессе на начальных этапах профессионализации. Обосновано, что эффективность адаптации в профессиональной деятельности у молодых специалистов зависит от уровня развития когнитивных структур личности. Установлено, что на начальных этапах профессиональной деятельности интеллектуальная активность, связанная с внутренним контролем, способствует реализации гибкости и целостности в работе с обучающимися.

**Ключевые слова:** интеллектуальные особенности, профессионализация, личностные характеристики, сельские образовательные учреждения, адаптация.

**Serafimovich I.V.,**  
PhD in Psychology, Associate professor,  
The Education Development Institute of Yaroslavl Region

Yaroslavl, Russia  
**Egorova K.A.,**  
Magitstrat,  
YarGU of P.G. Demidov  
Yaroslavl, Russia

## INTERRELATION OF INTELLECTUAL FEATURES OF YOUNG TEACHERS OF RURAL SCHOOLS AND SOCIAL – PSYCHOLOGICAL ADAPTATION

***Abstract:** Results of the empirical research which show an intelligence role in adaptation process at the initial stages of professionalization are presented in this article. In the process of young specialists' adaptation in professional activity the role of cognitive structures of the personality is proved. It is proved that the efficiency of adaptation in professional activity at young specialists depends on the level of development of cognitive structures of the personality. It is established that at the initial stages of professional activity the intellectual activity connected with the internal control promotes realization of flexibility and integrity in work with students.*

***Keywords:** intellectual features, professionalization, personal characteristics, rural educational institutions, adaptation.*

Приоритеты государственной политики в области поддержки молодых педагогических кадров отражаются и в реализации Национальных проектов, и в опыте регионов, реализующих различного рода мероприятия для начинающих педагогов, и в новых требованиях и задачах, которые возлагаются на молодые педагогические кадры.

В соответствии с Законом «Об образовании» стандарт образования должен выдерживаться одинаковый как для сельских, так и для городских школ с учетом того, что современное образование ориентировано на творческий вид деятельности учащегося, развитие его способности к самоидентификации и самоорганизации, и условия, что для всех обучающихся не зависимо от них места обучения и проживания должны предоставляться равные образовательные возможности.

Это, в свою очередь повышает требования к педагогам, в том числе к их профессиональному мышлению, их готовности к изменениям и преобразованиям [2; 3; 4; 8; 9; 11].

При этом есть некоторые специфические отличия между работой педагога в городской школе и в сельской местности.

С точки зрения В.А. Мижерика, М.Н.Ермоленко [6] различия определяются комплексом объективных и субъективных факторов, обуславливающих специфику профессиональной деятельности сельского педагога.

В число субъективных факторов входят такие как нехватка кадров в сельских школах, и как следствие, педагог может вести предметы не по своей специальности; низкий рост профессионализма и саморазвития (в силу отдалённости от больших населенных пунктов не с кем обмениваться опытом, развитие может осуществляться только через интернет); внеучебная деятельность чаще всего ложится на плечи педагогов, так нет отдельных организаций по дополнительному образованию.

К объективным факторам авторы относят ограниченное пространство сельской местности, которое влияет как на более глубокие представления педагога о детях, условиях их жизни и быта, отношениях в семье, среди сверстников; так и на социальные стереотипы восприятия педагога и его авторитет.

Вышеуказанная совокупность факторов подразумевает, что педагог, работающий в сельской местности должен как постоянно овладевать новыми технологиями обучения, которые могут обновляться по содержанию и в соответствии с личностью обучающегося в сельской местности, так и быстро адаптироваться к меняющимся социально-экономическим и культурным условиям образования на селе.

Традиционно считается, что интеллектуальные способности (Г.Ю. Айзенк, Э. Боринг, Дж. Гилфорд, В.Д. Дружинин, Р. Кетелл, Ж. Пиаже, Э. Торондайк, М.А. Холодная, В.Штерн) можно рассматривать как один из механизмов адаптации (А. Адлер, Г. Ауберт, А. Маслоу, И.А. Милославова, Ж. Пиаже, А.А. Смирнов, С.С. Степанов, З. Фрейд) к окружающему миру, о чем свидетельствуют исследования различных ученых.

Мы придерживаемся точки зрения (По С.Л. Рубинштейн, В.Д.Шадриков), что мышление представляет собой процесс и способность, которая развивается за счет освоения и применения мыслительных операций, что в свою очередь формирует интеллект человека [10; 12].

Кашапов М.М. считает, что наличие проблемной ситуации необходимо осмысление и преобразование её, в этот момент включается процесс профессионального мышления.

С помощью него мы сможем установить проблемность объективной профессиональной ситуации, благодаря чему ситуация может трансформироваться в профессиональную или субъективную, через которую связаны мышление и профессиональная деятельность [4].

Несмотря на различные подходы в изучении социально-психической адаптации (А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн, Б.Г.Ананьев), тем не менее, выделяются такие универсальные критерии как эффективность профессиональной деятельности, эффективность межличностного общения, самореализация, которые мы рассматривали более подробно в предыдущих публикациях [5].

Наше исследование направлено на изучение взаимосвязи интеллектуальных особенностей и социально – психологической адаптации.

В качестве тестируемых приняло участие 30 молодых педагогов (до 35 лет) из сельских образовательных учреждений.

Для этого исследования были использованы методики:

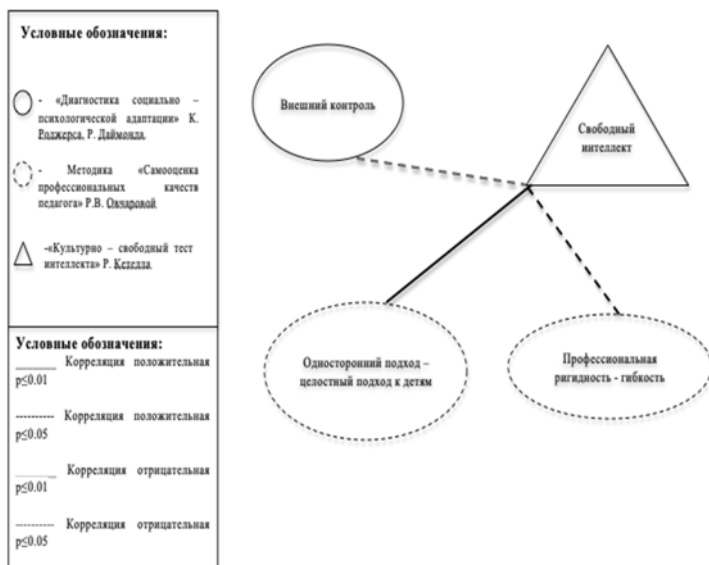
1. Опросник «Диагностика социально – психологической адаптации» К. Роджерса, Р. Даймонда.
2. Тест «Культурно – свободный тест интеллекта» Р. Кетелла.
3. Методика «Самооценка профессиональных качеств педагога» Р.В. Овчаровой.

В ходе статистической обработки данных получены ниже следующие результаты.

Свободный интеллект положительно связан с самооценкой профессиональной гибкости ( $r = 0,369$ ;  $p \leq 0.05$ ) и с самооценкой целостного подхода к детям ( $r = 0, 559$ ;  $p \leq 0.01$ , по методике Р.В. Овчаровой), что позволяет предположить, что интеллектуальные способности, в профессиональной деятельности на начальных ее этапах способствует преодолению одностороннего подхода в работе с детьми и направленности на вариативность реализации подходов к детям, интеграции индивидуального и дифференцированного.

Данное умение, с точки зрения некоторых авторов, является важным элементом когнитивного развития педагога в целом, поскольку служит своеобразным фундаментом в освоении новых когнитивных умений и навыков, которые необходимы для педагогов в обучении детей, освоении метапредметных компетенций [1].

Кроме того, наш данные не противоречат эмпирическим результатам Обуховой Ю.В., которая установила, что у учителей женщин с возрастом возрастает показатель выраженности социального интеллекта, а у мужчин уменьшается показатель выраженности эмоционального и вербального интеллекта [7].



*Рис. 1. Взаимосвязь интеллектуальных особенностей и критериев социально – психологической адаптации*

По полученным данным можно сделать вывод о свободный интеллект или как его еще называют флюидный интеллект демонстрирует способность человека решать проблемы и мыслить, с одной стороны, логически, а с другой,- оригинально в проблемных ситуациях.

Этот факт согласуется с точкой зрения М.М. Кашапова [4] в профессиональной деятельности специалиста для успешной адаптации необходим баланс между шаблонами, традициями, догмами, свободой, творчеством и инновациями.

Также свободный интеллект связан с внешним контролем отрицательно ( $r = 0.386$ ;  $p \leq 0.05$ ).

Необходимо отметить, что в организации внешний контроль выполняется, как правило, завучем или директором, иногда наставником, по итогам внешнего контроля в большинстве случаев решается вопрос о поощрении и наказании.

Внутренний контроль связан с тем, что сам субъект деятельности отслеживает свою работу и ее результаты.

Наши результаты дают основание предполагать, что при высоком интеллекте, с одной стороны, велика вероятность особой чувствительности к критике и похвале окружающих, а с другой стороны,

наличие высокой требовательности к результатам своей деятельности и ответственность снижают необходимость регулярного внешнего контроля.

В тоже время мы понимаем, что начальный период деятельности молодых специалистов в образовательном учреждении сопряжен с различными элементами внешнего контроля, что может приводить к потенциальным проблемным и конфликтным ситуациям, и как следствие снижению мотивации на деятельность или выбору иной сферы деятельности у высокоинтеллектуальных молодых специалистов.

Наше исследование показало, что интеллектуальные способности у молодых специалистов положительно связаны с гибкостью и целостным осмыслением ситуации, с внутренним локус-контролем.

В практическом плане это позволяет говорить, что становится востребована целенаправленная работа педагога-психолога с молодыми специалистами, направленная на позитивное восприятие внешнего контроля, обучение различным видам самомониторинга деятельности, обобщения и осмысления собственного опыта, интеграцию опыта коллег.

При этом последующие этапы профессионального становления требуют дополнительного изучения.

## Литература

1. *Алексеева О.С., Ржанова И.Е., Бритова В.С., Бурдакова Ю.А.* Флюидный интеллект: обзор зарубежных исследований [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология 2018. Т. 7. N 4. С. 19–43. URL: [http://psyjournals.ru/files/96764/Rzhanova\\_et\\_al.pdf](http://psyjournals.ru/files/96764/Rzhanova_et_al.pdf) (дата обращения: 03.07.2019).

2. *Байбородова Л.В.* Условия организации педагогического процесса в малочисленной сельской школе // Воспитание и развитие личности. Материалы международной научно-практической конференции. М., 1997. С. 25-28.

3. *Каверин Ю.А., Жуковская З.Д.* Организационно-педагогические условия и факторы, способствующие и препятствующие творческому саморазвитию учителя сельской школы [Электронный ресурс] // Сборник статей Сельская школа: проблемы организации образовательного процесса: материалы Всероссийской научно-практической конференции «Развитие инновационного потенциала сельской школы: возможности и перспективы. Комплексные сельские образовательные системы как

перспективные модели для возрождения и развития сельского социума в России». М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2008. С. 39–44.

URL:[http://window.edu.ru/resource/784/61784/files/konf\\_sbornik\\_4\\_082008.pdf](http://window.edu.ru/resource/784/61784/files/konf_sbornik_4_082008.pdf) (дата обращения: 03.07.2019).

4. *Кашанов М.М.*, Формирование профессионального творческого мышления: Учебное пособие. Ярославль: «БИБКОМ», 2013.

5. *Конева Е.В., Серафимович И.В.* Интеллект и социально-психологическая адаптация // Вопросы общей и дифференциальной психологии: Сборник научных трудов. Вып. 2. Кемерово: Кузбасвузиздат, 1998. С.15-22.

6. *Мижеригов В.А., Ермоленко М.Н.* Введение в педагогическую деятельность: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. – М.: Педагогическое общество России, 2002.

7. *Обухова Ю. В.* Интеллектуальные особенности представителей соционормативных и неосциномативных профессий в период ранней взрослости // Северо-Кавказский психологический вестник 2013. N 2. С. 59-62.

8. *Овчарова Р.В.* Технологии работы школьного психолога с педагогическим коллективом. Курган: Курганский государственный университет. 2006. [Электронный ресурс]

URL: [http://window.edu.ru/resource/452/63452/files/Ped\\_Kol.pdf](http://window.edu.ru/resource/452/63452/files/Ped_Kol.pdf) (дата обращения: 03.07.2019).

9. *Подымова Л.С., Карикина М.М.* Психолого-педагогическое сопровождение развития инновационности педагогов // Научный результат. Педагогика и психология образования. Т. 4, N 2. С.42-51.

10. *Рубинштейн С. Л.* О мышлении и путях его исследования. М.: АН СССР, 1958.

11. *Федорова Е.Н., Птицына Е.В.* Ценности профессиональной деятельности будущего педагога [Электронный ресурс] // Фундаментальные исследования. 2015. N 2. С. 401-405.

URL: <http://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=36827> (дата обращения: 03.06.2019).

12. *Шадриков В.Д.* Мышление как проблема психологии // Высшее образование сегодня. 2018. N 10. С. 2-11.

**Черноперова М.Г.,**  
учитель начальных классов,  
МБОУ «Гимназия №50»,  
г. Нижний Новгород, Россия  
[sacura62\\_1@mail.ru](mailto:sacura62_1@mail.ru)

## **УЧЕНИЧЕСКОЕ САМОУПРАВЛЕНИЕ КАК ВАЖНОЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ И АКТИВНОЙ ЖИЗНЕННОЙ ПОЗИЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

***Аннотация:** статья посвящена теме формирования социальной активности и лидерства младших школьников. Педагог предлагает решение сложившегося в настоящее время противоречия между наличием огромного потенциала форм внеклассной деятельности и недостаточным вниманием педагогов к формированию лидерских качеств младших школьников, неверием в возможность организации деятельных органов ученического самоуправления. Разработана воспитательная система, которая дает возможность ученику младших классов осваивать этапы управленческой деятельности в игровой форме и создает условия, необходимые для формирования социальной компетенции. Автором доказана возможность использования ученического самоуправления, как одной из эффективных форм.*

***Ключевые слова:** воспитательная система, лидерские и социальные компетенции, ученическое самоуправление.*

**Chernoperova M.G.,**  
Teacher,  
MBOU "Gymnasium № 50"  
Nizhny Novgorod, Russia,

## **THE STUDENT SELF-GOVERNMENT AS THE MOST IMPORTANT TERM OF DEVELOPING PRIMARY SCHOOL STUDENTS' LEADERSHIP SKILLS AND ADVOCACY**

***Annotation:** the information in this article is devoted to one of the most important topics of developing social awareness, activity and leadership among primary school students. The teacher offers the solution for the contradiction between a huge variety of extracurricular activities and*



*Teachers' lack of attention to developing leadership skills among primary school students, and teachers' disbelief in the possibility of arranging active student self-government. The teacher worked out her own form of teaching and educational and methodical work that can help primary students to study and to get acquainted with some stages of student self-government with the help of playing, and, as a result, it helps to develop social awareness. In this article the teacher managed to prove that it is possible to use student self-government as one of the most effective ways of studying.*

**Key words:** *teaching, educational and methodical work, leadership skills, social awareness and activity, student self-government.*

В настоящее время успех каждого человека зависит от умения работать в сотрудничестве с другими, добиваясь при этом поставленных целей. Необходимо быстро реагировать на происходящие изменения, анализировать информацию, планировать дальнейшие действия, принимать решения и действовать согласно им.

Развитие социальной активности, лидерской целеустремленности необходимо начинать уже в младшем школьном возрасте. Именно в этот период закладывается фундамент будущей личности. В связи с этим необходимо уделять внимание созданию оптимальных условий не только для интеллектуального и эмоционального, но и социального развития личности ребёнка.

Возможность в процессе воспитания у ребенка формировать качества лидера заложена во внеклассных формах работы современной школы.

Однако, на наш взгляд, в педагогической практике в настоящее время сложилось противоречие между наличием огромного воспитательного потенциала форм внеклассных занятий и недостаточным вниманием педагогов к формированию лидерских качеств у младших школьников и неверия в возможности организации деятельных органов ученического самоуправления.

Данное противоречие определяет актуальность выбранной темы.

*Цель работы:* доказать возможность использования ученического самоуправления в формировании лидерских качеств и активной жизненной позиции у младших школьников, как одной из эффективных форм.

В связи с этим, особый интерес в условиях реализации ФГОС вызывает достижение учениками начальных классов личностных

результатов. Основным объектом их оценки, а значит и оценки лидерских качеств, служит сформированность универсальных учебных действий, включаемых в этот блок:

*самоопределение; смыслообразование; морально-этическая ориентация.*

Достижение личностных результатов обеспечивается в ходе реализации всех компонентов образовательного процесса — учебных предметов, внеурочной деятельности. Сделаем акцент на воспитательную систему, которая способствует формированию личностных результатов. Для этого используются следующие формы: воспитательная программа «Лидер»; система классных часов; проекты; КТД (коллективно-творческие дела); органы самоуправления.

Программа «Лидер» опирается на следующие современные развивающие технологии: *технология педагогики сотрудничества (Е.И. Ильин, Ш. А. Амонашвили, Г. А. Цукерман, В. К. Дьяченко и др.); технология коллективно-творческих дел (И.П. Иванов, А.С. Макаренко); технология образования в глобальной информационной сети ТОГИС (В.В. Гузеев);*

Каждая из представленных технологий предусматривает активные формы организации детей, а значит, способствует формированию лидерских качеств.

С 1 класса активно используется на уроках **метод обучения в сотрудничестве**, когда дети привыкают работать в группах, выполняя одно задание на всех. Ученики понимают, что успех или неудача общего дела зависит и от того, насколько сплочённо и дружно работает их команда, в какой мере они придут к взаимопониманию и согласию.

В 1-2 классах дети учатся в рамках КТД, учебных и социальных проектов. Во время организации любого КТД дети делятся на группы, лидеров которых определяет педагог, при этом каждый раз – новых, давая возможность каждому ребёнку побывать в его роли. В дальнейшем лидера выбирает группа. Неслучайно в настоящее время становится очень актуальным девиз: «Сотрудничество – формат достижений!». Деловые и ролевые игры в рамках программы «Лидер» готовят ребят к ученическому самоуправлению.

В третьих и четвертых классах проводится выборная кампания, через которую учащиеся не только активно участвуют в жизни класса и гимназии, но и сами становятся организаторами учебно-воспитательного процесса в классе.

Готовясь к выборам в классные органы самоуправления, дети «примеряют на себя» новую социальную роль. Они разрабатывают и защищают свою Программу, рассказывают о её преимуществах и качествах своей личности. Во время выборной кампании представлен весь диапазон оценок: осознание своих возможностей; сравнение своих возможностей с другими кандидатурами. Младшие школьники участвуют в процедуре голосования, подсчёте голосов, составлении рейтинга. Происходит освоение новых социальных ролей. Это способствует формированию рефлексивности как адекватного осознанного представления о качествах хорошего ученика и лидера:

- осознание своих возможностей на основе сравнения «Я» и «хороший ученик»;
- осознание необходимости самосовершенствования на основе сравнения «Я» и «хороший ученик».

Происходит и формирование регулятивного компонента: способности адекватно судить о причинах своего успеха и неуспеха, так как из 11 претендентов выбирается только 5 членов правительства. Затем происходит распределение должностей между собой:

- Мэр – осуществляет общее руководство;
- Министерство образования – организует проведение заочных (домашних) олимпиад, литературных игр, осуществляет опросы учеников, проверку домашних заданий (по запросу учителя);
- Министерство культуры – участвует в организации праздников, конкурсов, перемен;
- Министерство труда – следит за организацией дежурства, проводит конкурсы на лучшего дежурного, руководит сбором макулатуры, работой на территории школьного двора;
- Министерство спорта – организует проведение ежедневной зарядки, соревнований.

К примеру, на переменах Министерство культуры раз в неделю проводило занятие кружка «Оригами». Заранее готовилось наглядное пособие и образец изделия. Работали кружки «Шашки», «Шахматы», «Дартс», их вели ребята из Министерства Спорта.

С течением времени в воспитательную систему вносятся коррективы, совершенствуется процедура выборов и программа «Лидер». В неё включается дополнительный блок «Школа лидера». Вот

некоторые темы для обсуждения: «Лидер. Кто он?», «Знакомьтесь – это Я», «Посмотрим на себя со стороны», «Я – лидер». На занятиях используются различные технологии. Например, проективные: «нарисуй» лидера красками, песнями, жестами и т.д. Такая форма организации деятельности превращает её в интересную творческую работу, в игровой форме формирует у детей представление о лидерстве.

Также в рамках ролевых игр дети знакомятся с обязанностями каждого Министерства, учатся организовывать коллективные творческие дела самостоятельно. Для этого используется второй вид технологий, который предусматривает целенаправленное обучение детей моделированию своей деятельности. Например, педагогическая технология «Поле чудес», где воображаемое «поле» засеивается «семенами – делами», которые дети самостоятельно планируют провести, определяя, что и как нужно сделать, чтоб эти воображаемые семена, т.е. реальные дела, «проросли». Так дети получают возможность индивидуально осваивать все этапы управленческой деятельности.

Даже в тематику классных часов включаются темы, которые предусматривают воспитание лидерских качеств – коммуникабельности, активности. Например, «Как организовать себя?», «Что такое ораторское искусство?», «Что мы знаем о мире взрослых?», «Что я знаю о мире и проблемах своих одноклассников?», «Я – гражданин».

Происходит и совершенствование структуры выборной кампании. Теперь она выглядит так:

#### **Этапы выборов:**

1. **Рекламная кампания:** Вывешивается объявление о начале кампании, все желающие быть в Правительстве, готовят выступление на тему: «Почему я должен быть в Правительстве?». Они представляют свои программы на стенде.

2. **Защита своей программы.** Ребята выступают с презентацией своей программы.

3. В классе проводятся **дебаты**. Претенденты отвечают на вопросы одноклассников.

4. **День выборов:** день, когда все тайно голосуют. Опускают бюллетени в урну для голосования. В дальнейшем счётная комиссия подсчитывает результаты.

5. **Правительство распределяет** обязанности между собой.

Появляется необходимость печатного органа, так возникает Министерство информации. СМИ собирают информацию из каждого

Министерства, оформляют её в виде объявлений и вывешивают в классном уголке.

Расширяется деятельность органов самоуправления. Вот как рассказывает о своей деятельности в Правительстве в своей научно-исследовательской работе «Как воспитать в себе лидерские качества?» министр образования Бозина Варвара:

*«...Заочные олимпиады – первое из мероприятий, которое подготовило Министерство образования. Мы сами подбирали тексты, проводили олимпиаду, проверяли её, подводили итоги и объявляли победителей.*

*За время обучения в 4 классе, мы сами подготовили и провели три литературные игры. Каждый раз добавлялись новые интересные конкурсы и испытания. Игра очень понравилась и играющим, и тем, кто проводил!*

Кроме того, при участии Правительства реализуются учебные и социальные проекты. Наиболее ярким и долгосрочным из них проект «**Летопись класса**», это выдержка из статьи, которую написала о проекте Малафеева София (мэр 2017-2018 учебного года):

*«В годъ 2018 стартовалъ проект «Летопись». Мы разделились на 4 группы. Каждая из них описывала самые значимые события, происходящие в 1,2,3 и 4 классахъ. Ребята искали материалы, делали рисунки или находили фотографии, которыми украшали статьи. Мы старались сохранить стиль старинных рукописных летописей, даже первая буква в каждой статье и обложка самой Летописи стали целым произведением искусства! Нашъ проектъ дополнили отзывы учениковъ и родителей, которые написали сочинение-рассуждение «Наш класс – самый, самый...». Благодаря Летописи, когда мы станемъ взрослыми, будемъ помнить о событиях, происходивших такъ давно».*

Действительно, продукт «Летопись класса» получился очень внушительным и серьёзным рукописным произведением – совместным «детисцем» союза учеников, родителей и учителя!

Значительно расширилась волонтерская деятельность. Вот как рассказывает об этом Муханов Александр (мэр 2016-2017уч.г), защитивший свою работу на тему «Что такое волонтерство?»

*«...ученики нашего класса, неоднократно участвовали в различных проектах и благотворительных акциях, например:*

**проект «Будем помнить»** – в рамках празднования Дня Победы наше Правительство проводит мероприятия для ветеранов Великой

*Отечественной войны. Оформляются выставки рисунков, стихов, песен и творческих работ. Кроме того, мы готовим сообщения о главных вехах ВОВ и выступаем перед учениками 2-3 классов.*

*Особое место занял в нашей жизни **проект «Твори добро»**. Ребята провели в своём подъезде поисковую работу. В результате – над 6 одинокими пожилыми людьми школьники класса взяли шефство. На все праздники мы навещали «подшефных», дарили подарки. Были созданы **«Копилки добрых дел»**, в которые фиксировались хорошие поступки ребят для дома, добрые дела для класса, для школы, для общества. Теперь эта «копилка» находится у каждого ученика в Портфолио, постоянно напоминает о том, как здорово творить добро.*

***Акцию «Книга от всего сердца»** я организовал сам. Мы с ребятами провели сбор книг для детей из малообеспеченных семей, детей с особенностями в развитии и оказавшихся в трудной жизненной ситуации. Было собрано 108 книг. 14 февраля, когда во всем мире отмечался международный День дарения книг, в областной библиотеке состоялся Праздник Книгодарения **«Книга от всего сердца»**, и собранные книги нашли своих новых владельцев. Часть книг была передана в Мореновскую областную санаторно-лесную школу, первую городскую детскую клиническую больницу и в детские библиотеки Нижегородской области...»*

Благодаря такой систематической работе у выпускников формируется социальная компетентность. Для развития лидерского потенциала учащихся создаются условия, которые требуют проявления детской активности.

Мониторинговые исследования, проводимые 2 раза в год, показывают положительную динамику в формировании коммуникативных и регулятивных УУД.

По тесту А.Н. Лутошкина «Я – лидер», определяющего лидерские качества, выявлено, что в 4 «А» классе 6 лидеров, имеющих результаты почти по всем показателям выше среднего и высокого уровня. У 72% учеников сформирована внутренняя мотивация к школьному обучению.

По итогам года видны высокие достижения учеников: победы в городских и районных олимпиадах, 1 место в районной интеллектуальной игре «Умники и умницы». Особенно хочется отметить, что из 26 учащихся, 10 человек написали свою первую научно-исследовательскую работу, 4 из них защитили свои работы на высоком уровне (район и область), заняв все призовые места. Об активном

участии в областных мероприятиях написано в СМИ, имеются грамоты и благодарственные письма.

Обобщая сказанное, можно отметить, что гипотеза, полностью подтвердилась. Воспитание лидерских качеств у младших школьников в условиях современной школы идет успешнее, если содержание воспитания ориентировано на развитие лидерских качеств и учитель развивает у детей в классном коллективе детское самоуправление.

### Литература

1. *Горохова Е.В.* «Хочу быть лидером». Нижний Новгород: Пед. технологии, 2000.
2. *Григоренко Ю.Н.* «Коллективно-творческие дела». М.: Пед. о-во России, 2004.
3. *Гузев В.В.* Образовательная технология ТОГИС – обучение в глобальных информационных сетях // Школьные технологии, 2000г. № 5. С.243-248.
4. *Иванов И.П.* Энциклопедия коллективных творческих дел. М.: Педагогика, 1989.
5. *Прутченков А.С.* Схема подготовки социального проекта. М., Росмэн, 2011.
6. *Рунова Т.А.* Развитие коммуникативных универсальных учебных действий посредством организации учебного сотрудничества младших школьников. // Нижегородское образование. 2011. № 2. С. 52-57.
7. Стратегия развития и воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015. № 996-р
8. *Тивикова С.К.* Организация внеурочной деятельности младших школьников: сборник программ. М.: ООО «Русское слово – учебник», 2013.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки РФ от 06.10. 2009. № 373
10. *Щуркова Н.Е.* Собрание пестрых дел: методический материал для работы с детьми. М.: Новая школа, 1994.

**Шинкарёва Н.А.,**  
кандидат педагогических наук, доцент,  
Иркутский государственный университет,  
Педагогический институт  
Иркутск, Россия  
[dpip.lida@ya.ru](mailto:dpip.lida@ya.ru)

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ  
ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ИСТОРИЧЕСКОМ ПРОШЛОМ  
Г. ИРКУТСКА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО  
ВОЗРАСТА**

**Аннотация:** рассматривается проблема формирования представлений об историческом прошлом г. Иркутска у детей старшего дошкольного возраста. Автор рассматривает представленность данной проблемы в психолого-педагогической литературе, анализирует точки зрения разных авторов, описывает организацию педагогических условий по формированию представлений об историческом прошлом города у старших дошкольников.

**Ключевые слова:** педагогические условия, представления детей дошкольного возраста, дошкольное образование, образовательный процесс, дети дошкольного возраста, дошкольные образовательные учреждения.

**Shinkareva N.A.,**  
PhD in Pedagogy, Associate professor,  
Irkutsk State University,  
Pedagogical Institute  
Irkutsk, Russia

**PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF  
REPRESENTATIONS ABOUT THE HISTORICAL PAST OF  
IRKUTSK AT CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE**

**Abstract:** the problem of formation of ideas in children of senior preschool age about the historical past of Irkutsk is considered.

The author considers the relevance of this problem in the psychological and pedagogical literature, presents the authors ' points of view on this



*problem, describes the organization of pedagogical conditions for the formation of ideas about the historical past of the city in older preschoolers, where he presents the stages of work and describes the blocks.*

**Keywords:** *pedagogical conditions, representations of children of preschool age, preschool education, educational process, children of preschool age, preschool educational institutions.*

Тема значения формирования представлений об историческом прошлом для патриотического воспитания подрастающего поколения сегодня одна из наиболее актуальных. Данной проблеме придается большая значимость в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования. В стандарте ставятся цели по патриотическому воспитанию: создание условий для становления основ патриотического сознания детей, возможности позитивной социализации ребенка, его всестороннего личностного, морально-нравственного и познавательного развития, развития инициативы и творческих способностей, на основе соответствующих дошкольному возрасту видов деятельности.

Воспитанию патриотических чувств у дошкольников посвящены исследования А.С Макаренко, В.Я Стоюнина, В. А Сухомлинского, К. Д Ушинского, А.М. Виноградовой, С.А. Козловой, М.Ю. Новицкой и др.

В.Н. Вишневская определяет понятие «патриотизм», как – моральный принцип, включающий уважение человека к историческому прошлому и традициям народов, населяющих территорию данной страны, гордость за ее экологические, социальные и культурные достижения, заботу об интересах, независимости и будущем своего народа, стремление к национальной независимости, свободе страны и личности, любовь к родным местам [20].

А. Р. Аблитарова, М.Б. Кусмарцев, А.Н. Выршиков считают, что патриотизм – синтез духовно-нравственных, гражданских и мировоззренческих качеств личности, которые проявляются в любви к близким, родному дому, городу, стране [1].

Патриотическое воспитание детей является одной из основных задач организации дошкольного образования. Это сложный педагогический процесс, в основе которого лежит развитие нравственных чувств.

Т. С. Буторина, Н.Г. Зеленова, Л.Е. Никонова определяет патриотическое воспитание, как процесс освоения наследия

традиционной отечественной культуры, формирование отношения к стране и государству, где живет человек [2; 3].

Н.А. Ивашкина, Н.В. Ипполитова, Н.В. Микляева считают, что патриотическое воспитание – процесс взаимодействия воспитателей и воспитанников, направленный на развитие патриотизма (патриотических чувств, патриотических убеждений и устойчивых норм патриотического поведения) [4; 5].

Целью нашей работы стала организация педагогических условий по формированию представлений об историческом прошлом города Иркутска у старших дошкольников.

Формирование представлений старших дошкольников предполагало несколько этапов деятельности.

*Первый этап. «Осознание значения исторического прошлого города».*

Цель работы с детьми: обогащать, систематизировать знания детей о городе. Расширять представления детей об объектах истории города.

Задачи:

- формирование начальных представлений об историческом прошлом г. Иркутск;
- раскрытие представления в сопоставлении прошлого и настоящего и осознании детьми исторического прошлого;
- формирование положительного отношения детей к историческим объектам и событиям.

На данном этапе использовались различные методы и приёмы: предварительные беседы, экскурсии, наблюдение, художественная литература, аудио и видео системы и др.

*Второй этап. «Обогащение представлений об историческом прошлом города».*

Цель: формировать положительное эмоциональное отношение к объектам и событиям истории города, его участникам, развивать у детей интерес к историческим материалам.

Задачи:

- расширение и конкретизация представлений детей об историческом прошлом г. Иркутска;
- обогащение опыта общения с фактами истории города на основе познания.

В проведении данной работы предусмотрено: презентации, игры, экскурсии, встречи, беседы, наблюдения, интегрированные занятия,

занятия-развлечения, викторины, конкурсы, экспериментирование, самостоятельная творческая деятельность детей.

*Третий этап. «Проявление и закрепление полученных представлений»*

Цель: активизировать эмоционально-ценностный компонент на основе представлений детей; учить выражать и логически строить свои представления.

Задачи:

- создание педагогических условий, ситуаций;
- способствование нравственному развитию личности ребенка,
- воспитание патриотических чувств.

Для эффективности формирования представлений у детей необходимым условием стала разработка и апробация педагогических условий на основе содержания исторического материала города и системы нетрадиционно образовательной деятельности.

В рамках формирующего эксперимента был разработан комплекс мероприятий под общим названием «Иркутск – город исторический» представленный блоками:

- 1) «История города»;
- 2) «Знаменитые люди города»;
- 3) «Памятники и исторические объекты»;
- 4) «Улицы и их истории»;
- 5) «Многонациональный мой город».

Каждый блок состоял из тематических недель:

*I. Блок «История города»;*

*II. Блок «Знаменитые люди города»;*

*III. Блок «Памятники и исторические объекты»;*

*IV. Блок «Улицы и их история»;*

*V. блок « Многонациональный мой город.*

Использование игр, фольклора (загадки, пословицы); пантомимики в изображении предметов, событий; картин и иллюстраций, изобразительной деятельности; моделирования; словотворчества детей позволит разнообразить методы работы с детьми по формированию представлений.

Открытие цикла занятий началось с тематической недели «*Основатели города*». Было проведено интегрированное занятие, способствующее формированию у детей начальных представлений в процессе изучения карты поселения первопроходцев. Сюжетно-ролевая

игра «Путешествие на машине времени» также способствовала расширению представлений старших дошкольников. Рассмотрение портретов основателей города и книг об истории города содействовали осознанию явлений историчности фактов событий. Проведенная с детьми беседа на тему: «Историческое прошлое нашего города» с показом слайдов и экскурсия в историко-краеведческий музей формировали представления детей в сопоставлении прошлого и настоящего города. Организована выставка книг «Это мой город».

Второй блок «*Знаменитые люди города*» содействовали расширению представлений детей в знакомстве с известными спортсменами российского и международного уровня.

Памятники и исторические объекты города в виде мемориала воинам Великой отечественной войны, мемориальные доски почетным людям г. Иркутска. Архитектурные объекты исторического прошлого города способствовали обогащению, расширению и конкретизации представлений детей об историческом прошлом г. Иркутска; развивали интерес к памятникам истории. С детьми проводились дидактические игры: «Закончи строчку», «Узнай по описанию»; сюжетные игры: «Путешествие по реке времени в прошлое сибирского края»; составление описательных рассказов «Я хочу быть похожим...»; конструирование из природных материалов; творческая мастерская «Коробочка с сюрпризом»; решение проблемных ситуаций «Что нужно делать, чтобы много знать?».

В период тематической недели «*Улицы и их история*» с помощью виртуальной экскурсии (презентации) и рассказа об улицах старого города дети узнали о происхождении их названий. Научились устанавливать причинно-следственные связи и строить логические умозаключения. Например, Лиза Б. отметила: «Улицу на берегу Ангары назвали потому Береговая, что находится на берегу речки».

В процессе проведения блока «*Памятники и исторические объекты*» дети с интересом играли в игру – путешествие по карте города «Где находится памятник?»; делали аппликация «Живые камни» (с использованием природного материала). Совместно с детьми мы читали: пословицы и поговорки «О мире и войне», Изготавливали папки-передвижки «Памятники воинам в моем городе».

Блок «*Улицы и их история*» предусматривал дидактические игры: «Улицы старого города», «Районы нашего города», «Какие бывают здания?», «Подбери признаки к слову ...», «Я живу на улице...»;

ситуативный разговор: «На чем поедem?», «Как пройти на улицу...?»; чтение стихотворений «Баллада о доме», «Поединок». Проведено занятие «Улицы города», в ходе которого дети познакомились с прежними названиями улиц, узнали их историю. Викторина «Я шагаю по Иркутску» завершила тематическую неделю и активизировала представления детей об улицах г. Иркутска, способствовала содержательному общению друг с другом, воспитанию любви к малой Родине.

Завершающим этапом стала тема «*Мы сибиряки, мы – россияне*» посвященная межэтническому взаимодействию многонационального города. Данная тематика способствовала формированию представлений старших дошкольников на основе национального самосознания, исторической общности, дружбе и пониманию людей разных культур; воспитанию уважительного, доброжелательного отношения к людям других национальностей. Итогом явился фестиваль «Дружба народов» с участием родителей воспитанников.

Таким образом, следует отметить, что проведенная работа по формированию представлений об историческом прошлом города у детей старшего дошкольного возраста содействовала обогащению знаний и представлений, способствовала установлению причинно-следственных связей в событиях и фактах истории; конкретизировала знания и представления детей в их логических умозаключениях.

## Литература

1. *Аблитарова А. Р.* Воспитание нравственных качеств личности у детей дошкольного возраста посредством основ патриотических чувств // Вопросы дошкольной педагогики. 2015. N 2. С. 54-64.
2. *Буторина Т. С., Овчинникова Н. П.* Воспитание патриотизма средствами образования: СПб.: КАРО, 2010.
3. *Зеленова Н.Г.* Мы живем в России. Гражданско-патриотическое воспитание дошкольников // Средняя группа. М.: «Издательство Скрипторий», 2008. С. 37-49.
4. *Ивашкина Н.А.* Патриотическое воспитание младших школьников на традициях народной педагогики. М., 2008.
5. Нравственно-патриотическое и духовное воспитание дошкольников // под ред. Н.В. Микляевой. М.: ТЦ Сфера, 2013.

## СЕКЦИЯ 4. Инновационные технологии и практика подготовки современных психологов. Психолого-педагогическая поддержка и сопровождение образовательной деятельности

**Бабакова Л.В.,**  
Кандидат псих. наук, ассистент,  
Академии музыкальных, танцевальных и изобразительных искусств,  
г. Пловдив, Болгария  
[babakova\\_lilia@abv.bg](mailto:babakova_lilia@abv.bg)

### ОТЧУЖДЕНИЕ СТУДЕНТОВ ОТ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

**Аннотация:** в данной статье рассматривается процесс отчуждения у студентов в академической среде. Представлена авторская шкала для измерения отчуждения. Кластерный анализ показал, что отчуждение в процессе обучения имеет две разновидности: отчуждение от других (от преподавателей и однокурсников) и отчуждение от себя в университете.

**Ключевые слова:** отчуждение, студенты, шкала, преподаватели, студенты, образование

**Babakova L. V.,**  
PhD in Psychology, Assistant Professor,  
Academy of music, dance and fine arts  
Plovdiv, Bulgaria

### STUDENT'S ALIENATION FROM ACADEMIC ENVIRONMENT

**Abstract:** this article discusses the process of alienation among students in the academic environment. The author's scale for measuring exclusion is presented. Cluster analysis showed that alienation in the learning process has two varieties: alienation from others (from teachers and university students) and alienation from oneself at the university.

**Keywords:** alienation, students, scale, teachers, students, education

Отчуждение – это процесс, который присутствует в образовательном процессе и в основном, и в среднем, и в высшем образовании. Он может быть вызван постоянным стрессом, которому подвергаются студенты,

чрезмерной учебной нагрузкой, отсутствием устойчивости, наличием апатии к учебной среде и др.

Отчуждение в образовании определяется как отчуждение от знания, которые студент получает в университете, от обучения, от преподавателей, от однокурсников, то есть эти факторы воспринимаются как бессмысленные, отсутствует интерес, процесс обучения является неприятным. Хотя концепция отчуждения меняется со временем, принято, что есть четыре измерения: бессилие, отсутствие нормы, изоляция и бессмысленность [9].

Бессилие – лишение индивидуальной свободы, индивид хочет изменить образовательную ситуацию, в которой находится, но не знает как;

Бессмысленность – неспособность предвидеть последствия;

Отсутствие норм – низкая предсказуемость поведения;

Изоляция – отсутствие безопасности и социальных контактов.

Именно эти четыре формы отчуждения чаще всего видны в образовательных организациях [3; 5]. Отчуждение в образовании заключается в дистанцировании от друзей, одноклассников и преподавателей, отсутствием успеваемости в школе и сплоченности [6]. Учащиеся, которые чувствуют себя изолированными, не считают университет и образование важным этапом в своей жизни [7].

Исследования, изучающие отчуждение в школе или университете, выявляют связь между отчуждением ученика/студента и другими факторами, такими как вовлеченность учащихся в различные виды деятельности; ценности школы/университета; ожидания преподавателей; отношения между студентами, успехи в учебе; чувство приверженности, чувство гнева, социальное признание и др. [4].

Отсутствие контроля над своей жизнью, отсутствие самостоятельности, отсутствие гордости успехами в университете, отсутствие связи обучения с жизнью, отсутствие понимания со стороны преподавателей и родителей, авторитарный характер школьных или университетских правил являются важными факторами, которые порождают чувство отчуждения от учебного процесса [4].

Целью данного исследования является представление кластерной версии авторской шкалы отчуждения студентов от процесса обучения. Авторская шкала является результатом изучения среди студентов того, что отчуждает их от процесса обучения. С помощью контент-анализа мы сформулировали 15 утверждений об отчуждении, но 4 из них были

впоследствии удалены, поскольку они не показывали хорошую надежность. Шкала обладает высокой надежностью ( $\alpha = 0,832$ ). Потом мы рассмотрели взаимосвязь между отчуждением и академическими стрессорами, академической активностью и академической устойчивостью.

#### Методы

Шкала отчуждения в процессе обучения. Она содержит 11 утверждений. Шкала является авторской и она измеряет отчуждение студентов от преподавателей, отчуждение студентов от своих однокурсников и отчуждение студентов от себя в университете.

Шкала академических стрессоров. Она содержит 23 утверждения. Участники исследования оценили по 5-балльной шкале различные варианты ответа на вопрос «Каковы основные препятствия и стрессоры в университете, с которыми Вы столкнулись в последние два месяца?» Эта шкала содержит четыре субшкалы: стресс, связанный с деятельностью в аудитории (например, «Преподаватель диктует очень быстро»), стресс, связанный с ожиданиями родителей (например, «Мои родители интересуются лишь моими оценками, до остального им нет дела»), стресс, связанный с учебным материалом и преподавателями (например, «Отсутствие связи между студентами и преподавателями»), стресс, связанный с недостатком знаний (например, «У меня нет достаточных знаний, чтобы подготовиться к семинару или занятиям в университете»). Шкала академических стрессоров была утверждена и адаптирована к болгарским условиям [1].

Шкала академической активности [8]. Испытуемых попросили оценить по 7-балльной шкале утверждения, с которыми они определили степень своего согласия. (например, «Я думаю, что академическая работа в университете полна смысла и цели», «Я чувствую себя сильным и энергичным, когда учусь в университете»).

Шкала академической устойчивости. Он содержит 7 утверждений и предназначена для измерения способности студентов справляться с академическими проблемами. Она обладает высокой внутренней надежностью ( $\alpha = 0,832$ ). Содержит такие утверждения, как «Я могу быстро преодолеть плохие результаты своей работы в университете», «Я считаю, что я психически устойчив, когда нужно сдавать экзамены» [2].

Участники исследования. Респондентами исследования являлись 85 студентов первого курса, изучающих специальности «Музыка» и



«Изобразительное искусство» в педагогическом университете. Из них 42% – мужчины, 58% – женщин. 68%.

Результаты: На рис.1 виден кластерный анализ шкалы измерения отчуждения в процессе обучения. Шкала содержит 11 утверждений, которые разделены на три субкластеры. Первый кластер включает в себя утверждения, семантика которых направлена на отчуждение студентов от преподавателей: а36 (преподаватели не оценивают мои усилия), а37 (преподаватели не понимают меня, когда я нахожусь в трудной ситуации), и 34 (Я не получаю достаточно внимания от преподавателей) и а40 (У университете чувствую отчужденности между студентами и преподавателями). Второй субкластер включает в себя утверждения, семантика которых направлена на отчуждение студентов от своих однокурсников: а38 (Мои однокурсники не понимают меня, когда я нахожусь в трудной ситуации), а39 (в Университете не хватает сочувствия между студентами) и 31 (Мои однокурсники в университете часто унижают меня), а35 (Мои однокурсники не воспринимают меня всерьез) и а41 (я чувствую отчуждение между однокурсниками). Эти два субкластера объединены в более крупный кластер, который мы условно назвали «Отчуждение от других в университете». Третий кластер состоит из двух утверждений: а29 (я чувствую себя никем, когда в университете) и 30 (Моя жизнь серая и безрадостная в университете), т.е семантика этих утверждений направлена на отчуждение от себя в университете.

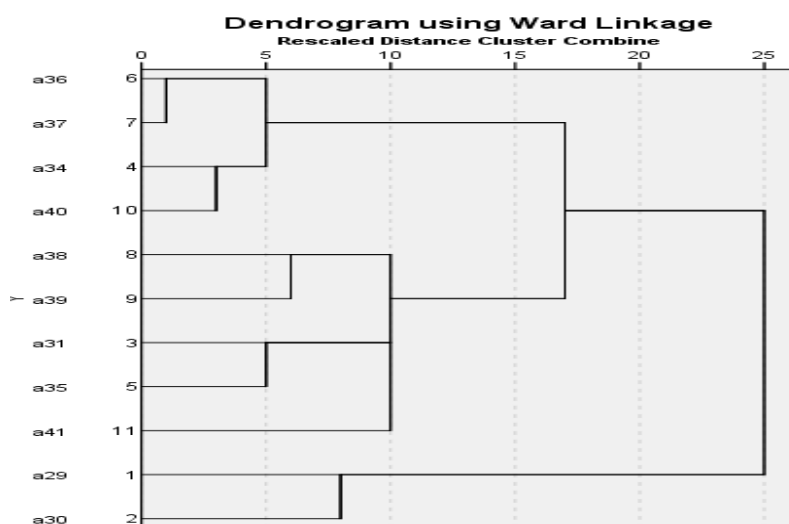


Рис. 1. Кластерный анализ шкалы отчуждения от учебного процесса

В нашем исследовании студенты определили два основных аспекта отчуждения – отчуждение от других (преподаватели и студенты) и отчуждение от самого себя (отчуждение от себя в университете).

Корреляционный анализ показал, что наиболее сильная взаимосвязь установлена между субшкалой «Отчуждение от преподавателями» и «Стресс, связанный с деятельностью в аудитории» ( $r = 0,77$ ). Можно предположить, что у учащихся, которые испытывают в большой степени отчуждение от своих преподавателей, возникают проблемы с концентрацией и полным усвоением материала в классе. Существовала значительная взаимосвязь между субшкалой «Отчуждение от преподавателей» и субшкалой «Стресс, связанный с учебным материалом и преподавателями» ( $r = 0,56$ ). Высокое академическое качество преподавания в университете может создавать восприятие трудного общения и дистанции для студентов, которые начинают изучать выбранную специальность. Более низкая, но положительная связь наблюдалась между подшкалой «Отчуждение от себя в университете» и субшкалой «Стресс, связанный с ожиданиями родителей» ( $r = 0,43$ ). Учащиеся, которые спорят со своими родителями по поводу своего образования, испытывают большие уровни отчуждения от своего присутствия в университете. Умеренные, но статистически значимые корреляции наблюдались между субшкалой «Стресс, связанный с недостатком знаний» и субшкалой «Отчуждение от преподавателей» ( $r = 0,61$ ) с одной стороны и с другой, с субшкалой «Отчуждение от однокурсников» ( $r=0,57$ ). Студенты отчуждаются от своих преподавателей и однокурсников в университете, когда им трудно общаться из-за нехваткой знаний во время занятий. Существует значительная корреляция между субшкалой «Отчуждение от преподавателей» и субшкалой «Стресс, связанный с ожиданиями родителей» ( $r = 0,53$ ). Студенты, которые испытывают трудности с общением с преподавателями и отчуждение от них чувствуют угрозу из-за плохой перспективы продолжения обучения. Это может привести к значительным проблемам с родителями, которые настаивают на том, чтобы их дети закончили свое обучение. И наоборот, студенты, у которых есть проблемы с родителями, сообщают о том, что плохо учатся в университете и у них есть проблемные отношения с преподавателями. Статистически значимых взаимосвязей между отчуждением и остальными субшкалами академических стрессоров не было установлено.

Корреляционный анализ показал, что есть отрицательной взаимосвязи между отчуждением и академической устойчивости ( $r = 0,761$ ;  $p = 0,032$ ). Студенты сообщают, что от посещения занятия в

университете нет смысла. Существует и отрицательная взаимосвязь между академической активностью и отчуждением ( $r=0,889$ ;  $p<0,001$ ).

Студенты-первокурсники сталкиваются не только с новыми условиями жизни, но и со многими трудностями, которые могут привести к ощущению отчуждения. Часто они подвергаются неадаптивным условиям, связанным с академической нагрузкой. Академическая деятельность может оказать негативное влияние на психическое и соматическое здоровье студентов, вызвать страх, беспокойство или другие негативные эмоции и привести к отчуждению от этого процесса и преждевременному уходу из системы высшего образования.

Наиболее серьезным стрессором, который подрывает вовлеченность студентов в учебный процесс, является стресс, связанный с недостатком знаний. Студенты, которые не закончили среднее образование в профильных классах с интенсивным изучением музыки, хореографии или изобразительного искусства, более уязвимы и подвержены чувству отчуждения от учебного процесса, чем те, кто закончил школу с соответствующим профилем.

Высокие требования преподавателей в университетах также могут быть предиктором низкого уровня доверия у студентов в учебном процессе. Именно эти студенты чувствуют угрозу из-за плохой перспективы своей учебы и как следствие – отчуждение от учебного процесса. Это, в свою очередь, может привести к значительным проблемам в отношениях с родителями.

Основным фактором, который может поставить под угрозу академическую устойчивость студентов, является чувство отчуждения. Это ощущение может подорвать их уверенность в учебном процессе.

Хотя это исследование было тщательно проведено, оно имеет свои ограничения и недостатки. Например, исследование проводилось только среди студентов первого курса университета, поскольку предполагается, что в течение первого года обучения студенты будут испытывать самые высокие уровни стресса из-за новой академической среды и ожиданий. Это можно вызвать отчуждение, т.е. мы не знаем уровень отчуждения среди студентов в последний год обучения и мы не можем их сравнивать.

## **Литература**

1. *Babakova L.* Development of the Academic Stressors Scale for Bulgarian University Students. Eurasian Journal of Educational Research, 2019, 81, P. 115-128
2. *Babakova L.* Intial adaptation and validation for Bulgarian conditions of scale measuring the Academic resilience among students. International Journal Knowledge, 2019, 30(5), P. 1267-1272..Brown, M. R., Higgins, K., & Paulsen, K. Adolescent alienation: what is it and what can educators do about it? Intervention in School and Clinic, 2003, №39 (1), P. 3-9.
3. *Çağlar Ç.* The Relationship between the Levels of Alienation of the Education Faculty Students and Their Attitudes towards the Teaching Profession, Educational Sciences: Theory & Practice, 2013, №13(3), P. 1507-1513
4. *Holcomb-McCoy C.* Alienation: A concept for understanding low-income, urban clients. Journal of Humanistic Counseling, Education and Development, 2004,№ 43, P. 188-196
5. *Kaçire I.* The Impact of the University Students' Level of Alienation on their Perception of General Satisfaction, International Journal of Higher Education,2016, № 5(1), P. 38-46
6. *Rafalides M., Hoy W.K.* Student Sense Of Alienation And Pupil Control Orientation Of High Schools. The High School Journal,1971, 55, P. 101-111
7. *Salmela-Aro K., Upadaya K.* The Schoolwork Engagement Inventory: Energy, dedication, and absorption (EDA). European Journal of Psychological Assessment, 2012, 28(1), P. 60-67.
8. *Sidorkin A. M.* In the event of learning: Alienation and participative thinking in education. Educational Theory, 2004, 54 (3), P. 251-262.

**Галой Н.Ю.,**  
Кандидат психологических наук, доцент,

## КАУЗОМЕТРИЯ КАК РЕФЛЕКСИВНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»

*Аннотация:* в статье описываются результаты обследования уровня профессионального самоопределения студентов и приводятся рефлексивные методы каузометрии, способствующие формированию профессиональной направленности будущих педагогов.

*Ключевые слова:* профессионализация, рефлексия, событийность, каузометрия, субъективная картина жизненного пути.

**Galoy N. Yu.,**  
*PhD in Psychology, Associate Professor,  
Moscow Pedagogical State University*

## KAUSOMETRY AS A REFLECTIVE TECHNOLOGY OF PROFESSIONALIZATION OF STUDENTS STUDYING IN THE DIRECTION OF "PEDAGOGICAL EDUCATION"

*Abstract:* the article describes the results of a survey of the level of professional self-determination of students and reflective methods of causation that contribute to the formation of the professional orientation of future teachers.

*Keywords:* professionalization, reflection, eventfulness, causation, subjective picture of the life path.

В процессе обучения в педагогическом университете при наличии благоприятных условий у студентов происходит скачок в личностном развитии и формируется особый склад мышления, характеризующий профессиональную направленность будущего педагога.

Период обучения на ступени бакалавриата соотносится с первичным этапом профессионализации. Профессионализацию рассматривают как процесс и результат вхождения человека в профессию, овладение определённым видом профессиональной деятельности и, как следствие, обретение им необходимых профессиональных качеств, к которым

прежде всего относят профессиональное самосознание, профессиональные ценности и мотивации, профессиональные знания, умения и навыки [2].

Мировые тенденции бурного технологического роста, цифровизация и виртуализация социальной среды влияют на процесс профессионализации, размывая жёсткое социальное нормирование и приводя современного человека к необходимости постоянно обращаться к вопросу самоопределения и выстраивания вектора своего профессионального развития.

Особенно явно эта тенденция проявляется на этапе студенчества, когда молодой человек впервые сталкивается с практическим компонентом выбранной профессии и должен принять важное решение относительно правильности своего профессионального выбора, того, насколько осваиваемая профессия согласуется с его внутренним миром и способностями, и быть готовым осознанно и творчески выстраивать свой учебно-профессиональный путь.

Известно, что к концу третьего курса большинство студентов определяют в том, остаться ли в рамках осваиваемой профессии или по окончании бакалавриата сменить её. Но этот период самоопределения сопровождается тяжёлыми личностными переживаниями, например, трудностью понимания самого себя как субъекта учения, диффузией жизненных и профессиональных ориентиров и ценностей, усилением внутреннего чувства одиночества, отсутствием жизненных устремлений, снижением способностей к саморегуляции и самообладанию, сужением круга общения и коммуникативных способностей в целом.

По данным нашего анонимного опроса, в котором приняли участие 143 студента третьего курса института Иностранных языков Московского педагогического университета, на начало 2019-2020 учебного года (октябрь 2019 года) 44% респондентов не определились с дальнейшим профессиональным выбором. Описанная ситуация является индикатором кризисного состояния молодых людей, остро нуждающихся в профориентационном сопровождении и психологической поддержке, которые невозможны без расширения «психологической составляющей» образования.

В своей книге «Неокогнитивная психология» (2017 г.) В.Д. Шадриков, выделяя стадии развития внутреннего мира человека, соотносит возраст от 18 до 35 с седьмой стадией и описывает его понятийно-смысловое содержание: «Вступая в 7 стадию, человек

склонен сомневаться в правильности выбранных решений. Сомнения заполняют внутреннюю жизнь, делают её неопределённой. Человек может избегать этих проблем, но их искусственное отрицание не придаёт уверенности. ... И именно на этом этапе профессионального самоутверждения требования к жизни резко возрастают» [5, 314]. Поэтому принципиально важно, особенно для представителей педагогической профессии, сформировать определённый жизненный стержень, вектор, который наполняет жизнь смыслом, вносит стабильность и баланс, позволяет реализовывать себя в профессии и через профессию.

Если рассматривать жизнь как совокупность психических явлений и событий, то промысливание этих событий и явлений составляет внутреннюю реальность человеческой жизни.

Функциональной единицей внутреннего мира человека выступает образ – это «субстанция мыслей, выступающая ориентировочной основой деятельности и в роли целей направляющая активность субъекта» [5, с. 137].

Обобщив современные нейрокогнитивные исследования, В.Д. Шадриков даёт новое определение мысли, понимая её как потребностно-эмоционально-содержательную субстанцию. Организации хода своих мыслей можно и нужно учиться. Этот процесс отслеживания своих ментальных и практических действий, их анализ с точки зрения плодотворности и правильности есть рефлексия, которая может переходить в качество личности – рефлексивность, и она уже обеспечивает эффективность выполнения любого вида деятельности. Сформированная рефлексивность позволяет человеку превращать свою жизнь в предмет практического преобразования путём событийного анализа [5].

Событийный анализ предполагает выделение, осмысление и конструирование событий жизненного пути как важных этапов становления и самореализации профессионала. М.М. Кашапов в контексте профессионализации понимает событийность как рефлексию, направленную на значимые профессиональные события в масштабе всего жизненного пути личности.

Таким образом, событийность выступает механизмом профессионального мышления и проявляется в понимании человеком самого себя, других людей и их взаимоотношений. «Событийность можно рассматривать как характеристику субъекта жизни, благодаря

которой у него появляется способность трансформировать ситуационные факторы в условия, влияющие на жизненный путь человека» [3, 326].

Событийный подход как технология организации и управления событиями занимает важное место в системе профорientационных практик.

В этом контексте особый интерес представляет Каузометрия – метод, предложенный Е.И. Головахой и А.А. Кроником в 1982 году. Каузометрия представляет собой психобиографический метод исследования субъективной картины жизненного пути личности. Фокус внимания современной когнитивной психологии обращён к личным мыслям человека, его миру внутренней жизни [5], в связи с этим понятие субъективной картины жизненного пути представляет особый интерес именно как образ, систематизирующий событийную наполненность временных измерений человека в масштабе всей его жизни [1].

А.А. Кроник и Р.А. Ахмеров дают следующее определение субъективной картины жизненного пути – «это психический образ, в котором отражены пространственно-временные характеристики жизненного пути – значимые события прошлого, настоящего и будущего, их причинно-следственные и целе-средственные связи» [4, с. 48].

Каузометрия в современном варианте может быть проведена в форме экспресс-диагностики картины жизни, в форме индивидуальной каузометрии в «ручном» или электронном варианте.

Вне зависимости от формы проведения, метод предполагает выполнение ряда ключевых заданий: определение ожидаемой продолжительности жизни, оценивание пятилетних интервалов жизни по степени насыщенности важными событиями, вычисление психологического возраста, формирование списка наиболее важных событий своего прошлого, настоящего и возможного будущего (всего 15) и последующий анализ этих событий, в том числе и путём воссоздания причинно-следственных межсобытийных связей, которые составляют ментальное поле внутреннего мира человека.

Наиболее показательным дополнением результатов анонимного опроса, свидетельствующих о 44% профессионально не определившихся студентов-третьекурсников, являются обобщённые результаты выполнения методики Каузометрии «Оценивание пятилетних интервалов жизни (ОПИ)», представленные на рисунке 1.



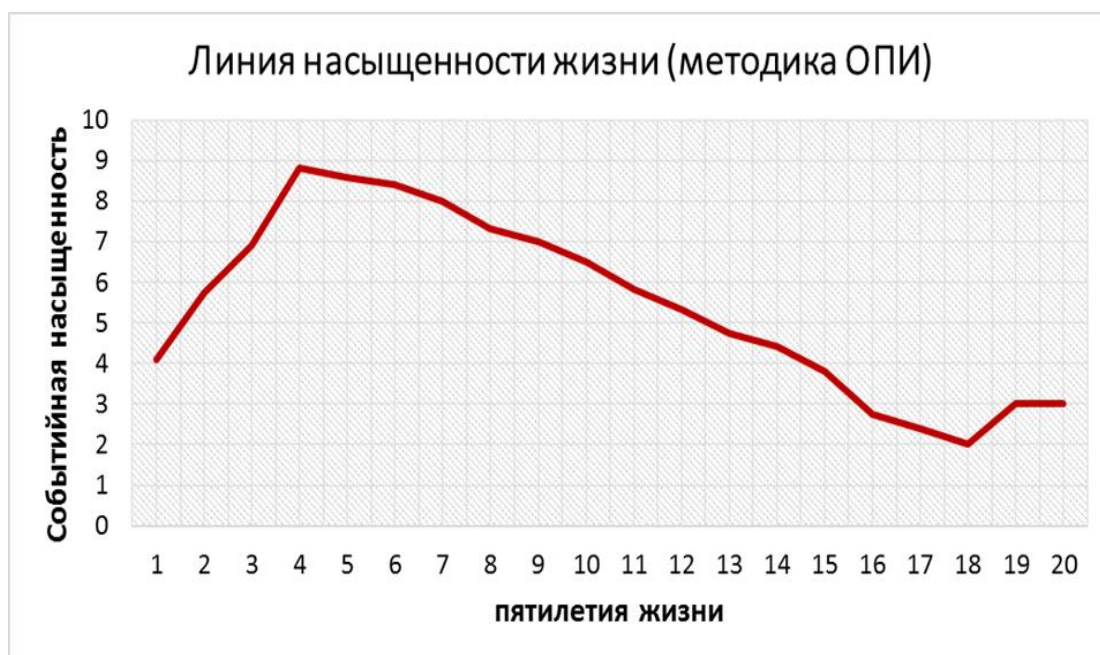


Рис. 1.

В процессе выполнения методики ОПИ студентам предлагалось определить свою ожидаемую продолжительность жизни и пользуясь специальной таблицей оценить каждое пятилетие своей жизни по степени насыщенности важными событиями по десятибалльной шкале. Суммируя оценки студентов по каждому пятилетию жизни, был получен график, пик которого, то есть максимальная насыщенность жизни важными событиями, соотносится с текущим временем жизни – возрастом примерно 20 лет.

Как видно по графику перспектива жизни студентами видится менее насыщенной важными событиями, что для юношеского возраста является неблагоприятным симптомом.

Этот результат может указывать на неспособность испытуемых структурировать картину будущего (отсутствие образов будущего, наполненных в пространстве и времени параметрами), нарушения протяжённости временной перспективы, негативное отношение к своему будущему, что соотносится с кризисными состояниями личности.

С точки зрения развития событийной рефлексии, наибольший интерес представляет причинный и целевой анализ межсобытийных отношений как промежуточный этап полного варианта Каузометрии. Опрашиваемому необходимо дать 105 ответов, указав возможные причины каждого события (данное событие произошло благодаря / вопреки сопоставляемому событию), начиная с последнего.

Целевой анализ межсобытийных отношений построен на выявлении того, насколько одно событие может выступать целью или средством другого. Опрашиваемый также попарно сравнивает события и должен дать 105 ответов [4].

Опыт индивидуальной работы со студентами и их самостоятельная работа с ручным вариантом индивидуальной формы каузометрии дают значимый результат в выявлении ключевых событий своего прошлого или настоящего, которые являются опорными моментами или отправными пунктами для конструирования значимых событий возможного будущего, связанных с профессиональной самореализацией.

Таким образом, Каузометрия находит применение не только как метод самопознания и психодиагностики, но и как психотерапевтическая практика, помогающая человеку ориентироваться в своём внутреннем мире, преодолевать жизненные кризисы, выстраивать индивидуальный вектор личностной и профессиональной самореализации.

## Литература

1. *Галой Н.Ю.* Субъективный образ жизненного пути женщин-предпринимательниц: дис. ... канд. психол. наук. М., 2009.
2. *Иванов В.Г., Искакова И.Р.* Профессиональное становление студентов и процесс профессионализации в вузе // Вестник Казанского технологического университета. 2010. N 12.  
URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-stanovlenie-studentov-i-protsess-professionalizatsii-v-vuze> (дата обращения: 10.12.2019).
3. *Кашанов М.М., Филатова Ю.С., Кашанов А.С.* Событийно-когнитивные компоненты профессионализации субъекта: монография. Ярославль: Индиго, 2018.
4. *Кроник А.А., Ахмеров Р.А.* Каузометрия: Метод самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути. 2-е издание, исправленное и дополненное. М.: Смысл, 2008.
5. *Шадриков В.Д.* Некогнитивная наука. М.: Университетская книга, 2017.

**Кириенко В.А.,**  
ассистент,  
Московский педагогический государственный университет  
Москва, Россия  
[va.kirienko@mpgu.edu](mailto:va.kirienko@mpgu.edu)

**Ван Вэнцзяо,**  
преподаватель,  
Вэйнаньский педагогический университет  
Вэйнань, КНР  
[626652680@qq.com](mailto:626652680@qq.com)

## **ВОСПРИЯТИЕ КИТАЙСКИМИ СТУДЕНТАМИ, ИЗУЧАЮЩИМИ РУССКИЙ ЯЗЫК, СМЫСЛООБРАЗУЮЩИХ МЕТАФОР**

**Аннотация:** в статье рассматриваются лингво-культурологические и психологические аспекты изучения китайскими студентами русского языка, а также роль смыслообразующих метафор в процессе обучения иностранному языку.

**Ключевые слова:** концептуальная метафора, концепт, языковая картина мира, языковая личность

**Kirienko V.A.,**  
Assistant,  
Moscow Pedagogical State University  
Moscow, Russia  
**Wang Wengjiao,**  
Teacher,  
Weinan Normal University  
Weinan, China

## **PERCEPTION OF CONCEPTUAL METAPHOR BY CHINESE STUDENTS STUDYING THE RUSSIAN LANGUAGE**

**Abstract:** The article discusses the linguistic, cultural and psychological aspects of studying the Russian language by Chinese students, as well as the role of conceptual metaphors in the process of teaching a foreign language.

**Keywords:** *conceptual metaphor, concept, linguistic picture of the world, linguistic personality.*

Современная методика и практика преподавания иностранных языков ориентируется на умение общаться, на формирование коммуникативной компетенции, а в нашем представлении, иностранный язык давно перестал быть простым набором знаков, мы воспринимаем его как сложную многогранную систему, своеобразный «ключ» к другой культуре.

Действительно, изучение иностранного языка не может ограничиваться изучением лексики и грамматики, ведь любой язык неразрывно связан с культурой, является ее отражением. «Изучить чужой язык не значит привесить новые ярлычки к знакомым объектам. Овладеть языком – значит научиться по иному анализировать то, что составляет предмет языковой коммуникации» [4].

Невозможно рассматривать язык как что-то плоское, а перевод с одного языка на другой как простое сопоставление двух эквивалентных единиц. За каждой (иногда довольно простой, на первый взгляд) языковой единицей стоит множество концептуальных областей, которые могут накладываться друг на друга, влиять друг на друга, проникать друг в друга.

Таким образом, язык оказывается неразрывно связан с культурой народа, а его изучение является эффективным только в том случае, если проводится параллельно с познанием культуры данного народа.

«Языковая картина мира» – термин, который возник лишь в XX веке и который показал сложность взаимосвязи языка и всего, что его окружает. Следом возникает еще один термин – «языковая личность», показывающий, насколько трудным и многогранным явлением может быть «система знаков».

В настоящее время, изучение концептов и их объединений, представленных в языковом сознании личности, перспективное направление в теории языковой личности, а понятие «вторичная языковая личность» является одним из наиболее значимых и основополагающих в современной теории и методике обучения иностранным языкам [1].

Таким образом, изучение иностранного языка представляет собой сложный процесс, включающий не только обучение разным видам речевой деятельности, но также знакомство с другой культурой.

И чем дальше в языковом поле находятся друг от друга родной и изучаемый языки, тем труднее сделать процесс обучения по-настоящему глубоким и качественным.

Русский и китайский языки находятся максимально далеко друг от друга ввиду очень низкого индекса флективности китайского языка, являющегося практически чистым образцом аналитического языка, в то время как русский язык является синтетическим.

Преподаватель русского языка как иностранного сталкивается на занятиях со множеством трудностей, каждая из которых является результатом различия культур, даже если на первый взгляд кажется, что это не так. Ввиду колоссальной разницы между строением языка, китайским учащимся при изучении русского языка приходится менять свои когнитивные стратегии, так как те, к которым они привыкли, перестают работать в новых условиях.

Чаще всего внимание на занятиях уделяется снятию трудностей, связанных с грамматикой, однако помимо трудностей, которые как бы лежат на поверхности, существуют и другие. Одной из таких «скрытых» трудностей является восприятие концептуальных метафор.

Для большинства людей метафора является инструментом поэтического воображения и риторических излишеств – частью какого-то особенного, а не повседневного языка. Более того, метафора обычно рассматривается как собственно языковая характеристика, связанная скорее со словами, чем с мышлением и деятельностью. По этой причине множество людей считает, что они прекрасно обходятся без метафор. Однако напротив – метафоры пронизывают нашу повседневную жизнь, причем не только язык, но и мышление и деятельность. Наша обыденная понятийная система, в рамках которой мы думаем и действуем, по сути своей метафорична [3].

Дж. Лакофф и М. Джонсон первыми представили когнитивный анализ концептуальной метафоры, и указали на то, что именно концептуальная метафора определяет наше понимание мира и его языковое выражение.

Концептуальные метафоры культурно-специфичны, так как основываются на нашем повседневном опыте, но концептуальные метафоры также основываются и на нашем физическом опыте, который можно определить с определенной степенью уверенности как универсальный опыт.

Концепты влияют на нашу повседневную деятельность, они структурируют наши ощущения, поведение, наше отношение к другим людям. Тем самым наша концептуальная система играет центральную роль в определении реалий повседневной жизни.

Один из способов изучения этой системы – наблюдение за особенностями функционирования языка, при этом стоит обратить особое внимание, что «локус метафоры — в мысли, а не в языке» [2].

Более того, концептуальная метафора не только воспроизводит фрагменты общественного опыта данной культурной общности – она в значительной мере формирует этот опыт. «Новые метафоры обладают способностью творить новую реальность ... Если новая метафора становится частью понятийной системы, служащей основанием нашей действительности, она изменит эту систему, а также порожденные ею представления и действия .... Например, западное влияние на мировые культуры частично объясняется внесением в них метафоры ВРЕМЯ – ДЕНЬГИ» [3, с. 175].

Положение о способности метафоры творить «новую реальность» Лакофф и Джонсон обосновывают не только примерами, но и логическими построениями типа: поскольку значительная часть социальной реальности осмысливается в метафорических терминах и поскольку наше представление о материальном мире также отчасти метафорично, постольку метафора играет весьма существенную роль в установлении новой для нас реальности.

Развернутую характеристику концептуальной метафоре дает А.П. Чудинов, определяя ее как особую систему «взаимодействующих зеркал, состоящей, по меньшей мере, из трех элементов».

Первым элементом, в соответствии с мнением Лакоффа и Джонсона, является «ментальный мир человека и общества в целом: метафора дает нам великолепный материал для изучения когнитивных "механизмов" в сознании человека и социального мировосприятия».

Вторым элементом, с точки зрения А.П. Чудинова, является природа метафоры, ее восхождение к наивной картине мира.

Третьим неотъемлемым элементом автор считает «отражение наивных человеческих представлений о понятийной сфере, к которой направлена метафорическая экспансия: человек метафорически концептуализирует и структурирует эту сферу, выделяя в ней самое важное и необходимое, давая эмотивную оценку ее элементам» [2].

Данный подход к определению метафоры считается наиболее полным в свете современных научных тенденций, так как метафору невозможно рассматривать как простое средство образности или элемент когнитивной системы, т.е. изолированно от культурного и общественного сознания, от системы представлений народа о себе, своей стране, уровня развития страны и народа.

Концептуальные метафоры, разделяются на три основные группы: структурные, онтологические и ориентационные. В структурных метафорах когнитивная топология сферы-мишени является моделью для осмысления сферы-мишени (СПОР – ЭТО ВОЙНА),

*Он напал на каждое слабое место в моей аргументации.*

*Я победил его в споре.*

*Его замечания били точно в цель.*

В китайском языке можно найти следующее соответствие:

*В семье нельзя спорить, спор – это война. Ты выиграл спор, но проиграл любовь. 家不是讲理的地方, 争吵如同战争, 赢了架却输了情。*

Онтологические метафоры категоризируют абстрактные сущности путем очерчивания их границ в пространстве (ДУША – ХРУПКИЙ ОБЪЕКТ – 脆弱的心灵) или с помощью персонификации (*Жизнь обманула меня – 生活欺骗了我*), и для русского языка, и для китайского персонификация является распространенным явлением, материальный объект очень часто интерпретируется как человек.

Ориентационные метафоры отражают оппозиции, в которых зафиксирован наш опыт пространственной ориентации в мире (ДОБРОДЕТЕЛИ СООТВЕТСТВУЕТ ВЕРХ, ПОРОЧНОСТИ – НИЗ).

*Это ниже моего достоинства.*

*Это низкий поступок.*

*У нее высокие требования.*

В китайском языке высшая добродетель подобна воде (*上善若水 – Дао дэ цзин*), она не имеет конкретной формы и границ, а, следовательно, направления.

Рассматривая концептуальные метафоры в русском и китайском языке, достаточно легко заметить их сходство, однако так же легко убедиться, что сходство это довольно часто является лишь поверхностным.

Структурная метафора ВРЕМЯ – ДЕНЬГИ отражает наше отношение ко времени как к большой ценности, это ограниченный ресурс, который мы используем для достижения целей.

*Потерять время.*

*Спасибо за потраченное время.*

*Стоит ли это вашего времени?*

*Твое время истекает.*

*Я потратил на это много времени.*

В китайском языке можно найти полное соответствие этому.

*Время – это деньги, эффективность, жизнь – 时间就是金钱, 效率就是生命*

В Объединенной энциклопедии китайского языка можно найти следующее определение концепта «время»: *时间*»:

*时间是人最大的成本, 同样也是每个人的资本和财富。 «Время – самая большая человеческая ценность, так же как капитал и богатство каждого человека в отдельности» [5].*

Однако при более глубоком анализе концепта ВРЕМЯ можно выявить

национально-детерминированные актуализации в сознании носителей китайского языка.

Так, например, рассматривая пословицы (являющиеся важнейшим элементом

формирования языковой картины мира), большое расхождение можно обнаружить в пословицах со значением восприятия последовательности времени, так как в русском языке данная группа – одна из самых широких (22%), а в китайском языке – самых узких (2%).

Для русских пословиц наиболее широко представленной группой является отношение ко времени с точки зрения его ценности (28%)

*Деньги пропали – наживешь, время пропало – не вернешь.*

*Час упустишь – годом не наверстаешь.*

Китайские же пословицы больше рассматривают понятие «время» с точки зрения его продолжительности (26 %):

*口吃个胖子 – быстро, разом;*

*弹指之间 – в один миг.*



Таким образом, китайцы рассматривают «время» прежде всего с точки зрения его продолжительности, быстротечности, русские же – с точки зрения ценности, последовательности [5].

Действительно, наряду с универсальным категориальным признаками, концепты в русской и китайской культурах имеют национально-культурную специфику, что может формировать определенную зону интерференции для языкового сознания китайских студентов и должно быть учтено при обучении РКИ в контексте диалога культур.

Концептуальная метафора не может быть полностью изучена без опоры на межкультурные аспекты, что становится особенно важным при изучении когнитивных процессов у людей, изучающих иностранные языки. Такие люди становятся носителями уже не одной, а двух культур, культурных ценностей. Концепты своей культуры люди усваивают параллельно с изучением родного языка в детстве.

Но с изучением иностранного языка (и именно через него) они воспринимают новые концепты, которые иногда имеют значительные отличия от уже усвоенных, поэтому преподавателю иностранного языка очень важно уделять этому внимание.

## Литература

1. *Дань Цзинь* Психология формирования образной сферы вторичной языковой личности (аспект РКИ в китайской аудитории) // Вестник ИГЛУ, 2012. N 4 (21). С. 131-137.
2. *Кузоятова О.С.* Основные направления в когнитивных исследованиях метафоры // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение. 2011. N 4. С. 119-126.
3. *Лакофф Дж., Джонсон М.* Метафоры, которыми мы живем. М.: Эдиториал УРСС, 2004.
4. *Тимофеева Н.А., Хабарова К.В.* Роль и значение этнокультурного компонента в формировании и развитии языковой личности иностранных студентов в предвузовской подготовке // Наука. Искусство. Культура. 2015. N 2 (6). С. 186-192.
5. *Чибисова О.В., Каминская И.В.* Концепт «Время» в русской и китайской лингвокультурах // Вестник Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина. 2012. N 35. С. 93-103.

**Молодцова Н.Г.,**  
доцент, кандидат психологических наук,  
Московского педагогического государственного университета  
[n201270@mail.ru](mailto:n201270@mail.ru)

**Попов П.Ю.,**  
Руководитель робототехнического направления,  
ГБОУ «Школа 1358»  
[popovpy@gmail.com](mailto:popovpy@gmail.com)

## **ОТ ФИЗИЧЕСКОГО МИРА К ДОПОЛНЕННОЙ РЕАЛЬНОСТИ В ЦИФРОВОМ ОБРАЗОВАНИИ**

**Аннотация:** В статье рассматривается проблема негативного влияния виртуальной реальности на мозг ребенка, предлагается альтернативный подход в виде методики дополненной реальности на материале бумагопластики и приема «ожившая картина».

**Ключевые слова:** цифровизация образования, виртуальная реальность, дополненная реальность, оригами, бумагопластика, активизация учебной деятельности, творчество, мультимедийные технологии.

**Molodtsova N.G.,**  
PhD in Psychology, Associate Professor,  
Moscow Pedagogical State University  
Moscow, Russia

**Popov P.Y.,**  
Head of Robotics,  
GBOU "School 1358"  
Moscow, Russia

## **FROM THE PHYSICAL WORLD TO THE AUGMENTED REALITY IN DIGITAL EDUCATION**

**Abstract:** the article considers the problem of the negative influence of virtual reality on the child's brain, suggests an alternative approach in the

*form of augmented reality methods on the material of paper plastics and "revived picture" technique.*

*Key words: digitalization of education, virtual reality, augmented reality, origami, paperplastics, activation of educational activities, creativity, multimedia technologies.*

В настоящее время в условиях цифровизации образования все больше внимания уделяется использованию в процессе обучения технологий виртуальной реальности, которые помимо плюсов имеют и свои ограничения, слабые стороны, а именно:

достаточно дорогостоящие, требуют специального технического оборудования для работы (очки, компьютер, датчики и т.п.);

негативно воздействуют на мозг ребенка, поскольку «доставляют образы прямо в мозг», подменяя непосредственное восприятие мира готовыми (чужими) образами.

Для решения этой проблемы требуется найти новые подходы, позволяющие соединить непосредственно воспринимаемый физический и виртуальный миры в голове ребенка, в условиях ненасильственной коммуникации с миром виртуальной реальности.

Одним из таких подходов мы рассматриваем использование методики **дополненной реальности**, разработанной при проведении мастер-классов по бумажному моделированию (бумагопластика) с учащимися и приема «**оживление картины**» (художественных образов произведений искусства).

Так, в процессе взаимодействия с произведением живописи учащиеся самостоятельно выбирают персонаж (аватар педагога, ведущего дискуссии, транслятора информации, тьютора) в виде мультипликационного, литературного или вымышленного героя, выполняющего функцию посредника и осуществляющего направляющее участие в процессе получения ребенком знаний, умений и навыков в рамках изучаемой дисциплины.

Это, в свою очередь, делает процесс обучения личностно-ориентированным и активизирует познавательную деятельность учащихся.

Технология, позволяющая переводить картины из двухмерного в трехмерное пространство на экране электронных досок (МЭШ)

- способствует обогащению ребенка образами, соединению реального объемного мира с плоским миром изображений,

- оживляет их посредством мультимедийных средств (образы картины оживают в прямом смысле слова, они могут взаимодействовать с ребенком: двигаться, звучать).

Это

- значительно усиливает процесс взаимодействия ребенка с накопленным культурным наследием,

- способствует процессу интериоризации знаний,

- активизирует творческий потенциал (ребенок может дополнить, и даже изменить предложенный ему художественный образ, превращаясь в творца).

Использование методики дополненной реальности на материале бумагопластики (оригами) позволяет ребенку научиться создавать объекты в реальном мире и переносить их в виртуальный мир, где оживает фантазия.

Так, на первом этапе, с помощью алгоритма сборки бумажных фигур, предъявленного на экране монитора, ребенок собирает поделку из бумаги, что способствует развитию его мелкой моторики и геометрических способностей [1].

На следующем этапе он с помощью специального приложения для смартфона учащийся оживляет свой персонаж (поделку) и помещает его в контекст предлагаемой ему на выбор истории, в рамках и контексте изучаемого предмета.

Кроме того появляется возможность для активного группового взаимодействия, когда в один и тот же контекст (программу, игру) помещаются персонажи всех участников образовательного пространства, что, в свою очередь, способствует развитию функциональной коммуникативной компетентности учащихся и активизирует учебную деятельность.

В данном подходе содержится богатый ресурс для геймификации процесса обучения и активного вовлечения учащихся в процесс самостоятельного моделирования и проектирования фигур из оригами [2], написания сценариев, программирования виртуальной реальности с опорой на зону ближайшего развития субъекта любого возраста.

Следует также отметить особую фасилитирующую позицию, которую занимает педагог в процессе реализации такого подхода.

Фасилитативная деятельность рассматривается как новая культура педагогической практики, где приоритетным является личностно-ориентированный характер общения педагога с ребёнком, создание

атмосферы ненасильственной коммуникации, субъект-субъектное взаимодействие, умение жить в настоящем, раскрытие личностного ресурса каждого учащегося.

Фасилитация позволяет удержаться от чистого увлечения новой технологией виртуальной реальности (VR) ради самой технологии и обеспечить направляющее участие педагога в образовательном процессе, нацеленном на развитие и саморазвитие личности учащихся.

Практическая значимость такого подхода также во многом определяется стремительной и тотальной цифровизацией производства и всей экосистемы мира, в котором эти дети будут учиться и работать по окончании школы.

Именно они станут полноправными и полноценными драйверами новой промышленной парадигмы [3].

### Литература

1. *Просвиркин В.Н.* Будущее не за горами. М.: Буки Веди 2018.
2. *Ramirez Ainissa.* 5 reasons why origami improves students' skills. George Lucas Educational Foundation. 2015. [Электронный ресурс]: URL: <https://edutopia.org/>
3. *Robert J. Lang.* Mathematical methods in origami design. Bridges 2009: Mathematics, Art, Architecture & Culture. USA. 2009.

**Петров Г.Д.,**  
доктор педагогических наук, профессор,  
Софийский университет «Св. Климента Охридского»,  
София, Республика Болгария  
[petrov.g@abv.bg](mailto:petrov.g@abv.bg)

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ В РАННЕЙ ПРОФИЛАКТИКЕ ПРАВОНАРУШЕНИЙ СРЕДИ ДЕТЕЙ**

***Аннотация:** известно, что детство характеризуется не только ускоренным процессом психического развития и физического созревания подростка, но и наличием определенных отклонений, в том числе поведенческого характера. Для их ранней профилактики необходимо учитывать психолого-педагогические проблемы, лежащие в основе профилактических действий.*

***Ключевые слова:** подростки-правонарушители, раннее предупреждение правонарушений, психологические и педагогические проблемы*

**Petrov G.D.,**  
Doctor of Educational Sciences, Professor,  
Sofia University "St. Kl. Ohridski",  
Sofia, Republic of Bulgaria

## **PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEMS OF EARLY PREVENTION OF OFFENSES AMONG CHILDREN**

***Abstract:** it is known that childhood is characterized, in addition to an accelerated process of complete maturation of the adolescent, but also with the presence of certain abnormalities, including behavioral nature. For their early prevention, it is essential to take into account the psychological-pedagogical problems that are in the core of preventative action.*

***Keywords:** adolescent offenders, early prevention, psychological and pedagogical problems*

Демократизация общественных отношений в Болгарии после 1989 года привела к разрушению или трансформации значимых систем регулирования как государственного, так и индивидуального сознания.

Это привело к изменению восприятия людей соответствующего поведения, увеличение количества отклонений и реструктуризации их качеств. Этот механизм лежит в центре психосоциальных явлений, в том числе феномена «отклоняющегося поведения» (в частности, делинквентного поведения). Более того, в последние годы переходного периода в нашем обществе внимание широкой общественности и исследователей в различных областях науки уделяется трем основным проблемам, имеющим основополагающее значение для развития страны: неспособности правительства поднять более экономику на высокий уровень, в качестве гарантий материального благосостояния болгарских граждан; все более нарастающая конфликтность; все более беспринципная коалиция между существующим общественно-политическим пространством и маргинальными структурами, в результате чего «... становится все больше крайне тревожная социальная проблема, относящиеся к устойчивости отклонений в поведении подростков от принятых норм ...» [3].

Социально-экономическая ситуация в Болгарии приводит к тому, что становится все больше детей из семей с повышенным риском совершения антиобщественного поведения и преступности. Криминогенными факторами, которые определяют антиобщественное поведение, являются: проблемы, связанные с безработицей и низким уровнем жизни; деформации ценностей и негативное отношение к правовым и социальным нормам; отсутствие возможностей и нежелание заполнить детское свободное время такими содержательными, полезными и необходимыми для их развития сферами, как спорт, искусство, творчество; психотравмирующие отношения в семье и микросоциальной среде, образовательная безнадзорность, преступная безответственность и безнаказанность некоторых родителей; личностные характеристики, социальные и психические отклонения, дефициты ценностей и недостатки самоконтроля у проблемных детей; дети, не посещающие или бросившие школу, при условии обязательного всеобщего образования; недостаточное вовлечение гражданского общества в предотвращение и борьбу с преступностью среди несовершеннолетних. [5].

В последние годы особенности этой тенденции связаны с характером и динамикой преступности среди несовершеннолетних. Большая проблема заключается в неспособности соответствующих учреждений эффективным образом реагировать на эти процессы, что позволяет ожидать рост и развитие подростковых антиобщественных процессов. Противодействие возможно, если главным станет внимание к причинам, механизмам и особенностям процессов, приводящих к

возникновению различных форм девиаций. Опора на методологию и методы соответствующей социально-психологической и педагогической профилактики.

Превентивная педагогика представляет собой предупреждение преступности среди несовершеннолетних как целенаправленный, организованный, систематический и последовательный процесс сотрудничества государственных, государственно-общественных и частных организаций, направленный на предупреждение преступлений и правонарушений среди несовершеннолетних, а так же профилактики рецидивов в их поведении. [4]

Превентивная психология не только изучает, но и представляет собой организованную и целенаправленную деятельность, связанную с системой практических мер государства и общества в ограничении, нейтрализации, устранении факторов, определяющих нарушения социальных норм, преступности. В самом широком смысле – это система мер, направленных на создание оптимальных условий для развития личности в целом.

Превентивные меры – это не только организованная и целенаправленная деятельность со стороны государственных и негосударственных организаций, но и конкретная работа психологов, социальных работников, педагогов и др. В зависимости от предмета профилактического воздействия, профилактическая работа проводится на уровнях индивидуальной и групповой профилактики. Это также относится и к психолого-коррекционной деятельности. [1]

### **Раннее предупреждение противоправного поведения у детей.**

Этот тип профилактики включает в себя меры, направленные на предотвращение возникновения условий, факторов и причин, способствующих возникновению преступного поведения среди подростков, а также принятию мер по нейтрализации уже существующих форм поведения. Ранняя превентивная деятельность является основой успешности всей деятельности в целом. И, хотя это трудно измерить, но именно она символизирует способность государства и общественных институтов, обеспечить соблюдение, как собственно детских интересов, так и интересов общества в целом.

*Недооценка важности изучения индивидуальных и групповые особенностей детей и подростков (как криминогенный фактор).* Зная социально-психологические и физиологические особенности ребенка можно прогнозировать его созревание и развитие, как в социальном, так и в антисоциальном аспекте. Известно, что поведение ребенка тесно связано с социализацией, что процесс формирования личности человека включает в себя биологическое, социальное и умственное развитие. То



есть, и человек изменяется под постоянным воздействием социальной среды, и поведение отдельного ребенка является продуктом и функцией этой среды. В этом смысле, социализация включает в себя несколько тенденций. С одной стороны, это естественный способ поддерживать баланс общественных отношений и обеспечивать оптимальное функционирование любого общества. С другой стороны, она включает в себя те события, которые связаны с передачей и восприятием каждым отдельным индивидом социального опыта, накопленного человечеством.

Воспитательный потенциал любого общества ориентирован на формирование социально приемлемого поведения и образа жизни молодого поколения. Этот процесс определяет характер, содержание и направление социализации каждого человека. «Понимание этого процесса позволяет диагностировать и прогнозировать развитие асоциального поведения, дифференцировать психологические и социальные условия для его перенаправления в рамки нормативных требований». [3]. Здесь можно поставить ряд концептуальных вопросов под общим девизом: «А неужели это так?» Существуют ли правила, которые обязывают субъектов превентивных действий прилагать усилия в этом направлении? В социальной и педагогической психологии уделяется ли должное внимание анализу этих проблем? В вузах достаточно ли изучаются характеристики и условия жизни детей и подростков, которые находятся в границах психического здоровья или имеют психические отклонения (к ним относятся невротоподобное формирование типа личности, эмоциональные расстройства и т.д.), потому что их следствием являются трудности в социальной адаптации и антиобщественной мотивации подростков? В достаточной ли степени применяются в психологической практике различные методы и процедуры для диагностики, лечения и профилактики этих состояний, которые имеют большое значение для процесса обучения? Очевидно, что нет!

*Проблемы, связанные со специализацией субъектов профилактики.*

Чтобы профессионально и компетентно выполнять данную превентивную деятельность необходимо, чтобы лица, участвующие в этом процессе, имели соответствующие профессиональные знания, навыки и компетенции. В Конвенции ООН о правах ребенка предусматривается, что государства-члены ООН должны создавать специализированные учреждения, отбирать и обучать персонал, профессионально работающий с детьми с девиантным и делинквентным поведением. В связи с этим, превентивная педагогика и превентивная психологии в своих научных исследованиях должны ставить такие теоретические и практические вопросы, как: - подготовка специально

обученного персонала, который занимается профилактической деятельностью и ориентирован на практическую педагогику и психологию; - проведение научных исследований и экспериментов, которые позволяют расширить знания о предметной области; - создание профилактических групп, в которые должны входить педагоги, психологи, социальные работники и медики; - расширенное практическое применение достижений современной профилактической педагогики и практической психологии. Обновление концепций, касающихся условий и формы осуществления психологического и воспитательного воздействия и профилактики. А также, оптимизация коррекционной работы с группами риска или отдельными лицами, которые совершили преступления [1]. На самом деле, в теоретическом и практическом аспекте из этих четырех ключевых областей, работающей оказывается лишь первая, хотя специалистов нехватает.

Проблемы с преподаванием, консультационными и внешкольными мероприятиями. Основные обязанности инспекторов – это привод в Детские педагогические комнаты (ДПК) в полиции. В связи с Правилами о детских педагогических комнатах, инспектора должны читать лекций и проводить беседы в школах с учениками, учителями и родителями. Еще одной возможностью ранней профилактики детской и подростковой преступности является консультационная деятельность, когда инспекторы ДПС занимаются различными категориями граждан. Особое место занимает работа со студентами педагогических вузов и курсантов полицейских академий в рамках учебных практикумов. [4]

Еще один момент в осуществлении раннего предупреждения правонарушений является деятельность Местных комиссий по борьбе с противообщественными проявлениями малолетних и несовершеннолетних (МКБППМН) по защите детей от преступных посягательств. Всего за один год (2014) Местные комиссии выдали и распространили около 30000 экземпляров, предоставленных национальным и международным НПО, информационных материалаов по вопросам торговли детьми, их трудовой и сексуальной эксплуатации.

Определенное место для преодоления отклонений в поведении имеет внеклассной и внешкольной деятельности. Они призваны удовлетворить интересы и потребности детей в свободное от занятий время.

*Проблемы, связанные с контролем и санкционированием деятельности учреждений, которые генерируют преступность среди подростков.* Среди санкционированных видов деятельности есть еще одна, имеющая возможность раннего предупреждения правонарушений – это работа органов полиции, инспекторов ДПК и участковых

полицейских. Инспектора могут осуществлять целенаправленную профилактическую деятельность путем изучения и анализа причин и условий, способствующих совершению преступлений в контролируемых ими районах и сигнализировать о деятельности физических и юридических лиц, имеющих к этому отношение. Под карающими действиями следует понимать не только наказание, но и принудительные действия, связанные с предупреждением и задержанием лиц в полицейских участках, в соответствии с регламентированными законом случаями. Ключевые вопросы и проблемы, возникающие в процессе осуществления этой деятельности, следующие: - выявление лиц и учреждений, создавших условия, которые порождают преступность среди детей по различным (в основном коммерческим) причинам; - санкционирование необоснованных наказаний, непропорциональных степени вины правонарушителя; - отказ в правосудии.

**Заключение.** Раннее предупреждение преступного поведения среди детей позволяет избежать непоправимых последствий. Знания о существовании детей, принадлежащих к группам риска, указывают на необходимость и важность работы по интеграции и реинтеграции детей-правонарушителей в общество. Проблемы в этой области многочисленны, взаимосвязаны и должны решаться комплексно. Если государство считает приоритетными для себя охрану здоровья, образование, развитие, защиту и интеграцию в общество подрастающего поколения, то работа всех этих институтов будет эффективной и обеспечивающей защиту интересов детства!

### Литература

1. *Балканска П.* Превантивна психология в медицинската практика. София: Булвест, 2000.
2. *Белова Н.* Детска престъпност и полицейска превенция. София, НИКК, 2009.
3. *Георгиев В.* Психология на човешкото поведение. Девиантно поведение. 2011.
4. *Петров Г.* Детската престъпност. В.Търново, АБАГАР, 1998.
5. *Стефанова Е.* Децата и насилието. Русе [Электронный ресурс] // Научни трудове на Русенския университет, 2010, том 49, серия 6.2. URL: <http://conf.uni-ruse.bg/bg/docs/cp10/6.2/6.2-16.pdf> (08.10.2019)

*Родионова Е.С.,  
студентка,  
кафедра ФЯ и ЛД ИИЯ,  
Московский городской педагогический университет  
Москва, Россия  
[alena.rodionova99@mail.ru](mailto:alena.rodionova99@mail.ru)*

## **НЕВЕРБАЛЬНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ИГРОВЫХ ЗАДАНИЙ КАК СОСТАВЛЯЮЩИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

***Аннотация:** статья посвящена изучению вопроса специфики невербальных компонентов игровых заданий как средства мотивации обучающихся в процессе обучения иностранному языку. На основе приведенных примеров из детских журналов и учебных пособий, выделяются различные невербальные компоненты игровых заданий в контексте образовательной среды по иностранному языку.*

***Ключевые слова:** учебно-игровой дискурс, игровые задания, иллюстрированный материал, невербальные компоненты, иностранный язык.*

*Rodionova E.S.,  
Student,  
Moscow City University  
Moscow, Russia*

## **NON-VERBAL COMPONENTS OF GAME TASKS AS COMPONENTS OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN A FOREIGN LANGUAGE**

***Abstract:** the article is devoted to the study of the specifics of non-verbal components of game tasks as a means of motivating students in the process of learning a foreign language. Based on the above examples from children's magazines and study guides, various non-verbal components of game assignments are distinguished in the context of the educational environment in a foreign language.*

***Keywords:** educational and game discourse, game assignments, illustrated material, non-verbal components, foreign language*

В настоящее время в связи с модернизацией образовательных технологий, большое внимание уделяется развивающему обучению, в котором особую значимость имеют игровые задания, служащие основой учебно-игрового дискурса.

Именно в развивающем обучении особую значимость имеет игровая технология, «целостное образование, охватывающее определенную часть учебного процесса и объединенное общим содержанием, сюжетом, персонажем. При этом игровой сюжет развивается параллельно основному содержанию обучения, помогает активизировать учебный процесс, усваивать ряд учебных элементов (М.В. Буланова-Топоркова, А.В. Духавнева, В.С. Кукушин, Г.В. Сучков)» [4, с. 199].

В рамках профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка следует предусмотреть исследования, направленные на выявление специфики таких заданий, их формулировок и функций, на изучение невербальных компонентов.

Аналізу должны подвергнуться такие составляющие игровых заданий как их формулировки (императивы, речевые обороты), шрифт, иллюстрации и цветовая гамма, влияющие на плодотворность выполнения задачи, поставленной перед обучающимся.

Исследователями было выявлено, что правильное языковое содержание и грамотно выстроенная семантическая форма задания, позволяет активизировать мыслительную операцию ученика [5, с. 41].

Однако не стоит забывать про невербальную составляющую формулировок заданий. Говоря о невербальной составляющей, мы берем во внимание такие компоненты, как иллюстрации, цветовая гамма и шрифт текста.

Стоит отметить, что две эти составляющие (вербальная и невербальная) связаны между собой, а визуализация (иллюстрации и цветовая гамма) способствует приобщению ребенка к устной речи и чтению, через смену изображений, текстов [3, с. 337].

Ввиду того, что главная задача формулировок заданий для детей – это привлечение внимания ребенка к его выполнению, то в первую очередь стоит рассмотреть такой важный компонент, как шрифт текста задания.

Следует отметить, что он является выразительным средством предъявления любой информации, привлекает внимание читателя с первого взгляда, передавая ребенку понимание о характере задания и выделяя главные слова в тексте.

Шрифт в детских изданиях не должен быть однотипным, а наоборот, должна наблюдаться «игра шрифтов», так как это производит эмоциональное воздействие на детей.

Не стоит забывать про еще одну главную составляющую, которая отвечает за понимание шрифта.

Чтобы шрифт был понятным, необходимо придерживаться некоторых условий, таких как:

- простота буквенных фигур;
- явственная внутрибуквенная ширина;
- симметрия пробелов между буквами;
- соответствие между высотой и шириной знака [6, с. 93].

Анализируя шрифт формулировок игровых заданий во французских журналах для детей «*J'apprends à lire*», можно отметить нетипичную шрифтографию и ее нелинейное расположение, но, несмотря на это, шрифт является разборчивым. Хотя шрифт не является жирным, он достаточно хорошо виден. Его черный цвет отлично вписывается в любую цветовую гамму общего фона задания (в каждом номере журнала фигурируют разные цвета, например, голубой, зеленый, розовый и оранжевый).

Формулировка игрового задания и само задание имеют разный шрифт, что дает отличительный характер задания от формулировки задания.

Выбор персонажей, сопровождающих игровые задания, например, животных, одетых в человеческую одежду, соответствует психологическим особенностям детей.

Персонажи задания, могут каждый раз менять свое положение и позу, для привлечения внимания детей к новой формулировке игрового задания.

Сопровождать игровые задания могут также нарисованные герои – сверстники обучаемых.

Так, например, в учебном пособии «*Изучаем французские народные костюмы: сборник занимательных заданий и раскрасок для организации внеклассной работы с детьми*», игровые задания сопровождают Маша и Миша, которые нуждаются в помощи детей, выполняющих задания. В качестве примера приведем следующее задание «*Micha et Macha veulent faire les photos des danseurs russes et français. Qui va prendre les photos des danseurs russes ? Micha ? Macha ? Entoure.*» («*Миша и Маша хотят сфотографировать русских и французских танцоров. Кто*

*сфотографирует русских танцоров? Миша? Маша? Соедини») [1, 24] (рис. 1).*

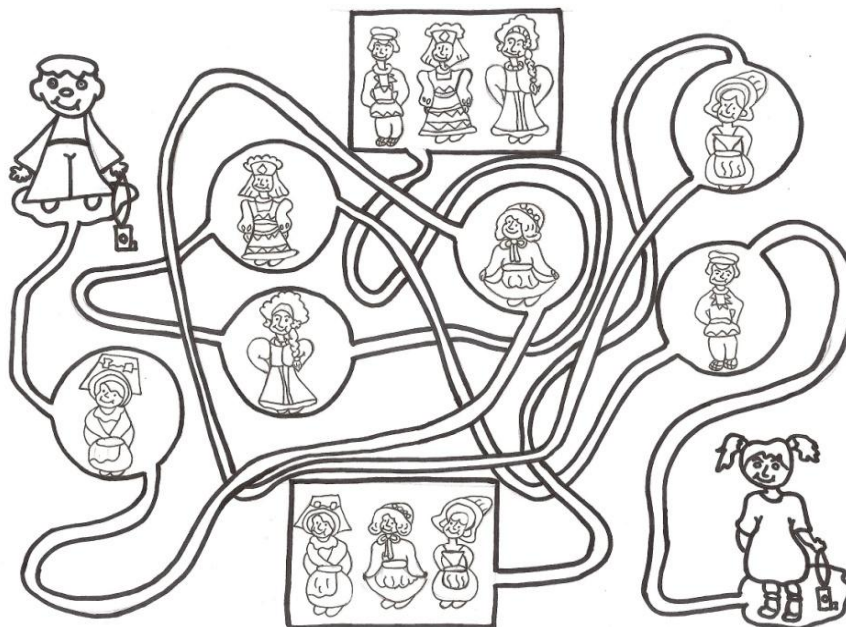


Рис. 1. Фрагмент учебного пособия *«Изучаем французские народные костюмы: сборник занимательных заданий и раскрасок для организации внеклассной работы с детьми»*.

Говоря о паралингвистической составляющей иллюстраций игровых заданий необходимо отметить невербальные явления (жесты, мимику, эмоции), которые являются главной особенностью иллюстрированного материала.

Текст должен подкрепляться не просто любым рисунком, а эмоционально выраженным вспомогательным материалом.

Что касается мимики, то улыбка является лидером в иллюстрациях к заданиям вышеназванного пособия студентки ИИЯ «МГПУ» Екатерины Свитко [1, с. 47] (см. рис. 2).

- Numérote les Sablaises de 1 à 5, de la plus petite à la plus grande coiffe.

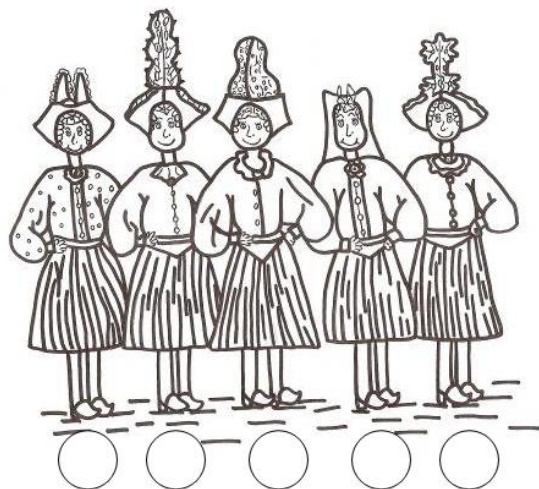


Рис. 2. Фрагмент учебного пособия «Изучаем французские народные костюмы: сборник занимательных заданий и раскрасок для организации внеклассной работы с детьми».

Улыбки присутствуют в игровых заданиях и в другом пособии, авторами рисунков которого, стали также студенты ИИЯ «МГПУ» [2, 28] (рис.3).

- Aide le chevrier à rejoindre sa chèvre.

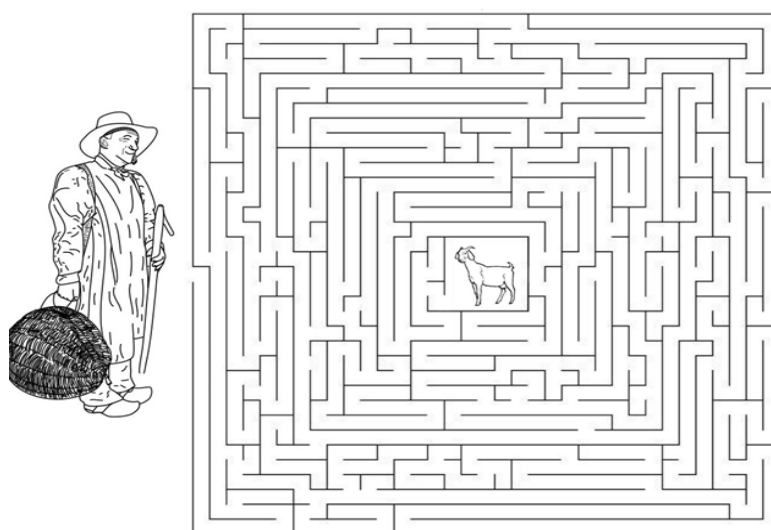


Рис. 3. Фрагмент учебного пособия «Costumes des terroirs du Bas-Languedoc: mon petit livre de jeux et de coloriages. Костюмы земель Нижнего Лангедока: моя книжечка игр и раскрасок».



Подводя итог, отметим, что главная цель игровых заданий – мотивирование ребенка на выполнение предстоящего задания. Именно на достижение этой цели направлены все вербальные и невербальные средства, при помощи которых создаются формулировки игровых заданий.

### Литература

1. *Банникова Л.В.* Изучаем французские народные костюмы: сборник занимательных заданий и раскрасок для организации внеклассной работы с детьми (учебно-методическое пособие) Чехов: Студия полиграфии, 2015.
2. *Банникова Л.В., Галтье Р.* Costumes des terroirs du Bas-Languedoc: mon pet livre de jeux et de coloriages. Костюмы земель Нижнего Лангедока: моя книжечка игр и раскрасок: учебно-методическое пособие для организации внеклассной работы с детьми. Чехов: ЦОиНК, 2018.
3. *Герасимова С.А.* Человек в информационном пространстве: понимание в коммуникации // Понимание аутентичных текстовых материалов для обучения дошкольников французскому языку / Сост. и ред. Н.В. Аниськина, Л.В. Ухова. Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2017. С. 333-341.
4. *Жаркова Т.И.* Тематический словарь терминов по иностранному языку. 3-е изд., стер. М.: Наука, 2017.
5. *Кашкорова Г.П.* Русский язык за рубежом // Лингвокогнитивный анализ контролируемых материалов. 2009. N 5. С. 39-47.
6. *Харитонова С.В.* Вестник БДУ // Шрифтовая концепция периодических изданий для детей. Минск: Белорусский государственный университет, 2011. N 3. С. 93-96.

**Саломатина Л.С.,**  
кандидат педагогических наук, доцент,  
Московский педагогический государственный университет  
Москва, Россия  
[ls.salomatina@mpgu.su](mailto:ls.salomatina@mpgu.su)

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ  
РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ  
(НА ПРИМЕРЕ РАБОТЫ СО СВЯЗНЫМИ ТЕКСТАМИ)**

***Аннотация:** статья посвящена рассмотрению психологических основ формирования речевых умений младших школьников, в частности, вопросам характеристики, механизмов и внешних признаков речевой деятельности, её структуре, этапов речевой деятельности.*

***Ключевые слова:** язык, речь, речевая деятельность, развитие речи, связная речь, младший школьник, речевые умения.*

**Salomatina L.S.,**  
PhD in Pedagogy, Associate professor,  
Moscow Pedagogical State University  
Moscow, Russia

**PSYCHOLOGICAL BASES OF FORMATION  
SPEECH SKILLS OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN  
(BY EXAMPLE OF WORK WITH RELATED TEXTS)**

***Abstract:** the article is devoted to the consideration of the psychological foundations of the formation of speech skills of younger students, in particular, the characteristics, mechanisms and external signs of speech activity, its structure, stages of speech activity.*

***Keywords:** language, speech, speech activity, speech development, connected speech, primary school student, speech skills.*

Как известно, язык есть важнейшее средство общения людей. Бесспорно, что роль языка в жизни общества велика. Любой человеческий язык предназначен не только для общения, но и познания действительности. Понятие «язык» тесно связано с понятием «речь». Термин «речь» имеет три значения.

1. Речь как деятельность, как процесс. В этом значении термин «речь» имеет синонимы «речевая деятельность», «речевой акт» (М.Р. Львов). Для раскрытия понятия «речь» в данном значении изучаются такие вопросы как психологическая характеристика речевой деятельности, структура речевой деятельности, виды речи, механизмы речи и другое.

2. Речь как продукт речевой деятельности. В этом значении термин «речь» имеет синоним «текст». Для раскрытия понятия «речь» в значении «текст» изучаются вопросы о стилях речи, речевых жанрах, о тексте, его признаках, структуре текста, внутритекстовых связях, типах текста и др.

3. Речь как ораторский жанр. Термин «речь» в таком значении изучается в риторике и литературоведении.

Остановимся на первом и втором значениях термина «речь». Рассмотрим основные положения теории деятельности вообще и речевой деятельности в частности. Психология исследует процессы деятельности человеческого индивида, осуществляющие его жизнь в обществе. «Понятие деятельности необходимо связано с понятием мотива. Деятельности без мотива не бывает», – писал А.А. Леонтьев [5, с. 12]. Действия являются основными «образующими» отдельных человеческих деятельностей. Действием называется процесс, подчинённый представлению о том результате, который должен быть достигнут, то есть процесс, подчинённый сознательной цели. Подобно тому, как понятие мотива соотносительно с понятием деятельности, понятие цели соотносительно с понятием действия. Таким образом, любая деятельность включает в себя систему действий. Способы осуществления действия называются операциями.

Краткое знакомство с общей характеристикой деятельности, которое свойственно психологической школе Л.С. Выготского, позволяет перейти к психологической характеристике речевой деятельности. Какая же важнейшая отличительная черта отделяет речевую деятельность от других?

Важнейшей отличительной чертой, отделяющей речевую деятельность от других, нечеловеческих или не специфически человеческих видов коммуникации, будет то, что Л.С. Выготский назвал «единством общения и обобщения». Вот что писал Л.С. Выготский по этому поводу: «Общение, не опосредованное речью или другой какой-либо системой знаков или средств общения, как оно наблюдается в

животном мире, делает возможным только общение самого примитивного типа и в самых ограниченных размерах. В сущности, это общение, с помощью выразительных движений, не заслуживает даже названия общения, а скорее должно быть названо заражением. Испуганный гусак, видящий опасность и криком поднимающий всю стаю, не столько сообщает ей о том, что он видел, а скорее заражает её своим испугом. Общение, основанное на разумном понимании и на намеренной передаче мысли и основанное на разумном понимании и на намеренной передаче мысли и переживаний, непременно требует известной системы средств ... Для того, чтобы передать какое-либо переживание или содержание сознания другому человеку, нет другого пути, кроме отнесения передаваемого содержания к известному классу, к известной группе явлений, а это ... непременно требует обобщения ... Таким образом, высшие присущие человеку формы психологического общения возможны только благодаря тому, что человек с помощью мышления обобщённо отражает действительность» [1, с. 50-51].

Рассмотрим подходы к определению понятия «речевая деятельность».

«Речевая деятельность есть частный случай знаковой деятельности, как язык есть одна из знаковых систем» (А.А. Леонтьев). «Речевая деятельность ... представляет собой процесс активного, целенаправленного, опосредствованного языком и обусловливаемого ситуацией общения приёма или выдачи речевого сообщения во взаимодействии людей между собой (друг с другом)» (И.А. Зимняя). «Речевая деятельность – это способ реализации общественно-коммуникативных потребностей человека в процессе общения» (Н.А. Ипполитова). «Речевая деятельность – это деятельность говорящего, применяющего язык для взаимодействия с другими членами языкового коллектива» (О.С. Ахманова). «Речевая деятельность – это активный, целенаправленный процесс создания и восприятия высказываний, осуществляемый с помощью языковых средств в ходе взаимодействия людей в различных ситуациях общения» (М.С. Соловейчик).

Приведённые выше определения позволяют выделить признаки речевой деятельности.

1. Речевая деятельность – это процесс, осуществляемый в ходе общения людей (к речевой деятельности обращаются люди, вступая в процесс общения, в коммуникацию).

2. Речевая деятельность всегда предполагает наличие того, кто обращается с высказыванием, и того, кто его принимает (речевая деятельность предполагает наличие партнёров).

3. Речевая деятельность – процесс активный (процесс создания и восприятия сообщения).

4. Речевая деятельность – процесс целенаправленный (речевая деятельность возникает из потребности говорящих что-то сообщить, чем-то поделиться, о чём-то спросить и т. д.).

5. Речевая деятельность осуществляется с помощью языковых средств.

6. Речевая деятельность (её характер) всегда определяется ситуацией общения.

7. Предметом речевой деятельности являются мысли, чувства, переживания.

8. Продуктом речевой деятельности является высказывание.

Понимание сути речевой деятельности важно для методики работы по развитию речи учащихся начальной школы. При организации учебной работы по развитию связной письменной речи младших школьников в условиях обучения в школе следует учитывать следующие методические рекомендации.

1. Когда мы предлагаем детям создать или воспринять высказывание, следует сделать так, чтобы у ребёнка возникла потребность вступить в общение (ребёнок чаще создаёт высказывание только потому, что это задание учителя).

2. Когда мы предлагаем детям создать текст, мы должны помочь им понять, к кому, зачем они обращаются с речью, т. е. обеспечить ситуацию общения (чаще ребёнок, по словам М.С. Соловейчик, «просто» пишет сочинение или отвечает на вопросы по пройденному материалу). Заметьте, в реальной речевой практике «просто» высказываний не создают.

3. Чтобы дети создавали интересные, содержательные высказывания, важно помогать детям накапливать впечатления, наблюдения, обобщения, учить всматриваться в окружающий мир.

4. С целью помочь учащимся использовать язык как средство речевой деятельности, следует работу над языком и речью включать в общее содержание подготовки учащихся к речевой деятельности (дать детям представление о языковых средствах, помочь овладеть правилами их конструирования, учить умелому использованию единиц языка,

совершенствовать способы выражения мысли, которыми владеют учащиеся).

5. Важно учить школьников заботиться о конечном продукте речевой деятельности.

Рассмотрим структуру речевой деятельности. Речевая деятельность есть совокупность речевых действий. Обратимся к описанию этапов речевой деятельности, выделенных профессором Натальей Александровной Ипполитовой [3, с. 65-67].

I. Побудительно-мотивационный этап предполагает возникновение мотива речевой деятельности, что связано с характером общения, с особенностями речевой и коммуникативной ситуации, в которой оказался человек. В процессе деятельности возникает ситуация, которая побуждает человека высказать свою точку зрения и т. п. На этом этапе формируется коммуникативное намерение участника общения, которое представляет собой единство мотива и цели речевого действия.

II. Ориентировочный этап. На этом этапе происходит обдумывание, планирование, выбор характера речевого поведения, формирование первоначального представления о жанре и стиле высказывания. Человек выбирает способ решения сформулированной коммуникативной задачи, способ реализации коммуникативного намерения. В связи с этим возникает общий замысел будущего высказывания.

III. Исполнительский этап речевой деятельности завершает многомерный, многоаспектный процесс создания или восприятия высказывания. Происходит озвучивание замысленного текста: кодирование его звуковыми знаками – говорение, или кодирование письменными знаками – письмо.

IV. На этом этапе контроля необходимо ответить на вопрос: «Достигнута ли цель, поставленная на начальной стадии речевой деятельности?».

Учителю необходимо строить работу по обучению младших школьников связной письменной речи строго по названным этапам.

Как известно, речь подразделяется на внешнюю и внутреннюю. По словам профессора М.Р. Львова, внутренняя речь – это «речь только для себя», внешняя речь – это «речь, доступная другим». Речь внешняя и речь внутренняя противопоставляются одна другой по следующим характеристикам:

а) внешняя речь включает личность в систему социального взаимодействия; внутренняя не только не выполняет этой роли, но и

надёжно защищена от постороннего вмешательства, она осознаётся только самим субъектом и поддается лишь его контролю;

б) внешняя речь кодирована собственными кодами, доступными другим людям, – акустическим, графическим, кодами телодвижений, интонаций; код внутренней речи используется наряду с тем же языком, что и во внешней речи, но внешнее её проявление скрыто, не поддается восприятию других людей. На разных ступенях глубины внутренней речи используются образы, представления, понятия, схемы и пр.; обычно весь этот комплекс называют кодом мышления, мысленным кодом.

Представленные виды речи различаются не только своими механизмами или способами порождения, но и языковыми, внешними признаками.

Учителю начальной школы необходимо хорошо понимать эти различия, чтобы правильно организовывать работу над формированием связной письменной речи и совершенствованием устной речи детей.

Сравним механизмы видов речевой деятельности. Устная речь формируется спонтанно и непроизвольно, протекает автоматически, а письменная – целенаправленно под пристальным контролем сознания. Устная речь совершается в непосредственном общении с другим человеком – собеседником. В большинстве своём это диалог. Письменная же речь совершается в отсутствие собеседника и, как правило, осуществляется в форме монолога.

Устная речь имеет дополнительные невербальные средства общения. Мимика и жесты помогают сделать устную речь яркой, образной и понятной. Интонация используется для более точной передачи сути информации. Письменная речь не обладает невербальными средствами. Смысл и эмоциональная окраска письменной речи всецело зависят от того, насколько точные и выразительные слова употребляет пишущий, как он строит предложение. Фразы устной речи более короткие, в них могут не соблюдаться синтаксические правила. Письменная речь не допускает неточности и неполноты. Требуется продуманного построения предложения и тщательного подбора слов.

Внешние признаки видов речевой деятельности также различаются.

1. По стилю: разговорный стиль (устная речь), письменно-книжный (письменная речь);
2. По степени подготовленности: устная речь импровизационная, моментальная, ситуативная, письменная речь обдуманная и проверенная.

3. По точности выбора слов: в устной речи выбор слов моментальный и не всегда удачный, в письменной речи тщательный и обдуманый.

4. По объёму единиц речи: в устной речи сравнительно малый объём предложений, в письменной речи — сравнительно большой объём.

5. По средствам выразительности: в устной речи паузы, логические ударения, интонации, темп, тембр, мимика, жесты наряду с фигурами, в письменной речи фигуры и тропы.

6. По сохранности: в устной речи только в момент исполнения (или в звукозаписи), в письменная речь долго сохранна.

Ещё в семидесятые годы XX века профессором Т.А. Ладыженской была разработана система обучения связной речи. Т.А. Ладыженская выделила умения, которые необходимо сформировать у учащихся с целью создания ими высказываний. На этапе ориентировки формируются следующие умения: определять (осмысливать) объём содержания и границы темы сочинения, умение подчинять своё изложение и сочинение основной мысли. На этапе планирования (составления программы) — умение собирать материал для сочинения, умение систематизировать собранный материал, приводить его в порядок, то есть отбирать нужное и определять последовательность его расположения в сочинении. На этапе реализации программы — умение строить сочинения разных видов (повествования, описания, рассуждения), умение выражать свои мысли точно, правильно с точки зрения литературных норм и по возможности ярко. На этапе контроля — умение совершенствовать написанное.

Таким образом, принятая в школе система работы над связным высказыванием соотносится со всеми фазами структуры речевой деятельности.

Однако заметим, что в такой системе не предусмотрено умение ориентироваться в ситуации общения. Речевое действие замыкается на самом себе. Понятно, что ситуация урока создаёт искусственную коммуникативность речи. По словам Н.И. Жинкина, «есть только один способ освободиться от этого недостатка. Надо, чтобы у ученика возникла потребность в коммуникации» [2]. «Чтобы приблизить условия обучения к естественным условиям общения, надо ввести учащегося в речевую ситуацию и научить его ориентироваться в ней, т.е. ясно представлять себе собеседника, условия речи и задачи общения», — считает В.И. Капинос [4, с. 12].



Эта проблема, мы согласны с В.И. Капинос, может быть решена с помощью данных функциональной стилистики. Стилистика помогает ввести учащихся в искусственно создаваемую на уроках, лишь мыслимую или представляемую, речевую ситуацию и вызвать у них «потребность в коммуникации». К примеру, младшие школьники пишут сочинение-поздравление своему лучшему другу.

Также для реализации данной цели необходимо уже в начальной школе, на доступном младшим школьникам уровне, включать в программу развития связной письменной речи знания из области лингвистики речи: знания о стилях и типах речи (текста), о строении разновидностей повествования, описания, рассуждения, о сочетании в тексте разных типов речи, о способах и связях предложений в тексте и др. [6].

Таким образом, мы рассмотрели психологические основы формирования речевых умений младших школьников. Учителю начальной школы необходимо знать не только лингвометодические основы обучения связной письменной речи младших школьников, но и психологические основы (структуру речевой деятельности, этапы её реализации, механизмы видов речевой деятельности, внешние признаки речи и др.). Тогда учитель сможет грамотно подойти к вопросу обучения детей созданию связного письменного текста (написание изложения, сочинения и других видов творческих заданий).

### Литература

1. *Выготский Л.С.* Избранные психологические исследования. М.: Изд-во Акад. Пед. наук РСФСР, 1956.
2. *Жинкин Н.И.* Механизмы речи. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1958.
3. *Ипполитова Н.А. и др.* Русский язык и культура речи. М.: Проспект, 2009.
4. *Капинос В.И. и др.* Развитие речи: теория и практика обучения: 5-7 классы. М.: Просвещение, 1994.
5. Основы теории речевой деятельности / отв. ред. А.А. Леонтьев. М.: Наука, 1974.
6. *Саломатина Л.С.* Обучение младших школьников созданию письменных текстов разных типов (повествование, описание, рассуждение) на уроках русского языка в начальной школе. М.: МПГУ, 2014.

**Черемошкина Л.В.,**  
доктор психол. наук, профессор,  
Московский педагогический государственный университет  
[lvch2007@yandex.ru](mailto:lvch2007@yandex.ru)

## **О ФУНДАМЕНТАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМАХ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

***Аннотация:** в статье обозначены методологические проблемы существующей системы образования. Подчеркивается, что образование-- это триединство процессов обучения, воспитания и развития. Вследствие этого, приравнять образование к услуге не возможно. Методологическая ущербность мышления реформаторов привела к закономерной подмене понятий: вместо содержания образования обсуждаются формы обучения, навязывается и стимулируется дистанционная передача «знаний». Качество образования трактуется через количество электронных взаимодействий учителя и ученика, учителя и родителей, преподавателя и студента. Это неминуемо приводит к разрушению учебно-воспитательного процесса в средней и в высшей школе. Сделан вывод о необходимости создания теории национально ориентированного образования.*

***Ключевые слова:** образование, обучение, воспитание, развитие, личность, цели реформ и цели реформаторов, содержание и формы обучения, теория национально ориентированного обучения.*

**Cheremoshkina L.V.,**  
Doctor of Psychology, Professor,  
Moscow Pedagogical State University

## **FUNDAMENTAL PROBLEMS OF DOMESTIC EDUCATION**

***Abstract:** the article outlines the methodological problems of the existing education system. It is emphasized that education is a trinity of processes of tuition, education and development. As a result, equating education with a service is not possible. The methodological flaw in reformers' ideation led to a natural substitution for ideas: instead of discussing the content of education, forms of training are discussed, and the remote transfer of "knowledge" is*

*imposed and stimulated. The quality of education is interpreted throughout the number of electronic interactions between teachers and students, teachers and parents, professors and students. This situation inevitably leads to the destruction of the educational process in secondary and higher education. The conclusion is drawn on the need to create a theory of indigenously oriented education.*

**Key words:** *education, training, tuition, development, personality, goals of reforms and goals of reformers, content and forms of training, theory of indigenously oriented training.*

Образование, как триединство процессов обучения, воспитания и развития, является основополагающим фактором существования и выживания нации.

Начиная с 90-х годов прошлого века, отечественное образование подвергается непрерывному реформированию. Любые изменения такой инерционной по своей сути системы должны соотноситься с параметрами не только ближних задач, но и отдаленных целей.

Именно параметры будущих результатов определяют стратегическую значимость инноваций. Сложившаяся практика реформирования образовательной системы не отличается продуманностью дальнесрочных результатов. Провозглашаемые, т.е. явно обозначенные параметры желаемых результатов, представляются крайне эклектичными [6].

Фундаментальной задачей для всех уровней системы образования является определение его содержания.

Образовательный контент оказывает принципиальное влияние на индивидуальное и общественное сознание, следовательно, эту проблему ни при каких обстоятельствах нельзя решать кулуарно. Но постоянно меняющиеся образовательные стандарты внедряются без широкого профессионального обсуждения.

Геополитические тенденции и социокультурный контекст заставляют рассматривать проблему содержания образования с позиции сохранения национальных традиций, иными словами, с позиции выживания нации. Для русско-российского народа определение содержания образования должно стать государственной задачей.

Действительность такова, что необходимо осмысливать весь спектр проблем, связанных с тем, чему стоит учить ребенка на каждом этапе образовательной системы.

Учить для того, чтобы преемственно формировать целостную картину мира будущего творца, созидателя и защитника.

Важнейшей задачей является определение фундамента школьных знаний. Современная школьная жизнь заставляет заявить о необходимости национального проекта «Содержание образования в начальной и средней школе».

Задачей данного проекта должно быть междисциплинарное обсуждение патриотически настроенными профессионалами содержания основных и вспомогательных (дополнительных) учебников и учебных пособий.

Именно фундамент школьного образования должен быть основной заботой ответственных за образование, и без какой-либо подмены понятий, когда вместо обсуждения контента говорят о количестве компьютеров, доступности интернета, интерактивных досках, электронных дневниках и прочих очевидно второстепенных по отношению к содержанию образования факторах.

Формы обучения и условия образования не смогут компенсировать недостатки слабого учебника или ошибки неграмотного учителя.

Критериями качества обучения являются:

1) прочность знаний, умений и навыков, необходимых для жизни, деятельности и дальнейшего развития;

2) способности субъекта реализовать компетенции на практике. В какой мере достижению этой задачи могут способствовать разнообразные электронные ресурсы?

Сколько внимания чиновный люд уделяет московской электронной школе (МЭШ), но системного анализа значимости для обучения, воспитания и развития ребенка этого дорогостоящего проекта нет.

Много говорится о доступности электронных ресурсов, но не обсуждаются очевидные минусы вовлеченности ребенка в виртуальную «жизнь».

Педагогическое сообщество понимает, что за насыщением школ компьютерами стоят чьи-то финансовые интересы, которые вряд ли коррелирует с заботой о воспитании, интеллектуальном развитии, физическом и психическом здоровье ребенка.

Наши исследования влияния интернет – активности на когнитивную сферу пользователя, продолжающиеся более пятнадцати лет, показывают снижение продуктивности высших форм памяти, способностей к

прогнозированию и устойчивости произвольного внимания «жителей» интернета в реальном мире.

Иначе говоря, в реальной деятельности познавательные способности геймеров, «жителей» интернета и многолетних пользователей, сформированные в условиях сетевого взаимодействия, оказываются мало эффективными.

Если школьный урок превратится в виртуальный, к чему так стремятся реформаторы, то выпускник школы окажется неспособным к жизни в реальном мире.

Экспериментальные исследования скорости реагирования геймеров на простые зрительные и слуховые раздражители показали статистически достоверные отличия их от аналогичных показателей обычных пользователей сети.

Время реакции геймеров со стажем свыше 6 лет увеличивалось более чем в два раза, по сравнению с результатами контрольной группы [1; 2; 3; 4; 12]. Трудно представить родителя, который бы отправлял ребенка в школу с надеждой на его неминуемую в этих условиях деградацию.

Проблема содержания образования не менее актуальна и для высшей школы. Переход на 2-х уровневую модель закономерно обусловил снижение качества высшего образования.

Пятилетний специалитет позволял на первых двух курсах заложить фундамент, который обеспечивал формирование профессиональной компетентности на основе по-настоящему высшего образования.

Сегодняшняя вузовская действительность такова: бакалавриат способен обеспечить высшее образование, но вряд ли его можно назвать высшим профессиональным.

Бакалавриат дает некое введение в специальность, но серьезной профессиональной подготовки, как правило, нет.

Приведу случай из собственной преподавательской практики. В прошлом году студенты 3 курса попросили прочитать педагогику, когда я объявила им, что параллельно с основным курсом психологии, должна вести и курс по выбору. «Но педагогику вам читали года полтора», – говорю я. «Нет, нам читали педагогику 2 года, но мы не поняли ничего».

Этот разговор я пересказывала и руководству факультета, и преподавателям, но никто не поинтересовался причинами сложившейся ситуации и не спросил о том, какой материал для этих студентов представлял наибольшую сложность.

В этом примере, как в капле, отражается системный кризис образования, свидетельством которого являются не только ошибки на этапе составления учебных планов, но и кадровые, организационные и управленческие проблемы.

Одно обстоятельство в этом разговоре не может не радовать – встречаются студенты, заинтересованные в серьезной профессиональной подготовке.

Кадровые проблемы в вузе обострились не сегодня, но сейчас они напрямую связаны со спецификой стимулирования деятельности сотрудников как научных работников и преподавателей.

В последнее время вводятся так называемые эффективные контракты, но это обстоятельство никоим образом не отражается на сохранении и развитии научных школ [5].

Условия функционирования научных школ должны являться основной заботой вузовского и федерального руководства. В противном случае исчезнут те крупницы реального учебно-воспитательного процесса, которые, хотя и дискретно проявляются, но, тем не менее, создают определенную иллюзию благополучия вузовской жизни.

Настораживает то, что научные школы начинают заявлять субъекты с пробивной силой и наличием тесных связей с руководством, но к науке, зачастую, не имеющие никакого отношения.

В данной ситуации возникает вопрос грамотного управления и четкого право применения регламентирующих документов. Субъективный фактор в принятии решения присутствует всегда, поэтому любые попытки того или иного ученого обойти утвержденную процедуру или превратить ее в формальное действие должны отслеживаться не коррумпированным начальством.

Если в качестве примера рассматривать процедуру утверждения научной школы, то без развернутого доклада профессиональному сообществу (не перед студентами!) объективно присвоить статус руководителя научной школы не представляется возможным.

Текущие и будущие проблемы отечественного образования обусловлены методологическими ошибками (или преступными деяниями) реформаторов, приравнявшими образование к услуге и поставившими, тем самым, учебно-воспитательные учреждения в условия предпринимательской активности, в которой ключевыми векторами являются не самочувствие учителя и ученика, не воспитание и

развитие, не морально-психологическая атмосфера в школе, а прибыль, деньги и рейтинг.

Что имеем в результате этих инноваций в конце второго десятилетия XXI века?

Во-первых, школа перестала выполнять функции обучения – передачи знаний, формирования умений и навыков. Об этом красноречиво свидетельствует практика привлечения репетиторов, начиная с младших классов.

Во-вторых, школа не выполняет функцию воспитания и не может выполнять на должном уровне в условиях действия формулы: образование есть услуга.

В-третьих, школа на практике не ставит задачу развития личности. Не ставит и не понимает того, что есть развитие личности. Декларации различного рода документов не в счет, реформаторы, как правило, подразумевают под развитием личности ее социализацию.

В-четвертых, двухуровневая модель высшей школы уничтожила высшее профессиональное образование. Высшее образование еще сохраняется, но перестало быть высшим профессиональным.

В заключении стоит еще раз подчеркнуть, что назрела необходимость вернуть учебно-воспитательный процесс в среднюю и высшую школу.

Возобновить с учетом доминанты содержания и научно-исследовательской работы школьников и студентов в реальных лабораториях. В связи с этим крайне важно сформулировать заново, обсудить и принять параметры наиболее желаемых для безопасности России и сохранения русско-российской нации образовательных результатов.

Другими словами, необходима теория национально ориентированного образования, предполагающая методологию обучающих, воспитательных и развивающих процессов во имя и для формирования нравственно и патриотически зрелой личности, готовой к ответственному поведению.

Теория национально ориентированного образования должна вбирать: концепцию новой дидактики; концепцию воспитания в условиях кардинально изменившегося бытийного пласта жизни и детей, и взрослых; концепцию развития интеллекта школьника и студента как системного взаимодействия когнитивных способностей и репрезентативной картины мира.

Совершенно очевидно, что нужна новая концепция обучения с обязательным анализом всех дидактических принципов.

Реально-виртуальная среда обитания заставляет пересматривать принципы современного обучения с тем, чтобы виртуальный мир не вытеснял реальную действительность и не угрожал ей.

Жизненно необходима концепция воспитания в условиях либерально-попустительского отношения к поведению обучающихся.

В настоящее время взаимодействие детей и родителей, учеников и учителей строится на доминировании прав ребенка над его обязанностями. Это приведет и приводит к усугублению кризисных процессов в жизни общества.

Теория национально ориентированного образования должна в обязательном порядке предусматривать концептуализацию соотношения развития, воспитания и обучения как взаимообуславливающих процессов формирования сознания и самосознания школьника и студента [7; 8; 9; 10].

Другими словами, теория национально ориентированного образования должна быть направлена на формирование ответственной субъектности и сознательной субъективности будущих поколений.

## Литература

1. Черемошкина Л.В. Влияние Интернет-деятельности на коммуникативные и когнитивные процессы субъекта // Познание в структуре общения / Под ред. В.А. Барабанщикова, Е.С. Самойленко. – М.: Изд-во «Институт психология РАН», 2009. С. 331-339.
2. Черемошкина Л.В. Влияние интернет-активности на мнемические способности субъекта // Психология. Журнал Высшей Школы Экономики. 2010. Т. 7. N 3. С. 57 – 72.
3. Черемошкина Л.В. Об угрозе виртуального мира реальному // Футурологический конгресс: будущее России и мира: материалы всероссийской конференции. Москва 4 июня 2010 г. М., 2010. С. 1087-1109.
4. Черемошкина Л.В. Интернет-активность как фактор влияния на когнитивные способности старших школьников // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2013. N 1. С. 94-114.



5. Чермошкина Л.В. Актуальность проблемы стимулирования трудовой активности // Человек и труд, 2013, N 7. С. 66-68.
6. Чермошкина Л.В. От осознания необходимости «рывка» к внедрению системы стимулирования трудовой активности // Россия: тенденции и перспективы развития. Ежегодник. Вып.8 / РАН ИНИОН. Отв.ред. Ю.С. Пивоваров. М. 2013. Ч.1. С. 690-692.
7. Чермошкина Л.В. Русский характер как предмет воспитания // Вестник МГУ. Серия 20. Педагогическое образование, 2015, N 2. С. 39-47.
8. Чермошкина Л.В. Оковы для учителя // Литературная газета, 18-24 апреля 2018а, N 16.
9. Чермошкина Л.В. Какая школа нам нужна? // Психологическая газета: мы и мир, N 7, 2018б.
10. Чермошкина Л.В. Учитель под перекрестным "огнем" противоречий. [Электронный ресурс]:  
URL: <http://rusrand.ru/analytics/uchitel-pod-perekrestnym-ognem-protivorechiy> (дата обращения:22.01.2019 г.)
11. Чермошкина Л.В. Школа в условиях реформирования системы образования [Электронный ресурс] // URL: <http://rusrand.ru/analytics/shkola-v-usloviyah-reformirovaniya-sistemy-obrazovaniya> (дата обращения 23 января 2019).
12. Cheremoshkina L. V. Influence of internet – activity for people’s cognitive abilities. The 2nd International Conference on Education and Educational Psychology 2011 (ICEEPSY 2011). Elsevier Procedia – Social and Behavioral Sciences, Volume 29 (2011), p. 1625 – 1634.

**Ясвин В.А.,**  
доктор психологических наук, профессор,  
профессор департамента психологии  
института педагогики и психологии образования  
Московский городской педагогический университет  
[vitalber@yandex.ru](mailto:vitalber@yandex.ru)

## **ПОДГОТОВКА ПСИХОЛОГОВ К ПРОВЕДЕНИЮ ТРЕНИНГА ЭМОЦИОНАЛЬНО-СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА**

**Аннотация:** представлена авторская успешно апробированная программа подготовки ведущих социально-психологического тренинга, направленного на развитие эмоционального и социального интеллекта. Выявлены неконструктивные позиции начинающих тренеров, требующие коррекции со стороны супервизора.

**Ключевые слова:** тренинг эмоционального и социального интеллекта, подготовка тренеров, супервизор, коррекция тренерских позиций.

## **PREPARING PSYCHOLOGISTS FOR EMOTIONAL AND SOCIAL INTELLECT TRAINING**

**Yasvin V.A.,**  
Doctor of Psychology, Professor,  
Moscow City University  
Moscow, Russia

**Abstract:** the author's successfully tested training program for leading social and psychological training aimed at developing emotional and social intellect is presented. Non-constructive positions of novice coaches that require correction by the supervisor are revealed.

**Keywords:** training of emotional and social intellect, training of trainers, supervisor, correction of coaching positions.

Традиционно подготовка тренеров состоит из ряда обязательных этапов [5]: 1) прохождение нескольких тренингов у разных ведущих в качестве участника; 2) теоретическая и методическая подготовка; 3) практика ведения тренинга в качестве ко-тренера (второго ведущего); 4)

супервизорская практика (самостоятельное проведение тренинга под наблюдением более опытных коллег). Представленная далее программа мастер-класса «Методика проектирования и проведения социально-психологических тренингов» реализуется в течение 9-10-ти месяцев (в зависимости от количества слушателей в группе) в режиме занятий по 5 часов в неделю.

Курс «Методика проектирования и проведения социально-психологических тренингов» предназначен для слушателей (студентов), готовящих себя к деятельности в качестве ведущих социально-психологических тренингов (тренеров).

*Цель курса* заключается в формировании у слушателей профессиональных компетенций, необходимых для самостоятельной разработки тренинговых программ для различных категорий участников и эффективного ведения тренинговых групп в различных условиях.

#### *Задачи курса*

1. Формирование у слушателей системных знаний о философских и методологических основах проведения социально-психологических тренингов.

2. Приобретение слушателями опыта работы в тренинговой группе в качестве участников.

3. Формирование у слушателей навыков разработки собственных тренинговых программ и конструирования оригинальных тренинговых упражнений.

4. Приобретение слушателями навыка самостоятельного ведения тренинговой группы.

5. Формирование у слушателей умения подготовить пакет рекламных продуктов, информирующих потенциальных участников о предлагаемом тренинге.

6. Формирование у слушателей «тренерского мышления» (способности оценивать профессиональные риски, способности эффективно реагировать на непредвиденные обстоятельства и т.п.).

Курс «Методика проектирования и проведения социально-психологических тренингов» занимает особое место в профессиональной подготовке практического психолога.

С одной стороны, данный курс непосредственно готовит слушателей к деятельности в качестве ведущего социально-психологических тренингов, а с другой – формирует целый ряд профессиональных компетенций, необходимых практическому психологу для групповой

психотерапевтической работы, психологического консультирования, руководства деятельностью малых групп и т.п.:

- способности и готовности к модификации и адаптации существующих технологий практической деятельности в области практической психологии;

- способности и готовности к анализу базовых механизмов субъективных процессов, состояний и индивидуальных различий с учетом системного взаимодействия био-психо-социальных составляющих функционирования;

- способности и готовности к овладению навыками анализа своей деятельности как профессионального психолога и умению применять методы эмоциональной и когнитивной регуляции (для оптимизации) собственной деятельности и психического состояния;

- способности и готовности к диагностике, экспертизе и коррекции психологических свойств и состояний, характеристик психических процессов, различных видов деятельности индивидов и групп на основе инновационных разработок;

- способности и готовности к созданию эффективных программ, направленных на предупреждение отклонений в социальном и личностном статусе и развитии, а также профессиональных рисков в различных видах деятельности;

- способности и готовности к комплексному профессиональному воздействию на уровень развития и функционирования познавательной и мотивационно-волевой сферы, самосознания, психомоторики, способностей, характера, темперамента, функциональных состояний, личностных черт и акцентуаций с целью гармонизации психического функционирования человека;

- способности и готовности к разработке новых средств воздействия на межличностные и межгрупповые отношения на отношения субъекта с реальным миром;

- способности и готовности к просветительской деятельности с целью повышения уровня психологической культуры общества [1].

*Содержание курса* включает темы:

1. Групповой тренинг в арсенале методов практической психологии [6].
2. Методологические основы психологических тренингов [2].
3. Принципы и методы проведения группового психологического тренинга.
4. Организация тренинговой развивающей среды [3].

5. Эффективное общение и взаимодействие в группе [5].
6. Тренер и группа.
7. Разработка тренинговой программы и подготовка к тренингу.
8. Экспертиза и проектирование тренинговых упражнений.
9. Методические аспекты организации и проведения тренинга.
10. Рекламно-информационное обеспечение тренинговой деятельности.

#### *Формы итогового контроля*

• Зачёт по темам: № 1. «Групповой тренинг в арсенале методов практической психологии», № 2. «Методологические основы психологических тренингов», № 3. «Принципы и методы проведения группового психологического тренинга» и № 4. «Организация тренинговой развивающей среды» в форме коллоквиума.

• Зачёт по теме № 5. «Эффективное общение и взаимодействие в группе» по результатам работы слушателей в тренинговой группе.

• Зачёт по темам: № 7. «Разработка тренинговой программы и подготовка к тренингу» и № 8. «Экспертиза и проектирование тренинговых упражнений» в форме публичной защиты каждым слушателем разработанного проекта программы своего тренинга.

• Зачёт по темам: № 6. «Тренер и группа» и № 9. «Методические аспекты организации и проведения тренинга» в форме самостоятельного проведения элементов тренинга в учебной группе с приглашением «посторонних лиц».

• Зачёт по теме № 10 «Рекламно-информационное обеспечение тренинговой деятельности» в форме участия в групповой «выставке» рекламно-информационных продуктов о тренинге и публичной защиты разработанных материалов.

• Итоговый зачёт в форме эссе на тему «Мои советы будущим участникам тренинга тренеров».

Считается, что ведущий тренинга, как правило, должен иметь профессиональное психологическое или педагогическое образование. Однако опыт свидетельствует, что само по себе базовое образование, как правило, не гарантирует тренеру профессиональной успешности.

За годы супервизорской практики сложилась типология неконструктивных позиций, нередко занимаемых начинающими ведущими в процессе работы с группой [4].

Предлагаемая типология строится на основе системы координат с осями: «*Содержательная направленность групповой работы*» и

«Степень поведенческой *активности группы*». Ось содержательной направленности групповой работы имеет *информационный* (внешний) и *личностный* (внутренний) полюса, а ось групповой активности – полюса *минимальной* и *максимальной активности* участников группы.

Данным четырём полюсам соответствуют четыре базовые позиции ведущего, для обозначения которых были подобраны соответствующие символические названия.

1. «Училка» – ориентация ведущего на «формирование знаний» участников, сообщение некой «внешней» по отношению к ним информации, и т.п.

2. «Психотерапевт» – ориентация ведущего на анализ личностных особенностей участников группы, их переживаний, состояний и т.п.

3. «Гуру» – позиция ведущего, характеризующаяся полным доминированием в группе и подавлением активности других её членов.

4. «Лакей» («Официант») – позиция ведущего, характеризующаяся «обслуживанием» участников группы, потаканием их спонтанным желанием, прихотям и т.п.

Соответственно в данной системе координат выделяются четыре сектора, характеризующие процессы и формы взаимодействия ведущего с группой.

Сектор, расположенный между векторами «Внешняя информация» и «Активность ведущего», характеризуется процессами изложения ведущим некой информации с проверкой её усвоения слушателями или без таковой. Доминируют такие формы занятий как *лекции, проповеди* и *уроки*. Могут быть выделены следующие позиции ведущего: «Профессор» (ближе к «Училке») и «Проповедник» (ближе к «Гуру»). Если «Училка» организует определённую, хотя и очень формализованную, обратную связь с участниками группы, то «Профессор» делает это существенно реже, а «Проповеднику» такая связь уже, практически, не требуется. Соответственно, поведенческая активность группы снижается до минимума, когда ведущий занимает позицию «Гуру», которого остаётся только трепетно внимать. Впечатления участников группы, работа с которыми велась преимущественно в рамках данного сектора, могут быть сформулированы тезисом: «Он такой умный, мы столько его мыслей записали...».

Конечно же «Гуру» не может обойти стороной вопросы «правильной и неправильной жизни» участников группы, направляя, таким образом, содержание групповой работы в сторону «психоанализа», то есть к позиции «Психотерапевта» (полюс внутренних переживаний по оси содержания работы). В данном секторе ведущий может занимать позицию «Наставника-экзакутора» (ближе к «Гуру»), жёстко критикующего и унижающего участников за их неспособность соответствовать «нормам и идеалам», и/или позицию «Лаборанта-препаратора» (ближе к «Психотерапевту»), с энтузиазмом и упоением «раскладывающего под микроскопом» личности участников на психологические «пестики и тычинки». Впечатления участников группы, работа с которыми велась преимущественно в рамках данного сектора, могут быть сформулированы тезисом: *«Нас разрезали, размазали... Все остались подавлены, чувствуем себя ужасно».*

Сектор между векторами «Внешняя информация» (позиция ведущего «Училка») и «Активность группы» (позиция ведущего «Лакей») характеризуется нарастанием внешне заметной групповой активности. Однако эта активность не носит рефлексивного, аналитического характера, а сосредоточена, скорее, на выполнении участниками определённых (часто двигательных) действий и может быть обозначена как «деловые игры» или «анимационные игры». Ведущий может занимать позицию «Режиссёра-постановщика» (ближе к «Училке»), формально и жёстко регулирующего деятельность группы, требующего чёткого выполнения участниками определённых учебно-игровых действий, исполнения тех или иных ролей и т.д. Если же ведущий занимает позицию ближе к «Лакею», предоставляя группе относительно больше свободы самовыражения и ориентируясь, прежде всего, на двигательную активность участников, то такая его позиция может быть обозначена как «Отрядная вожатая». Впечатления участников группы, работа с которыми велась преимущественно в рамках данного сектора, могут быть сформулированы тезисом: *«Мы столько всего делали! Было интересно, только непонятно, к чему всё это...».*

Наконец, в секторе, расположенном между векторами «Активность группы» и «Внутренние переживания» содержания групповой работы могут возникнуть позиции ведущего: «Сердобольная соседка» (ближе к «Лакею») и «Практикант-дипломник» (ближе к «Психотерапевту»). Ведущий в позиции «Сердобольной соседки», практически не управляет группой. Участники, перебивая друг друга, рассказывают различные

«важные» истории из своей жизни, критикуют и поучают своих товарищей, а ведущий, выражая всем сочувствие и понимание, также пытается рассказать группе о своих житейских проблемах и давать участникам «психологические советы». В качестве же «Практиканта-дипломника» ведущий стремится строго выполнять все «правила тренинга», неукоснительно следовать некому формальному плану, оценивая «психотипы» участников и «раскладывая их в заготовленные кластеры» для «дальнейшей обработки».

Такие стратегии неизбежно ведут к нарастающему напряжению в группе и заканчиваются полным игнорированием группой своего ведущего, а также неуправляемыми конфликтами между участниками.

Впечатления участников группы, работа с которыми велась преимущественно в рамках данного сектора, могут быть сформулированы тезисом: «*А в конце все переругались...*».

В логике данной типологии эффективная тренерская стратегия представляет собой синтез представленных позиций, каждая из которых выражена в минимальной степени.

### Литература

1. *Дерябо С.Д., Ясвин В.А.* Гроссмейстер общения: иллюстрированный самоучитель психологического мастерства. М.: Смысл, Academia, 2000.
2. *Ясвин В.А.* Тренинг педагогического взаимодействия в творческой образовательной среде. М.: Молодая гвардия, 1997.
3. *Ясвин В.А.* Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001.
4. *Ясвин В.А.* Опыт супервизии и подготовки ведущих социально-психологического тренинга // Социальная психология и общество. Международный научный журнал. 2011. № 3. С. 96-113.
5. *Ясвин В.А.* Общение: мастерство // Психология общения. Энциклопедический словарь / Под общ. ред. А.А. Бодалёва. 2-е изд., испр. и доп. М.: Изд-во «Когито-Центр», 2015. С. 138-139.
6. *Ясвин В.А.* Тренинг общения // Психология общения. Энциклопедический словарь / Под общ. ред. А.А. Бодалёва. 2-е изд., испр. и доп. М.: Изд-во «Когито-Центр», 2015. С. 317-318.



## **СЕКЦИЯ 5. Психолого-педагогические проблемы развития профессионального и непрерывного образования.**

*Андреева А.А.,  
аспирант*

*Московский институт психоанализа  
Москва, Россия  
[ari1209@yandex.ru](mailto:ari1209@yandex.ru)*

*Бусарова О.Р.,*

*кандидат психологических наук, доцент,  
Московский государственный психолого-педагогический университет  
Москва, Россия  
[olga-bus0@yandex.ru](mailto:olga-bus0@yandex.ru)*

### **ПРОБЛЕМА БУЛЛИНГА В КЛАССАХ С ПОВЫШЕННОЙ УЧЕБНОЙ НАГРУЗКОЙ**

***Аннотация:** статья посвящена проблеме буллинга в классах с разным уровнем сложности образовательных программ. В исследовании приняли участие ученики двух пятых и двух седьмых классов московской школы. Показано, что фактором развития буллинга как в классах с повышенной учебной нагрузкой, так и в общеобразовательных классах является неблагоприятный психологический климат, характеризующийся прежде всего разобщённостью учеников; буллерам свойственен индивидуалистический или прагматический тип восприятия группы.*

***Ключевые слова:** буллинг, девиантное поведение, подростки, психологический климат класса*

*Andreeva A.A.,  
Graduate student,*

*Moscow Institute of psychoanalysis  
Moscow, Russia*

*Busarova O.R.,*

*PhD in Psychology, Associate professor,  
Moscow State University of Psychology and Education,  
Moscow, Russia*

### **THE PROBLEM OF BULLYING IN CLASSES WITH INCREASED ACADEMIC LOAD**

**Abstract:** *the article is devoted to the problem of bullying in classes with different levels of complexity of educational programs. The study involved students of two fifth and two seventh grades of the Moscow school. It is shown that a factor in the development of bullying both in classes with high academic load and in General education classes is a dysfunctional psychological climate, characterized primarily by the disunity of students; bullers are characterized by an individualistic or pragmatic type of perception of the group.*

**Keywords:** *bullying, deviant behavior, teenagers, psychological climate of the class*

Буллинг в подростковой среде является одной из самых актуальных проблем современной школы. Подросток, участвующий в буллинге в любой роли, испытывает сильнейший эмоциональный и физический стресс, что негативно сказывается на его общем психоэмоциональном и физическом состоянии [1], а во многих случаях имеет отдалённые негативные последствия, вплоть до серьёзного риска для обидчиков быть осужденными за уголовные и административные правонарушения [4]. Ныне существует множество определений буллинга. Воспользуемся дефиницией О.Д.Маланцевой, которая определяет буллинг как «школьное явление, травлю, совокупность проблем разного направления (психологические, социальные, педагогические), которые и определяют продолжительное физическое и/или психическое насилие в отношении незащитного сейчас индивида со стороны другого индивида или целой группы» [5, с.90].

Обычно выделяют три основных подхода, которые являются основополагающими при изучении данного феномена:

1. Диспозициональный – при данном подходе исследователь делает основной упор на изучение личностных особенностей участников буллинга. Цель подхода – рассмотреть внутриличностные предпосылки, понять, что именно заставило участников вести себя именно так.
2. Темпоральный – в данном подходе изучается неравномерность “реализации рисков” на протяжении всего жизненного цикла человека, а также изучение периодов сензитивности, определенных событиями жизни человека, которые могут сделать человека уязвимым и дать ему те черты личности, которые могут определить в нем агрессора-буллера или же его жертву.
3. Контекстуальный – здесь основой всего является именно сама среда, состояние микроклимата в группе. Делается упор на то, что в обществе, в котором есть буллинг-агрессия, изначально было

неравенство власти, доминирование которого и создало саму ситуацию развития буллинга в группе. В итоге, совокупность состояния среды и внутриличностных особенностей ее участников переводят буллинг из риска в действительность [2].

Наше исследование проводилось в русле контекстуального подхода. Цель данной работы – выявить особенности буллинг-поведения учащихся классов с повышенной учебной нагрузкой. Мы выдвинули следующие гипотезы:

1) классы с повышенной учебной нагрузкой, в отличие от общеобразовательных, вне зависимости от возраста учащихся менее подвержены буллинг-поведению;

2) буллеры, чаще всего, имеют индивидуалистический или прагматический тип восприятия группы вне зависимости от типа класса по учебной нагрузке.

Исследование проводилось в одной из московских школ, в которой наряду с классами, обучающимися по стандартной образовательной программе, организованы лицейские классы, ученики которых начиная с пятого года обучения имеют каждый день по 7 уроков плюс дополнительные факультативы; эти классы делятся на подгруппы по профилям (точные науки, естественные науки, иностранные языки, словесность).

Большинство семей учеников лицейских классов характеризуется высоким социально-экономическим статусом.

В исследовании участвовали 92 подростка в возрасте от 11 до 13 лет – ученики двух пятых и двух седьмых классов, в каждой параллели один класс был общеобразовательным, а другой – лицейским.

В программу исследования вошли метод социометрии, опросник риска буллинга (ОРБ) [3], опросник «Оценка отношений подростка с классом» [6], экспертная педагогическая оценка и наблюдение.

Опросник риска буллинга не только оценивает уровень благополучия/неблагополучия атмосферы в классе, но также и определяет, в чем именно заключается проблема каждого конкретного класса (есть кто-то, кого все обзывают, происходят драки, буллинг со стороны учителей и/или иных школьных работников и т.д.).

Цель опросника «Оценка отношений подростка с классом» состоит в определении отношения учащихся к своему классу – как к имеющему самостоятельную ценность, его успеху нужно способствовать (коллективистский тип восприятия группы), как к помехе своей деятельности, которую в лучшем случае стараются не замечать (индивидуалистический тип), как к группе, с помощью которой можно

достичь своих целей, не заботясь о её благополучии (прагматический тип).

Экспертные оценки учителей и наблюдение психолога за поведением детей на уроках и переменах показали, что в каждой параллели в одном из классов имеет место буллинг, в пятом классе это оказался лицейский класс, в седьмом – общеобразовательный.

Далее проводились опросники, результаты которых обрабатывались с применением статистических критериев – U-критерия Манна-Уитни и коэффициента корреляции Спирмена.

Между группами учащихся 5-х и 7-х классов не было выявлено значимых различий ни по одной из шкал обоих опросников, также, как и между учащимися классов с повышенной учебной нагрузкой и учащимися общеобразовательных классов.

Различия обнаружены между классами в параллели. Классы, в которых зафиксирован буллинг (5а и 7б), отличаются от параллельного класса в худшую сторону с точки зрения атмосферы в группе. Прежде всего, это относится к пятым классам.

Зафиксировано значимое различие по шкале «Неблагополучие» ( $U=424,5$ ,  $p<0,001$ ).

Такие психологические феномены как негативные аспекты психологической атмосферы, фоновое напряжение в группе, низкое качество отношений, несоблюдение правил общения, негативные установки в отношении общения, раздражение, негативизм и скепсис относительно перспектив коммуникации более выражены в группе «5а класс», чем в группе «5б класс».

Существуют также значимые различия по шкале «Разобщенность» между этими классами ( $U=371$ ,  $p<0,01$ ).

В группе «5б класс» выше доверительный климат в школе, ниже вероятность травли, лучше устойчивость границ и правил коммуникаций в среде, низкий уровень негативных установок по отношению к взаимодействию и общению по сравнению с группой «5а класс».

В параллели седьмых классов отметим различие по шкале «Индивидуалистический тип восприятия группы», среднее значение которой выше в 7б классе, однако это различие обнаружено на уровне тенденции ( $U=792,5$ ,  $p=0,055$ ).

Отметим ряд выявленных нами значимых корреляционных связей между показателями психологического климата в классных коллективах. Как в лицейских, так и в общеобразовательных классах между шкалой «Разобщенность» и шкалой «Благополучие» существуют отрицательные взаимосвязи:  $r=-0,339$  ( $p<0,05$ ) для классов с повышенной нагрузкой и  $r=-0,279$  ( $p<0,05$ ) для общеобразовательных классов.

Это показывает обратную взаимосвязь между такими показателями как актуальное и имеющее непосредственные ситуативные причины напряжение, негативные, агрессивные установки по отношению к общению, высокая степень тревоги в сочетании с переживанием одиночества с одной стороны и доверительным климатом в школе, снижением вероятности травли, устойчивостью границ и правил коммуникаций в среде, низким уровнем негативных установок по отношению к взаимодействию и общению с другой.

В связи с этим логично выглядит положительная корреляция между шкалами «Разобщённость» и «Неблагополучие»:  $r=0,668$  ( $p<0,001$ ) для лицейских классов,  $r=0,388$  ( $p<0,01$ ) для общеобразовательных.

Между шкалой «Равноправие» и шкалой «Разобщённость» в классах лицеистов обнаружены отрицательные взаимосвязи ( $r=-0,328^*$ ,  $p<0,05$ ).

Такие психологические признаки как доверительный климат в школе, снижение вероятности травли, устойчивость границ и правил коммуникаций в среде, низкий уровень негативных установок по отношению к взаимодействию и общению, наличие уважительных и принимающих разнообразие отношений отрицательно взаимосвязаны с присутствием в группе проявлений агрессивности, которые способствуют изоляции друг от друга.

В общеобразовательных классах была выявлена отрицательная взаимосвязь между шкалой «Прагматический тип восприятия» и шкалой «Равноправие» ( $r=-0,271^*$ ,  $p<0,05$ ).

Восприятие группы как средства, способствующего достижению индивидуальных целей, оценка группы с точки зрения полезности для индивида, предпочтение более компетентных членов группы, способным оказать помощь, отрицательно взаимосвязаны с наличием уважительных и принимающих разнообразие отношений.

Таким образом, проведенное нами исследование показывает, что гипотеза о том, что в классах лицеистов меньше буллинг-агрессии нежели в обычных, не подтвердилась.

Статистика не показала нам значимых различий по исследуемым шкалам. Мы видим эти отличия, когда проводим анализ различий между классами, в которых есть буллинг и теми, в которых буллинга нет. Там, где есть буллинг, шкалы «Неблагополучие» и «Разобщённость» имеют более высокие значения, нежели шкалы «Благополучие» и «Равноправие», что указывает на отрицательную атмосферу внутри классного коллектива, которая перетекает в появление буллинг-агрессии.

Вторая же гипотеза подтвердилась – буллеры (их в каждом неблагополучном классе по данным наблюдения и экспертных оценок

оказалось по два) имеют или прагматический, или индивидуалистический тип восприятия группы.

Выстраиваемые ими взаимоотношения с одноклассниками имеют целью построить иерархию, на вершине которой находятся они сами, большинство одноклассников занимают срединное положение, а жертва располагается на нижнем уровне.

Из результатов исследования можно сделать следующие выводы:

1. Значимых отличий буллинга в классе с повышенной учебной нагрузкой и буллинга в классе с обычной учебной нагрузкой нет. Буллинг и в первом, и во втором случае жесток, травматичен, а буллерами движет жажда самоутверждения в классе.

2. Буллеры имеют прагматический или индивидуалистический тип восприятия группы. Выстраиваемые ими взаимоотношения с одноклассниками имеют целью лишь собственный односторонний выигрыш.

Полученные нами результаты говорят о том, что проблема буллинга касается любого класса вне зависимости от того, какова учебная программа и каков социальный статус учеников. На наш взгляд, в каждой школе должны проводиться антибуллинговые программы, адаптированные к специфике данного образовательного учреждения.

## Литература

1. *Бердышев И.С., Нечаева М.Г.* Медико-психологические последствия жестокого обращения в детской среде. Вопросы диагностики и профилактики: Практическое пособие для врачей и социальных работников / Санкт-Петербургское государственное учреждение социальной помощи семьям и детям «Региональный центр «Семья». [Электронный ресурс]: URL: <http://old.homekid.ru/bullying/contens.html> (дата обращения: 24.09.2019).

2. *Бочавер А.А., Хломов К.Д.* Буллинг как объект исследований и культурный феномен // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2013. N 3. С. 149-159.

3. *Бочавер А.А., Кузнецова В.Б., Бианки Е.М.* Опросник риска буллинга (ОРБ) // Вопросы психологии. 2015. N 5. С. 146-157.

4. *Екимова В.И., Залалдинова А.М.* Жертвы и обидчики в ситуации буллинга: кто они? // Современная зарубежная психология. 2015. Т. 4. N 4. С. 5—10. doi: 10.17759/jmfp.2015040401.

5. *Маланцева О.Д.* «Буллинг» в школе. Что мы можем сделать? // Социальная педагогика. 2007. N 4. С. 90-92.

6. Практикум по возрастной психологии: учеб. пособие / Под ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. СПб.: Речь, 2002.

*Антонова Н.Н.,  
кандидат педагогических наук, доцент,  
Московский городской педагогический университет  
Москва, Россия  
[n73@mail.ru](mailto:n73@mail.ru)*

## **УЧЕБНАЯ ПРАКТИКА ПО ПОЛУЧЕНИЮ ПЕРВИЧНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ**

***Аннотация:** в статье раскрывается опыт организации практики по получению первичных профессиональных умений и навыков, в том числе умений и навыков научно-исследовательской деятельности. Анализируются рефлексивные отчеты студентов и формулируются выводы по итогам проведенной практики.*

***Ключевые слова:** учебная практика, практика по получению первичных профессиональных умений и навыков, в том числе умений и навыков научно-исследовательской деятельности, профильная организация.*

*Antonova N.N.,  
PhD in Pedagogy, Associate professor,  
Moscow City Pedagogical University,  
Moscow, Russia*

## **PRACTICE OF PRIMARY PROFESSIONAL SKILLS AS A WAY TO FORM A PROFESSIONAL SPECIALIZATION OF STUDENTS-BACHELORS**

***Abstract:** This article reviews the experience of organizing the new type of practicum, which main objective is to provide future teachers with primary professional skills, including the ability to work in the field of research and development. Students' reflective reports are analyzed and conclusions based on the results of the practice are made.*

***Keywords:** practicum; practice of primary professional skills, including the abilities in the field of research and development; relevant organizations.*

В последние годы актуализируется проблема практикоориентированности обучения в вузах и формирования профессиональной направленности студентов в процессе их обучения, в

связи с чем, в учебный процесс внедряются новые виды учебных практик. Особую важность это приобретает в педагогических вузах, где ранее студенты выходили на практику в образовательные организации только во второй половине обучения, что не способствовало формированию их профессиональной направленности,

За два-три года «отрыва» от школы, студенты часто теряли с ней связь, начинали испытывать страх перед взаимодействием с детьми, с учителями и администрацией образовательных организаций, что вызывало определенные проблемы с адаптацией в начале практики на старших курсах.

Непрерывная практика, когда будущие учителя и воспитатели с самого начала процесса обучения в педагогическом вузе, выходят в соответствующие образовательные организации максимально способствует формированию профессиональной направленности студентов, позволяет подтвердить правильность выбора будущей профессии или наоборот, не теряя несколько лет, выбрать иной путь.

Хотелось бы подробно остановиться на такой практике, как практика по получению первичных профессиональных умений и навыков, в том числе первичных умений и навыков научно-исследовательской деятельности, которая появилась в учебном плане бакалавриата одной из последних.

Данный вид практики стал внедряться в ряде институтов Московского городского педагогического университета в 2018-2019 учебном году для бакалавров, обучающихся по направлениям 44.03.01 Педагогическое образование и 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). Указанная практика входит в модуль «Психолого-педагогические основы профессиональной деятельности», который заканчивается экзаменом в виде кейс-заданий [1].

Продолжительность данной практики составляет два учебных семестра на втором курсе бакалавриата, при этом первый семестр практики заканчивается зачетом, а второй семестр – дифференцированным зачетом.

Форма прохождения практики – рассредоточенная, студенты выполняют задания по практике в течение всего периода обучения, распределяя время для выполнения заданий самостоятельно, но в соответствии с утвержденным графиком посещения профильных организаций и консультаций с руководителями практики.

Содержание учебной практики соответствует ФГОС ВО по указанным выше профилям подготовки и определяется положением о практике, рабочей программой, фондом оценочных средств, методическими рекомендациями по прохождению практики и



технологическими картами, в которых указаны как обязательные, так и дополнительные задания, которые должны выполнять студенты в ходе практики, а также баллы, получаемые за их выполнение.

Практика проводится в профильных организациях г. Москвы на основе долгосрочных договоров, заключенных университетом с образовательными организациями. В редких случаях студентам заочного отделения разрешается заключить краткосрочный договор между университетом и организацией, в которой они работают.

Среди профильных организаций, в которых проходят практику студенты, есть школы, входящие в Топ-300 лучших школ г. Москвы (например, Измайловская школа №1508), а также авторские школы (например, школа самоопределения №.734 им. А.Н. Тубельского).

Основным отчетным документом, подготавливаемым студентами-практикантами, является Дневник практики, на основе которого ими пишется Отчет по практике. Также на каждого студента профильная организация готовит отзыв, с указанием того, что сделано студентом, какие он проявил качества в ходе практики и какую отметку руководитель от профильной организации предлагает поставить данному студенту, исходя из качества его работы.

В течение первого семестра учебной практики студенты должны выполнить пять обязательных заданий, изучив и проанализировав нормативные документы, регулирующие деятельность профильной образовательной организации, а также официальный сайт школы.

Первым обязательным заданием является подготовка экспертного заключения по образовательной программе дополнительного образования.

В экспертном заключении необходимо указать, соответствует ли пояснительная записка программы дополнительного образования и в целом вся программа требованиям федерального государственного образовательного стандарта, отвечают ли также требованиям стандарта планируемые результаты освоения обучающимися данной программы и план внеурочной деятельности.

В экспертном заключении указываются также направления внеурочной деятельности, названия программ дополнительного образования (в случае, если их количество превышает несколько десятков, то требуется перечислить пять программ по каждому направлению), формы внеурочной деятельности, использование сетевой формы организации образовательных программ дополнительного образования и дистанционных образовательных технологий. Анализируя выполнение данного задания, можно сказать, что в целом студенты

справились с ним хорошо. Однако, у некоторых возникали трудности в понимании такой категории, как «форма», которая была спутана с категориями «метод» и «прием».

Вторым обязательным заданием была подготовка эссе, где студентам предлагалось поразмышлять над одной из таких, например, тем: «Владение культурой исследовательской деятельности обучающихся: удел немногих или обязательный атрибут всех учащихся?», «Учиться учиться: тавтология или требование времени?», «Популярность во многих странах современной концепции «Обучение в течение всей жизни» убеждает меня, что...» и др.

Студенты также могли самостоятельно сформулировать тему эссе, предварительно согласовав ее с руководителем практики. К данному заданию прилагались методические рекомендации, в которых содержались не только советы по написанию эссе, но и требования, включая требования к оригинальности, во избежание скачивания чужих эссе из интернета.

Как оказалось, именно требование к оригинальности (не менее 70% для зачета и не менее 90% для максимального балла) явилось для студентов самым сложным, часть обучающихся с первого раза не смогла преодолеть необходимый барьер при проверке эссе в системе антиплагиат (Антиплагиат. Вуз).

Третьим заданием практики являлась подготовка аналитической записки по результатам изучения Пояснительных записок к программам дополнительного образования.

Практикантам необходимо было найти на сайте профильной организации программы дополнительного образования, выбрать одну из них, исходя из своих интересов и компетентности, и подготовить аналитическую записку, основной целью которой является выявление соответствия пояснительной записки требованиям ФГОС и актуальным запросам общества, а также значение Пояснительной записки в структуре образовательной программы дополнительного образования.

Четвертым заданием являлось составление аннотированного списка программ дополнительного образования.

На основе изучения программ дополнительного образования, размещенных на сайтах профильных организаций, студенты должны были выбрать несколько программ из разных направлений образования (техническое, естественнонаучное, социально-педагогическое и др.) и

подготовить к ним аннотацию, показав отличительные особенности, достоинства и недостатки выбранных программ.

Пятым, завершающим перечень обязательных заданий первого семестра практики, было задание по подготовке собственной программы дополнительного образования, разрабатывать которую студенты должны были не индивидуально, а в творческих группах.

Именно данное задание, на наш взгляд, максимально способствует формированию профессиональной направленности студентов, ибо учит не только работе с документацией, но и непосредственно настраивает на практическую работу.

Из анализа дневников практики и рефлексивных отчетов за первый семестр практики, можно сделать вывод, что проблемы, в основном, вызывались необходимостью изучения большого объема информации, а также трудностями при работе с сайтами школ, поскольку не везде была удобная навигация по сайту,

Во втором семестре практики задания были иные, связанные с непосредственной работой в профильных организациях и зависели от условий, предоставляемых базами практики.

Все посещения школ согласовывались как с руководителем практики от университета, так и с руководителями от профильных образовательных организаций и оформлялись в виде индивидуального (или группового) графика, заверенного руководителями школ.

Так, например, студенты могли разработать сценарий и провести коллективное творческое дело или внеклассное мероприятие.

Ими были подготовлены и успешно реализованы в ходе практики квесты по истории России, по династии Романовых, викторины, приуроченные ко Дню космонавтики и посвященные освоению космоса, и др.

Также студенты могли принимать участие в общешкольных массовых мероприятиях, предложив совместный с обучающимися школы проект.

Так в рамках общешкольной ролевой игры «Средневековье» студентами были подготовлены и проведены мастер-классы по бисероплетению и по изготовлению мечей из картона, которые получили положительные отзывы как от учеников, так и от их родителей, также принимавших участие в ролевой игре.

Некоторые студенты оказывали помощь обучающимся школ по подготовке их проектов к защите, помогали в поиске и подборе

материалов, в оформлении окончательного варианта работы, презентации к защите и т.п.

Руководители практики от профильных организаций особо отмечали работу студентов университета по сопровождению проектной и исследовательской деятельности обучающихся при подготовке таких проектов, как «Дактилоскопия: возможности и перспективы», «Всё о McDonald's», «Общество, не отягощённое государством» и др.

Наряду с этими заданиями, практиканты занимались также подбором диагностик на выявление интересов обучающихся, беседовали с ними, анализировали ответы и порой помогали школьникам определиться с правильным направлением исследовательской деятельности или подбирали тематику квестов и викторин, исходя из выявленных интересов.

Такое разнообразие практических заданий позволило студентам на итоговой конференции обменяться своим опытом с однокурсниками, что оптимально способствовало как приобретению первичных профессиональных умений и навыков, так и формированию их профессиональной направленности.

Стоит также отметить, что в рамках данной практики студенты участвовали в диагностических исследованиях Московского центра качества образования (МЦКО) в качестве наблюдателей.

К сожалению, студенты не выполнили задания дополнительного блока, ограничившись блоком обязательным, в то время как именно дополнительный блок позволил бы максимально творчески и исследовательски самореализоваться (среди заданий дополнительного блока были подготовка статей, участие в конференциях и т.п.).

В своих рефлексивных отчетах по итогам второго семестра практики многие студенты отмечали, что поначалу их пугала необходимость взаимодействия с детьми и выход в общеобразовательные организации, однако все студенты отметили, что смогли справиться с волнением и тревогой (кто самостоятельно, а кто и при поддержке руководителей практики от института и от образовательной организации).

Также все студенты написали, что данная практика по получению первичных профессиональных умений и навыков, в том числе умений и навыков научно-исследовательской деятельности, позволила им не только ознакомиться с документацией образовательных организаций, изучить нормативно-правовые акты, регулирующие деятельность современных школ, но и дала ценный опыт взаимодействия с учащимися разных возрастов, возможность провести внеурочные мероприятия,

изучить ученические исследовательские проекты, в ряде случаев не уступающие по качеству курсовым работам самих студентов.

Руководство учебной практикой по получению первичных профессиональных умений и навыков, в том числе умений и навыков научно-исследовательской деятельности, позволяет сформулировать следующие выводы: студенты приобретают опыт работы с нормативно-правовыми документами и учебно-методической документацией, опыт планирования и организации собственной самостоятельной работы, осваивают умения и навыки научно-исследовательской деятельности, учатся взаимодействовать с учениками и будущими коллегами, планировать и реализовывать внеклассные мероприятия, сопровождать исследовательскую деятельность обучающихся, что способствует осознанию ими своей профессиональной позиции и формированию профессиональной направленности.

## Литература

1. Антонова Н.Н. Использование кейс-технологии как средства оценивания на модульном экзамене в педагогическом вузе // Психолого-педагогическая подготовка будущих учителей: история, методология и технологии: материалы межвузовской конференции (с международным участием). М., 2019. С. 122-126.

2. Антонова Н.Н. Опыт организации учебной практики по формированию первичных профессиональных умений и навыков, в том числе и в научно-исследовательской деятельности будущих учителей // Мир науки, культуры, образования. 2019, N 5 (78). С. 5-7.

3. Володина С.А. Квазипрактика как необходимое условие психологической готовности студентов к педагогической практике // Среднее профессиональное образование. 2018. N 3. С. 54-56.

4. Ледовских И.А. Формирование профессиональных компетенций студентов в процессе учебной практики // Наука и образование в современном мире: методология, теория и практика: материалы международной научно-практической конференции. Чебоксары, 2019. С. 32-35.

5. Щербакова Е.В., Щербакова Т.Н. Наставничество как форма поддержки профессионального становления студентов в ходе учебной педагогической практики как средства оценивания на модульном экзамене в педагогическом вузе // Психолого-педагогическая подготовка будущих учителей: история, методология и технологии: материалы межвузовской конференции (с международным участием). Москва, 2019. С. 212-215.

**Ануфриева И.М.,**  
педагог-психолог, воспитатель,  
МДОБУ Детский сад «Южный»  
Всеволожск, Россия  
[anufrieva.74@mail.ru](mailto:anufrieva.74@mail.ru)

**Савченко М.А.,**  
педагог-психолог, воспитатель,  
МДОБУ Детский сад «Южный»  
Всеволожск, Россия  
[anufrieva.74@mail.ru](mailto:anufrieva.74@mail.ru)

## **ЭФФЕКТИВНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГОВ С РОДИТЕЛЯМИ КАК ФАКТОР ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОМФОРТА ДЕТЕЙ С ОВЗ В ДОУ**

**Аннотация:** В статье рассматривается опыт эффективного взаимодействия педагогов с родителями в целях создания условий для повышения психологического комфорта детей с ОВЗ в ДОУ. Мы считаем, что для эффективности взаимодействия педагогов с родителями важно учитывать потребности и возможности каждой стороны, а также формирование единой цели взаимодействия.

**Ключевые слова:** эффективное взаимодействие, психологический комфорт, формы взаимодействия.

**Anufrieva I.M.,**  
Psychologist, Educator,  
MDOBU Kindergarten "Solnyshko"  
Vsevolozhsk, Russia  
**Savchenko M.A.,**  
Psychologist, Educator,  
MDOBU Kindergarten "Solnyshko"  
Vsevolozhsk, Russia

## **EFFECTIVE INTERACTION OF TEACHERS WITH PARENTS AS A FACTOR OF MAINTAINING PSYCHOLOGICAL COMFORT OF CHILDREN FROM HELD IN KINDERGARTEN**

**Abstract:** the article discusses the experience of effective interaction between teachers and parents in order to create conditions for improving the psychological comfort of children with disabilities in preschool educational institutions. We believe that for the effectiveness of interaction between

teachers and parents, it is important to take into account the needs and capabilities of each side, as well as the formation of a single goal of interaction.

**Keywords:** effective interaction, psychological comfort, forms of interaction.

Одной из главных задач Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования является обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышения компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей. В соответствии с ФГОС ДОУ обязано:

- информировать родителей (законных представителей) и
- общественность относительно целей дошкольного образования, общих для всего образовательного пространства Российской Федерации, а также о Программе.

В каждом ДОУ решают эти вопросы по-разному, в зависимости от компетентности педагогов и готовности взаимодействовать с родителями [1; 2].

Мы считаем, что начинать это взаимодействие нужно с одной из важнейших задач работы педагогического коллектива – обеспечения психологического комфорта детей в ДОУ. От этого во многом зависит результативность педагогической деятельности, сформированность знаний, умений, навыков у детей, способствующих дальнейшей успешности в школьном обучении.

Для обеспечения психологического комфорта ребенка в ДОУ, его психического здоровья необходима сбалансированность эмоций, поэтому важно знакомить детей с эмоциональным миром человека.

В настоящее время недостаточно внимания уделяется развитию эмоциональной сферы ребенка, особенно по сравнению с интеллектуальным развитием. В связи с этим многие специалисты-практики уделяют значительное внимание именно вопросу обеспечения психологического комфорта детей в ДОУ [5; 6].

С каждым годом растет количество детей с ОВЗ, эмоциональная сфера которых характеризуется высокой степенью психоэмоциональной напряженности и повышенным беспокойством, излишней возбудимостью и раздражительностью, эмоциональной неустойчивостью и повышенной лабильностью поведенческих реакций.

Подтверждением тому являются дети с тяжелыми нарушениями речи (наиболее распространенная категория детей с ОВЗ в ДОУ),

выражающие эмоции гнева агрессией, не умеющие договариваться, с трудом приспособляющиеся к жизни в детском коллективе.

Обеспечение психологического комфорта детей с ТНР в ДОО стало темой нашего исследования в рамках проекта «Психологическая комфортность и эмоциональное благополучие дошкольников в ОУ и семье» для детей с ТНР.

Особенностью этого проекта стал акцент на организации эффективного взаимодействия педагогов с родителями.

Целью проекта являлось создание условий для сохранения и укрепления психического здоровья детей с ТНР посредством апробации и внедрения в образовательный процесс ДОО психолого-педагогических технологий по психологической комфортности и эмоционального благополучия дошкольников.

Первым этапом проекта было проведение мониторинга по изучению психологического комфорта и эмоционального благополучия детей в группе детского сада. В обследовании принимали участие 43 ребенка 5-6 лет с ТНР.

Для исследования уровня психологического комфорта и психологического благополучия детей была использована методика «Человечки на дереве» Лампена. и экспертное наблюдение воспитателей за детьми.

По результатам методики «Человечки на дереве» из 43 детей 2 старших групп 9 детей не чувствуют себя комфортно в группе детского сада, это 20% детей, при этом еще 1 человек – 2,3% – испытывает кризисное состояние.

Если учитывать, что суммарно почти 25 % детей испытывают острую потребность в эмоциональной поддержке и опоре, то можно говорить о том, что значительная часть детей не испытывает достаточного уровня эмоционального благополучия и психологического комфорта в группе детского сада по данным методики.

По данным экспертного наблюдения воспитателей было выявлено 2 детей с низким уровнем эмоционального благополучия и психологического комфорта в группе. Это дети с более низким уровнем речевых и коммуникативных навыков.

Данные о количестве неблагополучных детей несколько разнятся, именно поэтому педагог-психолог отметил детей, находящихся в группе риска для педагогов.

Также на первом этапе исследования были проведены анкетирования для педагогов и родителей по вопросам изучения условий для эффективного взаимодействия педагогов и родителей в ДОО в целях



повышения психологического благополучия и психологического комфорта детей в ДОУ.

Результаты анкетирования родителей следующие:

В анкетировании приняли участие 30 родителей. Большинство родителей – 24 человека из 30 – (80%) готовы участвовать в мероприятиях, в которых они ранее участвовали – открытых занятиях, праздниках, родительских собраниях (наиболее часто используемые в ДОУ формы работы).

Кроме того, перечисленные мероприятия подразумевают минимальную степень включенности взрослого человека в работу, в данных формах родитель является зрителем.

Можно предположить, что это сложившийся стереотип взаимодействия родителей с педагогами: вы нас приглашаете, а мы смотрим и оцениваем, радуемся за детей либо слушаем вас, как тех, кто отвечает за наших детей 7-12 часов в день.

Для более эффективной работы необходимы другие средства, к которым родители готовы меньше [3; 4].

Большинство родителей – 26 человек из 30 (86%) считают более удобной формой получения информации личную беседу с педагогом, при этом, учитывая высокую степень загруженности педагогов и родителей, можно говорить о том, что часто это «разговор на бегу», когда родители приводят-забирают ребенка, часто происходящий в присутствии других родителей, что также снижает эффективность получаемой информации.

Делая выводы по результатам анкетирования родителей, можно сказать, что в целом родители готовы прежде всего к традиционным способам взаимодействия с педагогами – собрания, открытые занятия, праздники, предполагающим пассивную роль зрителей и слушателей.

Можно отметить, что родители готовы к интернет информации – вебинары, мастер-классы, интернет-общение, участие в интернет-опросах.

На сегодняшний день большинство родителей, несмотря на обилие информации, по-прежнему не обладают психолого-педагогической компетентностью в воспитании детей и считают «терпение» главной ценностью воспитывающего.

В рамках первого этапа также было проведено анкетирование педагогов.

В исследовании приняли 20 педагогов ДОУ, с разным стажем педагогической деятельности.

Большинство педагогов убеждено, что тесное сотрудничество необходимо для успешного воспитания ребенка. Большинство педагогов

– 70 процентов считают, что родители не всегда прислушиваются к их советам.

Сравнивая ответы педагогов с ответами родителей какие методы взаимодействия эффективны, можно утверждать, что педагоги достаточно точно оценивают низкую эффективность информационных стендов в саду. Они, как и родители высоко оценивают значимость для родителей такой формы получения информации как личная беседа с воспитателем и специалистами и интернет-общения (значения очень близки!).

При этом необходимо отметить, что педагоги по сравнению с родителями низко оценивают эффективность родительских собраний (25%) в то время как многие родители (43%) готовы именно так получать информацию от педагогов и специалистов.

Анализируя ответы педагогов, надо отметить, что у педагогов есть определенные трудности при организации работы с родителями. Наиболее частый ответ – поиск индивидуального подхода к родителям и выбор значимой темы просвещения. Данные вопросы можно осветить на педагогических совещаниях, используя успешный опыт коллег, ранее успешно решавших данные проблемы. Помощь в изучении образовательных потребностей родителей и в получении информации о специфике современного семейного воспитания необходима всем педагогам. Именно данные вопросы могут стать темами педагогических совещаний в ДОУ.

Получение информации для большинства (53%) родителей в сети интернет (ответы родителей на вопрос № 5) является удобным, при этом только 20% педагогов используют данную форму.

Педагоги практически не используют буклеты для родителей, страницу на сайте ДОУ, а также инновационные методы. Учитывая тот факт, что 16% родителей готовы принимать участие в различных инновационных формах работы, можно предположить, что данная форма участия может стать для части родителей хорошим средством взаимодействия с педагогами и специалистами.

Учитывая выявленные особенности взаимодействия родителей и педагогов на первом этапе и высокий процент детей, испытывающих неблагополучие и дискомфорт в группе ДОУ, мы спланировали работу на 2 этапе через налаживание взаимодействия педагогов с родителями и создание единой цели воспитательного процесса у родителей и детей – развитие ребенка.

Основной этап был разделен на 2 направления:

- 1) работа с родителями;
- 2) работа с педагогами;

1. Работа с родителями включала в себя:

1) индивидуальную консультацию педагога-психолога с родителями детей, испытывающих психологический дискомфорт и эмоциональное неблагополучие в группе ДОУ.

2) групповую консультацию воспитателей для родителей «Семья как фактор психологического комфорта ребенка в ДОУ». Данная консультация была проведена на родительских собраниях. Цель: дать родителям представление о том, как семья влияет на создание психологического комфорта ребенка в ДОУ;

3) групповую консультацию воспитателей для родителей «Как развивать детей без вреда для развития?». Данная консультация также была проведена на родительских собраниях. Цель: дать родителям представление о том, как можно развивать детей без вреда для их здоровья;

4) мастер-класс для родителей «Общаться с ребенком. Как?». Мастер-класс был проведен в форме вебинара, что позволяло родителям просмотреть материал в удобное время. Цель: дать родителям представление о том, как правильно общаться с ребенком.

2. Работа с педагогами:

1) разработка педагогом-психологом картотеки приемов снятия нервно-психического напряжения. Цель: обучение педагогов приемам снятия эмоционального напряжения для укрепления психологического здоровья;

2) обучение педагогов приемам саморегуляции и снятия нервно-психического напряжения. Цель: снятие эмоционального напряжения для укрепления психического здоровья;

3) были разработаны рекомендации для педагогов ДОУ по повышению эффективности взаимодействия с семьей.

Кроме указанных направлений в проекте также была организована работа с детьми и создание развивающей среды.

Проект продолжался в течение 6 месяцев. Эффективность использованных методов, приемов и главное комплексной работы подтверждают полученные результаты. На момент завершения проекта в группах отсутствуют дети, находящиеся в кризисном состоянии, дети, остро требующие поддержки.

По завершении 2 этапа нами было проведено повторное анкетирование родителей, которое позволило выявить существенные изменения в представлениях родителей о том, что является наиболее

эффективным взаимодействием с педагогами в вопросах воспитания детей.

Можно говорить о том, что родители проявляют большую готовность к взаимодействию, воспринимают педагогов как партнеров, единомышленников в вопросах воспитания детей.

Педагоги изменили свою установку на то, что «с родителями трудно взаимодействовать», нашли варианты более высокой эффективности традиционных форм, проявили готовность и навыки использования интернета для взаимодействия с родителями.

Можно говорить о том, что цель – развитие ребенка является единой для педагогов и родителей по завершению проекта.

### Литература

1. *Доронова Т.Н.* Дошкольное учреждение и семья – единое пространство детского развития: Методическое руководство. М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 2006. С. 25-26.

2. *Доронова Т.Н.* Основные направления работы ДОУ по повышению психолого-педагогической культуры родителей // Дошкольное воспитание. 2004. N 1. С. 63.

3. *Евдокимова Е.С.* Педагогическая поддержка семьи в воспитании дошкольника. М.: ТЦ Сфера, 2005.

4. *Зверева О.Л.* Общение педагога с родителями в ДОУ: Методический аспект. М.: Сфера, 2005.

5. *Мелентьева А.В., Павлова О.В., Пыжова О.А.* Обеспечение социально-психологического благополучия ребенка в условиях групп компенсирующей направленности // Инновационная наука. 2017. N 6. С.112-114.

6. *Пучинская С.Ф.* Пути и средства создания психоэмоционального комфорта для детей в дошкольном учреждении // Психология здоровья: теоретические основы и практика использования здоровьесберегающих технологий: материалы областной научно-практической конференции 4–5 ноября 2008 г. В 6 ч. Ч.4. Витебск: ГУО «ВО ИРО». 2008.

**Базанова Г.Ю.,**  
аспирант,  
Ярославский государственный  
университет им. П.Г. Демидова  
Ярославль, Россия  
[g5301@rambler.ru](mailto:g5301@rambler.ru)

**Кашапов М.М.,**  
доктор психологических наук, профессор,  
Ярославский государственный  
университет им. П.Г. Демидова  
Ярославль, Россия  
[smk007@bk.ru](mailto:smk007@bk.ru)

## **ВЗАИМОСВЯЗЬ МЕТАКОГНИТИВНОЙ ОСВЕДОМЛЕННОСТИ И МОТИВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ВЫСШЕГО МЕДИЦИНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-313-90022

**Аннотация:** статья посвящена исследованию взаимосвязи метакогнитивной осведомленности и мотивации профессиональной деятельности студентов медицинского вуза. Рассмотрены взаимосвязи метакогнитивной осведомленности с различными мотивами профессиональной деятельности. Представлены результаты сравнительного анализа метакогнитивной осведомленности и мотивов профессиональной деятельности студентов первого и второго курсов медицинского вуза. Обосновано, что метакогнитивная осведомленность является основой самообразования, самовоспитания и самосовершенствования студентов как будущих профессионалов.

**Ключевые слова:** метакогнитивная осведомленность, мотивация, мотив, мотивация профессиональной деятельности, познавательная деятельность.

**Bazanova G.Yu.,**  
Graduate student,  
Yaroslavl State University named after P.G. Demidov  
Yaroslavl, Russia  
**Kashapov M.M.,**  
Doctor of Psychology, Professor,  
Yaroslavl State University named after P.G. Demidov  
Yaroslavl, Russia

## RELATIONSHIP OF METACOGNITIVE AWARENESS AND MOTIVATION OF PROFESSIONAL ACTIVITY AT THE INITIAL STAGE OF HIGHER HEALTH EDUCATION

The study was carried out with the financial support of the Russian Federal Property Fund in the framework of the scientific project No. 19-313-90022

***Abstract:** The article is devoted to the study of the relationship between metacognitive awareness and motivation of medical students. The relationship of metacognitive awareness with various motives of professional activity is considered. The results of the comparative analysis of metacognitive awareness and the motives of the professional activities of students of the first and second courses of medical school are presented. It is proved that metacognitive awareness is the basis of self-education and self-improvement of students as future professionals.*

***Keywords:** Metacognitive awareness, motivation, motive, motivation for professional activity, cognitive activity*

Создание условий, способствующих повышению заинтересованности студентов медиков в овладении профессиональной деятельностью, является важной задачей образовательного учреждения. На начальном этапе высшего образования у молодых людей происходят значительные изменения в представлении о собственных познавательных способностях и трансформации мотивов учебной и профессиональной деятельности. Студенты с более высоким уровнем познавательного мотива могут достигнуть больших успехов в будущей профессиональной деятельности.

Метакогнитивная осведомленность предполагает способность к осознанию и управлению своими метакогнитивными процессами, применение профессионального опыта для качественного выполнения профессиональной деятельности. По мнению О.Е. Антипенко, метакогнитивная осведомленность формируется на ранних этапах профессионализации [1].

Н.А. Расщепкина рассматривает повышение метакогнитивной осведомленности студентов технического вуза с помощью методической системы [11]. А.В. Карпов описывает механизмы структурно-уровневой организации метакогнитивной регуляции деятельности [4]. Мониторинг метакогнитивных навыков в учебной деятельности студентов Е.Ю. Савин и А.Е. Фомин определяют двумя факторами: общим уровнем метакогнитивных навыков и предметно-специфическим знанием [12].

В статье В.А. Капустиной отражены взаимосвязи между мотивацией профессиональной деятельности и характеристиками темперамента студентов технико-экономического профиля [3]. Е.А. Гараева выявила характер мотивов учебно-профессиональной деятельности современных студентов профиля «Правоведение и правоохранительная деятельность». Положительная мотивация к будущей профессиональной деятельности порождает способность к саморазвитию и самообразованию [2].

М.М. Кашапов выявил влияние подачи информации на возможности учета и интеграции когнитивного ресурса магистрантов [10]. Установлено, что существенное значение роль в таком влиянии имеет мышление преподавателя [5]. Роль метапознания в профессиональном педагогическом мышлении исследована М.М. Кашаповым и Ю.В. Пошехоновой [8]. Обосновано, что ресурсность мышления педагога служит средством реализации творческого потенциала личности студента [6]. Поэтому особое внимание уделено формированию творческого мышления субъекта на разных этапах профессионализации [7]. В качестве когнитивного ресурса личности рассматривается надситуативное мышление [9, 13].

На данный момент проводятся исследования метакогнитивной осведомленности и мотивации студентов различных учебных заведений, но крайне мало на студентах медиках.

Нами проведено исследование на базе лечебного факультета Ярославского государственного медицинского университета с применением следующих методик: опросник метакогнитивной осведомленности в учебной деятельности – Metacognitive Awareness Inventory (Г. Шроу, Р. Деннисон, 1994, адаптация Е.Ю. Савина, А.Е. Фомина) и методика «Диагностика мотивов профессиональной деятельности специалистов» (Т.Н. Францева). Выборка: студенты первого курса – 48 человек, студенты второго курса – 49 человек.

Студенты второго курса отличаются от студентов первого курса по общей сумме баллов метакогнитивной осведомленности ( $U=874,00$ ,  $p<0,05$ ), процедурному знанию ( $U=855,00$ ,  $p<0,05$ ), мониторингу ( $U=872,00$ ,  $p<0,05$ ), оценке ( $U=828,50$ ,  $p<0,05$ ). Студенты второго курса имеют более высокую самооценку метакогнитивных навыков, уверенность в своих знаниях о том, как применить учебные процедуры и стратегии, качественнее отслеживают использование метакогнитивных стратегий и способны оценить достижение поставленных учебных целей.

При рассмотрении мотивов профессиональной деятельности у студентов второго курса более ярко выражен познавательный мотив ( $U=821,00$ ,  $p<0,05$ ). Можно предположить, что при обучении на первом

курсе были созданы условия для развития метакогнитивной осведомленности, что позволило повлиять на мотивационную сферу, в частности, повысить мотивацию на получение новых профессиональных знаний.

У студентов на начальном этапе медицинского образования можно заметить взаимосвязи метакогнитивной осведомленности с показателями мотивационной сферы. У первокурсников метакогнитивная осведомленность положительно связана с мотивом взаимодействия ( $\rho=0,32$ ,  $p<0,05$ ), с познавательным мотивом ( $\rho=0,68$ ,  $p<0,001$ ), с мотивом активности ( $\rho=0,61$ ,  $p<0,001$ ), с мотивом самореализации ( $\rho=0,55$ ,  $p<0,001$ ). У второкурсников метакогнитивная осведомленность положительно связана с мотивом жизнеобеспечения ( $\rho=0,30$ ,  $p<0,05$ ), с мотивом взаимодействия ( $\rho=0,37$ ,  $p<0,01$ ), с познавательным мотивом ( $\rho=0,43$ ,  $p<0,01$ ), с мотивом активности ( $\rho=0,36$ ,  $p<0,05$ ), с мотивом признания ( $\rho=0,48$ ,  $p<0,001$ ), с мотивом самореализации ( $\rho=0,34$ ,  $p<0,05$ ). Можно сделать вывод, что чем больше у студентов развита метакогнитивная осведомленность, тем более они мотивированы к овладению профессией. Также данные молодые люди имеют ориентацию на усвоение способов добывания знаний, самостоятельное приобретение знаний, рациональную организацию своего учебного процесса. Что важно для будущей профессии врача, поскольку мотив активности помогает выдвигать множество гипотез, вариантов и способствует выбору оптимального решения клинической задачи. Таким образом, можно отметить, что метакогнитивная осведомленность является основой самообразования, самовоспитания и самосовершенствования.

## Литература

1. *Антипенко О.Е.* Методика исследования сформированности метакогнитивных процессов и их взаимосвязи с зоной ближайшего развития // *Личность, интеллект, метакогниции: исследовательские подходы и образовательные практики: материалы I-й Всероссийской научно-практической конференции с международным участием 20-21 мая 2016 г., Калуга, Россия. Калуга: ИП Стрельцов И.А. (Издательство «Эйдос»).* 2016. С. 3-10.
2. *Гараева Е.А.* Исследование мотивации студентов университета к учебно-профессиональной деятельности // *Азимут научных исследований: педагогика и психология.* 2019. Т. 8. N 1 (26). С. 62-65.
3. *Капустина В.А.* Характеристики мотивации профессиональной деятельности студентов технико-экономического профиля в контексте



реализации компетентностного подхода // Мир педагогики и психологии. 2018. N 5 (22). С. 65-71.

4. *Карпов А.В.* Предпосылки и перспективы разработки психологической концепции метакогнитивной организации деятельности // Методология современной психологии. 2019. N 9. С. 44-56.

5. *Кашапов М.М.* Психология профессионального педагогического мышления: Дисс. ... доктора психол. наук: 19.00.07. М., 2000.

6. *Кашапов М.М.* Ресурсность мышления как средство реализации творческого потенциала личности // Интеграция образования. 2017. Т. 21 N 4. С. 683-694.

7. *Кашапов М.М.* Формирование творческого мышления на разных этапах профессионализации // Психология и школа. 2008. N 1. С. 64-70.

8. *Кашапов М.М.*, Роль метапознания в профессиональном педагогическом мышлении // Психологический журнал. 2017. Том 38. N 3 С. 57–65.

9. *Кашапов М.М.* Надситуативное мышление как когнитивный ресурс личности // Известия Иркутского государственного университета. – Серия: Психология. 2017. Т. 22. С. 3-9.

10. *Кашапов М.М.* Когнитивные компоненты профессионализации магистрантов в условиях вузовского обучения // Актуальные вопросы науки в XXI веке материалы Всероссийской научно-практической конференции. Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова. 2018. С. 26-28.

11. *Расщепкина Н.А.* Методическая система формирования метакогнитивной осведомленности как компонента инновационного потенциала студента технического вуза // Научное мнение. 2016. N 8-9. С. 48-54.

12. *Савин Е.Ю., Фомин А.Е.* Обобщенные и предметно-специфичные метакогнитивные навыки в учебной деятельности студентов // Психологические исследования: электронный научный журнал. 2014. Т. 7. N 37. С. 8.

13. *Kashapov, M.M.* Components of metacognition and metacognitive properties of forecasting as determinants of supra-situational pedagogical thinking / M.M. Kashapov, I.V. Serafimovich, Y.V. Poshekhonova // Psychology in Russia: State of the Art. 2017. № 10 (1). P. 80 – 94.

**Володина С.А.,**  
кандидат педагогических наук,  
Московский педагогический государственный университет  
Москва, Россия  
[sa.volodina@list.ru](mailto:sa.volodina@list.ru)

## **ОСОБЕННОСТИ ДИНАМИКИ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ**

**Аннотация:** В статье представлены основные результаты исследования, в ходе которого осуществлён сравнительный анализ детерминированности жизненных целей, ориентаций и смыслов у студентов второго и четвёртого курсов педагогического вуза; определены среднее арифметическое и медианное значение величин тестов по субшкале «цели жизни» будущих педагогов, показана их динамика.

**Ключевые слова:** ценностно-смысловая сфера, ценностные ориентации, студенты, профессиональная деятельность, педагог

**Volodina S.A.,**  
PhD in Pedagogy, Associate professor,  
Moscow Pedagogical State University  
Moscow, Russia

## **FEATURES OF DYNAMICS OF VALUE-SENSE SPHERE OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY**

**Abstract:** the article presents the main results of the study, during which a comparative analysis of the determination of life goals, orientations and meanings among students of the second and fourth courses of a pedagogical university was carried out; the arithmetic average and median values of the test values for the subscale “goals of life” of future teachers are determined, their dynamics is shown.

**Keywords:** value-semantic sphere, value orientations, students, professional activity, teacher

В современном мире проблема ценностно-смысловой сферы личности является одной из ключевых в изучении профессионализма специалистов различных профессий.

Не составляет исключение и педагогическая деятельность, в рамках которой к работникам образовательных учреждений выдвигаются всё

более высокие требования, как к профессиональной подготовке, так и к их личностным качествам.

В этой связи представляется важным развитие мотивов учебно-профессиональной деятельности в вузе, поскольку они направляют и придают смысл профессиональному обучению, способствуют становлению и формированию ценностно-смысловой сферы личности студентов.

Ценность профессиональной деятельности человека является важнейшим компонентом структуры его смысложизненных ориентаций, оказывающих непосредственное влияние на направленность личности, отношение к окружающему миру и к себе, а также определяют поведение, поступки и деятельность человека, придавая им значимость и смысл.

Успешное осуществление человеком профессиональной деятельности невозможно без сформированной у него ценностно-смысловой сферы, которая определяет содержательную сторону направленности личности и составляет основу как ее мировоззрения, так и мотивации жизнедеятельности.

Мотивация, обеспечивающая формирование объективных ценностей и интересов в профессиональной среде, лежит в основе смыслообразующей функции.

Изучению ценностно-смысловой сферы личности посвящены труды ряда отечественных и в зарубежных психологов, среди которых такие ученые, как К. А. Абульханова-Славская, А. Г. Асмолов, Б. С. Братусь, А.Н. Леонтьев, Ф. Е. Василюк, Д. А. Леонтьев, М. Рокич, В. Франкл и другие.

Смысл жизни в теории В. Франкла рассматривается как врожденная мотивационная тенденция, которая является основным двигателем поведения и развития личности.

Важное значение имеют смысловые универсалии, т.е. ценности, представляющие собой обобщенные типичные смыслы. [3, 248]

Д.А. Леонтьев выделил смысловые структуры личности, раскрыл их связи и функционирование, определив смысловую сферу личности как организованную особым образом совокупность смысловых образований (структур) и связей между ними, обеспечивающую смысловую регуляцию целостной жизнедеятельности субъекта во всех её аспектах. [3, 154]

Система ценностных ориентаций человека оказывает важное влияние на выбор профессиональной сферы его деятельности. В результате формирования ценностных ориентаций складываются убеждения личности, составляющие основу её духовной культуры.

Поэтому ценностные ориентации отражают самую сущность индивида и проявляются в деятельности самоутверждения и самореализации личности. [5, с. 124]

Осуществлению правильному выбору профессии в соответствии со значимыми профессиональными и личностными смыслами способствуют ценностные ориентации личности студента.

Среди важных характеристик труда педагога Л.М. Митина выделяет педагогическую направленность, которая является мотивационной основой профессионального совершенствования и выражается в стремлении личности к самореализации [4].

В этой связи нами были поставлены вопросы: «Насколько сформирована ценностно-смысловая сфера у современных студентов-педагогов? Есть ли отличия в степени осмысленности, направленности и временной перспективы у студентов различных курсов?».

Целью настоящего исследования явился сравнительный анализ детерминированности жизненных целей, ориентаций и смыслов у студентов Московского педагогического государственного университета.

В качестве основного инструментария нами был применен тест Д. А. Леонтьева «Смыслжизненные ориентации» (методика СЖО). В рамках данного исследования нас интересовали результаты, в первую очередь, по субшкале «Цели в жизни», которые демонстрируют степень осмысленности, направленности и временной перспективы в жизни респондентов.

Тест СЖО содержит 20 пар противоположных утверждений, отражающих представление о факторах осмысленности жизни личности.

В тесте смысложизненных ориентаций жизнь считается осмысленной при наличии целей, удовлетворения, получаемого при их достижении и уверенности в собственной способности формулировать эти цели, ставить необходимые задачи, и добиваться результатов [2].

В исследовании приняли участие студенты второго и четвёртого курсов бакалавриата, обучающиеся по направлению «Педагогическое образование».

Всего в тестировании участвовало 66 человек в возрасте от 18 до 25 лет. Гендерные различия не брались во внимание, поскольку основная часть респондентов – девушки (62 человека), что обуславливается спецификой студентов гуманитарных профилей педагогических вузов.

В ходе проведенного исследования были получены следующие результаты, сгруппированные по убыванию полученных при тестировании значений (рисунок 1).

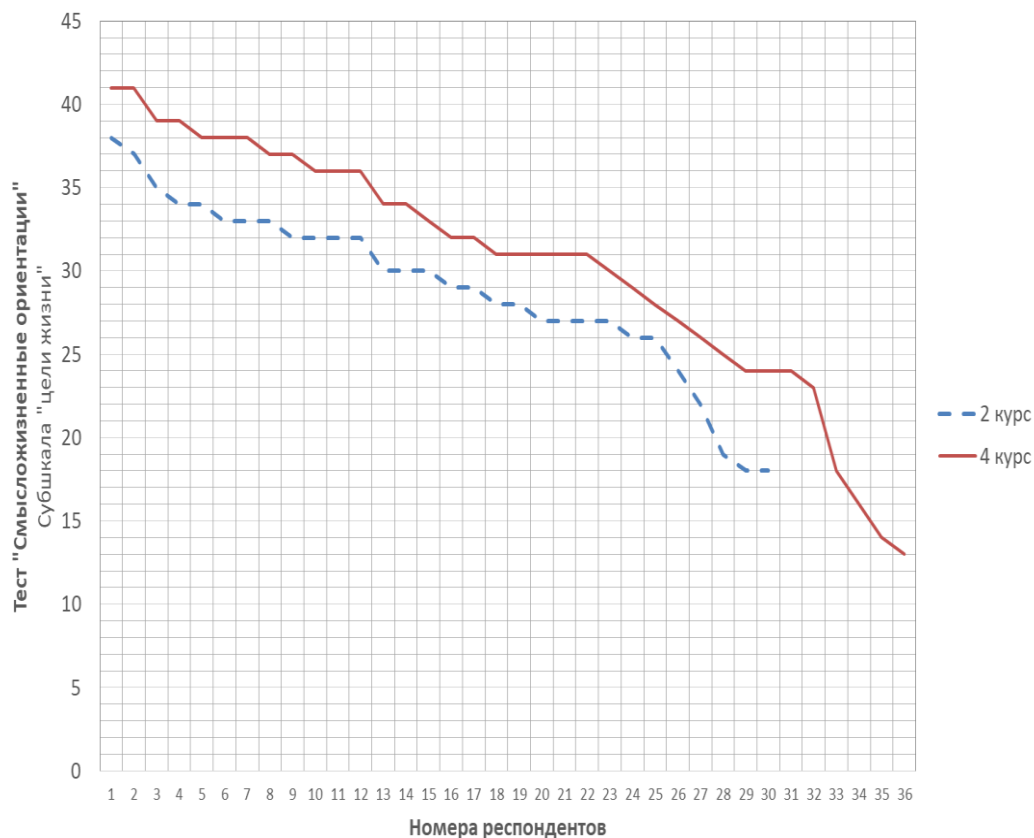


Рис. 1. Результаты тестирования студентов 2 и 4 курсов по субшкале «Цели жизни»

Как видно из представленного на рисунке 1 графика, в целом более высокие результаты получены у студентов четвертого курса. Высокие баллы респондентов свидетельствуют о наличии у них целей в будущем, которые придают их жизни осмысленность, направленность и временную перспективу.

Особенности результатов оценки жизненной перспективы студентам педагогических вузов позволяют говорить о том, что к моменту завершения обучения у большинства из них формируется позитивное профессиональное самоопределение.

Студенты, обучающиеся четвертый год, на основе своего теоретического и практического опыта уже способны сделать выводы (а многие уже сделали их) о правильности выбранной профессии педагога.

Полученные данные коррелируют с результатами исследования мотивов обучения студентов в педагогическом вузе, проведенного автором ранее.

Характер мотивации подтверждает осознанность выбора будущей профессии большинством студентов и свидетельствует о педагогической направленности их личности: 79% респондентов отметили значимость и важность профессии педагога [1, с. 69-70].

С целью обобщения трактовки полученных результатов тестирования, представленных выше, отдельно для респондентов второго и четвёртого курсов было определено среднее арифметическое и медианное значение величин тестов по субшкале (рисунок 2).

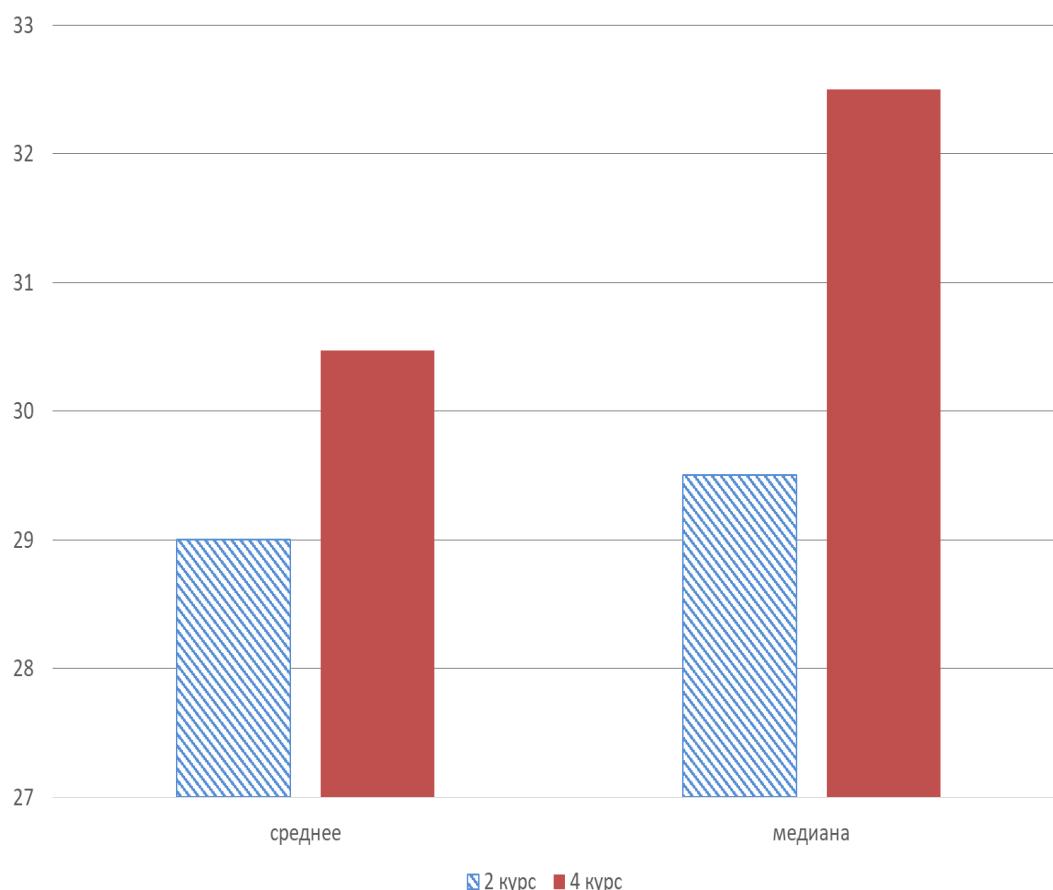


Рис. 2. Статистическая обработка результатов тестирования студентов второго и четвёртого курсов по субшкале «Цели жизни»

Характер гистограмм, представленных на рисунке 2, свидетельствует о следующем:

– цели в жизни становятся более определенными, по мере приближения момента завершения обучения, однако, различие между обучающимися разных курсов относительно невелико;

– эта повышенная определенность в целях жизни старшекурсников представляется отчетливее при использовании вместо среднеарифметического значения медианного, имеющего робастный характер (более устойчивый к выбросам отдельных точек).

Таким образом, на основе данных, полученных в результате проведенного исследования, можно констатировать, что у студентов к завершению обучения в целом формируется ценностно-смысловая сфера будущей педагогической деятельности.

Этот фактор свидетельствует об актуальности профориентации как системы научно обоснованных мероприятий, направленных на подготовку обучающихся к выбранной профессии.

Однако изменение профессионального самоопределения, имеющего хотя и позитивную динамику, всё же представляется недостаточным.

Поэтому повышение уровня самоактуализации студентов в процессе обучения остаётся важной задачей образовательных учреждений.

## Литература

1. *Володина С.А.* Мотивация обучения современных студентов педагогического вуза // Преподаватель XXI века. Часть 1. 2014. N 4. С. 68-72.
2. *Леонтьев Д.А.* Тест смысло-жизненных ориентаций (СЖО). 2-е изд. М.: Смысл, 2006.
3. *Леонтьев Д.А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 3-е изд. доп. М.: Смысл, 2007.
4. *Митина Л.М.* Психология труда и профессионального развития учителя / Л.М. Митина. М., Академия, 2004.
5. *Мурафа С.В.* Сформированность ценностных ориентаций будущих педагогов // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2017. N 2. С. 123-128.

**Гарифуллина А.М.,**  
кандидат педагогических наук, старший преподаватель,  
Казанский федеральный университет  
Казань, Россия  
[Alm.garifullina2012@yandex.ru](mailto:Alm.garifullina2012@yandex.ru)

**Габдулхаков В.Ф.,**  
доктор педагогических наук, профессор,  
Казанский федеральный университет  
Казань, Россия  
[pr\\_gabdulhakov@mail.ru](mailto:pr_gabdulhakov@mail.ru)

**Гарифуллина А.М.,**  
магистр 2 курса  
Казанский федеральный университет  
Казань, Россия  
[aisylumgarifullina33@gmail.com](mailto:aisylumgarifullina33@gmail.com)

## **МЕНТОРИНГ В СИСТЕМЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ИСТОРИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗВИТИЯ**

**Аннотация:** в статье отражен первый этап качественного исследования наставнического подхода в системе дошкольного образования Российской Федерации. В исследовании представлены различия в терминах «наставник», «ментор», «коучер» и др.

**Ключевые слова:** наставник, ментор, коучер, менторинг образовательной среды, педагог детской среды, воспитанник.

**Almira M. Garifullina,**  
PhD in Pedagogy, Senior lecturer,  
Kazan Federal University  
Kazan, Russia

**Valerian F. Gabdulchakov,**  
Doctor of Educational Sciences, Professor,  
Kazan Federal University  
Kazan, Russia

**Aisylu M. Garifullina,**  
Student,  
Kazan Federal University  
Kazan, Russia



## MENTORING APPROACH IN THE CONTEXT OF PRESCHOOL EDUCATION: PROBLEMS AND PROSPECTS FOR DEVELOPMENT

***Abstract:** the article reflects the first stage of a qualitative study of the mentoring approach in the system of preschool education in the Russian Federation. The study presents the differences in the terms “leader”, “mentor”, “coach”, etc.*

***Keywords:** leader, mentor, coach, mentoring of the educational environment, pedagogical environment, pupil.*

Новые федеральные государственные образовательные стандарты будут утверждены в начале 2020 года, это ведет к переходу к новому качеству образования, где требования будут сформулированы более конкретно и детализированно.

В условиях внедрения нового ФГОС в системе высшего образования ожидается сосредоточение внимания на развитие «гибких» метапредметных и личностных навыков, которые найдут свое отражение в системе менторских подходов руководителя дошкольной образовательной организации.

Поспособствуют этому применение таких технологий, как коуч-технология (лайф- и бизнес коучинг), фасилити-технология, которая отличается от систем прежних лет тем, что способна трансформировать и преобразовывать профессиональную деятельность руководителя образовательной среды.

Менторинг является значимым элементом развития человеческого общества. Еще древнегреческие философы Сократ, Аристотель и Платон в своих размышлениях задумывались над ролью ментора. Они полагали, что менторинг = наставничество (эти два понятия лишь недавно приобрели существенные различия) заключается в том, чтобы «пробудить мощные душевные силы и энергию» воспитанника.

А поскольку девизом служило «я знаю, что ничего не знаю», то и со своими воспитанниками они взаимодействовали достаточно прогрессивно (даже на сегодняшний день) – поддерживая равные взаимоотношения, не возвышаясь над воспитанником и рождая истину в споре.

В процессе нашего исследования проведенном в Казанском федеральном университете, в Институте психологии и образования было установлено, что в 87%, опрошенных считают, что менторинг, к сожалению, не является распространенной практикой.

Лишь 13% опрошенных признались, что такая практика существует и по сей день в их дошкольных образовательных организациях.

На вопрос «Являетесь ли вы ментором?» ответили «да» – 11% респондентов и в 89% респондентов опровергли этот факт.

Последний вопрос «Применялась ли по отношению к вам менторская помощь?»

Педагоги ответили – в большинстве 66% – «Нет» и лишь 34% ответили положительно на данный вопрос.

Таким образом, нами было выявлено, что менторинг слабо развит в системе дошкольного образования.

Менторинг в системе дошкольного образования реализуется по классическим принципам педагогики.

Основные блоки:

- Я говорю – Ты слушаешь
- Я говорю – Ты повторяешь
- Совместное сотрудничество
- Я поддерживаю – Ты выполняешь
- Я слушаю – Ты рассказываешь (о том, что сделал +/-)

На всех этапах необходима поддержка и положительные взаимоотношения между ментором и менти (его подопечным).

Необходимо учитывать, что в любом обучении и сопровождении присутствует человеческий фактор, и каждый ментор работает по своим технологиям: кто-то является мастером объяснений, кто-то прекрасно передает кейсы, а кто-то блестяще организует практику.

Ученые-практики выделяют несколько моделей общения между ментором и менти: общение-коррекция, общение-поддержка и общение-снятие психологических барьеров.

Для включения менторинга в дошкольную образовательную организацию необходимо соблюсти два шага:

1. Назначить координатора (им может быть любой опытный педагог).

2. Создать проект для действий менторов и менти, который будет включать примерные разделы:

- «Введение в детский сад»,
- «Включение в педагогическое сообщество»,
- «Помоги себе-рефлексия»,
- «Самореализация себя как педагога».

Качества личности, которыми должен обладать ментор:

- высокий уровень лояльности к образовательной системе; понимание всех систем работы детского сада;

- большой профессиональный опыт; желание быть наставником; готовность инвестировать свое время в развитие других педагогов;
- умение давать обратную связь и конструктивную критику;
- способность обучаться самому и стремление к личностному, профессиональному росту;
- умение находить общий язык с коллегами; проявление лидерства;
- бесконфликтность [2; 3].

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что проблема менторинга в системе дошкольного образования является малоизученной областью, это составит перспективу наших дальнейших исследований.

### Литература

1. *Габдулхаков В.Ф.* Психологические основы реализации ментор-технологий в высшей школе // Журнал «Вестник университета Российской академии образования». 2019. N 1. С. 30-37.

2. *Габдулхаков В.Ф.* О технологиях педагогического образования в федеральных университетах. Профессорский форум 2019. Наука. Образование. Регионы. Сборник тезисов. Том 2. Москва: Российский университет дружбы народов, 2019. С. 162-164.

3. *Гарифуллина А.М.* Педагогическая технология подготовки будущих педагогов к работе в детской поликультурной среде // Казанская наука: научный журнал. № 4. Казань: «Казанская наука», 2017. С.104-107.

4. Almira M.Garifullina, Venera G.Zakirova, Svetlana N.Bashinova, Nadezhda Pomortseva, Aisylu M.Garifullina / Self-actualization of a young teacher's personality in multicultural child educational environment // Proceedings IFTE-2019 / V International Forum on Teacher Education. URL:[https://kpfu.ru/staff\\_files/F461379710/IFTE\\_2019\\_ALP\\_A\\_Proceedings\\_.pdf](https://kpfu.ru/staff_files/F461379710/IFTE_2019_ALP_A_Proceedings_.pdf)

*Деменева Н.Н.,  
кандидат педагогических наук, доцент,  
Нижегородский государственный  
педагогический университет им. К. Минина  
Нижний Новгород, Россия  
[demeneva@gmail.com](mailto:demeneva@gmail.com)*

*Волкова Е.В.,  
магистрант,  
Нижегородский государственный  
педагогический университет им. К. Минина  
Нижний Новгород, Россия  
[volkovae.school13.2013@yandex.ru](mailto:volkovae.school13.2013@yandex.ru)*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ГИБКОСТИ МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ВНЕУРОЧНОЙ ПРОГРАММЫ ПО МАТЕМАТИКЕ**

***Аннотация:** статья посвящена проблеме формирования гибкости мышления у младших школьников. Раскрывается содержание внеурочной программы по математике, которая предполагает работу над нестандартными задачами. Приводятся конкретные примеры задач, способствующих развитию гибкости мышления.*

***Ключевые слова:** гибкость мышления, младшие школьники, нестандартные математические задачи, внеурочная программа по математике.*

*Demeneva N.N.,  
PhD in Pedagogy, Associate professor,  
Nizhny Novgorod State  
Pedagogical University named after K. Minina  
Nizhny Novgorod, Russia*

*Volkova E.V.,  
Undergraduate,  
Nizhny Novgorod State  
Pedagogical University named after K. Minina  
Nizhny Novgorod, Russia*

## **FORMATION OF FLEXIBILITY OF THINKING IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN BY MEANS OF THE EXTRACURRICULAR MATHEMATIC PROGRAM**

**Abstract:** *the article is devoted to the problem of the formation of flexibility of thinking in primary school students. The content of an extracurricular program in mathematics is revealed, which involves working on non-standard problems. Concrete examples of tasks contributing to the development of flexibility of thinking are given.*

**Keywords:** *flexibility of thinking, primary school students, non-standard mathematical problems, extracurricular program in mathematics.*

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) предполагает развитие у младших школьников логического мышления, формирование у них логических универсальных учебных действий.

Одним из метапредметных результатов, которые необходимо достигнуть в соответствии с ФГОС, является «освоение учащимися способов решения проблем творческого и поискового характера» [6, 9]. Это предполагает целенаправленную работу учителя по формированию у детей продуктивного мышления, способности к творческой деятельности и работы в проблемном поле.

Во Всероссийские проверочные работы по математике, которые уже стали традиционным диагностическим средством для оценки достигнутых результатов обучения в начальной школе, включаются нестандартные задачи различных видов. В то же время в учебниках математики для начальных классов, входящих в наиболее распространенные учебно-методические комплекты, например, «Школа России», таких задач недостаточно для достижения указанных выше целей.

Ограничен и набор творческих упражнений по работе с текстовыми задачами. Необходимо обогащение содержания начального математического образования, в том числе и за счет использования возможностей внеурочной деятельности.

Целью нашего исследования являлось рассмотрение эффективности занятий математического кружка, на которых организуется решение нестандартных задач, анализ их влияния на формирование продуктивного мышления учащихся начальных классов.

В трудах отечественных (З.И. Калмыкова, Н.А. Менчинская, В.А. Крутецкий, Ю.Н. Кулюткин и др.) и зарубежных исследователей (Дж. Гилфорд, Р. Кеттелл, С. Рубеновиц, К. Шайе и др.) рассматриваются важнейшие характеристики продуктивного мышления, выделяются его качества, в том числе гибкость.

Анализ работ различных авторов [3; 4; 5] позволил выделить следующие характеристики гибкости мышления.

1. Умение рассматривать явления с разных сторон, т.е. способность подойти к изучаемому явлению, решаемой задаче с различных точек зрения.

2. Вариативность решений, подходов к изучению явлений, целесообразное варьирование способов действий.

3. Сопротивляемость шаблону, т.е. способность отказаться от сложившегося стереотипа, преодолеть барьер прошлого опыта.

4. Быстрота ориентировки при смене ситуации, способность переключиться с одного способа решения или действия на другой, с одной идеи на другую.

5. Легкий переход от прямых связей к обратным, от одной системы действий к другой с учетом требований задачи.

6. Поиск оригинальных решений или усовершенствование уже найденных способов действий.

Для формирования у учащихся качеств продуктивного мышления, в том числе гибкости, мы разработали и экспериментально апробировали внеурочную программу «Математика в задачах».

Занятия кружка проводятся 1 раз в неделю.

Содержание программы включает различные виды задач: логические, комбинаторные, геометрические, арифметические. Учащимся предлагаются задачи на смекалку, задачи-шутки, числовые ребусы.

Значительное внимание уделяется работе над нестандартными задачами. Их особенностью является то, что учащимся не знаком способ и алгоритм их решения. Дети не знают, какой учебный материал им необходимо использовать, чтобы найти путь решения проблемы.

Нестандартные задачи дают возможность младшим школьникам строить предположения, выдвигать гипотезы, предлагать разные варианты рассуждения, находить оригинальные способы действия.

Трудности в решении подобных задач определяются не столько математическим содержанием, сколько новизной и необычностью математической ситуации.

Приведем примеры задач, которые используются на занятиях математического кружка и способствуют формированию гибкости мышления младших школьников.

1. Арифметическая задача, связанная с изучением нумерации чисел в пределах ста: «Сережа сделал записную книжку в 24 страницы. Сколько цифр ему надо написать, чтобы пронумеровать все страницы этой книжки?»

2. Задача, связанная с изучением величин: «Доктор Айболит прописал больному слоненку 2 ведра микстуры, указав, что каждое ведро надо принимать через 20 мин. На какое время хватит микстуры слоненку?».

3. Арифметическая задача, требующая выработки собственной стратегии решения: «У Оли и Коли вместе 8 орехов. Сколько орехов у каждого, если у Коли на 2 ореха больше?»

4. Задача на планирование действий: «Коротышки из Цветочного города посадили арбуз. Для его полива требуется ровно 1 л воды. У них есть только 2 пустых бидона емкостью 3 л и 5 л. Как, пользуясь этими бидонами, набрать из реки ровно 1 л воды?»

5. Логическая задача: «Груша тяжелее яблока, а яблоко тяжелее персика. Что тяжелее – груша или персик?»

6. Комбинаторная задача: «Аня, Вера, Боря и Гена – лучшие лыжники класса. На школьных соревнованиях надо составить команду из одного мальчика и одной девочки. Сколькими способами можно составить команду?»

7. Задача, решаемая с помощью графов: «На лесной опушке встретились заяц, белка, лиса, волк, медведь и куница. Каждый, здороваясь, пожал каждому руку. Сколько всего рукопожатий было сделано?»

8. Задача на упорядочивание множеств: «Пришел Иван-царевич в подземелье к Кощею Бессмертному Василису Прекрасную освобождать. В подземелье три темницы. В одной из них томится Василиса, в другой расположился Змей Горыныч, а третья темница пустая. На дверях надписи, но все они ложны. Первая дверь: «Здесь Василиса Прекрасная». Вторая дверь: «Темница 3 не пуста». Третья дверь: «Здесь Змей Горыныч». В какой темнице Василиса Прекрасная?»

Многие из этих задач имеют сказочный сюжет, который делает нестандартную задачу привлекательной для детей и вызывает желание ее решить.

Также интересны ученикам и задачи, связанные с реальными жизненными ситуациями, требующие опоры на жизненный опыт или наблюдения школьников.

Включение таких задач в занятия способствует реализации компетентностного подхода в обучении математике учащихся начальных классов.

Компетентностно-ориентированные задания являются достаточно трудными для детей [2], что дает несомненный развивающий эффект.

Занятие кружка имеет свою структуру, включающую 3 этапа.

На первом этапе проводится небольшая разминка в форме викторины. Могут использоваться задачи в стихах, загадки, вопросы, требующие знаний не только по математике, но и по другим учебным предметам.

Вторая часть занятия является основной и посвящена решению задач в соответствии с выбранной темой. Дети могут работать индивидуально или в группах. При этом используется дифференциация работы по уровню творчества и степени помощи учащимся [1]. Разноуровневые задания позволяют осуществлять психолого-педагогическую поддержку школьников, учитывать их индивидуальные особенности. Организуется работа в парах сменного состава, соревнования команд. Найденные решения обсуждаются вместе с учителем.

Очень полезным является не только решение задач, но и их составление. Если на уроках математики ученики составляют, как правило, стандартные задачи, то на занятиях математического кружка они учатся конструировать задачи, отличающиеся от типовых, например, с недостающими или лишними данными, со сказочным сюжетом и т.п.

Третья часть занятия является завершающей и предполагает использование интеллектуальных игр и головоломок.

В качестве средства контроля и оценки результатов в рамках курса используются такие формы, как занятия-конкурсы и олимпиады.

Для проверки эффективности занятий была проведена диагностика на основе теста творческого мышления П. Торренса.

Эксперимент проводился на базе МБОУ «Гимназия № 13» города Нижнего Новгорода во вторых классах, один из которых являлся экспериментальным, а другой контрольным.

На этапе констатирующего эксперимента (сентябрь 2018 г.) был определен исходный уровень развития гибкости мышления.



В контрольном классе у 12 % учащихся наблюдался высокий уровень, у 27 % – средний, у 61 % – низкий.

В экспериментальном классе данные были следующие: у 10 % – высокий, у 32 % – средний, у 58 % – низкий.

Таким образом, результаты диагностики в обоих классах являются приблизительно одинаковыми.

В течение 2018/19 учебного года с учащимися экспериментального класса проводились занятия по программе «Математика в задачах». В конце учебного года (май 2019 г.) был проведен контрольный эксперимент.

Повторная диагностика в контрольном классе дала следующие результаты: у 15% учащихся высокий уровень развития гибкости мышления, у 32% – средний уровень, у 53% – низкий уровень. В экспериментальном классе наблюдается более значительная динамика: у 24% учащихся- высокий уровень развития гибкости мышления, у 51% – средний уровень, у 25% – низкий уровень.

Также в экспериментальном классе повысился интерес к математике как учебному предмету, улучшились предметные результаты.

Это позволяет сделать вывод о положительном влиянии занятий по внеурочной программе на развитие у младших школьников гибкости мышления и других качеств продуктивного мышления.

## Литература

1. *Деменева Н.Н.* Дифференцированная работа на уроках математики в начальной школе // Начальная школа. 2004. N 2. С. 55–61.

2. *Деменева Н.Н., Колесова О.В.* Оценка эффективности реализации компетентностного подхода в обучении математике в начальной школе [Электронный ресурс] // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6. N 3.

URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/868/680>

3. *Калмыкова З.И.* Продуктивное мышление как основа обучаемости. М.: Педагогика, 1981.

4. *Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С.* Индивидуальные различия в мыслительной деятельности взрослых учащихся. М.: Педагогика, 1971.

5. *Менчинская Н.А.* Проблемы учения и умственного развития школьника. М.: Педагогика, 1981.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М.: Просвещение, 2010.

**Киселева Т.Б.,**  
кандидат психологических наук, доцент,  
Московский педагогический государственный университет,  
Москва, Россия  
[tatiana-kiseleva@yandex.ru](mailto:tatiana-kiseleva@yandex.ru)

## **ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА И КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ**

***Аннотация:** в статье представлена разработка программы, направленной на формирование у будущих педагогов и классных руководителей психодиагностической компетентности, включающей грамотное использование диагностического инструментария, соблюдение этических норм, умение сформулировать запрос в школьную психологическую службу и использовать полученные данные и рекомендации в своей педагогической и воспитательной работе.*

***Ключевые слова:** психодиагностика, психодиагностическая компетентность, психодиагностическое исследование.*

**Kiseleva T.,**  
PhD in Psychology, Associate Professor,  
Moscow Pedagogical State University  
Russia, Moscow

## **FORMATION OF PSYCHODIAGNOSTIC COMPETENCE IN THE PREPARATION OF FUTURE TEACHERS AND CLASSROOM TEACHERS**

***Abstract:** The article presents the development of a program aimed at developing psychodiagnostics competence among future teachers and classroom teachers, including competent use of diagnostic tools, compliance with ethical standards, the ability to formulate a request to the school psychological service and use the received data and recommendations in their pedagogical and educational work.*

***Keywords:** psychological testing, psycho-diagnostic competence, psychodiagnostics investigation.*

Современное образование предполагает знание педагогом и классным руководителем индивидуальных, возрастных и

индивидуально-типологических психологических особенностей обучающихся и построение обучения, педагогического общения и воспитания с опорой на эту информацию.

Существуют несколько источников информации, из которых педагоги и классные руководители могут почерпнуть информацию о психологических особенностях обучающихся. Это опрос родителей, однако, данный источник информации нельзя назвать надежным в силу целого ряда причин. Второй, и более надежный способ получения информации, это экспертные оценки педагогов и воспитателей, уже работавших с этим ребенком и подростком. Этот способ, к сожалению, используется редко, несмотря на попытки построить преемственность между ступенями образования в школе. Следующий источник, собственные наблюдения педагога, в настоящее время является основным для подавляющего большинства учителей и классных руководителей. Достоверность этого источника информации также должна быть поставлена под сомнение, поскольку наблюдение происходит стихийно, чаще всего опирается на житейский, а не научный опыт учителя или воспитателя. Кроме того, на результаты таких наблюдений и выводов оказывают влияние субъективный опыт взрослого, ограниченный его собственными наблюдениями, неосознанные социальные стереотипы и стихийно сложившиеся представления о том, что есть возрастная норма.

Более объективными и значительно более информативными являются следующие два источника: результаты психологической диагностики, проведенной в рамках работы школьной психологической службы, и собственные психодиагностические исследования педагога или классного руководителя. Обращение к этим источникам информации требует от учителя и классного руководителя психологической и психодиагностической компетентности. Знания, умения и навыки, необходимы для работы с этими источниками информации, мы назвали «психодиагностическая компетентность учителя и классного руководителя». С нашей точки зрения это понятие включает знания по общей, возрастной, социальной и дифференциальной психологии, базовые представления по психометрике и психодиагностике, позволяющие сформулировать запрос в психологическую службу школы и использовать результаты психодиагностики в педагогической практике, умение трансформировать педагогическую проблему в запрос психологу, навыки интерпретации и адекватного использования результатов

психодиагностики, знания этических норм проведения психодиагностических исследований и использования полученных с помощью них данных. В психодиагностическую компетентность мы также включили владение определенным набором психодиагностических инструментов и понимание ограничений, которые накладывает в этой ситуации на педагога отсутствие базового психологического образования. Это позволит избежать нарушения этических норм и неадекватного использования психодиагностических методик.

Для формирования психодиагностической компетентности будущего педагогов и классных руководителей, и развития у них соответствующих практических навыков и умений нами разработана специальная учебная программа «Психодиагностическая компетентность педагога и классного руководителя». Программа включает несколько разделов. Первый раздел посвящен истории психодиагностики, основам психометрики и этическими принципами психодиагностического обследования [4; 5]. Мы считаем, что знание с этическими принципами является основополагающим в формировании психодиагностической компетенции педагога. Научные представления о требованиях к психодиагностическим методикам, понимание содержания таких понятий как «стандартизация», «валидность», «надежность» должно стать верным ориентиром в том океане разнообразных «тестов», которые опубликованы в печатных изданиях или предлагаются в интернете. Изучение второго раздела программы знакомит студентов с тестами интеллекта, которые используются на различных ступенях обучения и в разном возрасте [1; 5]. Большая часть методик предлагается для ознакомления, тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра обучающиеся выполняют на занятиях, обрабатывают под руководством преподавателя и на основе этого пишут заключение, которое становится основой их личного портфолио [7]. Третий раздел содержит описание методик, которые будущие учителя и классные руководители смогут использовать в своей педагогической и воспитательной деятельности, а также практикум по их выполнению. Этот раздел включает методики диагностики некоторых индивидуальных особенностей учащихся (привычного темпа психомоторной деятельности, темперамента, уровня притязаний, гибкости мышления), карты наблюдений, а также методики, позволяющие исследовать школьный класс как малую группу (сплочённость коллектива, его ценностно-ориентационное единство, психологическую атмосферу в классе) [6]. В четвертом разделе

представлены методики, с помощью которых педагоги смогут осуществлять рефлексию собственной педагогической деятельности и исследовать себя как субъекта этой деятельности (мотивации педагогической деятельности, стили педагогического общения) [3]. На основе второго, третьего и четвертого разделов педагог может собрать собственное портфолио, включающее описание его индивидуальных особенностей, результаты теста структуры интеллекта и характеристику его профессиональных качеств. В последнем, пятом, разделе обучающимся предлагаются психодиагностические кейс-задания, способствующие развитию диагностического мышления [2], и деловая игра «Школьный психолого-педагогический консилиум».

Таким образом, психодиагностическая компетентность педагога интегрирует следующие составляющие: общие представления о построении психодиагностических методик, требованиях к ним и правилах проведения исследования, знание этических принципов проведения диагностики и путей использования полученных результатов, умение составить грамотный запрос в школьную психологическую службу и использовать в работе полученные от школьного психолога данные и рекомендации, навык использования отдельных методик для исследования индивидуальных особенностей учащихся, классного коллектива и собственных профессиональных и личностных качеств.

### Литература

1. *Акимова М., Козлова В.* Психологическая диагностика умственного развития детей. Учебное пособие. М.: Юрайт, 2019.
2. *Ануфриев А. Ф., Чмель В. И.* Развитие диагностического мышления: кейсы из практики психолога: учебное пособие. М.: МПГУ, 2018.
3. *Молодцова Н. Г.* Практикум по педагогической психологии. – 2-е изд. М.: Питер, 2009.
4. Психодиагностика: учебное пособие М.: Кнорус, 2011.
5. Психодиагностика. Теория и практика: учебник для бакалавров / под ред. М. К. Акимовой. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2016.
6. *Реан А. А., Коломинский Я. Л.* Социальная педагогическая психология. М.: Издательство Прайм-Еврознак, 2008.
7. *Туник Е. Е.* Тест интеллекта Амтхауэра. Анализ и интерпретация данных. СПб.: Речь, 2009.

**Корнева Л.В.,**  
кандидат психологических наук, доцент,  
Московский педагогический государственный университет  
Москва, Россия  
[lvkorneva@yandex.ru](mailto:lvkorneva@yandex.ru)

## РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**Аннотация:** статья посвящена актуальным вопросам развития и формирования мотивационной готовности будущих педагогов к педагогической деятельности. Автором раскрываются основные формы учебного процесса, способствующие развитию мотивации деятельности и формированию профессионального самосознания студентов педагогических вузов.

**Ключевые слова:** мотивационная готовность, формы учебного процесса: спецкурс, современные педагогические технологии, квазипрактика, непрерывная педагогическая практика, профессиональное самосознание.

**Korneva L.V.,**  
PhD in Psychology, Associate professor,  
Moscow Pedagogical State University  
Moscow, Russia

## DEVELOPMENT OF MOTIVATIONAL READINESS TO PEDAGOGICAL ACTIVITY

**Abstract:** the article is devoted to topical issues of development and formation of motivational readiness of future teachers for pedagogical activity. The author reveals the main forms of the educational process that contribute to the development of motivation and professional self-awareness of students of pedagogical universities.

**Keywords:** motivational readiness, forms of the educational process: special course, modern pedagogical technologies, quasi-practice, continuous pedagogical practice, professional self-awareness.

Повышение профессионального уровня педагогов и формирование педагогического корпуса, соответствующего запросам современной жизни – необходимое условие модернизации системы образования.

На фоне повышенного внимания к этой проблеме особую актуальность приобретает вопрос об устойчивой мотивации профессионального развития педагогов. Поэтому необходимо определить систему моральных и материальных стимулов эффективной подготовки будущих педагогов, педагогов нового поколения, способным работать в современных образовательных учреждениях.

Важно сформировать у будущих педагогов мотивацию к продуктивной деятельности, создавая условия для удовлетворения их мотивов и потребностей.

Проблемы мотивации деятельности весьма актуальна и проблема научной разработанности профессионального развития педагогов исследуется на философском, психологическом и педагогическом уровнях [3].

Сущность, факторы и условия профессионального роста педагогов рассматриваются в работах А.А. Бодалева, Т.Г. Браже, Б.З. Вульфа, П.Т. Долгова, Л.М. Митиной и др.

Исследователи характеризуют личность педагога, его образование, развитие и профессиональную деятельность как многоаспектную, сложную, развивающуюся систему.

Мотив в структуре личности – важный компонент самореализации и является состоянием предрасположенности, готовности действовать определенным образом.

Мотивация является понятием, которое используется не только при описании внутренних состояний (внутренняя мотивация), но и внешних воздействий, побуждающих работника действовать определенным образом (внешняя мотивация).

Модернизация педагогического образования позволяет изменить систему подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогов, отвечающая требованиям, предъявляемым обществом к педагогическим кадрам [4; 5].

Выполнить эту задачу возможно, используя разные формы учебного процесса: изучение профильных дисциплин психолого-педагогического модуля, спецкурсы, квазипрактику и собственно педагогическую практику в ее непрерывности с 1 по 5 курс.

Рассмотрим эти формы подробнее.

1. Изучение *теоретических основ психологии* и педагогики, закономерностей формирования и развития возрастных и индивидуальных особенностей личности можно считать основой эффективной межличностных коммуникации педагогов и учащихся.

Психология – не только теоретическая дисциплина, но и система прикладного знания, позволяющая совершенствовать свою работу с людьми и профессионально помогать им.

Но необходимо учитывать, что учебный процесс требует коренных изменений, в связи с этим, необходимо осваивать новые педагогические технологии, обеспечивающие познавательную активность учащихся, повышает интерес и способствует формированию творческой, неординарной и самостоятельной личности.

Например, проблемное обучение, проектные технологии, развивающее обучение, дистанционные формы обучения. Интерактивное изучение современных педагогических технологий повышает мотивацию и познавательную активность у студентов педагогических вузов, дает возможность сформировать нужные компетенции [6].

2. Следующая форма, это *спецкурс*, как форма обучения, читаемая квалифицированным специалистом, занимающимся научными и/или практическими работами в определенной области.

В процессе работы на спецкурсе осуществляется *совместная деятельность* преподавателя и студентов, их общение в процессе научного творчества.

Педагог непременно должен быть исследователем, умеющим проанализировать и сопоставить различные научные концепции, разобраться в научной полемике, выработав и обосновав свою собственную точку зрения.

Необходимым условием спецкурсов по психолого-педагогическим дисциплинам должны быть тренинговые занятия.

Для успешного проведения спецкурса необходимо соблюсти ряд условий, учитывающих как потребности преподавателей, так и возможности студентов:

- наличие дискуссий и конкретное обсуждение различных взглядов;
- акцентирование внимание на принципиальных вопросах;
- ориентация на создание целостной картины, освещающей данную проблему;
- аудитория должна быть мотивированная, заинтересованная.

3. *Квазипрактика*. Для формирования профессиональных компетенций можно использовать новую *учебно-адаптационную форму* подготовки будущих педагогов – квазипрактику как тренинг, в процессе данных занятий есть возможность реализовать педагогическую модель



развития профессиональной и коммуникативной компетентности будущих педагогов [1; 8].

Какие задачи позволяет решать квазипрактика:

- углубление и применение знаний, приобретенных в процессе обучения в вузе;
- формирование специальных профессионально-педагогических умений и необходимых для учителя личностных качеств, коммуникативных умений;
- развитие у студентов способности разбираться в своих чувствах, навыков восприятия и адекватной оценки эмоциональных состояний других людей (эмпатии);
- ознакомление с техниками саморегуляции эмоционального состояния;
- формирование структуры профессионального самосознания учителя: "актуальное Я", "ретроспективное Я", "идеальное Я", "рефлексивное Я";
- стимулирование мотивации профессионального становления профессионального самосознания;
- профессиональное самоопределение учителя, признаки профессионального самоопределения;
- осознание ценностей педагогической деятельности, образов «я – учитель», «я – воспитатель».

4. *Учебная и профессиональная практика.* Положительной стороной данной формы познания в процессе непрерывной педагогической практики является *живое* созерцание процесса педагогического общения, обучения и воспитания, так как студенты непосредственно погружены в атмосферу этого процесса.

А как мы знаем, чувственное познание окружающего мира – это первая ступень, основа всего познавательного процесса [2].

*Учебная и профессиональная практика.* Положительной стороной данной формы познания в процессе непрерывной педагогической практики является *живое* созерцание процесса педагогического общения, обучения и воспитания, так как студенты непосредственно погружены в атмосферу этого процесса.

А как мы знаем, чувственное познание окружающего мира – это первая ступень, основа всего познавательного процесса.

В период практики у студентов вырабатываются навыки естественного поведения и общения в различных возрастных группах, умение учитывать индивидуально-психологические особенности при

обучении, умение работать со школьниками с разными уровнями обучаемости и т.п.

Только учитывая индивидуально-психологические особенности учащегося, особенности его внутреннего мира, адекватно оценивая его актуальное окружение, можно оказать реальную помощь в *психологическом и личностном развитии* [7].

Подводя итог вышесказанному, отметим, что развитие мотивации, как важнейшего компонента профессионального самосознания будущих педагогов, происходит в процессе разнообразных форм обучения будущих педагогов.

Мотивация – одна из важнейших проблем современной психологии, и одна из самых интригующих и загадочных ее областей.

Именно она лежит в основе любой деятельности и поведения. Как разумные существа, мы должны осознавать, что мы делаем и зачем.

Ввиду того что педагогическая профессия относится к сфере отношений «человек-человек», развитие личности учащихся как потребность является ядром мотивации педагога. А.К Маркова обозначается эту *потребность как стать, быть и оставаться педагогом.*

## Литература

1. *Корнева Л.В.* «Квазипрактика как основа формирования профессиональной компетентности будущих педагогов». Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения: сб. материалов XXXII Международной научно-практической конференции / Под общ. ред. С.С. Чернова. Новосибирск: Изд-во ЦНРС, 2013. С.193-197.

2. *Корнева Л.В.* Психологическое сопровождение педагогической практики // Актуальные вопросы образования и науки: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 30 декабря 2013.: в 14 ч. Ч. 10; М-во обр. и науки РФ, Тамбов: Изд-во ТРОО "Бизнес-Наука-Общество", 2014. С. 65-67.

3. *Корнева Л.В.* Развитие мотивационной готовности к педагогической деятельности. Программа по психологии // Сборник программ по психологии / Ред.-сост. С.А. Володина, И.А. Горбенко; Под науч.ред. С.Н. Морозюк. М.: Янус-К. 2015. С. 38-47.

4. *Корнева Л.В.* Современные педагогические технологии // Наука сегодня: вызовы и решения: материалы международной научно-практической конференции, г. Вологда, 31 января 2018 г.: в 2 ч. Ч. 2. Вологда: ООО «Маркер», 2018. С.146-148.

5. *Корнева Л.В.* Формирование мотивационной готовности к педагогической деятельности в курсе «Современные педагогические технологии» // Психолого-педагогическая подготовка будущих учителей: история, методология и технологии: материалы межвузовской конференции (с международным участием), г. Москва, 14–16 декабря 2018 г. / отв. ред. Л. В. Попова. М.: МПГУ, 2019. С. 148-153.

6. *Корнева Л.В.* Формирование профессиональной направленности студентов педагогических вузов с использованием современных педагогических технологий и дистанционного обучения // Сборник научных докладов "Взаимодействие преподавателя и студента в условиях университетского образования: теории, технологии, управление". Габрово, 2019. С. 297-302.

7. *Корнева Л.В.* Формирование социально-личностной активности студентов педагогических вузов в процессе непрерывной педагогической практики // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Психология способностей и одаренности», 21-22 ноября 2019 г. / под ред. проф. В.А. Мазилова. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2019. С.499-502.

8. *Ульянова И.В.* Педагогическая квазипрактика как инновационный феномен процесса подготовки социальных педагогов // В сборнике: Филологические и педагогические аспекты гуманитарного образования в высшей школе материалы межрегионального научно-практического семинара с международным участием. 2016. С. 68-72. [Электронный ресурс]: URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=27325023> (дата обращения 18.11.2019).

*Луска О.И.,  
студент,  
Московский педагогический государственный университет,  
Москва, Россия  
[lusko.oleg@gmail.com](mailto:lusko.oleg@gmail.com)*

*Киселева Т.Б.,  
кандидат психологических наук, доцент,  
Московский педагогический государственный университет,  
Москва, Россия  
[tatiana-kiseleva@yandex.ru](mailto:tatiana-kiseleva@yandex.ru)*

## **ОСОБЕННОСТИ ДИАГНОСТИКИ КОГНИТИВНЫХ ФУНКЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ**

***Аннотация:** в статье обсуждаются особенности диагностики когнитивных функций детей с ОВЗ. Представлен кейс «случай Миши М.».*

***Ключевые слова:** психодиагностика, психодиагностическое исследование, ребенок с ОВЗ, психолого-педагогическое сопровождение.*

*Luska O.,  
Student,  
Moscow Pedagogical State University  
Russia, Moscow  
Kiseleva T.,  
PhD in Psychology, Associate Professor,  
Moscow Pedagogical State University  
Russia, Moscow*

## **FEATURES OF DIAGNOSTICS OF COGNITIVE FUNCTIONS IN THE PROCESS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF CHILDREN WITH DISABILITIES**

***Abstract:** the article discusses the features of diagnostics of cognitive functions of children with OVD. The case "the case of Misha M." is presented.*

***Keywords:** psychological testing, psycho-diagnostic competence, psychodiagnostics, a child with disabilities, psychological and pedagogical support.*

Современная школа активно внедряет инклюзивное образование. Благодаря этому дети с ОВЗ получили возможность обучаться совместно со сверстниками, что способствует их социализации, позволяет развивать потенциальные способности. Инклюзия подразумевает доступность образования для всех и предполагает создание особых условий для детей, имеющих особые возможности здоровья. Для успешного включения ребенка с ОВЗ в образовательный процесс и освоения им школьной программы создаются программы психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ [2, 3]. Это позволяет организовать обучение таким образом, чтобы удовлетворять потребности каждого ребенка.

Одним из элементов психолого-педагогического сопровождения являются индивидуальные занятия с педагогом-психологом, которым помогает ребенку с ОВЗ сформировать индивидуальный стиль учебной деятельности, организовать процесс подготовки домашних заданий в соответствии с его возможностями, развить общеучебные компетенции [3]. Первым этапом в этой работе выступает диагностика познавательных особенностей ученика. Педагог-психолог опирается на диагностический минимум, а также использует психодиагностические методики для более глубокого обследования [1]. Однако при работе с ребенком с ОВЗ процесс диагностики имеет свои особенности.

Специфика углубленного психологического обследования ребенка с ОВЗ связана с возникновением новых психодиагностических задач в процессе развивающих занятий и выполнения домашних заданий. Дело в том, что и умственной работоспособность, и особенности протекания психических процессов у ребенка с ОВЗ могут значительно меняться в процессе выполнения задания. Поэтому необходима психодиагностика в динамике для выяснения сильных и слабых сторон такого ученика. Особенности психодиагностики детей с ОВЗ связаны с тем, что каждый ребенок испытывает специфические трудности и индивидуальные особенности протекания психических. Поэтому стандартные схемы обследования, распространенные в практике школьного психолога, становятся не эффективными. Процесс психологической диагностики с такими детьми степени можно уподобить клинической беседе Жана Пиаже, в которой каждый последующий вопрос не подготавливается заранее, а являлся результатом анализа ответа ребёнка на предыдущий вопрос. Такой подход дает нам возможность понять, что происходит в процессе обучения ребёнка. Анализ результатов данных первого этапа психодиагностического исследования, позволяет поставить следующую психодиагностическую задачу.

В качестве примера мы рассматриваем случай Мити Д., мальчика, имеющего выраженную гидроцефалию и испытывающего

специфические трудности при выполнении домашних заданий. Митя родился в неблагополучной семье. Ребенок имел порок сердца и гидроцефалию, из-за чего уже в возрасте до года перенес операцию. Когда Мите ребенку было полтора года, умерла его мать, отец не заботился о нем, из-за чего мальчик попал в дом ребенка. До 7,5 лет Митя перенес еще несколько операций, поменял несколько приютов. Позже, уже будучи в семье, мальчик жаловался на жестокое обращение в этих заведениях. В 7,5 лет был усыновлен семьей научных сотрудников. В этом возрасте Митя был похож на трехлетнего ребенка – рост 111 см, вес 17,5 кг, 26 размер ноги. В семье Митю определили в детский сад, так как до готовности к школе ему было еще далеко, а социализироваться среди домашних детей было нужно. В группе он был один из самых маленьких, хотя по возрасту был старше в среднем на два года.

В домашней обстановке плохо ел, было затруднено глотание. Тем не менее, начал быстро набирать рост и вес. Приемного отца стал сразу называть “папа”, к матери несколько месяцев обращался по имени и на “вы”. Через 2,5 года после усыновления Мити, семья удочерила девочку в возрасте 1 месяц. Сначала мальчик реагировал отрицательно, испытывал ревность, а потом быстро привык, теперь очень любит сестру.

Митя увлекается музыкой. Он занимался в течение четырех лет в музыкальной школе по классу фортепиано, но испытывал трудности в выполнении домашних заданий по музыке. В настоящее время активный участник ансамбля, поет там как солист и в хоре. Хорошо поет, выступает на концертах.

Мальчик общительный, доброжелательный, легко идет на контакт. Но в школе Митя часто является объектом нападков и грубых шуток, его выбирают жертвой агрессии, на что родители оперативно реагируют.

Особенности учебной деятельности. В возрасте 8,5 лет пошел в школу. Уроки самостоятельно практически не выполняет. Читает мало и бессистемно. Большие произведения не читает, предпочитает короткие стихи, басни Крылова, рассказы для детей (типа Драгунского, Носова и т.п.). Очень плохо ориентируется во времени, например, он не мог сказать, кто родился раньше, он или его младшая сестра. В 2019 году перешел в 7 класс, сложности с выполнением домашнего задания сохраняются. Стандартное обследование, проведенное школьным психологом, не выявило каких-либо особенностей когнитивных функций, и не позволило объяснить трудности, возникающие в процессе обучения. Приемные родители обратились к психологу по поводу трудностей в организации выполнения домашнего задания, необходимости повысить эффективность и самостоятельность обучения. Несмотря на возраст (15 лет), соответствующий подростковому, Митя

выглядит на 9-10 лет, актуальное эмоциональное развитие также соответствует 10 годам.

Результаты углубленного психодиагностического обследования.

Проведен школьный тест умственного развития (ШТУР). Результаты Мити не соответствуют паспортному возрасту мальчика, актуальный умственный возраст около 10 лет. Особые проблемы наблюдались в субтестах 3 (различение понятий), 5 и 6 (математические вычисления, математическая логика, индуктивное мышление).

Умственная работоспособность заметно снижена, мальчик может эффективно работать не более 15 минут подряд. Выполнение методики Рея-Тейлора показало, что Митя не умеет планировать свою деятельность, выполняет задание хаотично, не выделяет существенные особенности изображения. Обследование зрительного гнозиса показало незначительное нарушение оптико-пространственного гнозиса – мальчик испытывает трудности при ориентации на улице, при нахождении пунктов на географической карте, определении времени на часах с циферблатом.

Исследование памяти и внимания показало некоторое сужение поля внимания, пониженную концентрацию. Также при выполнении методики «10 слов» выявлено снижение долговременной памяти.

Таким образом, психодиагностическое обследование показало, что Митя испытывает объективные трудности в усвоении школьной программы. На основании полученных данных был составлен план индивидуальных занятий, который учитывал сниженную работоспособность мальчика и особенности его когнитивных процессов. Были сформулированы задачи развития словесно-логической памяти, внутреннего плана действия, пространственных и временных отношений.

После 2-х месяцев работы по данному плану успехи Мити в школе улучшились, кроме того, отмечается повышение учебной мотивации и интереса к содержательным сторонам учебного процесса.

### Литература

1. *Битянова М.Р.* Работа с ребенком в образовательной среде: решение задач и проблем развития.: научно методическое пособие для психологов и педагогов. М.: МГППУ, 2006.
2. *Левченко И.Ю.* Инклюзивное образование: Специальные условия включения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в образовательное пространство. М.: Национальный книжный центр, 2018.
3. *Семаго Н.Я.* Специальные образовательные условия инклюзивной школы. М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2014.

**Минасян С.М.,**  
кандидат педагогических наук, доцент,  
Армянский государственный педагогический  
университет им. Х. Абовяна  
Ереван, Армения  
[s.minasyanpmesi@gmail.com](mailto:s.minasyanpmesi@gmail.com)

**Бекасова Е.Ю.,**  
кандидат психологических наук, доцент,  
Московский педагогический государственный университет,  
Москва, Россия  
[bekasova1706@gmail.com](mailto:bekasova1706@gmail.com)

## **СОВРЕМЕННЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ КРОСС-КУЛЬТУРНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И ФОРМ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ**

**Аннотация:** современные социокультурные подходы в образовании ставят задачу разработки новых технологий, позволяющих формировать у студентов кросс-культурное мировоззрение в процессе образования. К таким технологиям относится программа научной стажировки студентов в специально организованном кросс-культурном пространстве. Данная программа позволяет с помощью творческих задач управлять процессами межкультурной коммуникации, присваивать нормы и социально-педагогические ценности современного поликультурного мира.

**Ключевые слова:** кросс-культурные исследования, социокультурно-педагогическое развитие, геокультурная среда, образовательные технологии научных стажировок в кросс-культурном образовательном пространстве.

**Minasyan S.M.,**  
PhD in Pedagogy, Associate professor,  
Armenian State Pedagogical  
University named after H. Abovyan  
Yerevan, Armenia  
**Bekasova E.Yu.,**  
PhD in Psychology, Associate professor,



## CURRENT DIRECTIONS OF CROSS-CULTURAL EDUCATIONAL TECHNOLOGIES AND FORMS PEDAGOGICAL WORK

**Abstract:** *current sociocultural approaches to education set the task of developing new technologies that allow students to form a cross-cultural worldview in the educational process. This technology includes a student internship program in a specially organized cross-cultural space. This program allows using creative tasks to manage the process of intercultural communication, to appropriate the norms and socio-pedagogical values of the modern multicultural world.*

**Keywords:** *cross-cultural research, sociocultural and pedagogical development, geocultural environment, educational technology for scientific internships in cross-cultural education.*

Существование любого общества невозможно без принятия его членами ценностей и норм, обусловленных историческими сложившимися социальными условиями. В данный момент развития общества актуальным становится не столько принятие индивидами доктрины идеологии страны, сколько отражение в личностном развитии ценностей той культуры, к которой принадлежит индивид [6].

Это понимание наиболее точно подтверждается практикой общественной жизни, в которой реализуется, накопленный многими поколениями, социальный опыт, отражающий историю человеческой цивилизации [16].

Современные исследования студенческой молодежи, подтверждают необходимость учета как социокультурно-педагогических, так и кросс-культурных норм, традиций семьи, общества и государства.

Полученные результаты показывают важность объединения обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурно-педагогических ценностей. Приобретает особую значимость формирование кросс-культурной и социокультурной образовательной среды, соответствующей возрастным, индивидуальным, психологическим и физиологическим особенностям подрастающего поколения [13].

Исследования Е.В. Бондаревской[3] Л.П. Буевой [4;5], О.С. Газмана [7], Б.С. Гершунского [8], В.И. Загвязинского [9], В.А.Конева [10], Н.Б.Крыловой [11], В.А.Сластенина [14] и др., проводимые в русле социокультурного направления, позволяют определить социокультурное развитие, как процесс образования и воспитания, в ходе которого происходит приобретение и усвоение знаний о социальных нормах и культурных ценностях.

В результате формируются такие социально-значимые личностные качества как, инициативность, самостоятельность, ответственность в принятии решений, гражданская позиция, гуманность и духовность.

Нами в статье вносится небольшая поправка и новое понятие терминологии о «культурно-педагогическом развитии» и «социально-педагогическом направлении», где нормы и ценности должны носить педагогическую нагрузку.

Образование, на основе социокультурного развития, учитывает территориальные, географические, культурные, этнические и региональные особенности.

Данный подход рассматривает культуру, как определяющий фактор развития человека и общества, включающую в себя местные обычаи, традиции национальных культур того региона и того общества в котором растёт и воспитывается ребёнок.

Такая педагогическая практика требует серьёзных кросс-культурных исследований и анализа особенностей геокультурной среды.

Кросс-культурными исследованиями в отечественной науке стали заниматься сравнительно недавно, лишь в конце XX века, ранее, данным направлением занимались зарубежные исследователи. В основном, их исследования касались выявления уровней развития культурной грамотности населения из различных национальных групп и её зависимости от условий жизни и образования (С.Мендус, Р. Челикани, М Мид, Б. Малиновский, Р. Бенедикт) [2; 12].

В советский период развития отечественной науки данные кросс-культурных исследований не были широко известны, считалось, что на территории Советского Союза нет проблем межнационального взаимодействия.

Сегодня исследования кросс-культурных процессов проводятся в рамках анализа социокультурного развития личности и, по мнению некоторых учёных (А.Г.Асмолов, П.К. Гречко), служит целям «единства разнообразия» [1].

Впервые термин «кросс-культура» появился в антропологии, как обозначение этнической принадлежности народов разных культур, затем, в психологии, как метод научного исследования, изучающий сходство и

различия индивидов, принадлежащих к разным культурным и этническим группам.

Затем, появились социологические исследования процессов существования исследование социальных структур, в основе которых лежат, характерные для разных сообществ людей, типичные, глубоко ускоренные и неосознаваемые культурные паттерны [13].

Кросс-культурные понятия такие, как «кросс-культурные коммуникации», «кросс-культурный менеджмент» были неотъемлемой частью экономического менеджмента, означали формирование умения менеджеров вести межнациональный диалог, выстраивать профессиональные отношения, опираясь на знания других культур.

Для современного бизнеса кросс-культурные знания необходимы и для профилактики конфликтов, и для понимания особенностей невербальной коммуникации людей разных национальностей.

Поскольку, хорошо известно, что зачастую одно и то же выражение люди разных национальностей могут воспринимать по-разному. Одни воспринимают его как шутку, другие – обижаются, третьи принимают как серьёзное, деловое предложение, а четвертые просто не понимают, о чем идет речь и в некоторых случаях ведут себя неадекватно.

Необходимо отметить, что кросс-культурные знания необходимы не только в сфере бизнеса, но и в гуманитарных сферах, где особое место занимает педагогика.

В педагогике кросс-культурное знание возникло как междисциплинарное направление исследований культурной социализации индивида, связанной с воспитанием, развитием личности ребёнка.

На современном этапе развития образования, технологии кросс-культурного развития служат средствами формирования межкультурного диалога, профилактики межэтнической и межнациональной напряжённости, развития толерантности.

Кросс-культурные технологии в вузовском образовании должны базироваться на таких принципах, как: индивидуальный подход, поддержка студенческой инициативы, культурная толерантность, рефлексивность и др.

Одной из современных эффективных форм кросс-культурного образования в условиях вуза можно отнести разработанную Светланой Михаеловной Минасян, педагогическую технологию программы «Студенческого сообщества», «36 часов стажировки на колесе образования, в геокультурной среде».

Философия программы основана на гуманистических принципах, подчеркивающих право студента на собственный путь развития.

Образовательная деятельность в рамках данной технологии осуществляется в соответствии с организацией различных предметных сред («центров активности»). Темы выбираются самими студентами в соответствии с различными видами творческой деятельности: коммуникативной, познавательно-исследовательской, художественной, конструкторской и др.

В результате, создаются такие «центры активности», в которых кипит литературная работа. В других занимаются искусством, языками, драматизацией, математикой, естествознанием, проводят психологические исследования.

Центры креативных технологий и творчества дают возможность самостоятельно индивидуализировать образовательный процесс, исходя из навыков и интересов студентов.

Занимаясь в разнообразных «центрах активности», а затем, представляя и анализируя полученные результаты, студенты учатся бесконфликтному взаимодействию с однокурсниками, развивают навыки самоконтроля и самоанализа.

Таким образом, одной из эффективных и актуальных технологий образования является технология «стажировки в кросс-культурной среде», реализуемая в образовательном процессе и представляющая собой педагогическую форму, ориентированную на кросс-культурное развитие студентов.

Такой опыт проведения и развития этой педагогической технологии нами используется в течение 4 лет в работе со студентами, магистрантами и аспирантами.

Педагогическая технология основана на развитии креативного мышления по специально разработанной программе и соответствующих упражнениях, способствующих генерации творческих идей.

В своем понимании креативного мышления мы базируемся на определении, данном О.К. Тихомировым, что это один из видов мышления, который создает объективно новый продукт в самой познавательной деятельности и отличаются от процессов применения готовых знаний и умений [15].

Важно понимать, что креативное мышление – это особый мыслительный процесс, ведущий к созданию субъективно нового продукта. Принимая во внимание тот факт, что студенты получают не только большое количество знаний на лекциях, но и огромное количество информации в виртуальном пространстве интернета. Все это приводит к формированию хаотичной картине мира, поэтому осознание процесса креативного мышления помогает понять, как сделать

творческий процесс продуктивным и как эффективно использовать его в образовательной практике.

В связи с этим, одной из главных задач нашей «научной стажировки» является разработка систем управления теми (иногда хаотичными) знаниями студентов, которые должны послужить основой для анализа и создания нового творческого продукта.

Следовательно, наши усилия, в первую очередь, направлены на то, как научить студентов и аспирантов управлять своими знаниями в рамках конкретной работы.

Надо подчеркнуть, что процесс очень трудоемкий, поскольку внедрение этих навыков в практическую деятельность студентов требует значительных усилий и преподавателей и самих студентов.

Чтобы показать, как проявляются возможности креативного мышления студентов, принимающих участие в этой программе, мы проводим тестирование до и после стажировки. Тесты дают возможность определить фокус и развить стратегию нашей совместной работы. Это позволяет, в первую очередь, уйти от шаблонов и стереотипов, выстроить оригинальную логику мышления, и прийти к новым идеям.

Интересно, что уже в 16 веке английский философ Френсис Бекон утверждал, что научные открытия происходят медленно и во многом случайно. Он наблюдал процессы, подходы, алгоритмы, которые позволяли превратить «создание нового» в постоянный процесс.

Здесь мы не можем полностью согласиться с автором, так как наши наблюдения за становлением креативного мышления в технологии стажировки показали, что, во-первых, одних алгоритмов недостаточно, нужна тренировка и практика, а, во-вторых, творческие открытия в условиях данной технологии, могут происходить достаточно быстро, «инсайтно».

Во время этих научных стажировок особое внимание уделяется упражнениям на развитие креативного и стратегического мышления в кросс-культурном аспекте. Они представляют собой практические упражнения по закреплению теоретических знаний на основе кросс-культурного сопоставления, по разработке педагогического дискурса с опорой на кросс-культурные сопоставления, на знание межкультурной специфики форм работы на занятиях, по разработке методического блока.

И важнейший момент, на который мы обращаем особое внимание – это кросс-культурная компетентность преподавателей или тренеров, позволяющая студентам приобрести навыки обучения в ином кросс-культурном контексте.

Таким образом, программная технология стажировки в кросс-культурном образовательном пространстве:

- позволяет реализовать гуманитарный подход в высшем образовании, устанавливая приоритет общенациональных и общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного и всестороннего развития личности;
- подтверждает признание важности гражданского сознания, уважения личности, прав и свобод человека, толерантности, формирования кросс-культурного мировоззрения;
- способствует устойчивому развитию личности, обогащению новыми представлениями о культурах и традициях других стран;
- знакомит с демократическими традициями различных систем образования;
- открывает возможности широкого международного выбора профессиональной подготовки и приобретения различных профессиональных квалификаций;
- формирует навыки бесконфликтного общения, эффективной межкультурной коммуникации и сотрудничества;
- создаются новые условия координации образовательных программ, повышения качества высшего образования, соответствующего международным стандартам, интеграции в международную систему образования;

При правильной организации кросс-культурного образования происходит адаптация студентов в кросс-культурной образовательной среде, что содействует международной мобильности студентов, поддержке академических свобод и повышению конкурентоспособности будущих профессионалов.

## Литература

1. *Асмолов А.Г.* Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности. М.: Вопросы образования. № 1. 2008. С. 65-86.
2. *Берри Д. Пуртинга А.* Кросс-культурная психология. Исследования и применение. Харьков: Гуманитарный Центр, 2007.
3. *Бондаревская Е. В.* Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов-н/Д.: Изд-во Ростовского педагогического университета, 2000.
4. *Буева Л. П.* Социальная среда и сознание личности. М.: Изд-во МГУ, 1968.

5. *Буева Л.П.* Идентичность в системе психологического знания // Психология и психотехника. 2011. N 7 (34). С. 6-14.
6. *Вербцкий А.А. Жукова Н.В.* Кросс – культурные контексты образования. Вестник МГУ. Серия Антропология человека. Вып. 531, 2007. С. 73-91.
7. *Газман О.С.* Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века. // Классный руководитель. 2000. N 3. С. 6-33.
8. *Гершунский Б. С.* Образовательно-педагогическая прогностика. Теория. Методология. Практика: учеб. пособие М.: Флинта, 2003.
9. *Загвязинский В.И.* Основы социальной педагогики: учеб. пособие для студентов пед. вузов и колледжей. М.: Педагогическое общество России, 2002.
10. *Конев В.А.* Культура и архитектура педагогического пространства // Вопросы философии. 1996. N. С. 46-57.
11. *Крылова Н.Б.* Культурология образования. М.: Народное образование, 2000.
12. *Мид М.* Культура и мир детства. М.: Наука, 1988.
13. Образование и межнациональные отношения: сб. трудов международной конференции IEIR-2012 Ч.1 / под ред. Э. Хакимова. Ижевск. УГУ. 2012
14. *Сластенин В.А.* Профессионализм педагога: акмеологический аспект // Пед. образование и наука. 2002. N 4. С.4-9
15. *Тихомиров О.К.* Общая психология. Словарь /под ред. А.В. Петровского. //Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в 6 т. М.: ПЕР ОЭ, 2005
16. *Mendus S.* Toleration and the limits of liberalism. Basingstoke and London: MacMillan, 1989.

**Приятелева М.К.,**  
старший преподаватель кафедры начального образования,  
ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования»  
Нижегород, Россия  
[m.pryateleva@yandex.ru](mailto:m.pryateleva@yandex.ru)

**Голубина О.П.,**  
учитель начальных классов,  
МАОУ «БСОШ имени В.И. Казакова»  
Бутурлинский район  
Нижегородская область, Russia  
[olha.golubina2013@yandex.ru](mailto:olha.golubina2013@yandex.ru)

## **ГРУППОВАЯ РАБОТА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**Аннотация:** статья посвящена проблеме использования групповой работы на уроках литературного чтения и ее роли в формировании коммуникативных учебных действий у младших школьников. Рассматривается комплекс упражнений, способствующих решению этой задачи.

**Ключевые слова:** младший школьник, групповая работа, литературное чтение, коммуникативные универсальные учебные действия.

**Pryateleva M.K.,**  
Senior lecturer of the Department of primary education,  
Nizhny Novgorod Institute for the Development of Education  
Nizhny Novgorod, Russia  
**Golubina O.P.,**  
Teacher,  
MAOU "BSOS after V.I. Kazakov"  
Buturlinsky district  
NizhnyNovgorod region, Russia

## **GROUP WORK AS A MEANS OF FORMATIONS COMMUNICATIVE EDUCATIONAL ACTIONS IN PRIMARY SCHOOL**

**Abstract:** the article is devoted to the problem of the use of group work in the lessons of literary reading and its role in the formation of



*communicative educational activities in younger students. A set of exercises that contribute to the solution of this problem is considered.*

**Keywords:** *primary school student, group work, literary reading, communicative universal educational actions.*

Современный мир требует от человека способности к постоянным изменениям, к постановке соответствующих содержанию деятельности целей, к их достижению, в том числе в составе команды. Именно это делает сегодня одной из важнейших образовательных задач формирование коммуникативных универсальных учебных действий, которые разработчиками федеральных государственных образовательных стандартов включаются в метапредметные результаты.

К коммуникативным УУД у младших школьников относят, прежде всего, такие действия, которые связаны с участием в планировании учебного сотрудничества (как с педагогом, родителями, так и одноклассниками); с умением излагать и аргументировать свою точку зрения; со способностью к бесконфликтному общению или умением разрешать конфликты; выстраивать собственное речевое поведение и поведение партнера.

По мнению многих исследователей [1; 2; 5; 6], общение играет особую роль для саморазвития, самообразования, самосовершенствования личности. При этом коммуникативные действия связаны с решением языковых и речевых задач и включают в себя три группы результатов: смысловое чтение, сформированность диалогической и монологической речи, ориентировку в различных типах текстов и их конструирование. Особенно благоприятный материал предоставляют такие учебные предметы, как русский язык и литературное чтение.

Учителю важно выделить в каждом коммуникативном действии отдельные операции [5], что позволяет четко определять планируемый результат при проведении каждого урока.

Одним из основных условий формирования коммуникативных УУД являются адекватные поставленным задачам формы организации образовательного процесса, предполагающие как особые виды деятельности с предметным содержанием, направленным на развитие смыслового чтения [2], так и изменение способов взаимодействия младших школьников, и прежде всего их включенность в групповую работу.

Работа по формированию коммуникативных УУД проводится на учебном занятии не вместо, а во время освоения предметных знаний, умений и навыков с помощью специальных видов деятельности с

предметным содержанием и за счет изменения способов взаимодействия обучающихся. Например, при проведении перекрёстной дискуссии по проблеме «Положительный или отрицательный поступок совершил Тарас из произведения «Приёмьш» Д.Н. Мамина-Сибиряка?», учащиеся вступают в диалог, доказывая каждый свою точку зрения, а затем делают вывод: «Дикая птица должна жить на воле, иначе она погибнет».

Для учителя начальных классов при планировании урока, одним из результатов которого должно стать формирование коммуникативных УУД, необходимо заранее определить, над какими действиями и на каком этапе урока необходимо работать, какие коммуникативные ситуации и приемы работы лучше всего использовать. Например: «Изобразите свое настроение после прочтения произведения на рисунке». Работая в группах, учащиеся договариваются, что и как они изобразят на рисунке, а затем рассказывают всему классу, что у них получилось. Прием «Изобразите пословицу так, чтобы твои одноклассники её поняли» позволяет детям передавать не только прямое, но и переносное значение пословицы. Например, иллюстрируя пословицу «Как аукнется, так и откликнется», учащиеся могут не только аукаться, как в лесу, но и повторять действия друг друга.

Работа в группах позволяет каждому ее участнику, особенно слабым или робким детям, испытывать ситуацию успеха, получать эмоциональную поддержку, дифференцированную помощь в освоении предметного содержания.

Такую работу можно проводить на всех этапах урока литературного чтения. Для этого класс делится на группы по четыре-пять человек, и каждая группа выполняет только для нее предназначенное задание. Ответ готовится всей группой, но предварительно выбирается тот ученик, который будет координировать работу и тот, кто будет озвучивать ответ. Если в течение урока учащиеся выполняют несколько групповых заданий, то каждый раз отвечают разные дети, чтобы каждый ученик мог побывать в различных ролях. Рассмотрим подобные задания на этапе постановки учебных задач [1], где нами часто используется прием «Шифровка», с помощью которого учащиеся отгадывают название произведения, его главных героев, напри-мер: «Чтобы прочесть название рассказа, уберите повторяющиеся согласные буквы: Пмрввивмёнывш («Приёмьш»); «Для расшифровки названия басни используйте только заглавные буквы: аВ-меОбРдОзНуца пИк ЛуфИмСютИчеЦА («Ворона и лисица»); «Если убрать буквы, обозначающие только мягкие звуки, то можно прочитать название рассказа: Пчрыщжойк («Прыжок») и др. На этапе прогнозирования содержания произведения можно предложить учащимся определить развитие действия в рассказе или сказке с

помощью сюжетных картинок, которые надо расположить в нужной последовательности.

Активное участие в групповой, парной работе позволяет у каждого ребенка развивать познавательный интерес. Чувствуя поддержку других членов команды, дети способны преодолевать свою неуверенность, совместно решать те проблемы, которые индивидуально они пока не способны преодолеть.

Такая работа может быть, как показывают наши исследования, продолжена во внеурочной деятельности и дома, когда в состав группы включаются взрослые члены семьи, а изучаемое литературное произведение и организация работы над ним способствуют развитию эмпатии, нравственных качеств всех участников образовательных отношений [4].

Анализ, как собственной практики, так и деятельности коллег показывает, что групповая работа является одним из самых эффективных условий формирования коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников.

## Литература

1. Колесова О.В., Тивикова С.К., Фокина Е.И. Реализация коммуникативно-деятельностного подхода к развитию речи учащихся // Перспективы науки и образования. 2018. N 3 (33). С. 226-231.
2. Одегова В.Ф., Самойлова Н.В. Пути формирования читательской компетентности младших школьников. Нижний Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2018.
3. Пичугин С. С. О формировании и развитии универсальных учебных действий // Начальная школа. 2016. N 7. С. 16-21.
4. Приятелева М.К. Развитие эмпатии как необходимого компонента педагогической культуры родителей // Нижегородское образование. 2009. N 2. С. 182-186.
5. Раицкая Г. В. Образовательные результаты: возможности и пути их достижения в начальной школе // Инновации в непрерывном образовании. 2015. N 2 (10). С. 32-38.
6. Рунова Т.А. Развитие коммуникативных универсальных учебных действий посредством организации учебного сотрудничества младших школьников // Нижегородское образование. 2011. N 2. С.52-57.
7. Тивикова С.К. Творческие виды работы на уроках литературного чтения // Педагогическое обозрение. 2003. N 3. С. 185-188.

**Самойлова А.А.,**  
студент,  
Московский педагогический государственный университет  
Москва, Россия  
[aa.samoylova@yandex.ru](mailto:aa.samoylova@yandex.ru)

**Белых В.Н.,**  
студент,  
Московский педагогический государственный университет  
Москва, Россия  
[lerapetren@mail.ru](mailto:lerapetren@mail.ru)

**Володина С.А.,**  
кандидат педагогических наук, доцент,  
Московский педагогический государственный университет  
Москва, Россия  
[sa.volodina@mpgu.su](mailto:sa.volodina@mpgu.su)

## **ВЛИЯНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР НА МЕЖЛИЧНОСТНОЕ ОБЩЕНИЕ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ**

**Аннотация:** в статье представлены результаты, полученные в ходе изучения роли компьютерных игр в межличностном общении младших подростков. Определены социальные сети и приложения, пользующиеся наибольшей популярностью у пятиклассников московских школ. В результате исследования выявлено, что компьютерные игры оказывают определенное влияние, в первую очередь, на способы межличностного общения младших подростков.

**Ключевые слова:** младшие подростки, компьютерные игры, межличностное общение, коммуникация.

**Samoylova A.A.,**  
Student,  
Moscow Pedagogical State University  
**Belich V.N.,**  
Student,  
Moscow Pedagogical State University  
**Volodina S.A.,**  
PhD in Pedagogy, Associate professor,  
Moscow Pedagogical State University  
Moscow, Russia

## INFLUENCE OF COMPUTER GAMES ON INTERPERSONAL COMMUNICATION OF YOUNGER TEENAGERS

***Abstract:** The article presents the results obtained by studying the role of computer games in interpersonal communication of younger adolescents. Social networks and applications that are most popular among fifth-graders in Moscow schools are identified. As a result of the study, it was revealed that computer games have a certain effect, primarily on the methods of interpersonal communication of younger adolescents.*

***Keywords:** younger teens, computer games, interpersonal communication, communication*

В настоящее время одной из актуальных проблем является чрезмерное влияние компьютерных технологий на развитие подростков. Особый интерес в данном возрастном периоде вызывают различные игры, за которыми школьник проводит до нескольких часов в день, что не может не сказаться на его психическом состоянии.

В период младшего подросткового возраста оформляются устойчивые формы поведения и способы эмоционального реагирования. Подросток стремится стать независимым, но в тоже время ему необходимы товарищи и их авторитетное мнение. Если раньше эти потребности удовлетворялись посредством ролевой игры и других её типов, то теперь необходимы более сложные формы взаимодействия. [1]

В современном мире значение слова «игра» резко изменилось, став частью мира компьютерных технологий.

Компьютерная игра – это программа, служащая для организации игрового процесса, связи с партнёрами, или сама выступающая в качестве партнёра. Жанров компьютерных игр много: ролевые, музыкальные, квесты, приключения, военные, симуляторы, текстовые, логические и др. [1]

Проблемой влияния компьютерных игр на становление и личностное развитие человека занимаются такие психологи, как О.В. Рубцова, В.А. Плешаков, Н.А. Носов, Д.В. Иванов и другие.

Психологи отмечают как позитивное, так и негативное влияние игр на развитие личности в подростковом возрасте. Среди позитивных функций необходимо выделить следующие: снятие стресса, развитие пространственного мышления, логики и так далее. Испытанные в ходе игры эмоции, промелькнувшие мысли, появившиеся идеи, – все это формирует жизненный опыт школьников.

Среди негативных последствий увлечения компьютерными играми учёные выделяют трудности в общении с другими людьми [2].

Если раньше человеку приходилось подстраиваться под мир вокруг, то сейчас он просто может найти себе друзей в сети Интернет.

Вместе с тем, С.О. Осекин считает, что коммуникативная функция – одна из главнейших в компьютерных играх. Он пишет: «Внутригрупповая форма коммуникации представляет собой совокупность различных видов общения, происходящих в малых группах».

То есть сама суть ряда компьютерных игр представляется как совокупность определенных видов общения [3].

В связи с возрастающим интересом к проблеме увлечения школьников компьютерными играми было проведено исследование среди обучающихся пятых классов одной из школ города Москвы.

Целью исследования являлась проверка выдвинутой гипотезы о том, что увлечение младшими подростками компьютерными играми имеет влияние на межличностное общение, для которого характерно снижение непосредственных межличностных отношений.

Всего в исследовании приняло участие 55 респондентов в возрасте 11-12 лет. Интеллектуальный уровень развития и социальное положение семей участников опроса не имеют существенных отличий.

Подросткам было предложено два авторских опросника. В первом им задавались вопросы о компьютерных играх, во втором – о контактах со сверстниками и сфере их общения.

Полученные результаты представлены на рисунках 1-4. Рассмотрим их подробнее. На вопрос «Играете ли вы в компьютерные игры?» 85% учеников ответили однозначно «да», еще 25% дали ответ «нет», под которым подразумевалось «пробовал, не понравилось», «играю мало», «никогда не играл» (рис. 1).



Рис. 1. Результаты ответа на вопрос «Играете ли вы в компьютерные игры?»

На вопрос «Как часто вы играете в компьютерные игры?» менее 1% человек ответило «никогда не играю», 40% – «периодично, от раза в полгода до раза в неделю», 51% – «часто, каждый день», менее 1% – «изредка».

При этом 53% школьников отметило, что родители запрещают им играть, если они получили плохую оценку в школе, 46% написало, что не запрещают, и 1% указал, что никогда не ведет себя плохо и не получает плохих оценок (рис. 2).

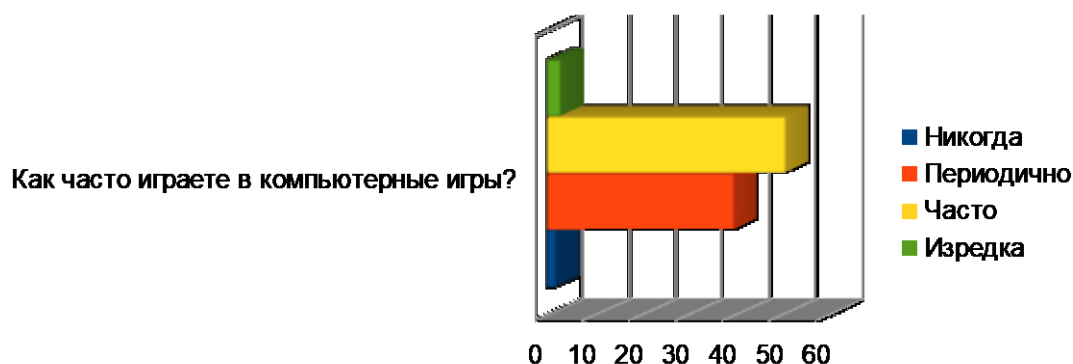


Рис. 2. Результаты ответа на вопрос «Как часто вы играете в компьютерные игры?»

При ответе на вопрос «Сколько часов в день вы проводите за компьютером?» 13% школьников указало, что проводит за компьютером от 15 до 30 минут в сутки, 14% не смогло дать никакого ответа, 22% – от двух до четырех часов, 30% – не более двух часов, 11% – от четырех до шести часов, менее 1% – более шести часов, всего 1 обучающийся – более девяти часов (рис. 3).

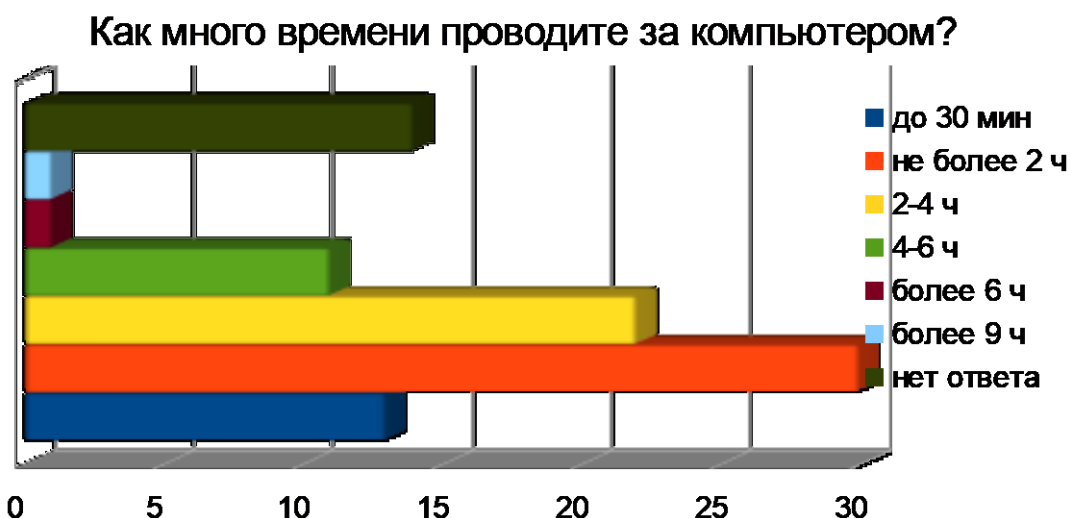


Рис. 3. Результаты ответа на вопрос: «Как много времени проводите за компьютером?»

Также мы попытались выяснить, откуда у детей появилось увлечение компьютерными играми.

На вопрос *«Кто еще в семье играет в компьютерные игры?»* ребята отвечали так:

братья и сестры – 44%;

папа – 22% (при этом часто указывается, что папа играет редко и не более десяти минут);

никто – 11%;

вся семья – 11%;

папа и брат или сестра – 9%.

Теперь приведем статистику ответов на вопросы второй тематической части. Мы спросили у подростков: *«Каким способом Вы общаетесь с друзьями?»*.

Менее 1% респондентов ответило, что только «личное, живое общение»;

16% – «лично и в социальных сетях или приложениях»;

7% – «не общаюсь, нет друзей»;

64% – «в социальных сетях, приложениях».

Также мы решили узнать, при помощи каких приложений общаются современные школьники.

Сеть «WhatsApp» используют для общения 78% человек,

«Вконтакте» – 45%,

«Viber» и «Instagram» – по 22%,

«Skype» – 10%,

на остальные приложения приходится менее 10%.

На вопрос: *«Как часто вы ходите гулять с друзьями?»* школьники ответили так:

5% – «не хожу гулять вообще»;

16% – «редко»; 40% – «часто, после школы, каждый день, больше 3–4 раз в неделю»;

27% – «два раза в неделю, по выходным»;

4% – «нет времени гулять»;

2% – «гуляю с семьей»;

2% – не понял вопрос (рис. 4).



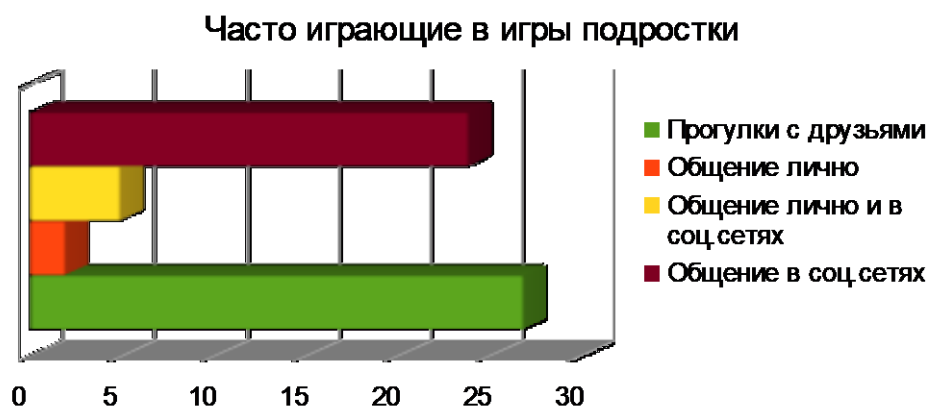


Рис. 4. Результаты ответов часто играющих в компьютерные игры подростков

Как видно из представленной на рисунке 4 диаграммы, большинство постоянно играющих в компьютер подростков не общается со сверстниками лично, им комфортнее коммуницировать в привычной компьютерной среде – 70% опрошенных. 20% респондентов ответило, что использует оба способа общения.

Но стоит отметить, что компьютерные игры еще не до конца охватили сферу интересов младших подростков. 41% респондентов указало, что ходят гулять часто, а еще 35% – по выходным с родителями. При этом лишь 6% опрошенных школьников отметили, что общаются с друзьями лично, не используя современные технологии.

Школьники, редко играющие в компьютерные игры, вспоминают о личном общении чаще (рис. 5).

Однако преобладает все же общение в социальных сетях – 57% респондентов. При этом не исключают личный контакт при использовании гаджетов 24% опрошенных. Пристрастие к прогулкам у этих детей выше – 57% респондентов ответило, что регулярно гуляют. Скорее всего, их желание чаще выходить на улицу связано в том числе и с нехваткой общения, так как подростки, играющие в компьютерные игры, постоянно находятся в «обществе» и контактируют с другими людьми.

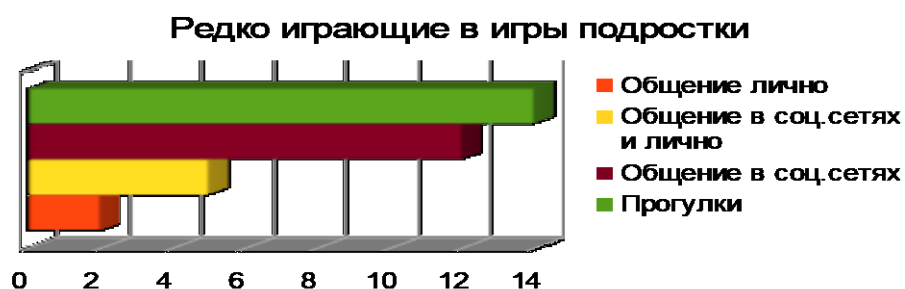


Рис. 5. Результаты ответов часто редко в компьютерные игры подростков

Полученные в результате исследования данные позволяют сделать вывод о том, что современные компьютерные технологии являются важной частью жизни пятиклассника, с их помощью он не только проводит свой досуг (играет в игры), но и общается с друзьями вне игровой ситуации. Большое количество школьников использует для общения различные социальные сети и приложения. С другой стороны, мы заметили, что часто играющие в компьютерные игры школьники реже задумываются о личном общении и прогулках с друзьями в противовес тем, кто играет в игры редко.

Мы полагаем, это связано с тем, что их круг общения шире благодаря современным компьютерным играм и возможности находиться «онлайн» с единомышленниками.

В результате проведенного исследования, выдвинутая нами гипотеза подтвердилась лишь частично: компьютерные игры действительно оказывают определенное влияние на межличностное общения младших подростков, но это, в первую очередь, касается способов общения.

### Литература

1. *Бакланова Н.Б., Бабайкина Е.В., Багаутдинова Д.И.* Компьютерная игра как средство формирования креативного мышления школьников // *Духовная сфера общества*. 2016. № 13. С. 17-24. [Электронный ресурс]: URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26697427> (Дата обращения: 03.04.2019).
2. *Гришина А.В.* Психологические факторы формирования игровой компьютерной зависимости в младшем подростковом возрасте // *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2008. № 88. [Электронный ресурс]: URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=11690304> (Дата обращения: 03.04.2019).
3. *Осекин С.О.* Компьютерная игра как способ коммуникации. [Электронный ресурс]: URL: <http://www.publishing-vak.ru/file/archive-culture-2015-6/10-osekin.pdf> (Дата обращения: 17.04.2019).

**Федотенко И.Л.,**  
Доктор педагогических наук, профессор,  
тульский государственный педагогический  
университет им Л.Н. Толстого,  
Тула, Россия  
[fedotenko@tspu.ru](mailto:fedotenko@tspu.ru)

**Яковлева А.А.,**  
кандидат педагогических наук, доцент,  
Тульский государственный педагогический  
университет им Л.Н. Толстого,  
Тула, Россия  
[allayak71@mail.ru](mailto:allayak71@mail.ru)

**Рангелова Э.М.,**  
доктор педагогических наук, профессор,  
Софийский государственный университет «Св. Кл. Охридского»,  
София, Болгария

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРОВ ОБРАЗОВАНИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЕ**

**Аннотация:** В статье анализируется психологическая и технологическая готовность учителей к педагогической деятельности в ситуации инклюзии. Для подготовки студентов к профессиональной деятельности в инклюзивном пространстве были модернизированы цели, содержание, технологии изучения психологических и педагогических дисциплин, преобразованы задания производственных практик. Стимулированию эмоционально-ценностного отношения студентов к инклюзии способствовали диалоговые, проектные, игровые, тренинговые технологии.

**Ключевые слова:** инклюзивная, гетерогенная среда, подготовка, бакалавры, дети с особыми образовательными потребностями.

**Fedotenko I.L.,**  
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University,  
Tula, Russia  
**Yakovleva A.A.,**  
PhD in Pedagogy, Associate Professor,  
Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University,  
Tula, Russia

*Rangelova E.M.,  
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
Sofia University "St. Kliment Ohridski",  
Sofia, Bulgaria*

## **PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PREPARATION OF BACHELORS OF EDUCATION FOR PROFESSIONAL ACTIVITY IN AN INCLUSIVE ENVIRONMENT**

***Abstract:** the article analyzes the psychological and technological preparedness of teachers for pedagogical activity in the situation of inclusion. To prepare students for professional activity in an inclusive space, the goals, content, technologies of studying psychological and pedagogical disciplines were modernized; the tasks of curricular practical training were transformed. Dialogue, project, game, and training technologies contributed to stimulation of emotional and axiological attitude of students to inclusion.*

***Keywords:** inclusive, heterogeneous environment, training, bachelors, children with special educational needs.*

Для современной социокультурной ситуации в России очевидна тенденция постоянного ухудшения здоровья детей и подростков, роста числа школьников с физическими или психическими проблемами.

Дети с особыми образовательными потребностями – это дети, имеющие временные или постоянные нарушения в физическом и (или) психическом развитии, которые нуждаются в создании специальных условий для получения образования.

Инклюзивное образование – этап развития общего образования, который обеспечивает его доступность, приспособляя к различным нуждам детей. Инклюзия ориентирована на гибкий («эластичный») подход к преподаванию для удовлетворения различных потребностей школьников.

Грамотно организованная инклюзия обеспечивает выигрыш не только детей с ограниченными возможностями здоровья, но и их здоровых сверстников.

Современный период внедрения инклюзии в образовательные организации России – это «инклюзия без границ».

Создается иллюзия того, что инклюзия – благо для любого ребенка, отвечающее идеалам гуманизма и альтруизма. У родителей целенаправленно создается положительное восприятие совместного обучения.

Подобная поведенческая матрица доминирует сегодня в восприятии значительного большинства педагогов, психологов, социальных работников.

Вместе с тем, одновременно с популяризацией идеи инклюзии, нарастает латентное сопротивление со стороны школьных учителей.

Среди объективных причин протестных настроений – *неготовность учителя массовой школы* к новому виду профессиональной деятельности и к новой ответственности. Неготовность психологическая, организационно-технологическая, а также отсутствие, так называемых, «ресурсных» педагогов.

Американские исследователи еще в середине XX века подчеркивали: работа учителя массовой школы, не имеющего специальной подготовки, с ребенком-инвалидом должна рассматриваться как криминальная ситуация. Необходимы психологические, организационные, методические и дидактические преобразования для осуществления корректной и продуктивной инклюзии.

Педагоги, школьные психологи, для которых ценности инклюзивного обучения не стали лично значимыми, способны лишь формально выполнять организационные процедуры, разрушая своим профессиональным поведением сущность инклюзии.

Положительный резонанс возможен только в том случае, если инклюзия принята профессиональным сообществом на уровне личностных смыслов, а не только специальных приемов и техник.

В российской традиции понятие «инклюзивное обучение» используется, прежде всего, в «узком» смысле, как включение в единое образовательное пространство наряду со здоровыми детьми школьников, имеющих отклонения в интеллектуальном, физическом и психическом развитии.

Однако, сегодня не менее важно осуществлять подготовку бакалавров к профессиональной деятельности, принимая во внимание инклюзию в «широком» контексте (гетерогенность) – включение в образовательное пространство класса школьников разных национальностей, культур, конфессий, учащихся-инофонов.

Одним из факторов, ведущих к повышению неоднородности состава классов, является постоянно возрастающая миграция населения из различных стран и регионов.

В школьных классах тульского региона увеличилось не только число детей с особыми образовательными потребностями, но и школьников-инофонов, носителей иностранного (негосударственного) языка и соответствующей ему картины мира.

Дети из семей мигрантов, учащиеся, для которых русский язык не является родным, в отдельных тульских школах составляют до 35%.

Школьный класс, традиционно, отличался гомогенностью: учителя привыкли работать с группами детей, достаточно однородными: по социальному положению; степени подготовки; по возрасту.

Для гомогенных групп характерен более мягкий психотерапевтический климат, меньшая конфликтность.

В гетерогенных (инклюзивных) группах эмоциональное напряжение и степень конфронтации могут быть более значительными, чаще возникают деструктивные конфликты, буллинг, моббинг, кибербуллинг.

Разный жизненный опыт, религиозные, национальные, культурные приоритеты нередко провоцируют острые противоречия. Интолерантность взрослых, учителей и родителей становится пусковым механизмом, запускающим неприятие школьниками своих «особых» одноклассников.

Ценность инклюзивных классов состоит в том, что они помогают сформировать у детей готовность жить в мультикультурном мире.

Гетерогенность – это не столько проблема образовательного учреждения, усложняющая жизнь его субъектов, сколько значимый ресурс личностного и группового развития. В гетерогенных классах школьники приобретают полезный социальный опыт, учатся общаться и взаимодействовать в учебной, трудовой, игровой деятельности без дискриминации, оскорблений и унижений на национальной, этнической, конфессиональной почве.

Выпускнику университета важно осознать гетерогенность как профессиональную ценность, рассматривая ее как модель современного общества, помогающую детям адаптироваться в многонациональном мире.

Для подготовки выпускников университета к принятию идеологии, этики и технологии инклюзивного обучения на формирующем этапе эксперимента была проведена модернизация целей, содержания, технологий изучения дисциплин психолого-педагогического цикла, изменены задания производственных практик.

Подготовка будущих бакалавров к профессиональной деятельности в инклюзивной среде осуществлялась в процессе изучения педагогической, возрастной, социальной, специальной психологии, педагогики, конфликтологии, разнообразных элективных курсов «Психология инклюзивного образования», «Конфликты в инклюзивном образовании».

Разработка и реализация модели подготовки выпускников университета к успешному осуществлению профессиональной деятельности в инклюзивной среде, в качестве одного из значимых компонентов предполагала модернизацию педагогической практики.

Теоретическая подготовка студентов включала изучение понятийного пространства инклюзивного обучения, историю развития идей инклюзии в зарубежном и отечественном образовании, знакомство с диагностическим инструментарием. Бакалавры рассмотрели сущность, этапы развития, принципы, технологии и техники интеграции, обосновали риски и преимущества инклюзивной среды для здоровых детей.

Для эффективной организации инклюзивного образования значима также информация об особенностях межкультурного, межнационального общения, о способах предупреждения и конструктивного решения конфликтов.

Будущий педагог должен иметь четкое представление о том, как вводить «особого» ребенка в группу сверстников. Стимулированию эмоционально-ценностного отношения студентов к инклюзии способствовали групповые дискуссии, дебаты, диспуты.

Опыт, полученный бакалаврами на практических занятиях по психологическим и педагогическим дисциплинам при обсуждении следующих тем:

«Инклюзивное обучение: за и против»,  
«Риски и вызовы инклюзии», «Позиция родителей в инклюзивном обучении»,  
«Права ребенка в современной школе: механизм их реализации»,  
«Школьное насилие в традиционном и инклюзивном обучении»,  
переносится в квази-профессиональную деятельность.

Использование тренинга, игрового моделирования на практических занятиях помогало бакалаврам развивать столь необходимые в условиях инклюзии диагностические, аналитические, прогностические, конфликтологические, психотерапевтические компетенции.

Квази-профессиональная деятельность бакалавров обогатила их субъективный опыт общения с разными группами детей в условиях конкретной школы, сформировала их личностную иерархию ценностей.

Модернизация педагогической практики была ориентирована на стимулирование эмоционально-ценностного, когнитивного и операционально-деятельностного компонентов профессиональной компетентности бакалавров.

Перед началом педагогической практики студентам предложили выбрать образовательные организации. Итоги сделанного выбора были

предсказуемы: 83% студентов предпочли традиционные школы и гимназии, только 17% будущих учителей выбрало инклюзивные классы, в которых учатся дети с особыми образовательными потребностями.

Мотивация выбора бакалавров существенно различалась. Для первой группы, типичными вариантами ответов были: «В этих классах работать труднее, не хотелось бы получить низкую отметку за практику»; «Мне кажется, что дети с ограниченными возможностями здоровья более агрессивны», «Если между учениками возникнут конфликты, у меня не хватит опыта их разрешить».

Для студентов, выбравших инклюзивные классы, типичны познавательная, социальная и моральная мотивация. Среди ответов: «Интересно попробовать себя в инклюзивных классах, испытать в более трудных условиях»; «Хочу научиться работать с разными учащимися»; «Думаю, что смогу помочь детям с ООП, научить их не только математике, но и общению с одноклассниками».

В выступлениях студентов на итоговой конференции подчеркивалось, что инклюзивная среда позитивно влияет на социализацию детей, на их межличностные отношения: школьники более дружелюбны, ответственные, самостоятельны.

Стимулирующий и развивающий эффект педагогической практики в инклюзивной среде оказался значительно выше, чем в традиционных классах: студенты продолжали встречаться в неформальной обстановке: организуя праздники, экскурсии, сюжетно-ролевые и деловые игры, помогая детям.

Итоги педагогической практики показали, что степень субъективной удовлетворенности студентов в инклюзивных классах оказалась существенно выше.

Практически все студенты, проводившие уроки в инклюзивных классах, отмечали гуманистический потенциал среды, перспективность и эффективность инклюзии.

Ограниченное время проведения педагогической практики не позволило выявить существенных изменений в личностном компоненте психологической компетентности студентов, однако обогащение конативной структуры было очевидно: расширился поведенческий репертуар бакалавров, более вариативны стали модели поведения, которые использовались при взаимодействии с учениками и их родителями.

Наиболее существенным достижением проводимой модернизации психолого-педагогической подготовки бакалавров стало отношение к инклюзивной (гетерогенной среде) как к личной и профессиональной ценности.



## Литература

1. *Митина Л.* Взаимодействия преподавателя и студента в эпоху социального перелома: теории, модели, технологии // Сборникът в третата книга, посветена на проблема: «Взаимодействие на преподавателя и студента в условията на университетското образование: теории, технологии, управление», 2-6 септември 2019 г., гр. Китен. Габрово, Изд-во «ЕКС-ПРЕС», 2019. С. 21-28.
2. *Рангелова Е.* Рискове във взаимодействието преподавател-студент // Сборникът в третата книга, посветена на проблема: «Взаимодействие на преподавателя и студента в условията на университетското образование: теории, технологии, управление», 2-6 септември 2019 г., гр. Китен. Габрово, Изд-во «ЕКС-ПРЕС», 2019. С. 91-95.
3. *Семаго М.М.* Методология психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования в современной научной картине мира // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сборник материалов II Международной научно-практической конференции, 26-28 июня 2013 г., г. Москва. М.: ООО «Буки Веди», 2013. С. 77-81.
4. *Федотенко И.Л.* Психология конфликта в инклюзивном образовании: учеб. пособие. Тула, 2018.
5. *Федотенко И.Л., Югфельд И.А.* Инклюзивная (гетерогенная) образовательная среда в контексте психологической безопасности // *Perspektywy i doswiadczenia edukacji inkluzyjnej.* – Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny, Siedlce, 2016. С. 69-74.
6. *Федотенко И.Л., Харланова Ю.В.* Особенности реализации инклюзивного образования в условиях современной российской школы // *Историческая и социально-образовательная мысль*, Т. 9, N 2/1, 2017. С. 182-190.

**Щербакова Е.В.,**  
кандидат педагогических наук, доцент,  
Московский городской педагогический  
университет  
Москва, Россия  
[elena08041966@yandex.ru](mailto:elena08041966@yandex.ru)

**Щербакова Т.Н.,**  
кандидат педагогических наук, доцент,  
Московский городской педагогический  
университет  
Москва, Россия  
[aleks170573@yandex.ru](mailto:aleks170573@yandex.ru)

## **ИССЛЕДОВАНИЕ ПРЕДПОЧТЕНИЙ ПРОВЕДЕНИЯ ДОСУГА СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА**

**Аннотация:** статья посвящена проблеме организации досуговой деятельности студенческой молодежи. Проведенное авторами исследование позволило выявить предпочтения студентов педагогического вуза в проведении своего свободного времени. Разграничены понятия «досуг» и «свободное время». Показана социализирующая роль досуга в жизни студентов. Статья может быть интересна педагогам, родителям, любым заинтересованным лицам.

**Ключевые слова:** досуг, ценностные ориентации, формирование личности, виды досуговой деятельности, организация свободного времени, студенческая молодежь, социокультурное проектирование.

**Sherbakova E.V.,**  
PhD in Pedagogy, Associate professor,  
Moscow City Pedagogical University  
Moscow, Russia  
**Shcherbakova T.N.,**  
PhD in Pedagogy, Associate professor,  
Moscow City Pedagogical University  
Moscow, Russia

## **A PREFERENCE SURVEY OF LEISURE ACTIVITIES OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY**

**Abstract:** the article is devoted to the problem of organization of leisure activities of students. The study conducted by the authors revealed the

*preferences of students of pedagogical University in spending their free time. The concepts of "leisure" and "free time" are differentiated. The socializing role of leisure in the life of students is shown. The article may be of interest to teachers, parents, any interested persons.*

**Keywords:** *leisure, value orientations, personality formation, types of leisure activities, organization of free time, student youth, socio-cultural design.*

Проблема досуга является одной из одной из важных сфер жизнедеятельности студенческой молодежи, поскольку он оказывает огромное влияние на социокультурное формирование личности молодого поколения, на ее ценностные ориентации.

В своей статье мы обратились к изучению проблемы студенческого досуга. Именно студенчество как особая социальная общность молодых людей, находящихся сегодня в стадии становления, завтра будет определять инновационный потенциал страны, ее экономику, политику, культуру. Актуальность темы настоящей статьи заключается в исследовании того, как досуг позволяет студенческой молодежи реализовывать свои потребности и интересы.

Большой вклад в изучение рассматриваемой нами проблематики внесли такие ученые, как Бестужев-Лада И.В., Ильинский И.М., Леденцов Д.С., Киселева Т.Г., Патрушев В.Д. и многие другие.

Мы определяем досуг как особую личностную деятельность, выполняющую такие функции, как восстановление физических, психических и моральных сил человека. Это и потребление культурных ценностей, и отдых, и развлечения, и самообразование и саморазвитие, и общение, и рекреация. В том, какой вид досуга выбирает студент, ясно отражается уровень его актуального личностного развития, жизненные ориентиры, степень сформированности жизненной позиции.

Далее мы рассмотрим структуру студенческого досуга, виды досуговой деятельности, предпочтения и формы проведения досуга студентами педагогического вуза.

Свое исследование мы проводили в Московском городском педагогическом университете среди студентов 2-х курсов, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование» по специальности «Иностранный язык» и «Начальное образование». Основным методом исследования, используемым нами, было анкетирование. Анкетирование проводилось в октябре 2019 года. В исследовании приняли участие 215 студентов возраст 17- 19 лет.

Вопросы, которые были включены в анкету, были следующие:

- Каким образом Вы предпочитаете проводить свое свободное время?

- Какой досуг Вы предпочитаете: активный или пассивный?

- Занимаетесь ли Вы самообразованием во время досуга?

- Предпочитаете Вы проводить свой досуг в одиночестве или в компании?

- Достаточно ли у Вас времени для проведения досуга?

Анализ анкет показал следующие результаты: из всех опрошенных студентов 70 % считают, что досуг – это свободное время для осуществления своих планов, интересов, потребностей, хобби. Досуг – это просто отдых для 20% респондентов; 37% считают, что досуг- это развлечения (посещение музеев, концертов, театров, выставок, цирка, памятников архитектуры, фестивалей, флешмобы, квесты, экскурсии и др.); Только 9 % предпочитает в свободное время заниматься самообразованием (посещение библиотек, самообразование, познавательные лектории, знакомство с обучающими программами в интернете); 40% студентов отмечает, что в свободное время проводят время на природе, ухаживают за животными; Занимаются спортом, посещают спортивные мероприятия, спортивные игры, спортивные клубы и секции, велосипед, скалолазание, веревочные переправы, плавание – 25% обследуемых; Занятиям творчеством посвящают свободное время 12% студентов; Читают художественную литературу, журналы 37% студентов; Самое большое количество студентов свою досуговую деятельность связывают с глобальными средствами массовой интернет коммуникации (социальные сети, игры, просмотры фильмов и других видеоматериалов и др.) – 86%; Личное общение с друзьями – 40% (это могут быть встречи в кафе или дома, совместные прогулки); Экскурсии – 20%.

Анализ ответов показал, что совсем небольшое число студентов предпочитают самообразование. Что, собственно, подтверждает позицию, что для студентов досуг-это, прежде всего, отдых.

Данные анкет явно демонстрируют, что большинство студентов предпочитают активный досуг пассивному времяпрепровождению (71% против 29%). Именно активный досуг в большей степени способствует развитию молодой личности.

Большинство респондентов предпочитает проводить свободное время в интернете (86%). Это отражает современные реалии социума.

Многие молодые люди считают, что им не хватает свободного времени (67%). Хватает времени для проведения досуга только 33% испытуемым.

Значительная часть студентов (73%) не любит проводить свой досуг в одиночестве, а предпочитают компанию друзей, родственников, любимого человека.

Самообразование у молодежи не занимает значительного места в проведении досуга. Только 9% отметили эту позицию. Преобладают другие формы досуга (общение с друзьями, развлечения, прогулки, интернет). Таким образом, основными характеристиками студенческого досуга могут быть:

- добровольность, активность и свобода выбора занятий;
- свободная творческая самореализация;
- активное развитие личности;
- направленность на самовыражение, самоутверждение и самореализацию личности;
- удовлетворение насущных личностных потребностей и ценностных ориентаций;
- рекреация, возможность релаксации и отдыха.

В заключение, можно отметить, что сегодня есть великое множество разновидностей, видов и форм студенческого досуга. Они постоянно изменяются, преобразовываются, совершенствуются в соответствии с переменами в интересах людей, изменениями общественных потребностей. Педагоги высшей школы должны обязательно учитывать это в своей деятельности.

## Литература

1. *Азарова Р.Н.* Педагогическая модель организации досуга обучающейся молодежи // Педагогика. 2005. N 1. С. 27-32.

2. *Аминов С.Р.* К вопросу о культурно-досуговой деятельности как социологической категории // Вестник ВЭГУ, 2012. N 2. С. 10-14.

3. *Антонова Н.Н., Коржуев А.В.* Логико-гносеологический формат педагогического познания и доказательная педагогика // Высшее образование в России. 2018. Т.27 N 10 С. 136–145

4. *Седова Н.Н.* Досуговая активность молодёжи // Социологические исследования. 2009. N 12. С. 56-59.

5. *Щербакова Е.В., Щербакова Т.Н.* Способы формирования профессионального имиджа современного учителя // Проблемы современного педагогического образования. 2018. N 60-1. С. 411-415.

6. *Щербакова Е.В., Щербакова Т.Н.* Организация самостоятельной работы студентов вуза как важнейшая составляющая организации учебного процесса // Актуальные проблемы науки: ИГУМО и ИТ как исследовательский центр. М., 2015. N18. С. 213-219.

**Югфельд И.А.,**  
кандидат педагогических наук, доцент,  
Московский городской педагогический университет,  
Москва, Россия  
[Yugfeld@1311.ort.ru](mailto:Yugfeld@1311.ort.ru)

## **ИСКУССТВО КАК СРЕДСТВО ОПТИМИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ИЗУЧЕНИЯ СТУДЕНТАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН**

*Аннотация:* Автор показал, что включение в образовательный процесс университета элементов искусства (литературы, кино, театра, живописи) выступает средством оптимизации изучения студентами педагогики и психологии. Искусство выполняет диагностическую, психотерапевтическую, иллюстративную, проблемную функции, стимулирует познавательную и социальную мотивацию студентов, развивает их ценностно-смысловое отношение к психолого-педагогической информации. В статье приводятся конкретные задания студентам при изучении педагогической, социальной психологии, конфликтологии педагогики.

*Ключевые слова:* искусство, литература, мотивация, эмоционально-ценностное отношение, функции.

**Yugfel'd I. A.,**  
PhD in Pedagogy, Associate Professor,  
Moscow City University,  
Moscow, Russia

## **ART AS A MEANS OF OPTIMIZING THE PROCESS OF STUDYING PEDAGOGICAL AND PSYCHOLOGICAL DISCIPLINES BY STUDENTS**

*Abstract:* The author showed that the inclusion of art elements (literature, cinema, theater, painting) in the university educational process acts as a means of optimizing the study of pedagogy and psychology by students. Art performs diagnostic, psychotherapeutic, illustrative, problem functions, stimulates cognitive and social motivation of students, develops their axiological and semantic attitude to psychological and pedagogical data. The article presents specific tasks for students in the study of pedagogical psychology, social psychology, conflict resolution studies in pedagogy.

**Keywords:** *art, literature, motivation, emotional and axiological attitude, functions.*

Театр, кино, живопись, художественная литература – все виды искусства обладают значительной силой интеллектуального, эмоционального, нравственного воздействия на человека. Вместе с тем, существенный потенциал искусства практически не реализуется в процессе изучения психологии и педагогики в университете. Диалог художественной литературы с психолого-педагогическими дисциплинами представляется закономерным и естественным, поскольку в центре их внимания находится человек, его внутренний мир, кризисы взросления, противоречия, отношение к себе, другим людям, окружающей действительности. Литературное произведение представляет собой сложный и неоднозначный синтез познавательного и эмоционально-ценностного отношения субъекта к миру.

Феномен становления личности ребенка относится к числу наиболее сложных научных явлений, изучаемых гуманитарными дисциплинами. Дополнить психолого-педагогическое знание о детстве, отрочестве, юности художественно-образным познанием помогает обращение преподавателя университета к произведениям литературы. В художественных произведениях ярко раскрывается смена возрастных периодов ребенка: постепенный переход от безоблачного детства к беспокойному отрочеству и эмоциональной юности. Содержание произведений позволяет бакалаврам образования приблизиться к пониманию того, как формируются у ребенка представления о добре и зле, справедливости и предательстве, благородстве и подлости, чести и трусости. Литература помогает студентам осознать, что процесс познания ребенком окружающего мира – это не простое накопление знаний, формирование умений и навыков, а сложнейшее и противоречивое духовное обогащение личности. На развитие растущего человека влияют семья, сверстники, школа, природа, предметы, вся окружающая ребенка среда.

В процессе работы со студентами на занятиях по психолого-педагогическим дисциплинам мы убедились, как важен для формирования эмоционально-ценностного отношения будущих учителей к изучаемому материалу продуманный отбор художественных текстов. Деятельность бакалавров образования по подбору различных литературных текстов к занятиям по теоретической и практической педагогике, педагогической, возрастной и социальной психологии давала преподавателям чрезвычайно важную диагностическую информацию,

позволяла уточнить интересы, запросы, увлечения студентов, их общую эрудицию.

Так, при изучении педагогической психологии второкурсникам предлагались следующие задания: Выберите фрагменты художественных произведений, которые могли бы проиллюстрировать Теорию нравственного развития Л. Кольберга, характеристику конкретных уровней и ступеней; Подберите фрагменты художественных, документальных или видеофильмов, раскрывающих субъектную позицию младшего школьника (подростка, старшеклассника); Рассмотрите особенности профессиональных стилей педагогов на примерах, взятых из художественной литературы или кинофильмов.

При изучении курса по выбору «Педагогика семейного воспитания» интерес студентов вызвали следующие задания: Проиллюстрируйте типы конфликтов родителей и их детей подросткового возраста, используя примеры, взятые из художественных фильмов; Объясните особенности стилей семейного воспитания на примерах из литературных произведений; На примерах картин отечественных и зарубежных художников рассмотрите динамику взглядов на детство и ребенка в историческом контексте.

Рекомендации преподавателей университета были ориентированы на воспитание художественного вкуса будущих педагогов, на поощрение их домашнего чтения. Многие литературные произведения (среди них рассказы и повести Л.Н. Толстого, Н.Г. Гарина-Михайловского, В.П. Катаева, Б. Кауфман, А.П. Чехова, Ю. Олеши, И. Бунина, Б. Пастернака и других) наполнены яркими, запоминающимися, психологически точными характеристиками детей, подростков, юношей. Использование фрагментов литературных произведений помогает проиллюстрировать потенциальные возможности диагностики, показать студентам ее значимость для реализации психологической поддержки ребенка, для грамотного педагогического проектирования, для прогнозирования результатов развития ребенка и детской группы. Функции художественной литературы не сводятся только к иллюстрации педагогического и психологического знания, они достаточно разнообразны. Мы выделяем: диагностические, психотерапевтические, прогностические, мотивационные, эмоционально-ценностные и релаксационные функции (снятие эмоционального напряжения).

Студентам предлагалось подобрать фрагменты литературных произведений, в которых наиболее ярко описаны психологические особенности различного возраста (дошкольников, младших школьников, подростков, старшеклассников). Подобные задания побуждают



студентов обратиться к своему читательскому опыту, сравнить описание психологических характеристик детей у различных авторов.

Значителен потенциал живописи, который также полезно использовать в процессе изучения психологических и педагогических дисциплин. Многочисленные работы русских художников Н. Богданова-Бельского («Устный счет», «У дверей школы», «Мальчики», «Ученицы», «Виртуоз», «У больного учителя»), К. Маковского, В. Серова, К. Брюллова, А. Венецианова, В. Перова, А. Аверина, Р. Дункана, Д. Золана помогают формировать у студентов эмоционально-ценностное отношение к детству. Включение картин этих художников в образовательный процесс университета позволяет показать будущим педагогам, что детство – это очень хрупкий период жизни человека, который нуждается в бережном отношении, в защите от жестокости и несправедливости. Живопись помогает студентам осознать генезис отношения к детству как социальной группе, к ребенку в социуме в историческом и современном контексте.

Изучение живописных портретов детей и подростков на занятиях по возрастной, педагогической, социальной психологии, истории педагогики развивает профессиональную зоркость будущих учителей, формирует их психологическую компетентность, развивает воображение и фантазию, учит предупреждать типичные диагностические ошибки. Подобная работа помогала преодолевать примитивизм, однозначность в оценках, формировала более бережное отношение к ребенку, подростку. Всматриваясь в детские лица, студенты описывали эмоциональное состояние каждого ребенка, приближаясь к пониманию его сложности и многомерности.

Рассмотрение содержания курса семейной педагогики через призму искусства и литературы помогало усилить его мотивационный потенциал, приблизить вопросы семейного воспитания к сегодняшним студентам. Обращение к художественным фильмам («Осенний марафон», «Любовь и голуби», «Однажды, двадцать лет спустя», «Ребро Адама» и другим) позволило студентам понять проблемы современной семьи, различные подходы к ее типологии, рассмотреть кризисные периоды развития семьи, особенности взаимодействия родителей и учителей.

В условиях современной школы особую значимость приобретает конфликтологическая компетентность учителя, призванная снизить риск школьного насилия, сократить число различных конфликтов. Важнейшим средством развития этой компетенции у студентов педагогического университета выступают фрагменты художественных фильмов, позволяющие познакомить будущих педагогов со структурой

конфликта, типами и видами, стратегиями поведения педагога в конфликте, алгоритмом анализа конфликтной ситуации, условиями выбора технологий и способов решения. Для анализа конфликтов преподаватель обращался к содержанию отечественных и зарубежных кинофильмов, посвященных проблемам современной школы: «Доживем до понедельника», «Чучело», «Розыгрыш». Студенты выделяли в контексте сюжета горизонтальные конфликты (между учителями; между школьниками), вертикальные (между учителем и ребенком; между учителем и директором школы), анализировали предметные и беспредметные конфликты, конструктивные и деструктивные. Важно также было обосновать стратегию поведения в конфликте, которую выбрал педагог, оценить ее эффективность с позиции заботы о ребенке, защиты его интересов. Особый тип конфликтов характерен для инклюзивной образовательной среды, включающей как здоровых школьников, так и детей с особыми образовательными потребностями. Обращение будущих педагогов к содержанию фильмов: «Мой странный герой»; «Класс коррекции»; «Временные трудности»; «Человек дождя»; мультфильмов «Голубой щенок», «Гадкий утенок», позволило выделить специфику конфликтных ситуаций в инклюзивном пространстве, когда «жертвой» становится «особый» школьник. Анализируя фрагменты фильмов, студенты обратили особое внимание на индикаторы и маркеры, свидетельствующие о существующих в классе угрозах и рисках, о наличии «жертвы» школьного насилия.

Использование элементов искусства способствует развитию у студентов ценностного отношения ко всем субъектам образовательного процесса; усилению толерантных установок на взаимодействие с детьми, имеющими особые образовательные потребности и родителями этой категории школьников.

Искусство (литература, живопись, кино, театр) при его педагогическом осмыслении не просто обогащает первоначальные научно-теоретические представления студентов. Трудно переоценить его роль в повышении познавательной мотивации будущих учителей, в стимулировании их интереса к психолого-педагогическому знанию, в развитии толерантности и эмпатии.

### **Литература**

1. Федотенко И.Л., Югфельд И.А., Яковлева А.А. Психология конфликта в инклюзивном образовании: Учеб. пособие. Тула, 2018.

2. Полякова Е.С. Компетентностный подход в подготовке учителей образовательной области «Искусство», Теория и практика на психолого-педагогическата подготовка на специалиста в университета, Габрово, България. 2015. С.190-195.

**СЕКЦИЯ 6. Психологическое сопровождение личности в разных возрастных этапах и различных жизненных обстоятельствах.**

**Аржакаева Т.А.,**

*кандидат психологических наук, педагог-психолог,*

*МАОУ «Видновская гимназия»*

*г. Видное, Московская область, Россия*

*[arja\\_tatya@mail.ru](mailto:arja_tatya@mail.ru)*

**Гончар А.Л.,**

*педагог-психолог,*

*МАОУ «Видновская гимназия»*

*г. Видное, Московская область, Россия*

*[aixtus@gmail.com](mailto:aixtus@gmail.com)*

**ПРОБЛЕМА АКТУАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНОГО РЕСУРСА  
АДАПТАЦИИ ПЯТИКЛАССНИКОВ ПРИ ПЕРЕХОДЕ СО  
СТУПЕНИ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ НА  
СТУПЕНЬ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

***Аннотация:** в статье изложены результаты исследования особенностей психологической адаптации пятиклассников к средней школе с акцентом на выявление их личностных ресурсов.*

***Ключевые слова:** школьная адаптация, психологические задачи адаптации пятиклассников, личностный ресурс адаптации, психологическое сопровождение адаптации пятиклассников.*

**Arzhakaeva T.A.,**

*PhD in Psychology, Educational Psychologist*

*Vidnoye, Russia*

*MAOU "Vidnovskai gymnasium"*

**Goncar A.L.,**

*Educational Psychologist,*

*MAOU "Vidnovskai gymnasium"*

*Vidnoye, Russia*

## PERSONAL RESOURCE ACTUALISATION PROBLEM OF ADAPTATION OF THE 5TH GRADE STUDENTS IN THE TRANSITION FROM PRIMARY TO GENERAL EDUCATION

*Annotation:* this article reflects the results of the study of psychological adaptation features of the 5th grade students to general education with focus on identifying their personal resources.

*Keywords:* school adaptation, psychological tasks of five-class students adaptation, the personal resource of adaptation, psychological support of 5th grade students adaptation

На протяжении школьного образования необходимость адаптироваться к новым требованиям образовательной среды у обучающихся возникает трижды:

1) при переходе со ступени дошкольного образования на ступень начального общего образования (переход из детского сада в начальную школу и начало обучения совпадающий с кризисом 6-7 лет);

2) при переходе со ступени начального общего образования на ступень основного общего образования (переход из начальной школы в среднюю и начало предметного обучения, совпадающий с кризисом 10-11 лет);

3) при переходе со ступени основного общего образования на ступень среднего (полного) общего образования (переход из средней школы в старшую и выбор дальнейшего образовательного маршрута, совпадающий с кризисом 15-16 лет).

Если рассматривать школьную адаптацию в контексте перехода с одной ступени образования на другую, то она представляет собой многосторонний активный процесс вхождения школьника в новую социальную ситуацию развития.

Этот процесс детерминирован объективными (смена ведущего типа деятельности и социально значимых отношений) и субъективными (совокупность качеств личности в единстве когнитивного, эмоционально-волевого и коммуникативно-поведенческого компонентов ее структуры) факторами, содействует формированию адекватных требованиям образовательной среды способов овладения учебной деятельностью как социально значимой, способов эффективного взаимодействия с субъективно новой для школьника социальной средой [6].

Отсроченным результатом этого процесса является присвоение обучающимися социального опыта и самораскрытие их личностного потенциала в изменяющихся условиях социокультурной среды.

По мнению авторитетных авторов [2; 3; 5; 7; 8; 12], период адаптации в пятом классе — один из труднейших периодов школьного обучения, когда за полгода обучения в средней школе пятиклассникам предстоит решить ряд задач:

- они должны принять и понять систему новых требований;
- наладить отношения с педагогами, привыкшими работать с подростками;
- найти свое место в «новой» для них средней школе;
- выйти на новый уровень учебной самоорганизации;
- осмыслить и освоить формы работы, предлагаемые новыми учителями;
- научиться самостоятельно планировать и распределять время, отводимое на домашние задания;
- развивать навыки сотрудничества со сверстниками;
- учиться соревноваться с другими, правильно и разносторонне сравнивать свои результаты с успешностью других;
- добиваться успеха и правильно относиться к успехам и неудачам, укреплять уверенность в себе;
- сформировать *представление о себе как об умелом человеке с большими возможностями развития* [3].

По мнению Битяновой М. Р. для успешной адаптации к средней школе и перспектив дальнейшего личностного развития необходимо проявление у младших школьников — будущих пятиклассников, важных психологических новообразований — новых личностных позиций (по отношению к учебной деятельности, по отношению к школе и педагогам, по отношению к сверстникам).

Для формирования этих позиций требуется некоторый уровень *психологической готовности и зрелости*, который является результатом психосоциального развития ребенка на предыдущем возрастном этапе — младшем школьном возрасте [4].

Нам представляется, что таким результатом является «чувство компетентности, умелости», «уверенность в том, что он может освоить новое дело» («Я — то, чему я научился»), которое Э. Эриксон (2000) считает ключевым новообразованием школьного возраста (от 6 до 12

лет). Именно оно может выступать в качестве личностного ресурса психологической адаптации пятиклассников.

В исследованиях Литвиненко Н. В. было установлено, что успешность адаптации пятиклассников к средней школе определяется влиянием следующих психологических факторов: уверенностью в себе в ситуациях школьного взаимодействия, успешностью социальных контактов со сверстниками и самоконтролем эмоций и поведения, а факторами риска дезадаптации в этот период являются неуверенность в себе, тревожность в ситуациях межличностного взаимодействия, самооценочная тревожность и фрустрированность личности [6].

В психолого-педагогической литературе встречаются различные термины, близкие по значению к термину «ресурс адаптации»: «адаптивная способность личности», «адаптационный ресурс» (соматический и психический), «адаптивный потенциал» (термин введен Селье Г.) [10; 11].

Маклаков А. Г. рассматривает способность к адаптации как личностное свойство человека и обосновывает понятие о личностном адаптационном потенциале, определяющем устойчивость человека к экстремальным факторам.

Ряд психологических характеристик человека, значимых при оценке и прогнозе успешности адаптации к трудным и экстремальным ситуациям, а также определяющих скорость восстановления психического равновесия, составляют его личностный адаптационный потенциал:

- нервно-психическая устойчивость, уровень развития которой обеспечивает толерантность к стрессу;
- самооценка личности, являющаяся ядром саморегуляции и определяющая степень адекватности восприятия условий деятельности и своих возможностей;
- ощущение социальной поддержки, обуславливающее чувство собственной значимости для окружающих;
- уровень конфликтности личности;
- опыт социального общения.

Итак, значимость актуализации адаптационного ресурса пятиклассников в начале их обучения в среднем звене обусловлена:

- важностью безболезненного прохождения адаптации при переходе из начальной школы в среднюю для успешного освоения обучающимися

программы основного общего образования и их комфортного самочувствия в школе;

- необходимостью поиска эффективных путей организации психологического сопровождения пятиклассников и других участников образовательного процесса на этапе перехода на новый образовательный уровень и адаптации на новом этапе обучения.

Выявлению психологических особенностей пятиклассников к условиям обучения в средней школе, которые являются ресурсными в период адаптации к средней школе, было посвящено наше исследование.

С целью выявления тех психологических особенностей, которые могут выступать в качестве индивидуального личностного ресурса адаптации пятиклассники (объем выборки 87 человек) на основе результатов методики диагностики эмоционального отношения к учению (автор: Прихожан А. М.) были отнесены к 4 группам:

1. «Благополучные» (имели позитивное эмоциональное отношение к учению – 42,5% выборки);
2. «Очень благополучные» (имели *самое* позитивное эмоциональное отношение к учению – 20,7% выборки);
3. «Тревожные» (имели тревожное или диффузно-неопределенное отношение к учению – 23% выборки);
4. «Фрустрированные» (обнаружили фрустрацию потребностей или негативное отношение к учению – 13,8% выборки).

С целью обнаружения психологических особенностей, которые являются индивидуальным личностным ресурсом адаптации, мы сравнивали между собой только три полярные группы (попарно: «очень благополучные» и «тревожные», «очень благополучные» и «фрустрированные») и выявляли существующие между ними статистически достоверные различия по выраженности ряда показателей:

- высота самооценки по шкалам «здоровье», «способный», «авторитетный у сверстников», «уверенный в себе»; а также уровень мотивации достижений;
- уровень притязаний по шкалам «здоровье», «способный», «авторитетный у сверстников», «уверенный в себе»;
- величина расхождения между ними по этим же шкалам;
- уровень школьной тревожности;
- субъективная оценка физического и психоэмоционального самочувствия;
- уровень «дефицитарности компетенций пятиклассника».

Обнаружились статистически достоверные различия между *«очень благополучными»* и *«тревожными»* пятиклассниками:

в высоте самооценки (по шкалам «здоровье», «способный», «уверенный в себе»);

в уровне притязаний (по шкалам «способный» и «уверенный в себе»);

в величине их расхождения (по шкалам: «здоровье», «авторитетный у сверстников» и «уверенный в себе») ( $p \leq 0,05$ );

в уровне школьной тревожности;

в уровне «дефицитарности компетенций пятиклассника» ( $p \leq 0,01$ ),

в оценке физического и психоэмоционального самочувствия ( $p \leq 0,05$ ).

Это означает, что по сравнению с *«тревожными»* пятиклассниками *«очень благополучные»* пятиклассники статистически достоверно оценивают себя как более здоровых, способных и уверенных в себе, притязают на высокое развитие своих способностей и большую уверенность в себе, демонстрируют большую согласованность самооценки и притязаний в оценке своего здоровья, уверенности в себе и меньшую – по авторитетности среди сверстников, более высоко оценивают свое физическое и психоэмоциональное самочувствие.

Были выявлены статистически достоверные различия между *«очень благополучными»* и *«фрустрированными»*:

в высоте самооценки ( $p \leq 0,05$ ),

в уровне притязаний ( $p \leq 0,01$ ),

в величине их расхождения ( $p \leq 0,05$ ) по одной-единственной шкале – «способный»;

в уровне школьной тревожности, гнева,

в уровне «дефицитарности компетенций пятиклассника» ( $p \leq 0,01$ ),

в оценке физического и психоэмоционального самочувствия ( $p \leq 0,05$ ).

Это означает, что *«очень благополучные»* по сравнению с *«фрустрированными»* оценивают себя как более способных, притязают на высокое развитие своих способностей, демонстрируют большую согласованность самооценки и притязаний по способностям, более высоко оценивают свое физическое и психоэмоциональное самочувствие.

Подытоживая результаты сравнительного анализа групп *«очень благополучных»*, *«тревожных»* и *«фрустрированных»* пятиклассников по



выраженности у них различных психологических особенностей, можно утверждать, что:

- ключевым личностным ресурсом психологической адаптации у «очень благополучных» пятиклассников является их уверенность в себе, в своем здоровье и способностях, спокойствие и уверенность в своей компетентности как учащихся пятого класса, в отличие от «фрустрированных» пятиклассников, для которых главный дефицит адаптации – невозможность проявить свои способности;

- ключевым психосоматическим ресурсом психологической адаптации у «очень благополучных» пятиклассников в отличие от «тревожных» и «фрустрированных» является благополучие их физического и психоэмоционального самочувствия.

В качестве ключевого *личностного* ресурса психологической адаптации выступает оценка пятиклассниками себя как:

- способных субъектов, в терминологии Эриксона Э. (2000) – «чувство компетентности, умелости», «уверенность в том, что он может освоить новое дело» («Я – то, чему я научился»);

- спокойствие пятиклассников, отсутствие школьной тревожности, а также

- уверенность в наличии психологических «компетенций пятиклассника».

В качестве ключевого *психосоматического* ресурса психологической адаптации пятиклассников выступает благополучие их физического и психоэмоционального самочувствия.

На практике эти предположения нашли эмпирическое подтверждение в результатах сопровождающей работы педагога-психолога общеобразовательной организации.

## Литература

1. Адаптация учащихся на сложных возрастных этапах (1, 5, 10 кл.): система работы с детьми, родителями, педагогами. Волгоград: Учитель, 2010.

2. *Битянова М.Р.* На перекрестке развития ситуации // Школьный психолог. 2000. N 10. [Электронный ресурс]: URL: <https://psy.1september.ru/article.php?ID=200001005> (Дата обращения: 14.04.2019)

3. *Битянова М.Р.* Психолого-педагогическое сопровождение школьников на этапе перехода из начального в среднее звено. Организационно-содержательная модель деятельности// Школьный психолог. 2001. N 33. [Электронный ресурс]  
URL: <http://psy.1september.ru/article.php?ID=200103315> (Дата обращения: 14.04.2019)
4. *Лебедева Н.В.* Психологическая готовность младших школьников ко второй ступени общего образования: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1996.
5. *Литвиненко Н.В.* Социально-психологическая адаптация школьников при переходе из начальной в основную школу М.: Сфера, 2006.
6. *Литвиненко Н. В.* Адаптация школьников в критические периоды развития к образовательной среде: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук Оренбург, 2009.
7. *Литвиненко Н.В.* Психологические факторы и условия адаптации младших подростков при переходе из начальной в основную школу. // Фундаментальные и прикладные исследования: проблемы и результаты. 2014. N 10. С. 112-117.
8. *Перминова Ю.А.* Психолого-педагогические условия адаптации пятиклассников при переходе в среднее звено // Молодой ученый. 2015. N 4. С. 664-667. [Электронный ресурс]: URL: <https://moluch.ru/archive/84/15605/> (Дата обращения: 14.04.2019)
9. *Селье Г.* Очерки об адаптационном синдроме. М.: Медгиз, 1960.
10. *Селье Г.* Стресс без дистресса. М.: Прогресс, 1979.
11. Содержание деятельности педагога-психолога. Ярославль: Центр «Ресурс», 2015. [Электронный ресурс]: URL: [http://resurs-yar.ru/files/PDF/sod\\_d.pdf](http://resurs-yar.ru/files/PDF/sod_d.pdf) (Дата обращения: 14.04.2019)
12. *Сперанская Н. И.* Учебная адаптация учащихся при переходе из начальной в основную школу: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тюмень, 2001.

**Болдинская В.В.,**  
магистрант,  
Московский государственный психолого-педагогический  
университет  
Москва, Россия  
[boldinskiyav.v.201014@gmail.com](mailto:boldinskiyav.v.201014@gmail.com)

**Логинова Г.П.,**  
кандидат психологических наук, профессор  
Московский государственный психолого-педагогический  
университет  
Москва, Россия

## **ОТЛИЧИТЕЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА**

**Аннотация:** статья посвящена специфическим условиям и особенностям развития современных подростков. Актуальность изучения данного возрастного периода диктуется быстрым темпом развития всего общества и в том числе изменением требований образовательной системы. Представлены данные эмпирического исследования удовлетворённости подростков своим положением в социальных референтных группах.

**Ключевые слова:** подросток, особенности развития, самооценивание.

**Boldinskaya V.V.,**  
Undergraduate,  
Moscow State Psychological and Pedagogical University  
Moscow, Russia  
**Loginova G.P.,**  
PhD in Psychology, Professor,  
Moscow State Psychological and Pedagogical University  
Moscow, Russia

## **DISTINCTIVE FEATURES OF TEENAGERS IN THE CONDITIONS OF MODERN SOCIETY**

**Abstract:** the article is devoted to specific conditions and developmental features of modern teenagers. The relevance of studying this age period is

*dictated by the rapid pace of development of the whole society, including the changing requirements of the educational system. The data of an empirical study of teenagers' satisfaction with their position in social reference groups are presented.*

**Keywords:** *teenager, developmental features, self-esteem.*

Подростковый возраст (10(11) – 14(15) лет) является одним из самых ответственных и многоаспектных периодов развития и становления личности на пути от детства к взрослости. В этом возрасте изменяются и закрепляются черты характера, закладываются азы сознательного поведения, формируются нравственно-этические представления о жизни. Именно в это время появляется желание познать и оценить себя, свои возможности, а также получить объективную оценку своей деятельности и достижениям со стороны, главным образом, сверстников. На физиологическом уровне также происходит характерная для данного возраста перестройка, нередко являющаяся причиной возникновения тревожности в отношении своего физического развития. По мнению самого подростка, оно резко негативно отличает его от сверстников.

Среди отечественных психологов XX века вопросы подросткового возраста в своих теоретических и практических исследованиях поднимали Л.И. Божович, Л.С. Выготский, В.С. Мухина, Т.В. Драгунова и другие. Уже тогда они описывали возраст подростничества как сложный, критический период, играющий ведущую роль в формировании личности взрослеющего человека. Представление о подростке в XXI веке расширили наши современные исследователи-психологи А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых и ряд других изыскателей в области психологии, социологии, педагогики, медицины, которые этот временной участок жизни считают периодом новых физических, творческих и интеллектуальных возможностей и в то же время связанного с более значительными рисками социального и личностного значения, нежели их сверстники пятьдесят, тридцать и даже десять лет назад. Взгляд на подростка сквозь культурно-историческую призму даёт возможность обнаружить, что «скачок» от беззаботного детства во взрослость, самым непосредственным образом (Л.С. Выготский, К.Н. Поливанова, М. Мид, Ф. Арьес) зависит от культуры, экономики и исторической ситуации той страны, в которой он проживает.

Объяснения этому, применимо к настоящему времени, лежат в кардинальных изменениях социально-экономических условий жизни в

нашей стране. Все эти преобразования обостряются ускоренным темпом всего происходящего в мире и затрагивают все сферы жизнедеятельности подростка, требуя от него полного соответствия темпу, нормам и правилам, принятым в данном обществе. Причём в данном случае понятие «общество» может рассматриваться как в широком глобальном смысле слова, так и в более узком, применимо к небольшой социальной группе. Примерами таких групп, имеющих наибольшее влияние на подростка, могут выступать: школьный классный коллектив, как общность учащихся в кругу которых подросток проводит значительную часть своего времени; коллектив друзей-сверстников, взаимодействие с которыми на этом возрастном этапе выходит для подростка на первый план; семья, родные люди, которые хотят видеть подростка безупречным, потому что он даёт обществу представление о них самих.

Каждая из этих общностей имеет свои гласные или негласные правила и требования, которые подросток должен примерить к себе, вынести оценку этой группе в целом и каждому её представителю в частности, после чего определить степень своего соответствия рассматриваемой группе. Это необходимо человеку, делающему первые шаги во взрослую жизнь для того, чтобы, преодолев сложности, связанные с особенностями психического и личностного развития на этом возрастном этапе, суметь в современных условиях стать психологически полноценным и уверенным в себе взрослым.

Современные подростки – это все, без исключения, дети рождённые и живущие в XXI веке – в эпоху потери ранее устоявшихся паттернов во всех сферах жизни и деятельности.

Ещё в доподростковом возрасте почва для роста и развития ребёнка, закладывает семья. Но в данный момент статус института семьи заметно снизился. Среди факторов, указывающих на это, особенно очевидными являются следующие: формализация близкородственных отношений; отсутствие семейных обычаев, традиций; потеря роли авторитета старших членов семьи в глазах младших; чрезмерно жёсткое и даже жестокое отношение к младшим со стороны старших родственников (старшие сиблинги, родители, бабушки и дедушки); преобладание попустительского либо гиперопекаемого воспитания; конфликтность и враждебность семейного взаимодействия.

На фоне этих изменений отличительной чертой нашего времени стало стремление подростка отдалиться от родительской семьи – проводить больше времени за её пределами, не только по причине

жажды свободы, но и по причине повышенной тревожности, вызванной напряжёнными взаимоотношениями в семье. Самооценка, формирующаяся у подростка в эмоционально неблагополучной семье, неизбежно имеет неадекватные показатели.

Конечно же, семья не единственный влияющий фактор, но именно она воздействует на ребёнка уже с рождения и сохраняет своё преимущественное влияние на него до наступления подросткового возраста.

Референтными лицами для ребёнка с началом периода обучения становятся и его учителя, которые наравне и в сотрудничестве с родителями формируют у ребёнка представление о себе, своих способностях, возможностях и своей роли в коллективе одноклассников. Однако, значимость педагога с наступлением подросткового возраста начинает снижаться и в последствии отношения «подросток – значимый взрослый» отходит на дальнюю позицию, а приоритетность приобретают отношения типа «подросток – сверстник». Именно межличностное общение с ровесниками является влияющим фактором для формирования личности современного подростка. Но начало XXI века выделяется бедностью, ограниченностью такого рода общением и как следствие одиночеством, отверженностью и низким уровнем подростковой коммуникативной компетентности.

Своеобразность настоящему времени придаёт и стремительное развитие информационных технологий, ставших неотъемлемой составляющей жизни каждого подростка в виде разного рода современных технических устройств. Эти устройства расширяя границы виртуального общения делают весьма ограниченным реальное живое общение взрослеющего человека с ровесниками. Тем не менее, именно интимно-личностное общение со сверстниками, согласно Д.Б. Эльконину, способно стать для подростка личностнообразующим, позволяющим осознать себя в обществе и приобрести первичный опыт выстраивать свои взаимоотношения с социумом на более взрослом уровне, чем это было в детстве.

Таким образом, подростки, лишённые общения «глаза в глаза», испытывают трудности в социализации и в личностном развитии, и что весьма важно, в умении давать адекватную оценку самому себе относительно своего окружения.

В наши дни, оценивание в более привычном варианте, а именно в школе, перестало быть только критерием учебной успешности или

неудачливости, а стало выступать ориентиром самооценки и показателем, характеризующим подростка как личность. При этом академическая успеваемость приобрела статус основополагающего критерия для восприятия себя с точки зрения социальной успешности, что выражается в соответствующем отношении к нему сверстников, педагогов, родителей.

Для изучения оценивания подростками своей успешности в школе, своего положения в семье и степени удовлетворения потребности в общении со сверстниками (популярности в кругу сверстников) была использована методика «Изучение особенностей Я-концепции» (Е. Пирс, Д. Харрис в адаптации А.М. Прихожан). Исследование проводилось в одной из школ города Москвы. В исследовании принимали участие 138 подростков 11-14 лет. Из них 77 девочек и 61 мальчик.

Полученные нами данные исследования выглядят более обнадеживающими, чем можно было предположить. Так подростки из нашей выборки оценивают свою удовлетворённость общением со сверстниками на средний балл 43% респондентов и на высокий – 43%; удовлетворённость своим положением в семье на средний балл оценивает 29% респондентов, а на высокий – 76%; удовлетворённость своей школьной успешностью на средний балл оценивает 40% респондентов, а на высокий – 51%. Как показывают данные результаты, в данной группе испытуемых по всем трём направлениям преобладают средние и высокие баллы удовлетворённости, однако 5% подростков всё же дают низкую оценку по всем этим шкалам и тем самым нуждаются в особом подходе со стороны семьи, педагогов и психологов.

Повышенного внимания требуют к себе и подростки, которые стремясь оправдать противоречивые ожидания своего ближайшего окружения попадают в «оковы» постоянной тревожности. Всё дело в том, что предъявляемые к его деятельности и успешности стандарты были изначально завышены, но при этом не в полной мере учтены его реальные возможности, мотивация и потребности (желания) в достижении таких результатов. Более всего это относится к тем подросткам, которые живут в мегаполисе, где среди массы таких же как он – будущих взрослых, необходимо быть заметным, проложить себе дорогу в будущее.

Л.С. Выготский, характеризуя подростка XX века, указывал на то, что значимым внешним признаком окончания подросткового возраста вполне можно считать осознанное создание своего жизненного плана.

Тем не менее, в настоящее время в России произошло резкое смещение идеалов и ценностных ориентиров от моральных к экономическим, что не позволяет подросткам планировать собственную жизнь опираясь на индивидуальный жизненный опыт, в том числе и в личных отношениях к самому себе и к той группе, к которой он примыкает. Это объясняется дуальной обусловленностью формирования жизненных планов: социальной ситуацией – с одной стороны, индивидуальными особенностями, образованными в родительской семье и в других социальных группах – с другой стороны.

В заключении заметим, что одной из закрепившихся характеристик современных подростков в сравнении со сверстниками XX века, стала неопределённость жизненной траектории и отсутствие видения связующего звена между своим прошлым, настоящим и будущим. Они живут одним днём, не заглядывая в непредсказуемую даль своей жизни, не строят планов на будущее. Какими они станут, преодолев порог подростничества? Каким будет следующее поколение подростков? Смогут ли они чувствовать себя уверенно в том обществе в котором будут жить? Эти и другие вопросы в той или иной мере связанные с личностными особенностями современных подростков сохраняют свою актуальность для психологической науки и в настоящее время. Важно заметить, что для каждого исторического периода времени «современность» применимо к характеристике личности подростка будет иметь свои отличительные черты. Следовательно, работники системы образования и семья обязательно должны учитывать возрастные особенности ребёнка подросткового возраста для того, чтобы он имел больше шансов своевременно сформироваться как полноценная личность своего времени.

### Литература

1. *Божович Л.И.* Личность и её формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008.
2. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Детская психология / Под ред. Д.Б. Эльконина. М.: Педагогика, 1984.
3. *Толстых Н.* Психология подросткового возраста. М.: Издательство Юрайт, 2019.



*Дедова О.Ю.,*  
кандидат психологических наук, доцент,  
ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования»  
Нижний Новгород, Россия  
[luna-7@inbox.ru](mailto:luna-7@inbox.ru)

## **ГОТОВНОСТЬ ВЗРОСЛЫХ К ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ**

***Аннотация:** статья посвящена переносу внимания читателей с проблемы готовности детей к учению в школе на проблему готовности взрослых сопровождать ребенка на этапе дошкольного детства. В статье рассмотрены задачи и основные направления психолого-педагогического сопровождения развития ребенка на предшкольной ступени образования.*

***Ключевые слова:** готовность детей к учению, психолого-педагогическое сопровождение, предшкольный период, психолого-педагогическая компетентность, психолого-педагогические знания, профессиональные действия, профессиональная мотивация, психолого-педагогическая профилактика, психолого-педагогическая диагностика, психолого-педагогическое просвещение.*

*Dedova O. Yu.,*  
PhD in Psychology, Associate professor,  
Nizhny Novgorod Institute for the Development of Education  
Nizhny Novgorod, Russia

## **READINESS OF ADULTS FOR PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF SENIOR PRESCHOOLERS**

***Abstract:** the article is devoted to the transfer of readers ' attention from the problem of readiness of children to study at school to the problem of readiness of adults to accompany a child at the stage of preschool childhood. The article deals with the tasks and main directions of psychological and pedagogical support of child development at the pre-school stage of education.*

**Keywords:** *readiness of children to study, psychological and pedagogical support, pre-school period, psychological and pedagogical competence, psychological and pedagogical knowledge, professional actions, professional motivation, psychological and pedagogical prevention, psychological and pedagogical diagnostics, psychological and pedagogical education.*

Условием обеспечения готовности детей к учению является грамотное психолого-педагогическое сопровождение в дошкольный период. В ФГОС ДО сказано, что «основная программа дошкольного образования проектируется как программа психолого-педагогической поддержки позитивной социализации и индивидуализации развития детей дошкольного возраста» [7, 6].

Поэтому имеет смысл вектор понятия «готовность ребенка к школе» переместить в сторону понятия «готовность взрослых» (родителей, педагогов) сопровождать ребенка, как на этапе дошкольного детства, так и в период адаптации к школе.

По мнению Г.А. Цукерман, не дети должны быть подготовлены к школе, а школа должна быть готова учить, развивать и любить самых разных детей, помогать их личностному росту — таков основополагающий принцип истинно гуманной педагогики [8].

Этимологически понятие «сопровождение» близко таким понятиям, как «содействие» (К. Гуревич, И. Дубровина; Э. Верник, Х. Лийметс, Ю. Сызьда); «со-бытие» (В. Слободчиков), «со-работничество» (С. Хоружий).

«Сопровождать, — значит идти, ехать вместе с кем-либо в качестве спутника или провожатого» («Толковый словарь русского языка» под ред. Д. Ушакова). «Сопровождение личностного развития» должно предусматривать поддержку естественно развивающихся реакций, процессов и состояний личности [4].

Готовность взрослого сопровождать ребенка на том или ином этапе его развития, на наш взгляд, сродни понятию его психолого-педагогической компетентности в отношении развития и воспитания детей.

На основании ряда исследований [2; 3; 5; 7], основополагающим компонентом профессиональной компетентности педагога, является ее психологическая составляющая.

Она заключается в наличии интегрированных психолого-педагогических знаний, профессиональных действий (аналитических,

диагностических, прогностических, проектировочных, рефлексивных и др.) и профессиональной мотивации, которая предполагает сформированность гуманистических ценностей и определенную направленность профессиональной деятельности педагога.

Однако в практике образовательной деятельности профессиональная компетентность педагогов нередко проявляется лишь в их деятельности по формированию предметных знаний, умений и навыков.

Задачами психолого-педагогического сопровождения развития ребенка являются: психологическое обеспечение образовательных программ; оказание помощи ребенку в процессе решения актуальных задач развития, обучения, социализации (нарушения эмоционально-волевой сферы, учебные трудности, проблемы взаимоотношений со сверстниками, педагогами, родителями и т.д.); повышение уровня психолого-педагогической компетентности педагогов и родителей.

Объектом сопровождения выступает образовательный процесс, предметом данной деятельности является ситуация развития ребенка как система его отношений с миром, окружающими (взрослыми и сверстниками) и самим собой.

Целью психолого-педагогического сопровождения ребенка в образовательном процессе является обеспечение условий для нормального развития ребенка (в соответствии с нормой развития в данном возрасте) [5].

Сформулированные задачи позволяют выделить основные направления психолого-педагогического сопровождения развития ребенка на предшкольной ступени образования и определить их содержание.

1. Психолого-педагогическая профилактика детских затруднений адаптационного периода на основе психолого-педагогической диагностики развития ребенка-дошкольника. Консультирование родителей.

Диагностические исследования позволяют практическому психологу и педагогам отслеживать процесс развития ребенка, строить индивидуальный прогноз дальнейшего развития, возможный вариант приспособляемости к учению в школе (адаптации и дезадаптации), осуществлять выбор оптимальных методов и приемов в процессе индивидуальной работы с ребенком.

Кроме того, диагностика призвана помогать педагогам и родителям ребенка правильно строить с ним педагогическое общение на гуманистической основе.

2. Психологическое сопровождение обучающих программ по подготовке детей к школе. Коррекционно-развивающая работа с детьми.

Реализация целей и задач обучающих программ по подготовке детей к школе осуществляется на основе принципа обучения и воспитания ребенка в зоне ближайшего развития, что предполагает коррекцию содержания, методики обучения и воспитания с учетом степени затруднений ребенка в освоении знаний.

Это требует определения меры и способа помощи ребенку со стороны взрослого (педагога, родителя), которые необходимы для освоения им нового содержания и перехода из зоны ближайшего развития в зону актуального развития.

Дифференцированная помощь взрослого, адекватная реальным потребностям и возможностям ребенка, обеспечит ситуацию успеха и позитивную динамику в его развитии.

3. Психолого-педагогическое просвещение.

Психолого-педагогическое просвещение направлено на повышение уровня профессионального мастерства педагогов, психологов, администрации образовательного учреждения, психолого-педагогической компетентности родителей в решении проблем семейного воспитания и в вопросах подготовки ребенка к учению.

Продуктивными формами работы данного направления могут стать мастер-классы, психологические тренинги и консультации для педагогов и родителей, занятия в «Школе родителей будущих первоклассников» и др.

Вся логика развития ребенка до школы направлена на подготовку его к последующей ступени развития.

По данным Н.И. Гуткиной, все компоненты психологической готовности к школе возникают естественным путем при нормальном развитии ребенка-дошкольника, подразумеваемом, что малыш много играет сам, со сверстниками и взрослыми, как в сюжетно-ролевые игры, так и игры по правилам.

Кроме того, он рисует, лепит, раскрашивает картинки, вырезает и клеит самоделки, складывает узоры из мозаики и собирает кубики по картинкам-образцам, занимается с разнообразными конструкторами, пытается играть на игрушечных инструментах и, конечно же, слушает

сказки, повести и рассказы. Конечно, ребенок должен обучаться основам грамоты и счета, но не вместо всего перечисленного [1].

Таким образом, чтобы обеспечить старшему дошкольнику условия для его естественного развития и включения в новую деятельность, взрослым необходим определенный уровень развития психолого-педагогической компетентности, включающей в себя не только профессиональные знания и умения, но и профессиональные позиции, подтверждающие готовность взрослого к сопровождению детей.

## Литература

1. *Гуткина Н.И.* Психологическая готовность к школе. — М.: Институт практической психологии, 1996.
2. *Дедова О.Ю.* Психологические условия и механизмы развития профессиональной компетентности педагога непрерывного образования (дошкольного и начального): Автореферат дис. ... канд. психол. наук. Нижний Новгород, 2012.
3. *Котиев А.* Технология психологического сопровождения // «Человеческие ресурсы». Саратов. 2001. N 3. С. 15-26.
4. *Лукьянова М.И.* Психолого-педагогическая компетентность учителя // Педагогика. 2001. N 10. С. 56–61.
5. Психологическое сопровождение в условиях внедрения и реализации ФГОС в образовательных организациях: методическое пособие для педагогов-психологов, учителей-предметников, классных руководителей и администраторов образовательных организаций / авт.-сост.: Е.Г. Еделева, Н.А. Еременко, Ю.Л. Левицкая. Н.Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2017.
6. *Сорокина Т.М.* Развитие профессиональной компетенции будущих учителей начальной школы: монография. Н. Новгород: НГПУ, 2002.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Центр педагогического образования. 2014.
8. *Цукерман Г.А.* Виды общения в обучении. Томск: Пеленг, 1993.

**Карасева М.П.,**  
магистрант,  
Московский педагогический государственный университет  
Москва, Россия  
[mpkaraseva96@mail.ru](mailto:mpkaraseva96@mail.ru)

## **ИГРУШКА КАК СРЕДСТВО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

***Аннотация:** статья посвящена изучению роли игрушки в сопровождении личности ребенка, рассмотрена эволюция игрушек. Выявлена и обоснована необходимость активного использования игрушек в процессе развития детей. На основе проведенного исследования предлагается авторское интервью с использованием набора игрушек.*

***Ключевые слова:** игрушка, игра, личность.*

**Karaseva M. P.,**  
Undergraduate,  
Moscow Pedagogical State University  
Moscow, Russia

## **TOY AS A MEANS OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR THE PERSONALITY OF A CHILD OF PRESCHOOL AGE**

***Abstract:** the Article is devoted to the study of the role of toys in accompanying the child's personality. the evolution of toys is considered. Identified and justified the need for active use of toys in the development of children. Based on the research, the author offers an interview using a set of toys.*

***Keywords:** toy, game, personality.*

Игрушка достаточно раннее явление человеческой культуры, и она сопровождает человека в течение всей истории его существования. Изначально игрушки имели ритуальный характер, однако постепенно пришли в игру, утратив свой первоначальный смысл. Со временем в ходе исторического развития общества менялась форма, содержание и

технологии изготовления игрушек как предметов, создаваемых взрослыми для игр детей.

Игрушка имеет важное значение в жизни человека, особенно в дошкольном возрасте, так как способствует развитию всех психических процессов и становлению личности ребенка.

Во взаимодействии с различными игрушками у ребенка развиваются высшие психические функции, что позволяет начать осознавать себя во временном пространстве. В процессе идентификации с игрушкой, ребенок усваивает значимые черты, нормы и правила из реальной жизни.

Помимо этого, у ребенка формируется индивидуальное представление об таких структурных звеньях самосознания, выделенных В.С. Мухиной, как: имя, половая идентификация и притязание на притязание. Формирование данных звеньев обеспечивает восприятие человеком себя одновременно социальной единицей и уникальной личностью.

Тема игрушки и ее влияния на развитие ребенка интересовало ученых со времен Древней Греции. Многие отечественные и зарубежные психологи отмечают, что игра имеет такое же значение, как деятельность взрослого человека. В игре ребенок моделирует жизнь взрослых, тем самым подражая им.

В настоящее время существует большое количество разных видов игрушек, и каждая из игрушек имеет свои свойства и качества.

Также усиливается пропаганда Антиигрушек с искаженной внешностью как модных, красочных. Яркое оформление привлекает детей, но эти игрушки могут травмировать детскую психику.

Автор одной из таких игрушек утверждает, что вывернутые наизнанку медвежата вызывают сочувствие, удивление, чувство боли и страха, а также, что они отражают наше детство и жизнь в целом, олицетворяют то, из чего состоит каждый из нас.

В существующем многообразии игрушек трудно изучать свойства игрушек, значимых для ребенка и способных помочь психологу в работе с детьми. Однако изучение игрушек необходимо для современного общества.

Полученные результаты нашего исследования могут использоваться в работе с детьми дошкольного возраста как психологами, так педагогами и родителями. В связи с актуальностью проблемы, нами была сформулирована цель: изучить игрушку, как средство психологического сопровождения личности ребенка дошкольного возраста.

В ходе нашего исследования был проведен комплекс занятий с использованием игрушек, целью которых было развитие ВПФ, звеньев самосознания, мелкой моторики и навыков общения. Занятия с использованием игрушек способствуют формированию наряду с игровыми отношениями, реальных отношений.

После завершения комплекса занятий нами использовались такие методики как: адаптированный рефлексивный тест-самоотчет «Кто я?» В.С. Мухиной и авторское интервью с использованием набора игрушек. Выборка респондентов состояла из двух групп: дети, с которыми проводился комплекс развивающих занятий и дети, с которыми данный комплекс не проводился.

Рефлексивный тест-самоотчет «Кто я?» был адаптирован нами для детей дошкольного возраста. Обычно анализу подлежат рефлексивные самоотчеты, в которых представлено не меньше 15 ответов.

Однако, учитывая возраст респондентов нашего исследования, анализу подлежит то количество ответов, которое может дать ребенок дошкольного возраста. В нашем исследовании данная методика используется для определения уровня понимания собственного имени, пола, притязания на признание.

Для создания интервью с использованием набора игрушек нами был специально разработан ряд вопросов, направленных на выявление у ребенка степени понимания своего имени, пола и притязания на признание с помощью различных игрушек.

В процессе беседы каждого ребенка приглашали в отдельную комнату, где на столе были разложены 8 фотографий различных игрушек. Детям предлагали выбирать по очереди игрушки, и рассказать какие это игрушки, нравятся ли они, и какие имена можно им дать.

Для чистоты эксперимента в процессе исследования были созданы такие условия, чтобы уже опрошенные дети не пересекались с теми, кто еще не прошел беседу, так как дети любят делиться тем, что же там – за дверью.

Полученные ответы подлежали качественному анализу, ответы классифицировались по представленной типологии, отдельно внимание уделяли смыслу и контексту полученных ответов.

В результате проведенного эмпирического исследования нами было выявлено, что игрушка является средством развития звеньев самосознания личности ребенка дошкольного возраста. Это нашло подтверждение в том, что группа, в которой проводились развивающие



занятия с использованием игрушек, продемонстрировала более качественные ответы, а их количество было ближе к норме взрослого человека.

Помимо представлений о собственном имени, у детей сформировано понятие об отчестве, принадлежности к своей семье, то есть фамилии и устойчивое понимание о притязания на признание в семье и детском коллективе.

По итогам интервью, можно сказать, что в группе, где проводились развивающие занятия, описывается более полная характеристика игрушек, дети дают имена, опираясь не только на внешние качества игрушки, но и собственные знания.

Важно отметить, что по результатам исследования у всех детей сформировано понятие об аккуратном отношении к игрушкам.

Полученные результаты говорят о том, что в среднем дошкольном возрасте сформировано относительно устойчивое представление об имени, притязании на признание, половой идентификации. Сопровождение развития личности ребенка дошкольного возраста игрушкой определяет более качественное развитие звеньев самосознания детской личности.

## Литература

1. Газета «Метро» 17 ноября 2014 г. С. 12.
2. *Мухина В.С.* Возрастная психология. Феноменология развития: учебник для студ. высш. учеб. заведений, М.: Изд. центр Академия, 2015.
3. *Мухина В. С.* Рефлексивный тест-самоотчет «Кто я?»: возвращение к обоснованию установок, обращенных к реципиенту, и требования к анализу типов рефлексий на себя //Развитие личности. N 4 2008. С. 116-129.

**Комисаренко Т.И.,**  
кандидат психологических наук, профессор,  
Московский Педагогический государственный университет  
Москва, Россия  
[nevalerya@yandex.ru](mailto:nevalerya@yandex.ru)

## НЕЖЕЛАННОСТЬ РОЖДЕНИЯ И НЕАДАПТИВНОСТЬ ПОДРОСТКОВ

**Аннотация:** статья посвящена нежеланности рождения и ее влиянию на неадаптивность в подростковом возрасте. Перинатальный период и эмоциональное состояние матери на данном этапе является основой для формирования основополагающих черт и особенностей поведения подростка. Следовательно, необходимость ознакомления будущих матерей с влиянием перинатального периода на жизнь человека и формирования его будущего сценария, является крайне значимой и актуальной задачей психологического консультирования.

**Ключевые слова:** нежеланность рождения, перинатальный период неадаптивность, подростковый возраст

**Komissarenko T.I.,**  
PhD in Psychology, Professor,  
Moscow Pedagogical State University  
Moscow, Russia

## UNDESIDENCE OF BIRTH AND NON-ADAPTIVITY OF TEENAGERS

**Abstract:** the article is devoted to the unwantedness of birth and its effect on maladaptability in adolescence. The perinatal period and the emotional state of the mother at this stage is the basis for the formation of the fundamental features and characteristics of adolescent behavior. Therefore, the need to familiarize future mothers with the influence of the perinatal period on a person's life and the formation of his future scenario is an extremely significant and urgent task of psychological counseling.

**Keywords:** unwanted birth, perinatal maladaptation, adolescence

Проблема асоциального поведения в подростковом возрасте вызывает большую обеспокоенность во всем мире. Отсюда поиск объективных и субъективных причин, влияющих на девиации

подростков, является крайне значимым и важным. Одной из таких причин является нежеланность рождения, что в последствии, при неблагоприятных условиях социальной среды, может приводить к серьёзным нарушениям личности. Впервые проблема нежеланности рождения изучалась еще в школе психоанализа. В дальнейшем в 70-е – 80-е годы XX века она получила всё большее распространение. Мать – это первая Вселенная ребенка, его «живая сырьевая база». Именно мать является посредником между внешним миром и ребенком, поэтому ребенок непрерывно улавливает ощущения и чувства, которые вызывает у матери окружающий мир. При нежеланности рождения негативные чувства, переживаемые матерью (агрессия, чувство вины, отчаяние и др.), сохраняются в бессознательной памяти ребенка на уровне его зарождающейся психики.

Первый интерес к проблеме нежеланности появился у нас в начале 2000-х годов под влиянием интереса к астронумерологической информации. Еще в 90-е годы XX столетия С. Гроф писал, что астрологию необходимо рассматривать не как некую непримиримую соперницу научного мировоззрения, а как важное дополнение к миру науки. Отталкиваясь от посыла С. Грофа, можно констатировать, что, если психологи и психиатры смогут открыть свой ум для такой возможности, они смогут использовать астрологию для более глубинного понимания психики человека.

Человек не приходит на Землю как «голая доска». С рождения мы наделены девятью видами энергий, которые развиваются еще в перинатальном периоде и зависят от любви мужчины и женщины друг к другу. Еще в античности ученые установили, что каждая из девяти планет солнечной системы имеет непосредственное отношение к жизни человека на Земле. В результате взаимодействия мужского и женского начал формируется физический зародыш с его неповторимой индивидуальностью и самобытностью. Это – собственная энергия человека, биоэнергия, энергия Космоса, энергия здоровья, энергия интуиции, энергия трудоспособности, энергия таланта, энергия ответственности и энергия ума. В результате несложных арифметических действий можно получить четыре «рабочих числа», которые совместно с датой рождения человека позволяют вычислить вышеуказанные энергии.

В нашей работе мы будем говорить лишь о двух энергиях, это – биоэнергетика человека (позиция №2) и энергия здоровья (позиция №4). Эти энергии значительно связаны между собой, управляют и

взаимодействуют друг с другом. При нежеланности рождения биопотенциал будущего ребенка значительно снижен, что влияет на его энергию здоровья. Отсюда, возможны сложные роды, требующие медицинского вмешательства (Кесарево сечение, асфиксия, скоротечные роды и т.д.). В последствии, особенно в кризисные периоды жизни человека, например, «кризис подросткового возраста», это может проявиться со значительной силой, влияя на гармоничную адаптацию личности и сформировать неадаптивность, проявляющуюся в сложном взаимодействии с социальной средой.

Если адаптивность – это процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды и результат этого процесса, то неадаптивность – проявляется в невозможности и неспособности вступать в адекватные взаимоотношения с окружающим миром. По нашему мнению, причина неадаптивности в подростковом возрасте находится еще в перинатальном периоде и тесно связана с эмоциональным состоянием матери еще неродившегося ребенка. Это проявляется у матери в борьбе мотивов: оставить ребенка и подарить ему жизнь или избавиться от него. В последствии внутриличностный конфликт матери, «считанный» ребенком еще во внутриутробном периоде, может проявиться в его собственном поведении в разных сферах деятельности: в сфере общения – между потребностью в общении и невозможностью эту потребность удовлетворить (компьютерная зависимость); в сфере игры – между воображаемым и реальным; в сфере творчества – грань между возможным и невозможным; в сфере риска – между благополучием и угрозой существованию (группы зацеперов, паркурщиков и т.д.).

Нежеланность рождения ребенка проверялась нами с помощью анализа медицинских документов и показателей шкалы В. Апгар на изучение жизнеспособности младенцев, а также с помощью специально разработанной нами, совместно с Д.Л. Зеленцовой, анкеты для матерей.

При помощи вышеуказанной анкеты нам удалось получить четыре важных показателя относительно желанности и нежеланности ребенка: 1. Желанность или нежеланность рождения ребенка; 2. Наличие материнских чувств; 3. Развитие эмоциональной сферы матери будущего ребенка; 4. Тревожно-мнительный тип матери.

В нашем исследовании приняло участие 24 испытуемых, представляющих собой «группу риска». Из них – девять подростков находились на учете в инспекции по делам несовершеннолетних, 16 –

имели сложные формы поведения и находились под контролем психологов общеобразовательных учреждений.

В результате данных, полученных с помощью анкеты для матерей удалось выявить, что 98,1% подростков, принявших участие в исследовании, родились нежеланными. Матери этих подростков в период вынашивания плода испытывали серьезные отрицательные эмоции: чувство тревоги, вины и колебались относительно их рождения. У 63,2% матерей этих детей после рождения была зафиксирована послеродовая депрессия, у 29,4% – полностью отсутствовало грудное вскармливание, либо оно продолжалось от нескольких дней до одного месяца. Интересным для нас представляется тот факт, что 61,2% нежеланных подростков в детстве имели тяжелые физические травмы и много времени проводили в медицинских учреждениях.

Таким образом, результаты, полученные нами при исследовании причин неадаптивного поведения в подростковом возрасте показывают, что данная проблема требует более тщательного и глубокого изучения: изучения истоков его развития; изучение эмоционального состояния матерей в период вынашивания ими ребенка; изучение родовых корней будущего ребенка, а также привлечение к этой проблеме не только научной, но и околонучной информации, могущей помочь вскрыть те причины, которые далеко не всегда лежат на поверхности.

Следовательно, необходимость ознакомления будущих матерей с информацией о влиянии перинатального периода на жизнь человека и формирования его жизненного сценария, является для психологии крайне значимой и актуальной проблемой.

## Литература

1. Гроф С. Психология будущего. М.: «АСТ», 2001.
2. Захаров А.И. Ребенок до рождения и психотерапия последствий психических травм. СПб.: Союз, 2000.
3. Комиссаренко Т.И. Знакомство студентов – будущих педагогов с матрицей Пифагора для психодиагностики личности учащихся // Практическая психология в педагогических вузах: состояние, проблемы, перспективы: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. М., 2004, С. 124-129
4. Комиссаренко Т.И. Нежеланность рождения и асоциальное поведение подростков. М.: «Новая Реальность», 2018.

**Кутыга С.М.,**  
магистрант,  
Московский государственный психолого-педагогический  
университет  
Москва, Россия  
[svetlanakutyga@gmail.com](mailto:svetlanakutyga@gmail.com)

**Орлов В.А.,**  
кандидат психологических наук, доцент,  
Московский государственный психолого-педагогический  
университет  
Москва, Россия  
[vladimirorlov@bk.ru](mailto:vladimirorlov@bk.ru)

## **ТИП СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ И ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ О СВОЕЙ БУДУЩЕЙ СЕМЬЕ**

**Аннотация:** в статье рассматривается проблема взаимосвязи представлений школьников разного возраста о своей будущей семье и типом семейного воспитания.

**Ключевые слова:** воспитание, семейное воспитание, типы семейного воспитания, представления о будущей семье.

**Kutyga S.M.,**  
Moscow State University of Psychology and Education,  
Moscow, Russia  
**Orlov V.A.,**  
PhD in Psychology, Associate professor,  
Moscow State University of Psychology and Education,  
Moscow, Russia

## **TYPE OF FAMILY UPBRINGING AND SUBMISSION OF SCHOOLCHILDREN ABOUT THEIR FUTURE FAMILY**

**Abstract:** the article considers the problem of the relationship of submission of students of different ages about their future family and the type of family upbringing.

**Keywords:** *upbringing, family upbringing, types of family upbringing, submission about the future family.*

Во время существенных перемен в экономической, политической и идеологической сферах общества не может не произойти и серьёзное изменение семьи как социального института.

К основным тенденциям можно отнести переход от расширенных к нуклеарным семьям, снижение количества зарегистрированных браков и повышение – так называемых гражданских, рост процента распавшихся семей, снижение ценности семьи и детей [2].

Появляется все больше исследований, посвящённых изучению различных аспектов семейной жизни. Такой интерес связан с той ролью, которую играет семья в процессе формирования и развития личности, а, следовательно, настоящего и будущего общества в целом.

Особый интерес для исследования вызывает отношение к семье детей школьного возраста, которые наиболее восприимчивы к переменам, происходящим в социуме [4].

Этот период в жизни каждого человека характеризуется активным становлением личности, возникновением и развитием значимых психологических новообразований, задействованных во всех проявлениях когнитивного и эмоционального отношения к миру, в оценке реальной действительности и окружающих людей, в прогнозировании своей социальной активности, в планировании будущего и самореализации, в формировании собственных представлений о своей будущей семье [5].

Как известно, от стабильности и сплочённости семьи зависит будущее любой страны и улучшение ее демографического положения [1]. Семья является важнейшим из феноменов, сопровождающим человека в течение всей его жизни. Значимость её влияния на личность, её сложность, многогранность и проблематичность обуславливают большое разнообразие подходов к ее изучению.

Целью нашего исследования было выявить взаимосвязь типа семейного воспитания и представлений школьников разного возраста о своей будущей семье. С. Московичи показал, что социальное представление – это сеть понятий, утверждений и объяснений, рождающихся в повседневной жизни в ходе межличностной коммуникации [3].

Мы предположили, что между представлениями школьников разного возраста о своей будущей семье и типом семейного воспитания существует связь. Выборка составляла 141 человек (62 семьи): учащиеся младшего (27%), среднего (42%) и старшего (31%) школьного возраста.

Для решения исследовательских задач использовался следующий инструментарий:

- проективная методика «Семейная социограмма» Э.Г. Эйдемиллера (сравнение представления о составе и структуре родительской семьи и своей будущей семьи);
- методика «Стратегии семейного воспитания» Н.М. Рухленко (определение стиля семейного воспитания);
- опросник Д. Олсона (FASES-3) (определение сплочённости и гибкости внутрисемейных отношений);
- методика «Взаимодействие родителя и ребёнка» И.М. Марковской (анализ взаимоотношений детей и родителей);
- статистическая обработка данных с помощью программного пакета SPSS.

В результате исследования было выявлено, что наиболее распространённой моделью родительской семьи испытуемые считают нуклеарную семью (58,4%), состоящую из родительской пары и одного-двух детей. Модель будущей семьи также является нуклеарной и состоит из родительской пары и одного ребёнка.

Методика «Семейная социограмма» показывает сплочённость и гибкость семьи. Если социограмма родительской семьи говорит о тесных связях между членами семьи, сплочённости и близости интересов, то в социограммах будущей семьи такого не наблюдается.

Родительская семья в представлении испытуемых больше по численности, может включать ближайших родственников, более сплочённая. Будущая семья представляется испытуемым среднего и старшего школьного возраста как малая по численности, малодетная, нуклеарная, менее сплочённая, члены семьи в большей степени оказываются независимыми друг от друга (44,2% и 24,9% соответственно, различия значимы на уровне  $p \leq 0,05$ ).

Анализ уровня сбалансированности родительской семьи (по методике Д. Олсона), показывает, что 39,5% семей школьников младшего, среднего и старшего возраста являются сбалансированными



(это средние оценки по уровню сплочённости и гибкости). Более 40% являются среднесбалансированными и 20,5% – несбалансированными.

Результаты исследования показали, что среди подростков, по сравнению с младшими и старшими школьниками, чаще встречаются несбалансированные семьи (29,7% и 18,2% соответственно). Девочки среднего и старшего школьного возраста склонны говорить о своей семье как о несбалансированной (24,3 % и 7,8% – у мальчиков), а мальчики чаще описывают свою семью как сбалансированную (49,9% и 31,2 % – у девочек, различия значимы на уровне  $p \leq 0,01$ ).

Ответы респондентов при описании своей будущей семьи чаще принимают крайние значения, что приводит к увеличению доли несбалансированных семей и уменьшению доли сбалансированных. Только 17,8% опрошенных описывают свою будущую семью как сбалансированную, более трети как несбалансированную (31,1%) и чуть более половины – как среднесбалансированную (51,1%). Также полученные данные показали, что увеличение уровня сплочённости отмечено у 62,3% опрошенных.

На основании анализа данных, полученных по методике Д. Олсона, можно сказать, что существует положительная корреляция между показателями сплочённости и гибкости родительской семьи и представлениями о своей будущей семье.

В представлениях о нынешней и о будущей семье отмечается высокий уровень сплочённости и гибкости семейной системы.

В представлениях о будущей семье существует тенденция к увеличению показателей сплочённости и гибкости по сравнению с родительской семьёй, что приводит к значительному увеличению доли несбалансированных семей.

Несмотря на то, что увеличение сплочённости больше, чем гибкости, при изначально высокой доле семей с экстремальным показателем гибкости (хаотичная семья) даже небольшое её увеличение существенно влияет на несбалансированность будущих семей.

В целом представления о своей будущей семье у школьников младшего, среднего и старшего возраста достаточно дифференцированы, конкретны, позитивны, но, в отличие от представлений о родительской семье, носят формальный характер.

Итак, можно сделать общий вывод о том, что семья существенно влияет на формирование личности, её ценностей и убеждений, определяет возможные способы взаимодействия с окружающим миром и

построения межличностных отношений. Школьники разного возраста при формировании представлений о своей будущей семье ориентируются на уже известную им модель родительской семьи.

В заключение отметим, что фундамент будущего семейного благополучия ребенка закладывается в детстве в собственной семье. Поэтому требуется разработка и внедрение новых эффективных подходов, направленных на развитие у детей адекватного представления о родительской роли в семье и формирование качеств ответственного семьянина.

### Литература

1. *Андреева Т.В.* Психология современной семьи. СПб.: Речь, 2005.
2. *Карпова В.М., Филиппова Е.В.* Представления о родительской и будущей семье в подростковом и юношеском возрасте // Психологическая наука и образование. 2013. N 4. С. 84–97. [Электронный ресурс]:  
URL: <http://psyjournals.ru/psyedu/2013/n4/66303.shtml>
3. *Московичи С.* Социальная психология. СПб.: Питер, 2007.
4. *Орлов В.А.* Характер взаимосвязи уровня гармоничности отношений в семье и статуса подростка в учебной группе // Социальная психология малых групп: Материалы II Всероссийской научно-практической конференции, посвященной памяти профессора А.В. Петровского. 25-26 октября 2011 г., М., МГППУ, 2011. С. 126–129.
5. *Хачатрян Л.А.* Тенденции изменения современной российской семьи // «Вестник Пермского университета. Серия: Философия. Психология. Социология». 2014. Выпуск 4 (20). [Электронный ресурс]:  
URL: [http://www.psu.ru/files/docs/ob-universitete/smi/nauchnyj-zhurnal/philosophy-psychology-sociology/2014\\_4.pdf](http://www.psu.ru/files/docs/ob-universitete/smi/nauchnyj-zhurnal/philosophy-psychology-sociology/2014_4.pdf)

**Макарова Е.Ю.,**  
кандидат психологических наук,  
Московский педагогический государственный университет  
Москва, Россия  
[elenamakarova@mail.ru](mailto:elenamakarova@mail.ru)

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ В СИТУАЦИИ РАЗВОДА РОДИТЕЛЕЙ**

***Аннотация:** статья посвящена возможностям образовательной организации в оказании поддержки ученикам, переживающим развод родителей.*

***Ключевые слова:** развод, психологическое сопровождение*

**Makarova E.Yu.,**  
PhD in Psychology, Associate professor,  
Moscow Pedagogical State University,  
Moscow, Russia

## **PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT SCHOOLCHILDREN IN THE SITUATION OF PARENTS' DIVORCE**

***Abstract:** the article is focused on the possibilities of an educational organization in providing support to students experiencing the divorce of parents.*

***Keywords:** divorce, psychological support*

По данным Федеральной службы государственной статистики в 2018 году на каждые 1000 человек населения было зарегистрировано 6,1 браков и 4,0 разводов. То есть 65,6% браков распадается [3]. Развод супругов относится к числу кризисных ситуаций, обладающих высоким риском возникновения нарушений психического состояния у всех членов семьи.

На сегодняшний день существует огромное количество исследований, посвященных влиянию ситуации развода родителей на детей. При этом из-за различий в методологии и методах результаты исследований могут противоречить друг другу.

Как отмечают Русаковская О.А., Сафуанов Ф.С., Харитоновна Н.К., несмотря на противоречивые результаты большинство исследований «демонстрируют типичность реакции детей на развод родителей» [2].

В период развода дети оказываются наименее защищенными, так как родители заняты своими переживаниями. При этом, родители в период развода нуждаются в идеальных, послушных и самостоятельных детях, а дети в свою очередь, нуждаются в наиболее чутких, отзывчивых, понимающих, идеальных родителях [4].

В своем исследовании Фигдор Г. на основании анализа большого количества исследований, выделяет следующие реакции детей на развод родителей: общее беспокойство, обжорство, бессонница, энурез, проблемы с дисциплиной в школе и семье, воровство, психосоматические симптомы (головные боли, боли в желудке, угри), возрастание агрессивного потенциала или, наоборот, возникновение зависимости от родителей, отставание социального и эмоционального развития [4].

Согласно зарубежным исследованиям дети в ситуации развода родителей демонстрируют клинически значимые проблемы с поведением.

Наиболее выраженным у них оказывается расстройство поведения, антиобщественное поведение и проблемы с авторитетными фигурами [10].

Кроме того, дети развода в большей степени подвержены возникновению депрессии, тревожным расстройствам, у них страдает самооценка [7; 9]. Дети разведенных родителей демонстрируют более низкую успеваемость [8].

Учителя у таких детей отмечают неспособность сосредоточиться на уроке, повышенную тревожность в связи с неудачами в учебе, неуместные разговоры, невнимательность. Дети развода меньше посещают школу, больше смотрят телевизор, меньше выполняют домашние задания [13].

Нам много известно о влиянии ситуации развода на детей разного возраста, но мало известно о том, что же происходит с ребенком в школе. Несомненно, развод родителей не может не сказаться на их успеваемости и поведении в классе.

Статистика разводов говорит о том, что практически в каждом классе в то или иное время будут ученики, родители которых находятся в процессе развода или недавно развелись. Не всем ученикам необходима коррекционная помощь. Тем не менее, учитель должен быть в курсе

происходящих в семье глобальных перемен, чтобы адекватно реагировать на изменившееся поведение и упавшую успеваемость.

Из-за отсутствия стабильных эмоциональных отношений дома, а также из-за разных ожиданий и требований к ребенку у разведенных родителей, дети могут выражать свою потерю чувства безопасности и подконтрольности ситуации в школе. Они могут требовать повышенного внимания к себе, вести себя агрессивно, не справляются с домашними заданиями, могут быть регулярно невысыпающимися из-за нарушения режима сна и постоянной тревоги.

Самооценка детей в этот период очень сильно падает, они испытывают сильную эмоциональную боль, становятся импульсивны, страдают их социальные навыки взаимодействия с окружающими.

Мальчики чаще, чем девочки ведут себя агрессивно, вступают в конфликты со сверстниками.

Девочки чаще бывают в депрессивном состоянии, замыкаются в себе, что снижает их уровень концентрации на учебе. Подростки могут в знак протеста бросить школу, начать употреблять алкоголь или наркотики, курить.

Согласно нашему исследованию [1], подростки, пережившие развод родителей, обладают высоким уровнем личностной и ситуативной тревожности. Они принимают довольно обширный «веер» ситуаций как угрожающие, их состояние характеризуется индивидуально переживаемыми чувствами: напряжением, нервозностью, озабоченностью, беспокойством. Они чаще используют неэффективные копинг-стратегии поведения, такие как «конфронтация», «дистанцирование», «бегство-избегание».

Подростки, не переживающие ситуацию развода родителей, решают свои проблемы за счет целенаправленной поведенческой активности. Подростки в ситуации развода родителей, напротив, склонны не сдерживать своих чувств, обладают низкой степенью самообладания, чаще демонстрируют агрессивное, вызывающее поведение.

Такие подростки чаще всего стараются уклониться от переживаний по поводу какой-либо трудности, отрицают и избегают их. Кроме того, наше исследование показало, что для подростков, переживших развод родителей, характерна стратегия «поиска социальной поддержки».

Это может говорить о том, что они ищут ответ на решение трудностей за счет привлечения внешних, социальных ресурсов, ищут эмоциональную поддержку, ожидают помощи, внимания, совета или

сочувствия в их адрес. Несомненно, это стремление может быть использовано для оказания помощи.

Ученики, которые хорошо учатся в школе и не имеют явных психологических проблем в виде агрессии и депрессивных состояний – это дети, имеющие стабильных взрослых, независимо от того, проживают они в полных или неполных семьях.

Развод является очень длительным процессом изменений, происходящих в семье. Ребенок должен приспособиться жить без одного из родителей.

Если родители образуют новые семьи, то ребенку нужно еще приспособиться и к новому партнеру родителя, иногда и к новым сводным братьям и сестрам. Свои переживания и реакции дети «приносят» в школу.

Учителя видят детей намного чаще других взрослых (кроме родителей), с которыми ребенок взаимодействует в повседневной жизни, и поэтому они находятся в идеальном положении для оказания поддержки и могут способствовать поддержанию эмоциональной устойчивости ребенка.

Для ребенка учитель является самым важным человеком в школе, а в ситуации крайне противоречивой домашней обстановки часто остается еще и наиболее стабильной взрослой фигурой.

Эмоциональная поддержка в школе может помочь детям справиться со своими проблемами. И здесь возникает закономерный вопрос: насколько учитель должен быть вовлечен в проблемы, связанные с разводом родителей их учеников? И каким образом учитель может поддержать ученика?

Учитель не является профессиональным человеком, оказывающим психологическую помощь. Но он, несомненно, является человеком, который входит в социальную сеть поддержки ребенка в трудной или кризисной ситуации.

Сильное вовлечение учителя в проблемы учеников может помешать учебному процессу. Но учитель может оказать посильную помощь, оставаясь островком надежности для ребенка.

Прежде всего учитель должен быть бдителен к изменению успеваемости и поведения ребенка. Как правило, если успеваемость резко падает и поведение ребенка меняется (невнимательность, чрезмерная мечтательность, прогулы, грусть, беспокойство, агрессивное поведение), это может быть сигналом кризисной ситуации.

Учитель может поддерживать в классе доброжелательную и открытую атмосферу, предоставляя ученикам возможность делиться своими чувствами и не подвергаясь негативным оценкам со стороны других.

Для этого у учителя должно быть немного времени для того, чтобы ученик мог поделиться с ним своими переживаниями. Это может быть специально выделенное время по запросу ученика или заранее оговоренное время, когда ученики могут это сделать. Это может помочь справиться детям с такими проблемами как непривлекательность, гнев, неприятие, одиночество, грусть.

При этом учитель может стать чрезмерно вовлеченным в проблемы ученика, отождествлять себя с его чувствами. Это может привести к потере объективности и нанести вред как самому учителю, так и ребенку.

Необходимо устанавливать ограничения, чтобы учащийся не впадал в манипулятивное поведение, используя развод как предлог для своей безответственности и неправильного поведения. Учитель должен стараться избегать чрезмерной привязанности к ребенку в период кризиса и быть готовым отойти, когда ученик больше не нуждается в поддержке.

Если проблема такова, что учитель не может помочь ученику, он должен поставить в известность родителей о сложностях ребенка и посоветовать направить его к школьному психологу или другому специалисту по выбору родителей для получения профессиональной помощи.

Для получения более полной информации о ребенке, учитель может попросить родителей заполнить анкету, где будут указаны все взрослые, участвующие в жизни ребенка. Это позволит учителю сориентироваться в сложившейся ситуации.

Учитель может провести классное собрание, посвященное семье, и рассказать, что существуют разные семьи: семьи с небольшим количеством детей; многодетные семьи; семьи с одним родителем; семьи с приемными детьми; семьи с бабушками и дедушками и другими родственниками.

Такая информация снимает переживание уникальности семейной ситуации, делает ее легитимной. Следовательно, снимается напряжение у учеников, которые считают свою ситуацию единственной с своим роде или стыдной, и потому не подлежащей обсуждению.

В классе могут быть книги, в которых доступным для детей образом рассказывается о разводе и взаимоотношениях в семье. Ученики могут читать эти книги на продленке или иметь возможность брать их на какое-то время домой.

Школьная среда должна быть безопасной для ребенка не только с точки зрения его физического здоровья, но и с точки зрения эмоционального благополучия. Порой школа остается единственным хорошо структурированным местом в жизни ребенка. Школьный распорядок, школьные правила и ожидания предсказуемы.

Таким образом, учителя входят в социальную сеть поддержки ребенка в трудной и кризисной ситуации. Они могут помочь детям приспособиться к изменившемуся семейному устройству, учитывая особенности и возможности самого ребенка, поощрять реалистичный и позитивный взгляд на мир и способствовать получению ребенком навыков управления своим поведением.

Учитывая высокую распространенность развода и его негативные последствия, большое значение приобретают программы профилактики, которые могут быть реализованы в образовательных организациях.

Школьные психологи, имея знания о влиянии развода на детей, могут организовывать для детей и родителей психологические консультации и группы поддержки, разрабатывать групповые программы поддержки учеников.

Для разработки таких программ необходимо обладать знаниями, что же поддерживает детей в столь сложной для них ситуации развода и позволяет с ней справиться.

Согласно исследованиям зарубежных авторов одним из факторов успешного совладания в кризисной ситуации является проактивное поведение.

Дети, использующие активное преодоление, которое включает в себя решение проблем и позитивную реструктуризацию, продемонстрировали рост чувства уверенности в своей способности справиться с ситуацией и более быстро приспособиться к разводу [5].

И наоборот, дети, которые имеют внешний локус контроля, низкую самооценку, испытывают чувство вины в разводе родителей и полагаются на стратегии отвлечения или избегания, подвергаются повышенному риску трудностей [1; 14; 12].

Другим фактором успешного преодоления ситуации развода родителей является реалистичная оценка возможности контроля



ситуации [6; 12]. Развод родителей – это ситуация, в которой ребенок не может ничего контролировать и ни на что повлиять. Поэтому одним из способов, увеличивающих ощущение подконтрольности ситуации является обучение ребенка конструктивным стилям совладания, что может являться одной из задач консультативной работы школьного психолога.

Таким образом, школа является привычным местом для детей и может предоставить им естественную сеть поддержки одноклассников, учителей и школьных психологов.

Для многих детей школа может быть единственной средой, в которой они могут получить помощь и удовлетворить свои эмоциональные потребности.

## Литература

1. Макарова Е.Ю. Андриянова Е.Д. Особенности совладающего поведения подростков, переживших развод родителей: дипломная работа, МПГУ, Москва, 2018.
2. Русаковская О.А., Сафуанов Ф.С., Харитонова Н.К. Психологическая адаптация детей после развода родителей в зарубежных исследованиях (аналитический обзор) // Российский психологический журнал. 2011. N 1. С. 36-45.
3. Федеральная служба государственной статистики/ [Электронный ресурс]. URL: [http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat\\_main/rosstat/ru/statistics/population/demography/#](http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/demography/#) (дата обращения 23.07.2019).
4. Фигдор Г. Дети разведенных родителей: между травмой и надеждой (психоаналитическое исследование). М.: Наука, 1995. [Электронный ресурс]: URL: [http://pedlib.ru/Books/5/0204/5\\_0204-7.shtml#book\\_page\\_top](http://pedlib.ru/Books/5/0204/5_0204-7.shtml#book_page_top); дата обращения 23.07.2019).
5. Amato P.R. Children of divorce in the 1990s: An update of the Amato and Keith meta-analysis. Journal of Family Psychology, 15, 2001, p.355-370.
6. Bussell D. A. A pilot study of African American children's cognitive and emotional reactions to parental separation. Journal of Divorce and Remarriage, 24(3), 1995. P.1-22.
7. Bynum M.K., & Durm M.W. Children of divorce and its effect on their self- esteem. Psychological Reports, 79, 1996. P. 447-450.

8. *Hetherington E.M., & Elmore A.M.* Risk and resilience in children coping with their parents' divorce and remarriage. In S. S. Luthar (Ed.), *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities*. New York: Cambridge University, 2003. P.182-212
9. *Hoyt L. A., Cowen E. L., Pedro-Carroll J. L., & Gillis L. J.* Anxiety and depression in young children of divorce. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19, 1990. P. 26-32.
10. *Kelly J. B., & Emery R. E.* Children's adjustment following divorce: Risk and resilience perspectives. *Family Relations*, 52, 2003. P.352-362.
11. *Kim L. S., Sandler I. N., & Tein J. Y.* Locus of control as a stress moderator and mediator in children of divorce. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 25, 1997. P.145-155.
12. *Mazur E., Wolchik S. A., & Sandler I. N.* Negative cognitive errors and illusions for negative divorce events: Predictors of children's psychological adjustment. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 20, 1992. P.523-542.
13. *McLanahan, S.* Father absence and the welfare of children. In E. M. Hetherington (Ed.), *Coping with divorce, single parenting, and remarriage*, Mahwah, NJ: Erlbaum, 1999. P. 117-146.
14. *Sandler I. N., Tein J. Y., & West S. G.* Coping, stress, and the psychological symptoms of children of divorce: A cross-sectional and longitudinal study. *Child Development*, 65, 1994. P.1744-1763.

**Никитская Е.А.,**  
кандидат педагогических наук, доцент,  
Московского университета МВД России имени В. Я. Кикотя  
Москва, Россия  
[katamax@yandex.ru](mailto:katamax@yandex.ru)

**АКТУАЛЬНОСТЬ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ  
ПРИНУДИТЕЛЬНЫХ МЕР ВОСПИТАТЕЛЬНОГО  
ВОЗДЕЙСТВИЯ НА НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ,  
СОВЕРШИВШИХ ПРЕСТУПЛЕНИЕ**

***Аннотация:** в данной статье актуализируется проблема применения принудительных мер воспитательного воздействия, содержащихся в положении статьи 90 Уголовного кодекса Российской Федерации. Принудительные меры воспитательного воздействия способствуют гуманизации наказания несовершеннолетних с делинквентным поведением, путем исправления их без судимости. Однако анализ практики применения положений части 2 статьи 90 (Применение принудительных мер воспитательного воздействия) Уголовного кодекса Российской Федерации, показал неэффективность, закрепленных в ней принудительных мер воспитательного воздействия. Большинство подростков, совершающий преступление, уже ранее имел опыт преступной деятельности.*

***Ключевые слова:** несовершеннолетний, принудительные меры воспитательного воздействия, профилактика, правонарушение*

**Nikitskaya E.,**  
PhD in Psychology, Associate professor,  
Moscow University of the Ministry  
of Internal Affairs of Russia named after V. Y. Kikot,  
Moscow, Russia

**THE ACTUALITY OF IMPROVEMENT OF FORCED  
MEASURES OF EDUCATIONAL INFLUENCE ON MINORS  
THROUGH A CRIME**

***Abstract:** This article addresses the problem of applying compulsory educational measures contained in the provision of article 90 of the Criminal*

*Code of the Russian Federation. Forced measures of educational influence contribute to the humanization of punishment of minors with delinquent behavior, by correcting them without a criminal record. However, an analysis of the practice of applying the provisions of part 2 of article 90 (Application of compulsory educational measures) of the Criminal Code of the Russian Federation showed the ineffectiveness of compulsory educational measures fixed in it. Most teenagers who commit a crime have previously had experience in criminal activity.*

**Keywords:** *minor, compulsory educational measures, prevention, offense*

В последние годы в Российской Федерации предпринимаются значительные усилия, направленные на гуманизацию уголовного законодательства.

Так, декриминализированы некоторые деяния, закрепленные в Уголовном кодексе РФ (ст. 130 – оскорбление, ст. 116 – побои в отношении близких лиц), введены составы преступлений с административной преюдицией (ст. 116.1 – нанесение побоев лицом, подвергнутым административному наказанию, ст. 158.1 – мелкое хищение, совершенное лицом, подвергнутым административному наказанию), расширены сферы применения института освобождения от уголовной ответственности (ст. 76.1 – освобождение от уголовной ответственности по делам о преступлениях в сфере экономической деятельности, ст. 76.2 – освобождение от уголовной ответственности с назначением судебного штрафа).

В 2016 году Председателем Верховного Суда РФ В.М. Лебедевым предложена инициатива, которая заключается в том, чтобы в уголовном законодательстве наряду с понятием преступления ввести понятие уголовного проступка, за который, во-первых, не может быть назначено наказание в виде лишения свободы, а во-вторых, его совершение не влечет судимости.

В целом идея гуманизации российского Уголовного кодекса никем не ставится под сомнение. Однако мы считаем, что одной из важнейших проблемных областей уголовного правоприменения, которая требует скорейшего решения, является уголовная политика в отношении несовершеннолетних.

Возможность достижения исправления несовершеннолетнего путем применения принудительных мер воспитательного воздействия определяется совокупностью объективных и субъективных свойств,

характеризующих его личность как не представляющую большой общественной опасности.

Среди таких обстоятельств на практике значительное внимание придается положительному поведению несовершеннолетнего до совершения преступления, чистосердечному раскаянию, возмещению причиненного вреда, явке с повинной, способствованию раскрытию преступления, психическим аномалиям, не исключающим вменяемости, общему состоянию здоровья подростка, половым и возрастным особенностям его личности.

Рассматриваемые меры отличаются и от мер чисто педагогического воздействия, так как применяются к особой категории лиц – несовершеннолетним, совершившим преступления, на основании решения суда. Исполнение их носит принудительный характер, т.е. применяются они независимо от воли и желания несовершеннолетнего или лиц, представляющих его законные интересы; сопряжены с определенными ограничениями и лишениями в отношении подвергнутых им подростков [3].

Стратегией национальной безопасности Российской Федерации, утвержденной Указом Президента Российской Федерации от 31 декабря 2015 г. N 683, установлено, что обеспечению государственной и общественной безопасности на долгосрочную перспективу будут способствовать повышение эффективности деятельности правоохранительных органов и специальных служб, органов государственного контроля (надзора), совершенствования единой государственной системы профилактики преступности, в первую очередь среди несовершеннолетних.

В рамках создания единой государственной системы профилактики преступлений и иных правонарушений, как одного из главных направлений государственной политики в сфере обеспечения государственной и общественной безопасности, на международном, федеральном, региональном уровне принято ряд нормативно-правовых актов: Конвенция ООН о правах ребёнка, Всемирная декларация «Об обеспечении выживания, защиты и развития детей», Конституция РФ от 12.12.1993 г., Семейный Кодекс, Гражданский Кодекс, Уголовный Кодекс, Федеральный закон от 6 апреля 2011 г. № 64-ФЗ «Об административном надзоре за лицами, освобожденными из мест лишения свободы»; Федеральный закон от 2 апреля 2014 г. № 44-ФЗ «Об участии граждан в охране общественного порядка»; Федеральный закон от 23

июня 2016 г. № 182-ФЗ «Об основах системы профилактики правонарушений в Российской Федерации», Федеральный закон от 24.06.1999 № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних», Указ Президента РФ «Об уполномоченным при Президенте РФ по правам ребенка от 01.09.2009 № 986.

С 28 июня 2016 г. вступил в силу Федеральный закон от 23 июня 2016 г № 182-ФЗ «Об основах системы профилактики правонарушений в Российской Федерации», который установил правовые и организационные основы системы профилактики правонарушений, общие правила её функционирования, основные принципы, направления, виды профилактики правонарушений и формы профилактического воздействия, полномочия, права и обязанности субъектов профилактики правонарушений и лиц, участвующих в профилактике правонарушений.

В соответствии с Федеральным законом «Об основах системы профилактики правонарушений в Российской Федерации» от 23 июня 2016 г. № 182-ФЗ субъектами профилактики являются: федеральные органы исполнительной власти, органы прокуратуры Российской Федерации, органы государственной власти субъектов Российской Федерации, органы местного самоуправления.

В тексте указанного федерального закона не конкретизированы органы внутренних дел, относящиеся к федеральным органам исполнительной власти, как субъекты системы профилактики.

Соответственно отсутствует и упоминание о специальных субъектах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, которые выделены Федеральным законом от 24.06.1999 № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних», в частности, это подразделения по делам несовершеннолетних, Центры временного содержания для несовершеннолетних правонарушителей органов внутренних дел.

Федеральный закон «О полиции» от 7 февраля 2011 г. № 3 обязывает сотрудников полиции: выявлять лиц, имеющих намерение совершить преступление, и проводить с ними индивидуальную профилактическую работу; участвовать в профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних; вести банки данных о лицах, состоящих на профилактическом учете.

Федеральный закон от 23 июня 2016 г. № 182-ФЗ «Об основах системы профилактики правонарушений в Российской Федерации» закрепляет формы профилактического воздействия, к которым относятся:

правовое просвещение и правовое информирование;

профилактическая беседа;

объявление официального предостережения о недопустимости действий, создающих условия для совершения правонарушений, либо недопустимости продолжения антиобщественного поведения;

профилактический учет; внесение представлений об устранении причин и условий, способствующих совершению правонарушения;

профилактический надзор; социальная адаптация; ресоциализация; социальная реабилитация; помощь лицам, пострадавшим от правонарушений или подвергшимся риску стать таковыми.

Большое значение в организации профилактики имеет вопрос об источниках получения информации о фактах семейного неблагополучия. В особенности это актуально на сегодняшний день, с учетом возрастающего числа детей, ставшими жертвами преступлений, в том числе совершенных их родителями или иными законными представителями.

Крайне важно, чтобы работа по выявлению фактов семейного неблагополучия велась более активно всеми субъектами системы профилактики.

Проводимая работа по профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних в целом по стране дает положительные результаты, однако, при анализе статистических данных в ряде регионов можно увидеть обратную, негативную ситуацию.

Причинами, влияющими на негативные тенденции в подростковой среде, можно выделить: алкоголизацию и наркотизацию несовершеннолетних в данных регионах; рост числа несовершеннолетних, освобождаемых от уголовной ответственности и наказания по различным основаниям в целом по стране или использование положения ст. 90 (Применение принудительных мер воспитательного воздействия) Уголовного кодекса Российской Федерации, однако, применение данной статьи далеко не всегда благоприятно влияет на поведение подростков.

В следствии анализа приходим к выводу, что большинство подростков, совершающий преступление, уже ранее имел опыт преступной деятельности. Можно сделать вывод, что при применении ст.

90 (Применение принудительных мер воспитательного воздействия) Уголовного кодекса Российской Федерации очень низкий результат по социализации несовершеннолетних, преступивших закон.

Для того, чтобы принудительные меры воспитательного воздействия были эффективны, необходимо совершенствовать профилактическую работу всех субъектов ее осуществляющих.

### Литература

1. Уголовный кодекс Российской Федерации от 13 июня 1996 г. № 63-ФЗ // СЗ РФ от 17 июня 1996 г. № 25 ст. 2954
2. Федеральный закон от 23 июня 2016 г. № 182-ФЗ «Об основах системы профилактики правонарушений в Российской Федерации» // СЗ РФ от 27 июня 2016 г. N 26 (часть I) ст. 3851
3. Уголовное право России. Общая часть. Учебник / под ред. доктора юридических наук, профессора, заслуженного деятеля науки Российской Федерации В.П. Ревина) 2-е изд., испр. и доп. М.: ЗАО Юстицинформ, 2009.
4. *Дорошенко О.М.* Реализация полицией полномочий по выявлению и пресечению правонарушений несовершеннолетних // *Полицейская и следственная деятельность.* 2016. N 2. С. 6-12.
5. *Никитская Е.А., Никитина Е.О.* К вопросу о необходимости совершенствования работы субъектов профилактики делинквентного поведения несовершеннолетних. *Наука и школа.* 2018. N 5. С.182-188.
6. *Никитская Е.А., Никитина Е.О.* Совершенствование принудительных мер воспитательного воздействия на несовершеннолетних с делинквентным поведением. *Преподаватель XXI век.* 2018. N 4-1. С. 206-217.



**Уманская Е.Г.,**  
кандидат психологических наук, доцент,  
Московский педагогический государственный университет  
Москва, Россия  
**Стахнова К.В.,**  
магистрант,  
Московский педагогический государственный университет  
Москва, Россия  
[ksushastachnova@gmail.com](mailto:ksushastachnova@gmail.com)

## **ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕЖИВАНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ ПОДРОСТКАМИ ИЗ МНОГОДЕТНЫХ СЕМЕЙ**

**Аннотация:** статья посвящена изучению особенностей переживания тревожности подростками из многодетных семей и выявлению уровня их жизнестойкости.

**Ключевые слова:** личностная тревожность, ситуативная тревожность, жизнестойкость, многодетная семья, малодетная семья, подростковый возраст.

**Umanskaya E.G.,**  
*PhD in Psychology, Associate professor,*  
*Moscow Pedagogical State University*  
*Moscow, Russia*  
**Stahnova K.V.,**  
*Undergraduate,*  
*Moscow Pedagogical State University*  
*Moscow, Russia*

## **FEATURES OF ANXIETY EXPERIENCE BY ADOLTSCENTS FROM LARGE FAMILIES**

**Abstract:** *the article is devoted to the study of the features of anxiety experienced by adolescents from large families, as well as the relationship between anxiety and resilience. The article presents and analyzes the results of an empirical study that revealed differences in the experience of anxiety in adolescents from large and small families. The relationship between anxiety and the number of children in the family was revealed, the differences are*

*expressed in a higher level of overall anxiety in adolescents from small families. Based on the results of the study the level of anxiety does not differ in situations of self-expression and learning success, and the resilience of adolescents does not differ either.*

**Keywords:** *adolescence, anxiety, large family, small family, resilience.*

Тревога – разновидность эмоционального состояния, которое сигнализирует человеку об опасности. Она является необходимым механизмом приспособления человека к окружающему миру.

Тревога включает в себя целый спектр негативных эмоций. Взаимодействуя между собой, эти эмоции составляют для каждого человека индивидуальное переживание тревоги.

В некоторых случаях тревога является личностным образованием, которое влияет на все сферы жизни человека постоянно. Тревожность как личностное свойство активно развивается именно в подростковом возрасте, когда человек начинает проявлять себя как социальная единица.

В норме в подростковом возрасте происходит сепарация от родителей и идентификация с референтной группой. Сохранение эмоциональной зависимости от родителей может стать в дальнейшем причиной развития тревоги в сфере социального взаимодействия. На развитие у подростка чувства тревожности может оказывать существенное влияние наличие или отсутствие братьев и сестер в семье, а также их количество.

Тревожность – это реакция на значимую для человека стрессовую ситуацию. Человек обладает такими личностными характеристиками, которые способствуют снижению воздействия стрессора и позволяют человеку справляться с возникающим состоянием тревоги. Такой личностной характеристикой может быть, например, жизнестойкость.

Под жизнестойкостью понимается мера способности личности выдерживать стрессовую ситуацию, сохраняя внутреннюю сбалансированность и не снижая успешность деятельности. Жизнестойкость является важной личностной характеристикой, позволяющей человеку благополучно разрешать стрессовые ситуации.

Развитие у подростка данного качества, равно как и его неразвитость, может оказывать существенное влияние на склонность переживать тревожность в тех или иных стрессовых ситуациях. На

сегодняшний день проблема жизнестойкости не изучена, также как и ее взаимосвязь с тревожностью.

Цель исследования: рассмотреть особенности переживания тревожности подростками из многодетных семей, а также выявить взаимосвязь тревожности с жизнестойкостью.

На основе поставленной цели были выделены задачи, которые вы можете видеть на экране.

Нами была сформулирована следующая гипотеза:

во-первых, подростки из многодетных семей могут испытывать иное по своим причинам и содержанию переживание тревожности от подростков, выросших в малодетных семьях.

Во-вторых, подростки из многодетных семей менее склонны переживать тревожность, связанную с самооценкой и уверенностью в себе.

И, в-третьих, подросткам из многодетных семей свойственен более высокий уровень жизнестойкости.

Опираясь на концепцию С.Л. Рубинштейна, мы можем сказать, что тревожность, выступая частью личностной сферы подростка, возникает лишь в том случае, если ситуация имеет определенную значимость для человека. У человека встречается как устойчивый вид тревожности к определенным ситуациям, так и общая тревожность.

Подростковый возраст – важнейший этап в становлении личности человека, последняя ступень при переходе человека из детства к взрослости.

Самосознание подростка на фоне всех трудностей, связанных со становлением его личности нестабильно, однако уже включает в себя все компоненты самосознания взрослой личности. На самосознание подростка оказывают влияние семья и ближайшее окружение, куда входят значимые взрослые, референтная группа и т.д. Важнейшими новообразованиями подросткового возраста являются «чувство взрослости и «Я-концепция».

Условия развития подростков и в многодетной, и в малодетной семье имеют как сходства, так и различия. В многодетной семье дети проходят все кризисные периоды так же, как и их сверстники из малодетных семей.

Однако при этом дети из многодетных семей получают возможность общаться со своими сверстниками раньше, чем дети из малодетных семей, что способствует более активному формированию социальных

навыков. Однако также существует вероятность возникновения таких проблем как ревность и соперничество между детьми, неравномерное распределение обязанностей.

В нашем исследовании мы хотели рассмотреть особенности переживания тревожности подростками из многодетных семей и выявить уровень их жизнестойкости.

Исследование было построено на основе двух методик.

Одна из них направлена на изучение тревожности подростков «Методика многомерной оценки детской тревожности» (МОДТ) Е.Е. Ромицыной, а вторая на исследование особенностей жизнестойкости – «тест жизнестойкости» С. Мадди в адаптации Д.А. Леонтьева.

Исследование проводилось на подростках от 11 до 17 лет из многодетных и малодетных семей. Выборка исследования составила 40 подростков. Количественный анализ проводился с помощью U-критерия Манна-Уитни.

В результате проведенного исследования было выявлено, что среди наиболее тревожных ситуаций для подростков из многодетных и малодетных семей выделяются ситуации, связанные с оценкой окружающих, ситуации самовыражения и отношения с родителями.

Кроме этого, исследование позволило выявить, что количество братьев и сестер в семье не обуславливает переживание тревожности подростками в ситуациях, связанных с успешностью в обучении и ситуациях самовыражения.

Наше исследование позволило определить следующие особенности в переживании тревожности подростками из многодетных семей. Подростки из многодетных семей испытывают менее выраженную тревожность, чем подростки из малодетных семей. Также они менее склонны переживать общую тревожность, чем подростки из малодетных семей. Им в меньшей степени характерно снижение психической активности, обусловленное тревогой.

Мы предполагаем, что сходства в переживании тревожности подростками из многодетных и малодетных семей определяются возрастными особенностями подростков. В то время как различия могут быть связаны с возможностью подростков из многодетных семей получить эмоциональную поддержку, принятие от братьев и сестер. Кроме того, присутствие сиблингов также способствует развитию коммуникативных навыков между равными себе, позволяет избежать необходимости искать замещающие способы общения, например, в

виртуальной среде. Исследование особенностей жизнестойкости у подростков из многодетных семей выявило, что малолетние подростки уступают в развитии характеристик вовлеченности, чувства контроля и принятия риска подросткам из многодетных семей.

Тем не менее, сравнительный анализ не выявил значимых различий в развитии данных характеристик у подростков из многодетных и малолетних семей. Жизнестойкость у подростков имеет средний уровень развития. Из этого мы можем заключить, что жизнестойкость у многодетных и малолетних подростков не различается. Данные результаты могут быть связаны с возрастными особенностями развития подростка.

Исходя из всего перечисленного, мы делаем следующие выводы.

Во-первых, подростки из многодетных семей испытывают менее выраженную тревожность, чем подростки из малолетних семей.

Во-вторых, переживание тревожности во взаимоотношениях подростков с родителями не обуславливается количеством детей в семье.

В-третьих, подростки из многодетных и малолетних семей испытывают адекватный своему возрасту уровень тревоги, связанный с такими характеристиками как успешность в обучении и самовыражение.

В-четвертых, подросткам из многодетных семей свойственно испытывать меньший уровень общей тревожности, а также снижение психической активности, вызванное тревогой по сравнению с подростками из малолетних семей.

И последнее, жизнестойкость у многодетных и малолетних подростков имеет средний уровень развития характеристик жизнестойкости, и не различается.

### Литература

1. *Абульханова-Славская К.А., Брушлинский А.В.* Философско-психологическая концепция С.Л. Рубинштейна: К 100 – летию со дня рождения. М., 1989.
2. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2007.
3. *Мухина В.С.* Возрастная психология. Феноменология развития. М.: Академия, 2015. С. 410.
4. *Прихожан А.М.* Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М.: Московский психолого-социальный институт, 2000.

**Филиппов С.П.,**  
кандидат психологических наук, доцент,  
Московский педагогический государственный университет  
Москва, Россия  
[s.p.filippov@gmail.com](mailto:s.p.filippov@gmail.com)

## **ЭКОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К СТАНОВЛЕНИЮ СУБЪЕКТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА**

**Аннотация:** статья посвящена проблеме становления субъектности будущих педагогов в условиях образовательной среды вуза с позиции экопсихологического подхода. Показано, что это возможно лишь в условиях психологически комфортной образовательной среды, включающей в себя особенности взаимоотношений ее участников, методическую и техническую организацию учебного процесса.

**Ключевые слова:** экопсихологический подход, субъектные качества, образовательная среда.

**Filippov S.P.,**  
PhD in Psychology, Associate professor,  
Moscow Pedagogical State University  
Moscow, Russia

## **ECOPSYCHOLOGICAL APPROACH TO THE FORMATION OF SUBJECTIVITY OF THE FUTURE TEACHER**

**Abstract:** the article is devoted to the problem of formation of subjectivity of future teachers in the educational environment of the University from the position of ecopsychological approach. It is shown that this is possible only in a psychologically comfortable educational environment, which includes the specifics of the relationship of its participants, methodological and technical organization of the educational process.

**Keywords:** ecopsychological approach, subject qualities, educational environment.

Ни одна профессия по сравнению с педагогической не предъявляет столь высокие требования к специалисту в плане самообразования и

саморазвития, так как обучать и воспитывать может только личность, которая сама способна постоянно обучается.

Важным признаком современного информационного общества является не только свободная доступность знаний, но и быстрое их обновление. Это приводит к тому, что современный специалист вынужден постоянно осуществлять переоценку того, что знал раньше. И если фундаментальные знания в общем и профессиональном образовании сами по себе изменяются не столь значительно, то методы, технологии и средства преподавания меняются регулярно и довольно существенно. То есть, наступает время постоянного самообразования и повышения квалификации.

Перед современными студентами педагогических вузов все больше стоит задача – не только самим овладеть навыками и методами получения знаний, но ориентироваться при этом на обучение этим навыкам своих будущих воспитанников.

Профессионализм современного педагога определяется не теми знаниями, которые давно были получены им в вузе, а такими компетенциями, как готовность к постоянному самообразованию, использованию всех возможностей информационной среды.

Сейчас все больше и больше снижается роль педагога как транслятора знаний, как единственного информационного источника, и усиливается при этом его роль как личности в мировоззренческом, эмоциональном и общеразвивающем значении [1].

Отсюда первостепенной и важной становится проблема подготовки специалиста-педагога, обладающего такими существенными профессионально-личностными как способность творчески мыслить и действовать, содействовать развитию других, самостоятельно и активно приобретать и совершенствовать собственный опыт.

Данная проблема, на наш взгляд, не может решаться, если не актуализировать в образовательном процесс субъектные качества студента, которые проявляются в его способности к самоопределению и самоуправлению, в актах его мышления и воли, чувств и желаний.

Развитие субъектной сущности личности студента достижимо через отношение к студенту не как к обучаемому, а как к обучающемуся и развивающемуся специалисту, то есть как к субъекту своего профессионального и познавательность развития.

Принимая в внимание экопсихологический подход в образовании [3], мы не можем игнорировать тот факт, что становление профессионала

в стенах высшего учебного заведения происходит не только как результат получаемых знаний и умениях, но непременно должно затрагивать весь субъективный опыт студента: его мотивационную, эмоциональную сферы, его самосознание и мировоззрение, его мышление.

Экопсихологический подход указывает на то, что все психические функции развиваются в результате взаимодействия индивида со окружающей его средой.

Образовательная среда вуза не просто место приобретения суммы профессиональных знаний, но и место демонстрации отношения к этим знаниям, место где осуществляется организация занятий, где определенным образом обустроены помещения, где специфичный характер общения участников образовательного процесса между собой. (причем независимо от того, осознается ли это ее участниками или нет) [2].

Все перечисленные факторы закладывают у обучающихся основу для формирования собственного стиля будущей педагогической деятельности.

Таким образом, не только содержание самого образовательного процесса, но и состояние вузовской среды должно способствовать развитию субъектного потенциал будущего специалиста.

Уже на начальных этапах обучения студент может выступать субъектом деятельности по усвоению научных знаний и приобретению профессиональных умений и навыков.

Это во многом зависит от востребованности в учебном процессе его субъектных качеств, когда студент на каждом этапе усвоения теоретических знаний выражает личное отношение и проявляет свою активную позицию.

Успешность реализации усвоения знаний зависит от ряда условий, создаваемых субъектами учебного процесса (как преподавателем, так и студентом):

- создание благоприятного эмоционального фона учения;
- содействие и взаимодействие субъектов в процессе учебной деятельности;
- осознанность прохождения субъектами каждого этапа освоения знаний;
- обратная связь на всех этапах реализации освоения теоретических знаний;



– осознание важности и необходимости учебной информации.

Усвоение научных и профессиональных знаний должно стать отправной точкой для переосмысления собственного опыта, изменения имеющихся установок и стереотипов, возникновения познавательных потребностей и мотивов, побуждающих студента к проверке, экспериментированию в использовании приобретенных знаний. Только в этом случае запускается внутренний механизм развития субъектности (Рис. 1).

Однако это возможно лишь в условиях психологически безопасной среды, при наличии чувства защищенности и ощущения эмоциональной комфортности, возможности открытого проявления эмоций, высказывания и отстаивания собственного мнения и т.д.



Рис. 1. Этапы развития субъектных качеств

Так как деятельность педагога осуществляется в сфере субъект-

субъектных отношений, то развитие субъектных качеств студента находит свое логическое воплощение в появлении соответствующих профессионально-личностных качеств, связанных с выполнением педагогической функции организации образовательной среды, предполагающей «содействие» и «соразвитие».

В процессе психологической подготовки педагога актуализируется и развивается внутренний потенциал личности. Через осознание и осмысление личностного опыта в процессе профессионального самосовершенствования человек приобретает педагогически-значимые качества, проявляющиеся в способности содействовать развитию других (Рис. 2).

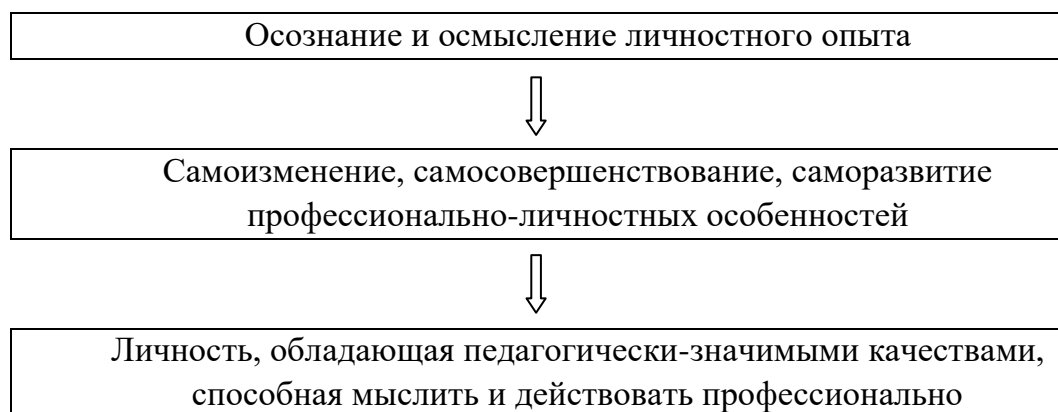


Рис. 2. Этапы профессионально-личностного развития

Исходя из вышесказанного, выделены следующие источники развития будущего педагога как субъекта своего учения и профессиональной деятельности:

- создание внешних условий (определенным образом организованная образовательная среда);
- раскрытие внутреннего потенциала студента (сформированность субъектных качеств).

Как видим из приведенного перечня, эффективность субъектного развития будущего профессионала во многом зависит от органичного сочетания внешних и внутренних условий, их оптимального взаимодействия и взаимовлияния друг на друга.

Таким образом, для эффективного усвоения профессиональных знаний и умений необходима актуализация и функционирование психических процессов и состояний субъекта учения.

В процессе овладения новыми знаниями и умениями важно

прохождение каждого этапа, так, как только в этом случае возможно закрепление их в новом опыте применения.

Для достижения наилучших результатов необходимо создание преподавателем положительного эмоционального фона (защищенность, возможность высказывать свои идеи и т.д.) в процессе организации овладения студентами научными знаниями и умениями.

В этом случае учебный предмет перестает быть “знаниевым” компонентом образовательной программы и становится источником самопознания и саморазвития, что способствует развитию субъектности студента.

Приобретаемые научные знания могут противоречить имеющемуся у него житейскому опыту, вызывая тем самым внутреннее напряжение и потребность в овладении новыми знаниями и новым опытом их применения.

Это содействует раскрытию внутреннего потенциала личности и обуславливает ее активность в профессионально-личностном становлении.

### **Литература**

1. *Киселева Т.Б., Филиппов С.П.* Особенности формирования интеллектуальных навыков у современных подростков // Перспективы развития отечественного образования: приоритеты и решения: Сб.статей Восьмых Всероссийских Шамовских педагогических чтений. М.: МПГУ, 2016. С. 501-504.
2. *Панов В.И.* Панов В.И. Экопсихология: Парадигмальный поиск. М.; СПб.: Психологический институт РАО; Нестор-История, 2014.
3. *Телегина Э.Д., Филиппов С.П.* Экопсихологический подход к развитию мышления в обучении // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2012. № 3. С. 88-96.

**Шубникова Е.Г.,**  
кандидат педагогических наук, доцент,  
Чувашский государственный педагогический университет  
Чебоксары, Россия  
[ivsuf@rambler.ru](mailto:ivsuf@rambler.ru)

## **АРТ-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ В ПРОФИЛАКТИКЕ АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ**

**Аннотация:** в статье представлен опыт использования арт-педагогических методов в превенции аддикций среди детей и подростков. Профилактические программы на основе социально-психологического тренинга позволяют повысить уровень развития продуктивных стратегий coping-поведения и личностных ресурсов школьников. Автором показаны возможности арт-педагогики на разных этапах профилактических занятий.

**Ключевые слова:** арт-педагогика, педагогическая профилактика, зависимое поведение, личностные ресурсы, социально-психологический тренинг.

**Shubnikova E.G.,**  
PhD in Pedagogy, Associate professor,  
I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University  
Cheboksary, Russia

## **ART-PEDAGOGICAL METHODS IN PREVENTION ADDICTIVE BEHAVIOR IN AN EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

**Abstract:** the article presents the experience of using art-pedagogical methods in the prevention of addictions among children and adolescents. Preventive programs based on social and psychological training allow to increase the level of development of productive strategies of coping behavior and personal resources of schoolchildren. The author shows the possibilities of art-pedagogy at different stages of preventive classes.

**Keywords:** art-pedagogy, pedagogical prevention, addictive behavior, personal resources, social and psychological training.

Сегодня в основе профилактических программ должно находиться изменение поведения ребенка на более эффективное, выработка здорового поведенческого и жизненного стиля. Вместе с тем, подрастающее поколение не приспособлено к современным условиям постоянно меняющейся стрессогенной социальной действительности. В итоге несовершеннолетние испытывают постоянный стресс и неадекватно пытаются совладать с ним, используя саморазрушающие способы поведения – курение, употребление алкоголя, наркотиков и других психоактивных веществ.

Учащимся надо помочь осознать имеющиеся у них ресурсы, способствующие формированию жизненного стиля, помочь развить эти ресурсы и на их основе формировать стратегии и навыки здорового поведения [1].

Отечественная концептуальная модель профилактики наркоманий и токсикоманий была предложена в 1994 г. Н.А. Сиротой, В.М. Ялтонским. Основой для создания концептуальной модели послужило исследование Н. А. Сиротой копинг-поведения трех групп подростков: условно здоровых школьников; подростков, воспитывающихся без родителей; подростков с аддиктивными формами поведения. Авторы этого подхода Н.А. Сирота и В.М. Ялтонский определили копинг-профилактику как процесс формирования эффективного и адаптивного для человека стресс-преодолевающего поведения [3].

Модель активного адаптивного функционального копинг-поведения создана на основе результатов исследования здоровых социально-адаптированных подростков. Она позволяет сформулировать исходные цели превентивного процесса для проведения первичной копинг-профилактики психосоциальных расстройств.

Целенаправленное профилактическое воздействие на данную группу подростков приводит к формированию у них активных функциональных копинг-стратегий (стратегий разрешения проблем и поиска социальной поддержки) и развитию определенных личностных и средовых копинг-ресурсов.

Развитые копинг-стратегии и ресурсы являются психологическими факторами устойчивости к стрессу и сохранения здоровья.

Таким образом, в задачи профилактики входит обучение эффективным поведенческим стратегиям: умение разрешать жизненные проблемы, искать и находить поддержку, эффективно общаться,

мыслить, решать повседневные жизненные задачи и действовать в экстремальных ситуациях.

Все это, а также развитие способности понимать, проявлять и владеть своими эмоциями формирует устойчивость к стрессу, а стало быть, дает возможность осуществлять осмысленный выбор своего собственного решения в ситуациях, связанных с предложением психоактивных веществ, выбора жизненного стиля [4].

Основными способами реализации этих задач является обучение социальным навыкам преодолевающего поведения, а также оказание подросткам адекватной социальной поддержки.

Обучение может проводиться в форме социально-психологического тренинга (тренинг разрешения проблем, поиска, восприятия и оказания социальной поддержки, тренинг когнитивно-оценочной составляющей совладающего поведения, коммуникативных навыков посредством развития эмпатии, аффилиации, снижения чувствительности к отвержению, повышение самооценки и коррекция отдельных сфер искаженной Я-концепции, выработка мотивации достижения успеха и другие виды) [4; 6].

Особую роль, по нашему мнению, играет использование в копинг-профилактике аддиктивного поведения несовершеннолетних арт-педагогических средств.

Арт-педагогика, по мнению Н.Ю. Сергеевой, предстает как формирующееся практико-ориентированное направление педагогической науки, изучающее природу, закономерности, принципы, механизмы привлечения искусства и художественной деятельности для решения профессиональных педагогических задач [2].

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что включение в систему занятий по профилактике наркомании арт-педагогических методов позволят значительно снизить воздействие таких факторов риска употребления психоактивных веществ, как:

личностные особенности человека (неуверенность в себе, заниженная самооценка «Мое имя», «Самое-самое»;

колебания настроения «Карта эмоций», «Ужасно-прекрасный рисунок»;

неприятие социальных норм, ценностей «Карта моей души», «Рисунок пальцами»),

а также решить проблемы межличностного общения в семье, школе, со сверстниками («Рисование в парах», «Рисунок на руке», «Коллективный рисунок», «Личный герб»).

Следующие арт-педагогические упражнения позволят повысить действие таких факторов защиты от риска употребления психоактивных веществ, как:

- устойчивость к стрессу («Карта эмоций», «Рисование пальцами»),
- психическое благополучие («Карта моей души», «Самое-самое»), высокая самооценка («Мое имя», «Самое-самое»),
- развитые навыки самостоятельного решения проблем, поиска и восприятия социальной поддержки («Рисование в парах», «Рисунок по кругу»),
- устойчивость к давлению сверстников («Рисование в парах», «Групповой рисунок»), умение контролировать свое поведение («Рисунок на руке», «Рисование в парах») [5].

При использовании арт-педагогических методов в профилактической деятельности возможно решение ряда специфических задач:

### **1. Обеспечение мотивационной готовности к тренинговой работе по профилактике психоактивных веществ, создание психологического настроя на работу, снятие психического напряжения.**

Такие упражнения позволяют наладить отношения между участниками группы, создать положительный эмоциональный настрой. Совместное участие в художественной деятельности способствует созданию отношений эмпатии и взаимного принятия.

С этой целью нами широко используется упражнение «Групповой рисунок». Участники на ватмане красками пытаются создать композицию, не разговаривая друг с другом.

Для налаживания взаимоотношений между участниками группы используется упражнение «Рисование в парах». Участники разбиваются на пары. Задача пары – молча, никаким образом не общаясь друг с другом, нарисовать красками на листе бумаги рисунок на заданную тему (например, «Осень»). Упражнения позволяют выразить неосознаваемые внутренние переживания и конфликты с помощью зрительных образов.

### **2. Разъяснение смысла понятий и выявление их личностного смысла.**

В этом случае нами используются упражнения:

– рисунок угольными карандашами на тему «Что такое стресс?».

Участникам предлагается вспомнить состояние, которое возникло у них во время трудной жизненной ситуации: «Попробуйте изобразить свое состояние на бумаге. Только делайте это быстро, у вас всего 10 минут (намеренно вызывается напряжение участников). Работать мы будем угольными карандашами, причем «нерабочей» рукой (для правой – левая рука, для левой – правая) и с закрытыми глазами». Одновременно ведущий может намеренно «мешать» группе работать, включив громкую музыку, разговаривая громко с одним из участников.

– изготовление коллажа «Стратегии снятия стресса».

Все участники делятся на три группы и с помощью вырезок из цветных журналов, газет, различных предметов создают свой коллаж, на котором представляют различные стратегии снятия стресса, а затем комментируют их. При анализе работы выделяется группа, которая смогла предложить самое большое количество стратегий. Готовые коллажи развешиваются на стенах аудитории.

– «Скульптура трудной жизненной ситуации».

Участникам дается задание с помощью скульптуры изобразить трудную жизненную ситуацию и показать её разрешение без слов. Первый участник изображает из себя скульптуру и говорит ее название ведущему. Другие участники по очереди входят в комнату, называют увиденную скульптуру одним словом или предложением и достраивают ее с помощью своего тела.

Все предложения записываются ведущим и при обсуждении зачитываются. Участники не разговаривают друг с другом во время выполнения упражнения.

– «Рисование зависимости».

Участникам предлагается изобразить зависимость с помощью угольных карандашей. Рисунок выполняется под музыку двумя руками с закрытыми глазами.

– «Переделываем свой страх».

Целью является снижение тревожности, развитие адекватного уровня притязаний. Участникам предлагается нарисовать то, чего они больше всего боятся.

Далее участникам предлагается переделать свой страх, трансформировать его во что-то позитивное. Например, представить, что у страха хорошее настроение, как он тогда выглядит? Или попробовать



сделать свой рисунок смешным, красивым. В конце упражнения все начинают показывать язык, «корчить рожи» своему страху». Упражнение позволяет сконцентрироваться на собственных чувствах и ощущениях.

Эти упражнения позволяют дать социально приемлемый выход агрессии и другим негативным чувствам. Работа над рисунками и другими художественными средствами является безопасным способом снять стресс и разрядить напряжение [5].

### **3. Скрытая диагностика ценностных отношений, установок, мотивов, поведенческих стратегий.**

Упражнения позволяют выявить мысли и чувства, которые человек привык подавлять. Иногда художественные средства являются единственно возможными для выражения и прояснения сильных переживаний и убеждений. Содержание и стиль художественных работ дают возможность получить информацию о человеке. В копинг-профилактике мы используем:

– упражнение «Нарисуй решение проблемы».

Участникам предлагается вспомнить какую-либо проблемную ситуацию, над решением которой они думают последнее время и записать кратко ее суть двумя-тремя предложениями на обратной стороне листа. Участники берут карандаши в обе руки и рисуют свои варианты решения проблемы (в итоге получаются неразборчивые каракули). Затем они меняются своими рисунками. Причем никто не знает, чья проблема ему досталась.

На втором этапе участник переворачивает рисунок и читает проблемную ситуацию. Ему необходимо внимательно посмотреть на рисунок и предложить как можно больше ассоциаций, которые возникли у него о том, как этот рисунок может быть связан с поставленной проблемой и способами её решения. Упражнение способствует развитию чувства внутреннего контроля над ситуацией, позволяет проработать наиболее приемлемые способы выхода из трудной жизненной ситуации.

– упражнение «Карта моей души».

Участникам дается инструкция нарисовать карту своей души, представив ее произвольным образом, например, в виде: земного шара, материка, острова или чего-то еще. Необходимо дать названия объектам, находящимся на карте. Затем рисунок показывается группе, участник рассказывает о своем рисунке. Упражнение направлено на формирование «Я – концепции», более глубокого отношения к себе и друг к другу.

– упражнение «Фотография на память».

Ведущий расставляет участников группы близко друг к другу. При этом каждый должен занимать определенное место. Ведущий объясняет, почему он расставил участников именно в таком порядке, рассказывает «историю этой фотографии». После этого «фотограф» занимает заранее подготовленное для себя место среди других участников. «Фотография на память» готова [5].

Таким образом, включение в систему мероприятий по копинг-профилактике зависимого поведения детей и молодежи арт-педагогические занятия позволяют значительно снизить воздействие таких факторов риска употребления психоактивных веществ, как личностные особенности человека (неуверенность в себе, заниженная самооценка, колебания настроения, неприятие социальных норм, ценностей и т.д.) и проблемы межличностного общения в семье, школе, со сверстниками.

Они повышают действие таких факторов защиты от риска употребления психоактивных веществ, как устойчивости к стрессу, психическое благополучие, высокая самооценка, развитые навыки самостоятельного решения проблем, поиска и восприятия социальной поддержки, устойчивость к давлению сверстников и умение контролировать свое поведение.

### Литература

1. Концепция профилактики употребления психоактивных веществ в образовательной среде. М., 2011.
2. *Сергеева Н.Ю.* Основы арт-педагогической деятельности. Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2009.
3. *Сирота Н.А., Ялтонский В.М., Хажиллина И.И., Видерман Н.С.* Профилактика наркомании у подростков: от теории к практике. М.: Генезис, 2001.
4. *Шубникова Е.Г.* Копинг-превенция зависимого поведения детей и подростков // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2017. № 2. С. 273–274.
5. *Шубникова Е.Г.* Копинг-профилактика курения. Чебоксары: ООО «Сувар-спорт», 2009.
6. *Шубникова Е.Г.* Технологический подход в педагогической профилактике аддиктивного поведения // Педагогика. 2019. № 3. С. 79–86.

**СЕКЦИЯ «Истоки». Молодежная секция юных психологов, учеников старших классов общеобразовательных школ.**

*Анохина К. В.,  
обучающийся,  
творческое объединение «Юный психолог»,  
МБУ ДО ДТДМ «Истоки»  
г. Сергиев Посад, Россия  
[ksuanokh1na@gmail.com](mailto:ksuanokh1na@gmail.com)*

### **РАЗЛИЧИЯ В ПЕРЕЖИВАНИИ ОБИДЫ И ВИНЫ У МУЖЧИН И ЖЕНЩИН, СОСТОЯЩИХ И НЕ СОСТОЯЩИХ В БРАКЕ**

***Аннотация:** статья посвящена изучению различий в переживании обиды и вины у мужчин и женщин, состоящих и не состоящих в браке. Представлен теоретический анализ понятий «обида» и «вина» с точки зрения технологии саногенного мышления, саногенной рефлексии. Также предложены практические рекомендации по наиболее конструктивному взаимодействию в супружеских отношениях по результатам эмпирического исследования.*

***Ключевые слова:** обида, вина, защитная рефлексия, саногенное мышление, саногенная рефлексия.*

*Anokhina K. V.,  
Student,  
MBU DO DTDM "Istoki"  
Sergiev Posad, Russia*

### **DIFFERENCES IN FEELINGS OF RESENTMENT AND GUILT BETWEEN MARRIED AND UNMARRIED MEN AND WOMEN**

***Abstract:** the article is devoted to the study of differences in the experience of resentment and guilt in men and women, married and unmarried. The theoretical analysis of the concepts "offense" and "guilt" from the point of view of technology of sanogenic thinking, sanogenic reflection is presented. Practical recommendations on the most constructive interaction in marital relations based on the results of empirical research are also proposed.*

**Keywords:** *offense, guilt, defensive reflection, sanogenic thinking, sanogenic reflection.*

На сегодняшний день все больше исследований посвящено изучению вопросов феномена брака, этапам становления супружеской жизни и возникающим проблемам взаимоотношений мужа и жены. В начале XX века Г.Ф. Шершеневичем было выведено следующее определение: «брак – это союз мужчины и женщины с целью сожительства, основанный на взаимном соглашении и заключенный в установленной форме» [5].

Статистика, которая ведётся в российских ЗАГСсах, весьма неутешительна: разводом заканчивается более 50% браков. По многочисленным опросам выявили самые популярные причины разводов в России: алкоголизм и наркомания (41%), отсутствие собственного жилья (26%), постоянное вмешательство родственников в семейную жизнь (14%) [6].

Это также может быть связано с большим количеством имеющихся неотрефлектированных умственных автоматизмов (умственные привычки, дающие локально-временный эффект от отрицательных переживаний чувства вины зависти, обиды, страха неудачи), что так характерно, в большинстве случаев, для семейных и супружеских отношений.

Таким образом, **проблема исследования** заключается в противоречии ожиданий, выстраиваемых или воспринимаемых супругами и методами снижения переживаний от отрицательных эмоций.

**Цель исследования** – изучить особенности переживания обиды и вины у мужчин и женщин, состоящих и не состоящих в браке.

**Задачи исследования:**

1. Проанализировать литературу по проблеме исследования в отечественных и зарубежных источниках.
2. Подобрать методики по изучению переживания обиды и вины у мужчин и женщин, состоящих и не состоящих в браке.
3. Провести исследование на предмет изучения переживания обиды и вины у мужчин и женщин, состоящих и не состоящих в браке.
4. Проанализировать полученные результаты и сделать выводы.
5. Разработать практические рекомендации для супружеских пар в работе практического психолога.

**Гипотеза исследования** – существуют различия в переживании обиды и вины у мужчин и женщин, состоящих и не состоящих в браке.

Причем у мужчин и женщин, состоящих в браке эти показатели более выражены, чем у мужчин и женщин, не состоящих в браке.

Исследование проводилось в сентябре-октябре 2019 года. В исследовании была использована Проективная методика когнитивно-эмотивный тест Ю.М. Орлова, С.Н. Морозюк [4]. В исследовании приняли участие пары, состоящие в браке в количестве 16 человек. Из них 8 мужчин и 8 женщин. И пары, не состоящие в браке, в количестве 8 человек. Из них 4 мужчины и 4 женщины. Исследование проводилось на базе СПФ ВПО «Московский государственный педагогический университет» и «Московский государственный педагогический университет». Всего было опрошено 24 человека.

В ходе исследования мы выяснили:

- мужчины и женщины, состоящие в браке, в большей степени боятся быть неуспешными, некрасивыми и нелюбимыми. Также супруги чаще вытесняют чувство вины и им более свойственно выстраивать завышенные ожидания по отношению к окружающим.

- мужчины и женщины, не состоящие в браке, более обидчивые, и это обидчивость проявляется через вытеснение мыслей о собственном стыде и обиде, уход от травмирующих ситуаций, постоянное выстраивание оправданий, самобичевание и через просьбы о помощи у третьих лиц для решения межличностных вопросов.

- у неженатых пар показатель саногенной рефлексии выше, чем у супругов. В данном случае она выполняет защитную функцию и является некой «подушкой безопасности», когда партнеры испытывают негативные эмоции по отношению друг к другу.

Поскольку для мужчин и женщин, не состоящих в браке, не характерно переживание чувства вины по сравнению с супружескими парами, то показатель саногенного мышления выступает как фактор компенсирующий данные патогенные эмоции.

- неженатые пары больше сфокусированы друг на друге и на то, как к ним относится социум, в то время, как супруги делают акцент на свои внутренние переживания.

- не было выявлено различий в объеме защитной рефлексии от чувства вины в группах респондентов.

Это говорит о том, что для обеих групп не характерно переживание чувства вины, причем у группы мужчин и женщин, не состоящих в браке это связано с более высоким уровнем выраженности саногенного мышления.

У второй группы это связано с тем, что взгляд направлен не на окружающих, а на собственные переживания (интроспекция).

### Литература

1. Мерлин В. С. Психология индивидуальности. М.: МОДЭК, 2009.
2. Морозюк С.Н., Кузнецова Е.С. Взаимосвязь рефлексии и защитной рефлексии матери, воспитывающей ребенка-дошкольника // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования: журнал по психологическим наукам. Т. 8. 2019. N 2А. С. 147-153.
3. Морозюк С.Н. Саногенная рефлексия, акцентуации характера и эффективность учебной деятельности. М.: Штыкова М.А., 2000.
4. Орлов Ю. М. Саногенное (оздоравливающее) мышление. М.: Слайдинг, 2006.
5. Шершневич Г. Ф. Учебник русского гражданского права. М.: Статус, 2005.

*Арустамова Е.А.,  
обучающийся,  
творческое объединение «Юный психолог»,  
МБУ ДО ДТДМ «Истоки»  
г. Сергиев Посад, Россия*

### ВЗАИМОСВЯЗЬ СУБЛИМАЦИИ С ОСОБЕННОСТЯМИ РЕФЛЕКСИИ НА ПРИМЕРЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

*Аннотация:* статья посвящена изучению сублимации у художников, а также противоречию между квазирефлексией и направлением своих эмоций в творчество, различию характеров рефлексии: саногенный, и патогенный.

*Ключевые слова:* сублимация, рефлексия, квазирефлексия, характер рефлексии.

*Arustamova E. A.,  
Student,  
MBU DO DTDM "Istoki"  
Sergiev Posad, Russia*

## THE RELATIONSHIP OF SUBLIMATION WITH THE FEATURES OF REFLECTION ON THE EXAMPLE OF FINE ART

*Abstract:* the article is devoted to the study of sublimation in artists, as well as the contradictions between quasi-reflection and the direction of their emotions in creativity, bearing a different nature of reflection: both sanogenic and pathogenic.

*Keywords:* sublimation, reflection, quasi-reflection, the nature of reflection.

Что вообще представляют собой художники? Давайте разберёмся с этим понятием. Художник – это человек, создающий искусство.

Качество рисунков художников зависит от их мировоззрения и особенностей жизни, но мы не можем вернуться в эпоху Возрождения и узнать, чем питался и как спал Микеланджело, поэтому нам стало интересно, какими механизмами психологической защиты художники обладают, и каково качество их рефлексии в современном мире.

Мы предполагаем, что связь между сублимацией и рефлексией существует. Характер этой связи определяется качеством рефлексии, которая может быть, как саногенной (конструктивной, направленной на решение возникшей проблемы в отношениях с помощью адекватных ситуации средств), так и патогенной (неадекватной ситуации, приводящей к негативным переживаниям страха неудачи, обиды, вины, стыда и зависти). И чем более выражены показатели защитной (патогенной) рефлексии у художника, тем более она выражена как квазирефлексия.

Таким образом, проблема исследования заключается в противоречии между тем, что художник в процессе сублимации стремится к квазирефлексии (уходу от травмирующих его ситуаций), с одной стороны, а, с другой, направляет эти импульсы в творчество.

**Цель исследования** – выявить, каков характер рефлексии у художников.

### **Задачи исследования:**

1. На основе теоретического анализа психологической литературы определить основные понятия сублимации и рефлексии.
2. Определить содержание базовых понятий «рефлексия», «сублимация», «саногенная рефлексия», «патогенная рефлексия».

3. Подобрать методики на изучение защитной рефлексии и механизмов психологической защиты.

4. Исследовать и проанализировать особенности показателей переживания стыда, страха неудачи и механизмов психологической защиты.

5. Определить наличие взаимосвязей между сублимацией и рефлексией.

6. Проанализировать полученные результаты и сделать выводы.

**Объектом исследования** является сублимация и рефлексия художников.

**Предметом исследования** являются особенности взаимосвязи качества рефлексии и сублимации у художников.

**Основная гипотеза исследования:** сублимация у художников несёт и патогенный характер рефлексии, и саногенный, потому что в процессе сублимации человек может вытеснять свои желания в пласт бессознательного, но при этом использовать её с целью самореализации.

«Сублимация – это вид психологической защиты, проявляющийся через десексуализацию нереализованных желаний в социально приемлемые формы активности».

Однако далеко не всегда действие механизмов психологической защиты оказывается эффективным.

Если тревога не снижается (поскольку защитные механизмы направлены не на активное преобразование и переработку конфликтов, а лишь их вытеснение в бессознательное), то может развиваться невротическое состояние [1].

Кстати, некоторые художники намеренно отказываются от удовлетворения либидо, чтобы достичь желаемых результатов в творчестве, самореализоваться.

Рефлексия – это мышление; направленное на решение внутренних проблем субъекта; умственные акты различного уровня организации, возникающие в ответ на неопределённость ситуации и выбора решения [2].

По Ю. М. Орлову различают два типа рефлексии: патогенную и саногенную. Под патогенной рефлексией следует понимать умственные автоматизмы, которые на недостаточно долгое время позволяют снижать страдания от отрицательных переживаний.

В работе С.Н. Морозюк и Е.С. Кузнецовой «характерными признаками патогенной рефлексии является направленность на



собственные переживания и состояния, проявляющиеся как самокопание, не имеющее отношение к актуальной жизненной ситуации». Саногенная же рефлексия позволяет осознавать психические защиты и регулировать эмоциональные состояния индивида [1].

Исследование проводилось в октябре-ноябре 2019 года на Дворца творчества детей и молодежи «Истоки» в г. Сергиев Посад. В исследовании приняли участие девушки в возрасте 16-24 лет в количестве 10 человек, и все они имели профессиональное образование в сфере изобразительного искусства.

В исследовании были использованы следующие методики:

1. Когнитивно-эмотивный тест (Ю.М. Орлов, С.Н. Морозюк) [2]. Мы выбрали для исследований переживание страха неудачи и чувства стыда, поскольку предполагаем, что именно эти процессы ярко выражены у художников.

2. Методика «Индекс жизненного стиля» (Плутчик-Келлермана Конте) [4].

Полученные результаты показали, что:

- с возрастанием у респондентов переживания чувства стыда повышается и гиперкомпенсация (преодоление своего дефекта).

Другими словами, при нарастании чувства стыда художник усиленно сублимирует, что в будущем может вылиться в ассоциирование искусства с собственным состоянием неудовлетворённости, то есть с чем-то негативным. Но с другой стороны, гиперкомпенсация помогает реализовать себя.

- чем больше респонденты вытесняют [4] и используют компенсацию, тем меньше испытывают чувство стыда. С одной стороны, это является положительным аспектом, поскольку тревожность снижается, но с другой стороны, вытеснение в бессознательное может привести к обратному эффекту – повышению тревожности и нарастанию невротического состояния.

- в ходе корреляционного анализа показателей защитной рефлексии и механизмов психологической защиты, мы получили наиболее выраженные положительные показатели на фоне страха неудачи, как замещение и проекция на фоне страха неудачи (то есть сублимация и перенос на других своих страхов, осуждение).

Мало того, что художники замещают, так они ещё и ждут ответной реакции, и поэтому, боясь сделать лишний шаг и ошибиться, они

сублимируют и ждут от других действий, нежели сами действуют напрямую.

Итак, мы выявили наличие взаимосвязи между рефлексией и сублимацией.

Рефлексия у художников может иметь патогенный характер, поскольку они вытесняют свои первоначальные желания в пласт бессознательного, то есть стремятся к квазирефлексии, потому что защитные механизмы направлены не на активное преобразование и переработку конфликтов, что может привести к развитию невротического состояния. Но может иметь и саногенный характер в силу того, что с помощью сублимации, которая придаёт им сил и вдохновения, художники могут самореализоваться в творчестве.

### Литература

1. *Морозюк С.Н., Кузнецова Е.С.* Взаимосвязь рефлексии и защитной рефлексии матери, воспитывающей ребёнка-дошкольника // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования: журнал по психологическим наукам. 2019. Т. 8. N 2А. С. 147-152.
2. *Орлов Ю.М., Морозюк С.Н.* Когнитивно-эмотивный тест. М.: Импринт-Голфстрим, 1999.
3. *Фрейд З.* Введение в психоанализ. Лекции. М.: Наука, 2009.
4. Методика «Индекс жизненного стиля» (Плутчик-Келлермана Конте) [Электронный ресурс]: URL: <https://psycabi.net/testy/310-oprosnik-plutchika-kellermana-konte-metodika-indeks-zhiznennogo-stilya-life-style-index-lsi-test-dlya-diagnostiki-mekhanizmov-psikhologicheskoy-zashchity>

**Бабешкин Е. А.,**  
обучающийся,  
творческое объединение «Юный психолог»  
МБУ ДО ДТДМ «Истоки»  
г. Сергиев Посад, Россия

**Кузнецова Е. С.,**  
научный руководитель,  
творческое объединение «Юный психолог»  
МБУ ДО ДТДМ «Истоки»  
г. Сергиев Посад, Россия  
[ESKaip@yandex.ru](mailto:ESKaip@yandex.ru)

**ВЗАИМОСВЯЗЬ ЖИЗНЕСПОСОБНОСТИ И  
ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ ПОДРОСТКОВ,  
ЗАНИМАЮЩИХСЯ И НЕ ЗАНИМАЮЩИХСЯ  
СПОРТОМ**

**Аннотация:** статья посвящена рассмотрению и анализу жизнестойкости и жизнеспособности подростков, занимающихся и не занимающихся спортом. Выявлению взаимосвязей между психологическими коррелятами жизнестойкости и жизнеспособности подростков, изучению особенностей их жизнестойкости в зависимости от того занимаются они или не занимаются спортом.

**Ключевые слова:** жизнестойкость, жизнеспособность, копинг-стратегии, настойчивость, самоэффективность, адаптация.

**Babeshkin E. A.,**  
Student,  
MBU DO DTDM "Istoki"  
Sergiev Posad, Russia

**Kuznetsova E. S.,**  
Scientific Supervisor,  
MBU DO DTDM "Istoki"  
Sergiev Posad, Russia

## THE RELATIONSHIP BETWEEN THE VITALITY AND RESILIENCE OF ADOLESCENTS ENGAGED IN AND NOT ENGAGED IN SPORTS

***Abstract:** the article is devoted to the consideration and analysis of the vitality and vitality of adolescents engaged and not involved in sports. To reveal interrelations between psychological correlates of resilience and viability of teenagers, to study of features of their resilience depending on whether they are engaged or not in sports.*

***Keywords:** resilience, viability, coping strategies, persistence, self-efficacy, adaptation.*

Феномен «жизнеспособности» и «жизнестойкости» изучается в зарубежной психологии такими учеными, как: Hamill S.K., Kazdin A.E., Holland L., Crowley M., 1997; Kitano M., Lewis R., 2005; Luthar S.S., 1993; Millstein S.G., Petersen A.C., Nightingale E.O., 1993; Rutter M., 1987; Ungar M., 2005; Vaillant G.E., 2003; Werner E.E., 1993; Zimmerman M.A., Arunkumar R., 1994.

Различные отечественные и зарубежные исследователи понимают жизнестойкость как сочетание жизнелюбия и энергичности. Это способность и готовность выходить победителем из любых жизненных ситуаций и получать жизненный опыт. Это оптимистичный способ общения с миром и окружающими людьми.

Для наглядности приведем несколько примеров. При попадании инфекции в организм человека, иммунитет различными способами пытается обезвредить ту, или иную болезнь, чтобы выжить. Человека, преодолевшего жизненные трудности, начинают больше уважать в обществе, в кругу его друзей, говоря, что он выстоял, что он жизнестойкий.

Все жизнестойкие люди обладают тремя важными качествами. Каждый глубоко осознает свою значимость и понимает, что жизнь имеет смысл. Так же они легко, без затруднений могут импровизировать, находя выход из сложной жизненной ситуации. Они отличаются умением находить нестандартные решения повседневных ситуаций.

При преодолении психологических барьеров человек самоутверждается, доказывая самому себе, на что он способен. Тем самым развивая свою жизнестойкость и поддерживая высокую самооценку.

Жизнестойкость, согласно Д.А. Леонтьеву, – это способность личности выдерживать стрессовую ситуацию, сохраняя внутреннюю сбалансированность и не снижая успешности деятельности. Она рассматривается как главный источник преодоления жизненных трудностей, восприятие трудностей как ценного опыта.

В понятие «жизнестойкость» входят: сильный характер, целеустремленность и оптимизм, она опирается на индивидуальные свойства личности (экстраверсию, интроверсию, тревожность и спонтанность) и самоотношение, а также связана со смысложизненными ориентациями и стилевой саморегуляцией личности [39].

Помимо жизнестойкости у человека имеется определенный уровень жизнеспособности. «Жизнеспособность – это способность человека или социальной системы строить нормальную полноценную жизнь в трудных условиях» (С.А. Богомаз). Синонимом жизнеспособности зачастую является понятие неуязвимости.

Среди многообразия тем исследования, можно выбрать жизнеспособность и жизнестойкость детей, занимающихся и не занимающихся спортом. Малая разработанность данной проблемы, а также её актуальность и послужили основой для выбора темы, цели и задачи данной научной работы.

**Цель исследования** – выявить связь между жизнестойкостью и жизнеспособностью у подростков, занимающихся и не занимающихся спортом.

**Задачи исследования:**

1. На основе анализа психологической литературы определить основные понятия жизнестойкости и жизнеспособности личности.
2. Исследовать и проанализировать особенности проявления жизнестойкости и жизнеспособности человека.
3. Подобрать методики на изучение жизнеспособности и жизнестойкости личности.
4. Определить наличие взаимосвязей между жизнеспособностью и жизнестойкостью подростков, занимающихся и не занимающихся спортом.
5. Проанализировать полученные результаты и сделать выводы.

**Методы исследования:** анализ литературы по проблеме исследования; эмпирические: «Тест жизнестойкости» С. Мадди (в адаптации Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой); Тест «Жизнеспособность взрослого человека» (А.В. Махнач); количественный и качественный

анализ результатов. Также были использованы методы математической статистики: коэффициент корреляции r-Спирмена. Для статистической обработки данных использовалась программа STATISTICA 7.0.

**Объект исследования** – жизнестойкость и жизнеспособность подростков.

**Предмет исследования** – взаимосвязь жизнестойкости и жизнеспособности подростков, занимающихся и не занимающихся спортом.

**Гипотеза исследования:** существует взаимосвязь жизнестойкости и жизнеспособности подростков, занимающихся и не занимающихся спортом. У подростков, занимающихся спортом показатели жизнестойкости и жизнеспособности будут значительно выше, чем у подростков, не занимающихся спортом.

В исследовании приняли участие подростки 10 классов МБОУ СОШ №18 г. Сергиев Посад Московской области в количестве 21 человек (из них – 12 человек – занимаются разными видами спорта профессионально, 19 человек – не занимаются спортом).

Таблица 1. Корреляция показателей жизнеспособности и жизнестойкости у подростков занимающихся спортом (по r – Спирмену) (n=12)

<i>Показатели жизнестойкости (по Мадди С.)</i>	<i>Показатели жизнеспособности (по Махначу А.В.)</i>					
	<i>Само эффективность</i>	<i>Настойчивость</i>	<i>Внутренний локус контроля</i>	<i>Адаптация</i>	<i>Духовная жизнь</i>	<i>Социальные и семейные связи</i>
Вовлеченность	<b>0,32*</b>	0,17	-0,13	-0,11	-0,08	0,05
Контроль	-0,17	<b>-0,31*</b>	<b>0,28*</b>	0,14	-0,16	0,11
Риск	<b>0,36*</b>	-0,10	0,06	<b>-0,34*</b>	0,18	0,19

*Примечание:* статистически значимые связи\*\* – на уровне  $p \leq 0,01$ ; \*- на уровне  $p \leq 0,05$

Из таблицы 1 видно, что чем более вовлечены и склонны к риску подростки, занимающиеся спортом, тем более они «способны мобилизовать мотивацию, когнитивные ресурсы и активность для оказания влияния на то или иное событие». Они знают свои возможности и имеют веру в свою эффективность, а также способны к преодолению

препятствий. Они ставят перед собой амбициозные цели и стремятся к успеху; понимают причины собственных эмоциональных реакций и прогнозируют их. При этом, чем более они склонны к контролю и риску, тем менее они настойчивы (мало заинтересованы в освоении новых навыков; разработке собственных решений; получении поддержки от окружающих и выполнении обязанностей в отношении других). Стремление к контролю приводит их к поиску позитивных решений для себя и других, но они недостаточно хорошо устанавливают соответствие своих интересов интересам окружающих.

Другими словами, подростки занимающиеся спортом склонны к риску, достаточно контролируют себя, заинтересованы в своей эффективности, ответственные, рассчитывают на себя и свои силы, но при этом не заинтересованы в получении и освоении новых знаний, умений и навыков, а также мало соотносят свои интересы и интересы окружающих.

*Таблица 2. Корреляция показателей жизнеспособности и жизнестойкости у подростков не занимающихся спортом (по r – Спирмену) (n=19)*

<i>Показатели жизнестойкости (по Мадди С.)</i>	<i>Показатели жизнеспособности (по Махначу А.В.)</i>					
	<i>Само эффективность</i>	<i>Настойчивость</i>	<i>Внутренний локус контроля</i>	<i>Адаптация</i>	<i>Духовная жизнь</i>	<i>Социальные и семейные связи</i>
Вовлеченность	<b>-0,27*</b>	<b>0,25*</b>	-0,08	0,03	0,10	-0,12
Контроль	0,14	0,16	<b>0,32*</b>	<b>0,26*</b>	0,03	-0,14
Риск	<b>0,28*</b>	0,13	-0,11	-0,10	0,05	0,07

*Примечание:* статистически значимые связи\*\* – на уровне  $p \leq 0,01$ ; \* - на уровне  $p \leq 0,05$

Из таблицы 2 видно, что у подростков, не занимающихся спортом, так же как и у подростков, занимающихся спортом, существует склонность к риску. Они склонны к постановке амбициозных целей и стремлению к успеху; могут контролировать себя и уверены в себе. Однако разница заключается в том, что первые стремятся использовать опыт других, учитывают и свои интересы и интересы окружающих,

успешно достигают цели. Но при этом, чем более они вовлечены в какую-либо деятельность, тем меньше они верят в то, что могут достичь своих целей.

Иначе говоря, подростки, не занимающиеся спортом, также ответственны, склонны к риску, целеустремленны, но рассчитывают на помощь со стороны, ориентированы на социальное одобрение, готовы учиться и осваивать новые формы знаний.

Таким образом, жизнестойкость и жизнеспособность понимается нами как важный источник повышения физического и психического здоровья подростков.

### **Литература**

1. *Аверин В. А.* Психология детей и подростков: учеб. пособие. 2-е изд., перераб. СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1998.
2. *Богомаз С. А.* Жизнестойкость человека как личностный ресурс совладания со стрессами и достижения высокого уровня здоровья // Материалы научно-практических конгрессов 4 Всероссийского форума «Здоровье нации – основа процветания России». 2008 Т. 2. С. 24 – 27.
3. *Мадди Сальвадоре Р.* Смыслообразование в процессе принятия решений // Психологический журнал. 2005. № 6. Т.26. С. 87 - 101.
4. Особенности формирования жизнестойкости и совладания с трудными жизненными и стрессовыми ситуациями несовершеннолетних в образовании: метод. пособие // под ред. Ю. Н. Денисов. Барнаул, 2014.

*Бадалян Д.Р.,  
обучающийся,  
творческое объединение «Юный психолог»  
МБУ ДО ДТДМ «Истоки»  
г. Сергиев Посад, Россия*

## **МУЛЬТИПЛИКАЦИЯ КАК СРЕДСТВО РАБОТЫ СО СНОВИДЕНИЯМИ (НА ПРИМЕРЕ КОШМАРОВ)**

**Аннотация:** в статье рассмотрены теоретические подходы к определению понятия «Мультипликация» и «Сновидение», определены принципы их взаимосвязи. Выявлены методы работы с кошмарными сновидениями посредством мультипликации.



**Ключевые слова:** сновидение, кошмар, мультипликация, аниме, проекция.

*Badalyan D. R.*  
*Student,*  
*MBU DO DTDM "Istoki"*  
*Sergiev Posad, Russia*

## **ANIMATION AS A MEANS OF WORKING WITH DREAMS (FOR EXAMPLE, NIGHTMARES)**

**Abstract:** *the article considers theoretical approaches to the definition of the concepts of "Animation" and "Dreaming", defines their relationship and the principles by which the relationship carries a means of working one on top of the other. The author of the article identified methods of working with dreams through animation.*

**Keywords:** *dream, nightmare, animation, anime, projection.*

Сон человека – важная, неотъемлемая часть его жизни. Он нужен, чтобы восстанавливать, потраченную в течение дня, энергию. Сон обеспечивает отдых организму, играет важную роль в процессах метаболизма, восстанавливает пластичность нейронов головного мозга, восстанавливает иммунитет. Он имеет огромное количество полезных для здоровья функций. Но эффективность сна зависит от многих факторов, включая сновидения. Сновидение – это своего рода картинка, которую мы видим, пока спим, связанная напрямую с нашим подсознанием и проектирующая наши воспоминания, скрытые желания и другое.

**Актуальность:** многие люди сталкиваются со сновидениями. Но не всегда сновидения имеют благоприятное влияние на сон. Кошмарные сновидения имеют патогенное воздействие на психическое и соматическое состояние человека. Кошмары сопровождаются неприятными эмоциями, которые впоследствии влияют на здоровье. Кажется, что всем будет проще жить, если не будет кошмаров. Согласно Н.Я. Гроту, «сновидение — субъективное восприятие образов (зрительных, слуховых, тактильных, вкусовых и обонятельных), возникающих в сознании спящего человека». Сновидения считаются связанными с фазой быстрого движения глаз. Все люди способны видеть

сны, но не всегда могут о них вспомнить после пробуждения. Некоторым сны вспоминаются тусклыми и обесцвеченными, другим напротив — яркими и насыщенными. Красочные сны обычно свойственны детям или людям с развитым воображением. Зигмунд Фрейд сновидение определяет как послание подсознания о какой-либо проблеме во внешнем окружающем мире, либо внутреннем мире человека. Теория сновидений З. Фрейда является фундаментальной для понимания того, что сновидение есть шифр, в котором находятся скрытые желания человека.

В нашей работе мы обратились к проблеме кошмарных сновидений. Кошмар имеет отрицательное воздействие на психику человека, вызывает стрессовое состояние организма, что отрицательно влияет на восстановительную функцию сна, что вызывает раздражительность, агрессию, тревожность.

Слово «кошмар» произошло из французского языка «*caucher*» и означает «давить» и «*mare*» — «ночное привидение». Кошмары считаются нефизиологическим расстройством сна и возникают во время фазы быстрого сна, длительность которой варьируется между несколькими минутами и получасом.

Исследования показывают, что около четверти повествования сна и связанные с ним эмоции несут негативный характер и, в свою очередь, приводят к прерыванию цикла сна и пробуждению. Фрейд З. в кошмарах усматривал попытку бессознательного реализовать подавленные сексуальные желания, воспользовавшись тем, что во сне сознание частично отключается. Его гипотеза до сих пор не получила ни научного подтверждения, ни опровержения.

Как итог, можно сказать, что дурные сны более гибко и чутко, чем сознательные ощущения, реагируют на то, что мы переживаем в реальности.

Тем не менее, если человек не способен преодолеть обстоятельства, лишаящие человека возможности спать спокойно, то можно воздействовать на кошмар внутри него самого.

Мультипликация (также анимация) — синтетическое аудиовизуальное искусство, в основе которого лежит иллюзия оживления созданных художником объёмных и плоских изображений или объектов предметно-реального мира, запечатлённых покадрово на кино- и видеоплёнке или на цифровых носителях.

В нашей работе рассматривается такой жанр мультипликации как «аниме». Аниме — японская анимация. В исследовании мы преимущественно используем жанр аниме «сёнэн». Сёнэн — аниме для старших мальчиков и юношей (с 12 до 16-18 лет). Основные признаки жанра: быстрое развитие и ярко выраженный динамизм сюжета. Произведения содержат множество юмористических сцен, основываются на темах крепкой мужской дружбы, любого вида соперничества в жизни, спорте или в боевых искусствах. Девушки и женщины в сёнэн аниме часто изображаются преувеличенно красивыми и сексуальными, такое гипертрофирование служит для наилучшего проявления мужественности главных героев. В чем же заключается взаимосвязь сновидения и мультипликации? В сновидении может происходить абсолютно всё, что поддается человеческому воображению. В том числе воспоминания, скрытые желания, реальные и нереальные обстоятельства. Следовательно, анимация тоже может выступить в качестве сновидения. То есть сновидение можно подстроить так, чтобы оно преобразовалось в некую, знакомую нам, мультипликацию. Исходя из этого, можно работать со сновидением, потому что его всегда можно во что-то преобразовать, хотя не всегда это удаётся. Главное, что мультипликация выступает как средство работы со сновидением. Из этого заключаем **цели и гипотезу работы**: изучить возможности мультипликации как средства работы со сновидениями.

**Задачи исследования:** проанализировать литературу по проблеме исследования; провести исследование взаимосвязи сновидения и мультипликации; определить методики работы мультипликации с кошмарами.

**Объект исследования:** сновидения и мультипликация;

**Предмет исследования:** связь сновидений и мультипликации.

**Методы исследования:** предварительная подготовка и использование методики «работы мультипликации с кошмарами».

**Содержание метода.** Суть метода заключается в том, что субъект исследования (человек, которому снятся кошмары) смотрит мультипликацию и проектирует на себе главного героя, имитируя его «суперсилу». На данный момент не определено количество времени, которое требуется для того, чтобы «войти в роль». Но как только это произойдёт – начинается работа с кошмаром. Пусть человек засыпает и оказывается во сне. В качестве объекта, который и провоцирует сновидение стать кошмарным, возьмём, например, маньяка. Как только

перед здоровьем человека образуется угроза, в том активизируется инстинкт самосохранения и представляется две возможности избежать смерти во сне – бежать или вступить в борьбу. Отсюда, если первый вариант не оправдывает себя, то приходится защищаться. В такой ситуации человек перебирает все варианты, чтобы противостоять угрозе. Данная ситуация является стрессовой, в ней происходит выброс адреналина в кровь, что повышает реакцию, скорость мыслительной деятельности и другое. В процессе поиска варианта для самозащиты всплывает методика. Он начинает проектировать на себе героя аниме и использовать его силу. Как раз посредством этой силы и происходит победа над маньяком – «кошмаром».

Таким образом, мы разобрали основные понятия; теоретически нашли взаимосвязь между мультипликацией и сновидением; определили методику работы мультипликации со сновидениями; выявили метод работы с кошмарными снами.

## Литература

1. *Бескова И.А.* Природа сновидений (эпистемологический анализ). М.: ИФ РАН, 2005.
2. *Грот Н. Я.* Сновидения как предмет научного анализа. Киев: Тип. М.П. Фрица, 1878.
3. *Оршанский И.Г.* Сон и бодрствование с точки зрения ритма. СПб.: Издания О.И. Бакста, 1878.
4. *Снегирев В.А.* Учение о сне и сновидениях. Казань: Унив. тип., 1881.
5. *Фрейд З.* Толкование сновидений: пер. с нем. М.; СПб.: Эксмо; Мидгард, 2005. 1088с.

**Барнашова К.М.,**  
обучающийся,  
творческое объединение «Юный психолог»,  
МБУ ДО ДТДМ «Истоки»  
г. Сергиев Посад, Россия  
[karinabar8@yandex.ru](mailto:karinabar8@yandex.ru)

## **ВНУТРЕННИЕ И ВНЕШНИЕ ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ПОСТАНОВКУ ПРИОРИТЕТОВ И ВЫБОР ЖИЗНЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ**

**Аннотация:** *Статья посвящена изучению внутренних и внешних факторов, влияющих на приоритеты и жизненные ценности, и нахождение между ними взаимосвязи. Представлен теоретический анализ понятий «приоритет», «жизненные ценности» и с точки зрения технологии саногенного мышления, саногенной рефлексии.*

**Ключевые слова:** *Приоритет, выбор, жизненные ценности, саногенная рефлексия, саногенное мышление.*

**Barnashova K.M.,**  
Student,  
MBU DO DTDM "Istoki"  
Sergiev Posad, Russia

## **INTERNAL AND EXTERNAL FACTORS THAT INFLUENCE THE SETTING OF PRIORITIES AND CHOICE OF LIFE VALUES IN ADOLESCENCE**

**Abstract:** *the article is devoted to the study of internal and external factors affecting priorities and values of life, and finding a relationship between them. The theoretical analysis of concepts "priority", "life values" and from the point of view of technology of sanogenic thinking, sanogenic reflection is presented.*

**Keywords:** *priority, choice, values, sunnehanna reflection, sanogene thinking.*

На сегодняшний день социально-политическое и экономическое развитие общества претерпевает постоянные изменения. Ежедневно происходят многочисленные изменения в общественной жизни,

связанные с воздействием СМИ, телевидения. Очевидны большие различия во взглядах на жизнь старшего, поколения, которое воспитывает подрастающее поколение, и подростков, которые имеют собственные представления о жизни. Что, в свою очередь, сказывается на выборе жизненных ценностей подростков.

Таким образом, встает вопрос, какие факторы влияют на расстановку приоритетов и выбор жизненных ценностей в подростковом возрасте.

**Задачи исследования:**

1. Проанализировать литературу по проблеме исследования.
2. Подобрать методики изучения внутренних и внешних факторов, влияющих на постановку приоритетов и выбор жизненных ценностей в подростковом возрасте.
3. Провести исследование внутренних и внешних факторов, влияющих на постановку приоритетов и выбор жизненных ценностей в подростковом возрасте.
4. Проанализировать полученные результаты и сделать выводы.

**Гипотеза исследования:** существуют факторы, влияющие и на выбор жизненных ценностей, и на определение приоритетов в подростковом возрасте.

Исследование проводилось в сентябре-ноябре 2019 года на базе МБОУ СОШ №21, МБОУ СОШ № 14, МБОУ ДО ДТДМ «Истоки».

В исследовании приняли участие молодые люди в количестве 40 человек.

Полученные результаты показали, что:

1. Объем защитной рефлексии от чувства вины + процесс жизни.  
Человек имеет основание, что есть смысл и насыщенность в жизни, и поэтому не зависим от чувства вины, чтобы не заполнять негативными эмоциями свою жизнь.
2. Объем защитной рефлексии от чувства стыда + локус контроля – жизнь.  
Человек осознает свои ошибки и свои положительные стороны и не стыдится своих неудач, соответственно у него есть осознание своей жизни, а значит и контроль над ней.

3. Агрессия против себя + локус контроля – жизнь.

Чем больше человек испытывает аутоагрессию, тем больше он теряет контроль над происходящим в своей жизни. Аутоагрессия

возникает из-за нездоровой рефлексии, а точнее, агрессия, направленная на внешние факторы, вымещается на самом себе.

#### 4. Защита от зависти + результат жизни.

Насколько человек доволен своей самореализацией, настолько у него выражена защита от зависти. Человек доволен своей деятельностью, поэтому ему не свойственно завидовать кому-то, он уверен в себе и своей самореализацией.

#### 5. Возбуждение чувства вины в других + локус контроль – жизнь.

Человек приписывает чувство вины другим, считает, что имеет контроль не только над своей жизнью, но над жизнью окружающих. Подводя итоги, на основе нашего исследования, мы считаем, что ведущим внутренним фактором, влияющим на постановку приоритетов и выбор жизненных ценностей, является – рефлексия.

В свою очередь рефлексия оказывая влияние на поведение индивида, а значит, оказывает влияние и на внешние факторы. Но это зависит больше от качества самой рефлексии. Благодаря нашему исследованию, мы можем увидеть, что взаимосвязь между внешними и внутренними факторами, влияющими на постановку приоритетов и выбор жизненных ориентаций подростков, существует и это может проявляться в любых сферах жизни человека.

Если говорить образно, то вся жизнь – это выбор, а выбор берет свои истоки в приоритетах и жизненных ценностях, которые, в свою очередь, зависят от качества рефлексии индивида.

В соответствии с качеством рефлексии индивид выбирает себе ведущие защитные механизмы, которые и применяет на протяжении жизни. Если же приоритет в чем-то изменился, то это означает, что защитный механизм был проработан и в дальнейшем человек выбирает себе другие защитные механизмы для решения других проблем, что, в свою очередь, будет зависеть от качества рефлексии.

В результате эмпирического исследования мы можем сделать ряд выводов о современном поколении подростков.

В наше время подростки имеют высокие показатели по следующим шкалам: шкала ориентации во времени, шкала контактности и шкала креативности, цель в жизни и локус контроля.

Это показывает, что современное поколение могут спокойно совмещать различные занятия (не относящиеся к школе), легко находят

общий язык с кем-либо и ищут нестандартные способы решения проблемы.

Современные подростки способны самостоятельно выбирать лучший путь в жизни. Такого подростка можно назвать целеустремленным и уверенным в себе и своих способностях. Помимо этого, подростки, по большей части, являются хозяевами своей жизни и не зависят не от чего. Свободно делают выбор, и соотносят свои жизненные принципы в соответствии с поставленными целями.

Поэтому подростки в большинстве своем имеют четкие цели в жизни, знают как их добиться, не испытывают страха неудач, учатся на ошибках.

### Литература

1. *Морозюк С.Н.* Саногенная рефлексия, акцентуации характера и эффективность учебной деятельности. М.: изд-во Штыкова М.А., 2000.
2. *Овчинникова О.В.* Внутренняя деятельность выбора в ситуации профессионального самоопределения: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: Екатеринбург, 2004.
3. *Орлов Ю. М., Морозюк С.Н.* Когнитивно-эмотивный тест. М.: «Импринт-Гольфстрим», 1999.
4. *Павлюченкова Н.В.* Саногенная рефлексия как фактор развития эмоциональной компетентности: дис. ... канд. психол. наук: М., 2001.
5. Психология развития: учебник для студ. высш. психол. учеб. заведений / под ред. Т.Д. Марцинковской и др. М.: Академия, 2005.
6. *Шаповаленко И. В.* Возрастная психология. М.: Гардари, 2007.
7. *Щедровицкий Г.П.* Идея рефлексии в самых общих чертах. Модели рефлексии. Новосибирск: ЭКОР, 1995.
8. *Эльконин В.С.* Возрастная психология. М.: Педагогическое общество России, 2008.



*Воронина А.А.,  
обучающийся,  
творческое объединение «Юный психолог»  
МБУ ДО ДТДМ «Истоки»  
г. Сергиев Посад, Россия*

## **ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ В ПРОЯВЛЕНИИ АГРЕССИИ У ПОДРОСТКОВ 14-16 ЛЕТ**

Статья была ранее опубликована:

[http://www.psy.msu.ru/science/conference/lomonosov/2018/materials/13528/6926\\_2\\_uid229379\\_report.pdf](http://www.psy.msu.ru/science/conference/lomonosov/2018/materials/13528/6926_2_uid229379_report.pdf)

**Аннотация:** в работе рассматривается агрессивное поведение, агрессия и причины их возникновения. Анализируется роль гендера в определении социального статуса личности в обществе, его влиянии на возможности, ограничения и достижения социально значимых ценностей в подростковой среде.

**Ключевые слова.** Гендер, агрессия, агрессивность, асоциальное поведение, феминность, маскулинность, андрогинность.

*Voronina A.A.,  
Student,  
MBU DO DTDM "Istoki"  
Sergiev Posad, Russia*

## **GENDER DIFFERENCES IN AGGRESSION IN ADOLESCENTS 14-16 YEARS**

**Abstract:** in this paper we will consider aggressive behavior, aggression, and the causes of their occurrence. And how gender determines the social status of the individual in society and its associated dependence, opportunities and limitations, the achievement of socially significant values in the adolescent environment.

**Keywords:** gender, aggression, aggressiveness, antisocial behavior, femininity, masculinity, androgyny.

Актуальность исследования обусловлена большим интересом к теме формирования психологического пола личности в подростковом

возрасте. Тревожным симптомом современности является рост числа несовершеннолетних с девиантным поведением, проявляющимся в асоциальных действиях (бандитизм, хулиганство, вандализм).

Усилилось демонстративное и вызывающее по отношению к взрослым поведение. На почве интенсивных процессов расслоения населения по имущественному признаку значительно увеличивается число межгрупповых и межнациональных конфликтов в подростковых группах. Резко возрос уровень преступности среди молодёжи.

По данным правоохранительных органов особенно сильный всплеск наблюдается в таких видах преступности, как бандитизм, разбой, грабеж. При этом тревожит факт увеличения числа преступлений против личности, влекущих за собой тяжкие телесные повреждения. Участились случаи групповых драк подростков, в которых жестокость и агрессивность проявляются в крайних формах.

Таким образом, **проблема исследования** подростковой агрессии и коррекции поведения агрессивных подростков требует рассмотрения и решения на разных уровнях: индивидуальном, общественном и государственном.

**Цель исследования** – Изучить гендерные различия в проявлении агрессии у подростков 14-16 лет.

**Гипотеза исследования** – предполагаем, что группа маскулиных респондентов более агрессивна в своих проявлениях, чем группа феминных респондентов.

#### **Задачи исследования:**

1. Проанализировать предложенные исследователями теоретические подходы к изучению феномена агрессивности человека.

2. Раскрыть возможности гендерного подхода при анализе агрессивности людей, в частности, у мальчиков и девочек подросткового возраста.

3. Исследовать особенности агрессивности подростков и установить влияние повышенной агрессивности на их социальную адаптацию и поведение.

4. Разработать систему психолого-педагогических воздействий, направленных на коррекцию поведения агрессивных подростков.

**Объект исследования** – агрессия и агрессивное поведение подростков.

**Предмет исследования** – характер различий в изучении причин агрессивного поведения у подростков 14-16 лет.

**Методы исследования (по Б. Г. Ананьеву):**

1. Организационные (сравнительные – изучение гендерных различий)

2. Эмпирические (установление связей и закономерностей в проявлении агрессии среди мальчиков и девочек).

3. Методы обработки данных (количественные – нахождение средней арифметической величины по показателям агрессивного поведения у мальчиков и девочек).

В психологии есть отдельная отрасль, изучающая закономерности поведения человека в обществе, определяемые его биологическим полом, социальным полом и их соотношением, которая называется гендерная психология. Само же определение гендер в переводе с латинского означает «род» и определяет сложный социокультурный процесс конструирования обществом различий в мужских и женских ролях, поведении, ментальных и эмоциональных характеристик. Гендер определяет социальный статус личности в обществе и связанной с ним зависимости, возможности и ограничения, достижения социально значимых ценностей. Воспроизводство и развитие гендера осуществляется в процессе социализации и ресоциализации. В процессе социализации усваиваются гендерные нормы, модели поведения (Берн Ш.).

В психологии под *агрессией* (от лат. *aggredi* – нападать, нападаю) понимают специфическую форму разрушающих (деструктивных) действий человека, которые подразумевают применение силовых воздействий и нанесение другим людям, а также живым существам или предметам, различного рода вреда (сюда включается как физический вред, так и психологический) [1]. Подобное поведение воспринимается другими как такое, которое не отвечает определенным стандартам, нормам и правилам, утвержденным в конкретном обществе.

Среди основных признаков такого поведения выделяют следующие его проявления:

- тенденцию к доминированию над другими;
- использование других людей соответственно своих целей и желаний;
- стремление к разрушениям;

- причинение ущерба окружающим людям, живым существам и вещам;
- склонность к проявлению насилия и жестокости;
- тенденцию к доминированию над другими;
- использование других людей соответственно своих целей и желаний;
- стремление к разрушениям;
- причинение ущерба окружающим людям, живым существам и вещам;
- склонность к проявлению насилия и жестокости.

Что же касается *агрессивности*, то она представляет собой особую форму поведения человека, которая находит свое проявление в отношении к другим людям и отличается намерением наносить вред или ущерб, а также создавать им различного рода неприятности, нападать на других людей и животных; доминировать над ними; наносить вред людям, животным и окружающему миру.

Исследование **проводилось** в сентябре-ноябре 2017 года на базе МБОУ СОШ № 18 и дворца творчества детей и молодежи «Истоки». В исследовании приняли участие молодые люди в возрасте 14-16 лет в количестве 16 человек. Из них 8 юношей и 8 девушек.

В исследовании были использованы следующие методики:

1. Методика маскулинности–феминности личности С. Бем
2. Методика диагностики состояния агрессии – опросник Басса-Дарки).

*Таблица 1. Выраженность гендерных различий у юношей и девушек по методике С. Бем*

<b>Маскулинные юноши</b>	<b>Маскулинные девушки</b>	<b>Феминные юноши</b>	<b>Феминные девушки</b>
6 чел. (75%)	2 чел. (30%)	2 чел. (25%)	5 чел. (70%)

Из таблицы 1 мы видим, что у юношей наиболее выражен маскулинный гендер (75 %), а у девушек феминный гендер (70%). Это может говорить о том, что большинство подростков предпочитают традиционно действовать, то есть так, как ожидает от них общество. Наименее выражен у юношей феминный гендер (25%), а у девушек – маскулинный гендер (30 %). Также это может свидетельствовать о том, что наименьший процент подростков не подвергается общественному

мнению, и действует так, как в нужным и правильным. Андрогинность не выражена ни в группе юношей, ни в группе девушек.

Таблица 2. Результаты исследования по опроснику Басса-Дарки

Шкалы агрессии	Маскулинные юноши	Маскулинные девушки	Феминные юноши	Феминные девушки
Физическая	5,4	<b>8,5</b>	<b>8</b>	4,4
Косвенная	<b>2,8</b>	4,5	4	3,4
Раздражительность	2,8	<b>5,5</b>	7	3,6
Негативизм	<b>13,6</b>	10	<b>12</b>	8
Обидчивость	2,6	<b>5</b>	3	4,2
Подозрительность	<b>4,8</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>5,2</b>
Вербальная агрессия	6,4	4,5	<b>8</b>	<b>10,4</b>
Чувство вины	6	<b>8</b>	6	5,8
Враждебность	7,6	<b>10,5</b>	9	9,6
Агрессивность	14,8	<b>18,5</b>	<b>23</b>	13,2

Проанализировав полученные результаты, мы можем вывести следующие формулы по каждой из четырех групп:

**Маскулинные юноши** = Низко выраженная косвенная агрессия + Негативизм + Подозрительность + Агрессивность. **Маскулинные девушки** = Физическая агрессия + Раздражительность + Обидчивость + Подозрительность + Чувство вины + Враждебность + Агрессивность. **Феминные юноши** = Физическая агрессия + Негативизм + Подозрительность + Вербальная агрессия + Агрессивность. **Феминные девушки** = Подозрительность + Вербальная агрессия.

Также стоит отметить что: из четырёх групп, наиболее выражена агрессия у маскулинных девушек. Косвенная агрессия, негативизм и чувство вины во всех группах выражены примерно одинаково. Больше всего агрессивность выражена у феминных юношей. Агрессивность у маскулинных юношей и феминных девушек приблизительно одинаково выражена. У маскулинных девушек и феминных юношей одинаково выражена подозрительность. Из четырёх групп у феминных девушек больше всех выражена вербальная агрессия.

Таким образом, гендерный анализ позволяет, не ограничиваясь традиционными представлениями о гормональных отличиях и разном физиологическом предназначении, увидеть истоки различий между

юношами и девушками в специфике их социализации и принятии на себя определенных гендерных ролей.

А для профилактики агрессии у ребенка необходимо стремиться наладить с ним контакт, по возможности принять и понять его позицию, выслушать и помочь без острой критики в его адрес. Важно устранить агрессию в семье с детьми, где она является своеобразной нормой среди взрослых.

Таким образом, в психологии агрессивность рассматривается и как негативное свойство личности, и как необходимое условие для саморазвития и реализации человека, поэтому каждому человеку просто необходим определенный уровень агрессивности в его поступках и действиях, иначе он просто не сможет контролировать и направлять других людей.

### **Литература**

1. Бандура А. Уолтерс Р. Подростковая агрессия. М.: Прогресс, 1999.
2. Берн Ш. Гендерная психология. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001.
3. Клёцина И.С. Психология гендерных отношений. Теория и практика. СПб: Алетейя, 2004.
4. Мухина В. С. Возрастная психология. М.: Академия, 1998.

*Карзанов Д.В.,  
обучающийся,  
творческое объединение "Юный психолог"  
МБУ ДО ДТДМ "Истоки"  
г. Сергиев Посад, Россия  
[rockumura@yandex.ru](mailto:rockumura@yandex.ru)*

### **СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ УСТАНОВОК В РАЗЛИЧНЫХ ВИДАХ МЕДИТАТИВНЫХ ТЕХНИК (НА ПРИМЕРЕ МЕДИТАЦИЙ РАСКРЫТИЯ И МЕДИТАЦИЙ СОСРЕДОТОЧЕНИЯ)**

***Аннотация:** статья посвящена семантическому анализу установок в различных видах медитативных техник на примере медитаций раскрытия и медитаций сосредоточения. Представлен теоретический*

анализ понятий "медитация", "медитативная техника", "медитация раскрытия" и "медитация сосредоточения".

**Ключевые слова:** медитация, медитативная техника, медитация раскрытия, медитация сосредоточения.

**Karzanov D. V.,**  
Student,  
MBU DO DTDM "Istoki"  
Sergiev Posad, Russia

## **SEMANTIC ANALYSIS OF ATTITUDES IN VARIOUS TYPES OF MEDITATIVE TECHNIQUES (FOR EXAMPLE, OPENING MEDITATIONS AND CONCENTRATION MEDITATIONS)**

**Abstract:** the article is devoted to the semantic analysis of attitudes in different types of meditative techniques on the example of disclosure meditations and concentration meditations. The theoretical analysis of the concepts "meditation", "meditative technique", "disclosure meditation" and "concentration meditation" is presented.

**Keywords:** meditation, meditative technique, disclosure meditation, concentration meditation.

На сегодняшний день остаётся крайне мало изученным феномен ИСС (Изменённых Состояний Сознания) и, в частности, вопрос применения ИСС и медитации, как частного случая ИСС, в работе психолога. В Советском философском словаре даётся следующее определение к понятию медитация: "Медитация – умственное действие, направленное на приведение психики человека в состояние углублённой сосредоточенности" [1].

**Цель исследования** – изучить особенности установок в различных видах медитативных техник на примере медитаций раскрытия и сосредоточения.

### **Задачи исследования:**

1. Проанализировать литературу по проблеме исследования.
2. Определить и охарактеризовать базовые понятия «медитация», «медитативная техника», «установка».
3. Подобрать методики для изучения особенностей установок в различных видах медитативных техник на примере медитаций раскрытия и медитаций сосредоточения.

4. Провести исследование на предмет изучения особенностей установок в различных видах медитативных техник на примере медитаций раскрытия и медитаций сосредоточения.

5. Проанализировать полученные результаты и сделать выводы. **Гипотеза исследования:** существует взаимосвязь между восприятием людьми содержания текстов разных видов медитаций и их менталитетом. Чем больше в менталитете рамок и границ, тем слабее воспринимаются тексты, содержание которых направлено на сосредоточение, установление дополнительных ограничений для сознания. И тем ближе и сильнее воспринимаются тексты, чьё содержание направлено на раскрытие, отказ от рамок и границ.

**Теоретическая значимость и новизна исследования** – полученные результаты дают возможность более глубокого анализа установок в имеющихся медитативных техниках на сосредоточение и раскрытие. Впервые проведен сравнительный анализ и сопоставлены полученные результаты в отношении имеющихся видов установок в различных медитативных техниках. Так же в ходе работы впервые сформулированы чёткие определения понятий "Медитация сосредоточения", "Медитация раскрытия", "Медитативная техника".

**Практическая значимость исследования** – результаты позволяют расширить знания и совершенствовать технологию создания медитативных техник в практике психолога.

Отечественный психолог С.Л. Рубинштейн понимал под установкой позицию личности, которая заключается в определённом отношении к стоящим целям или задачам и выражается в избирательной мобилизованности и готовности к деятельности, направленной на их осуществление. Однако в нашем исследовании мы будем опираться на определение Д. Н. Узнадзе, и понимать под *установкой «неосознанную готовность субъекта к восприятию будущих событий и действиям в определённом направлении»*. В свою очередь, под медитацией мы будем понимать умственное действие, направленное на приведение психики человека в состояние углублённой сосредоточенности. Медитативная техника – метод медитации, вызывающий погружение в изменённое состояние сознания и позволяющий работать с внутренним миром клиента. Медитативные техники делятся на медитации раскрытия и медитации сосредоточения. Медитация раскрытия – название группы медитативных техник, ориентированных на расслабление и очищение сознания клиента с целью избавления от стресса, негативных



мыслеобразов и общего психического оздоровления. Медитация сосредоточения – название группы медитативных техник, ориентированных на получение пользы через концентрацию внимания клиента на каком-либо объекте/образе.

Эмпирическое исследование проводилось в сентябре – октябре 2019 г. на базе ФГОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (г. Москва) и СПФ ВПО «Московский педагогический государственный университет» (Московская область г. Сергиев Посад). В исследовании приняли участие студенты 2 курса (бакалавриат) факультета иностранных языков и студенты заочного отделения 1 курса факультета изобразительного искусства в количестве 86 человек.

Анализ полученных результатов показал, что:

- Респондентам (представителям русского менталитета) ближе содержание текста медитации раскрытия, чем медитации сосредоточения.

- Ожидания респондентов в отношении содержания текста медитации раскрытия выше, чем в отношении содержания текста медитации сосредоточения.

- Содержание текста медитации раскрытия оказывает большее воздействие на сознание респондентов в сравнении с содержанием текста медитации сосредоточения.

- В менталитете жителей нашей страны, представителями которых можно считать респондентов данной выборки, исторически заложено стремление к раскрытию и расслаблению, а сосредоточение и повышенная концентрация наоборот отторгаются сознанием.

## Литература

1. Новая философская энциклопедия. В 4 т. Т. 1. / науч. ред. М. С. Ковалева и др. М.: Мысль, 2000.
2. *Узнадзе Д.Н.* Психология установки. СПб.: Питер, 2001.
3. *Фрейд З.* Психология бессознательного. СПб.: Питер, 2007.
4. *Эллис А., Драйден У.* Практика рационально-эмоциональной поведенческой терапии. 2-е изд. / пер. с англ. Т. Саушкиной. СПб.: Питер, 2002.
5. *Юнг К. Г.* Психологические типы. М.: Университетская книга, 1998.

**Корабельников А.А.,**  
кандидат психологических наук,  
Московский педагогический государственный университет  
Москва, Россия  
[korabart@mail.ru](mailto:korabart@mail.ru)

**Корабельникова М. А.,**  
Ученица 10 класса,  
ГБОУ СОШ №712  
Москва, Россия

## **ОСОБЕННОСТИ ИЗМЕНЕНИЯ МОТИВАЦИОННО-СМЫСЛОВЫХ ОБРАЗОВАНИЙ ЛИЧНОСТИ ПРИ ПЕРЕХОДЕ ИЗ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ВУЗ**

**Аннотация:** Статья посвящена изучению отличительных особенностей мотивации выпускников школы и студентов первого курса педагогического вуза. В работе был использован тест-опросник Ю. М. Орлова – Б. А. Сосновского, по результатам которого получены и проанализированы различия по четырем шкалам. На основе проведенного исследования авторы делают вывод по выявленным различиям и причинам этого различия в мотивационно-смысловых образованиях личности.

**Ключевые слова:** мотивация, потребность, удовлетворение, отношение к учению.

**Korabelnikov A.A.,**  
PhD in Psychology,  
Moscow Pedagogical State University  
Moscow, Russia

**Korabelnikova M.A.,**  
10<sup>th</sup> grade student,  
GBOU SO School №712  
Moscow, Russia

## **DISTINCTIVE FEATURES OF MOTIVATIONAL-SEMANTIC FORMATION OF PERSONALITY IN TRANSITION FROM HIGH SCHOOL TO UNIVERSITY**

***Abstract:** the article is devoted to the research of distinctive features of motivation in school leavers and first-year students of the teacher training university. We used the test made by U.M. Orlov – B.A. Sosnovskiy, which helped us to analyze the differences in four parameters. On the basis of the research we hope to show up the differences in motivation and recognize the plausible reasons of motivational-semantic formation of personality.*

***Keywords:** motivation, need, satisfaction, attitude to learning.*

В настоящее время достаточно много исследователей уделяют внимание проблемам мотивации обучающихся. Нам же было важно понять, чем отличается мотивация выпускников средних школ и первокурсников, которые только поступили и не сдавали еще ни одной сессии.

Мы запланировали изучить изменения мотивации в зависимости от смены учебного заведения. Для проведения данного исследования мы взяли выборку из 50 выпускников школы №712 г. Москвы и 50 студентов первого курса Института истории и политики МПГУ.

В нашем исследовании мы использовали тест-опросник Ю.М. Орлова и Б.А. Сосновского для изучения мотивационно-смысловых образований личности [1, с. 61-62].

Данная методика позволяет описать развитие мотивационно-смысловых образований личности: достижения, познания, аффилиации, доминирования, шкалы эмоционального отношения к учебной деятельности, удовлетворенности достижением, познанием, аффилиацией, доминированием, корректурной шкалы, и дает возможность описать в мотивационно-смысловых образованиях характеристику силы мотивации, и ее значимость для личности.

Проявления достижения понимаются, как стремление человека улучшить свои результаты в деятельности по сравнению с самим собой, достижению поставленной цели (данном случае по отношению к профессиональной деятельности).

Стремление к достижению наблюдается в способности различать рассогласование между прежним и настоящим уровнем выполнения деятельности, стремление получить удовлетворение путем устранения рассогласования между этими уровнями. Именно поэтому происходит появление деятельности, направленной на достижение превосходящего уровня.

Высокий уровень определяется как стремление личности к самосовершенствованию в своем деле, к успеху в нем, низкий – удовлетворенностью достигнутым, отсутствием стремления к его совершенствованию, склонностью к стандартности в деятельности.

Познание характеризует стремление человека к новизне, к пониманию и систематизации собственных знаний, к расширению опыта и познания, к эрудиции, любознательности.

Уровень аффилиации отражает склонность человека к общению и дружбе, готовность к оказанию помощи другим людям и в принятии помощи себе, сочувствие другим людям и стремление к пониманию их.

Под доминированием понимается стремление влиять на других людей, главенствовать над ними, стремление к организаторской деятельности, к превосходству, к лидерству.

Шкала отношения к учению опросника Орлова-Сосновского чувствительно определяет фон общего настроения человека к основному виду деятельности в диагностируемый период. Это описание активности человека по отношению к условиям, окружающим его.

Шкалы удовлетворенности в достижении, познании, аффилиации, доминировании выявляют состояния, связанные с воплощением в реальной жизни актуализированных потребностей, отсутствие осознаваемых расхождений между желаемым и действительным уровнем потребностей. Это целевое состояние, к которому стремится человек, проявляя свою активность.

Нами были получены средние значения по каждой шкале теста-опросника для групп школьников и студентов. Эти данные представлены в таблице 1. Следующий этап включал в себя выявление значимых различий в обработке и интерпретации полученных данных, так как в каждой группе было одинаковое количество испытуемых, то значимым мы приняли разницу в более чем 0,6.

Из представленной ниже таблицы видно, что различия выявляются по таким шкалами как: «Потребность и удовлетворенность в достижении», «Удовлетворенность в познании», а также в «Отношение к учению».

Мы предполагаем, что различия в результатах по шкалам потребности и удовлетворенности в достижении связано с осознанием пути к своей цели. У школьников, средние показатели которых меньше по всем шкалам теста-опросника, еще нет определенного понимания,

чего они хотят в будущем, они только стоят перед выбором своего профессионального пути.

*Таблица 1. Результаты школьников и студентов по шкалам опросника Орлова-Сосновского (средние значения)*

	N	1		2		3		4		5
		П	У	П	У	П	У	П	У	
Школьники	50	8,5	5,6	9,64	5,4	10,4	6,18	8,44	4,08	8,82
Студенты	50	9,14	6,44	10,18	7	11	6,64	8,4	4,76	11,18

*N – число испытуемых; 1 – достижение; 2 – познание; 3 – аффилиация; 4 – доминирование; 5 – отношение к учению; «П» – потребность; «У» – удовлетворение потребности.*

Во многом, их мотивация сводится к желанию успешно сдать экзамены и удовлетворенность своими действиями ниже, чем у студентов. Студенты же, напротив, уже видят один из результатов своей учебной деятельности: они успешно сдали экзамены и поступили в ВУЗ, выбрав интересное направление для себя, что помогает им четче видеть путь к достижению своей цели и задает направление их деятельности.

Различия в удовлетворенности в познании тоже являются обоснованными. В большинстве своем ученики ходят в школу, потому что "надо" или "заставили", студенты же, в основном, сами для себя осознают "зачем" они поступили в это учебное заведение и "для чего" они осуществляют данную деятельность, к тому же студенты, в отличие от школьников, изучающих все предметы, сконцентрированы на интересном им направлении.

Совместно с тестом мы задавали студентам открытый вопрос: *"Что изменилось в вашей мотивации к учению по сравнению со школой?"*. В ответ на который, большинство опрошенных (60%) затронули такие аспекты как: интерес к своей будущей профессии; осознание смысла своей учебной деятельности; отсутствие "лишних" предметов.

Однако значения по шкале аффилиация приблизительно равны, что мы объясняем близкой возрастной категорией испытуемых и тем фактом, что основным мотивом к обучению для них будет являться общение и получение социального опыта.

Среди респондентов есть не только москвичи, но и студенты из других городов, для которых сам факт обучения в московском вузе является высоким уровнем достижения в жизни, поэтому отношение к учению у них мотивированно стремлением как можно дольше удержаться в этом статусе.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что осознание, понимание и определенность в действиях способна повысить мотивацию к обучению и достижению своих целей.

### Литература

1. *Бабаева Е. С.* Изучение особенностей мотивации учения современных школьников // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2011. N 4. С. 92-96.
2. *Гордеева Т. О., Шепелева Е. А.* Внутренняя и внешняя учебная мотивация академически успешных школьников. Вестник московского университета. Серия 14. Психология 2011. N 3. С. 33-24.
3. *Корабельников А.А.* Особенности мотивации переориентации личности на психологическую профессию: дис. ... канд. психол. наук. М., 2005.
4. *Орлов Ю.М., Н.Д. Творогова, В.И. Шкуркин* Стимулирование побуждения к учению. М.: Академия, 1988.
5. *Савинова Т.В., Алибаева Я.О.* Психолого-педагогическая профилактика снижения мотивации учебной деятельности // Казанский педагогический журнал. 2016. N 2 (117). С. 382–385.

*Мошковская А.А.,  
обучающийся,  
творческое объединение «Юный психолог»,  
МБУ ДО ДТДМ «Истоки»  
г. Сергиев Посад, Россия  
[arinawatson17@gmail.com](mailto:arinawatson17@gmail.com)*

### **ОБРАЗ МУЖЧИНЫ И ЖЕНЩИНЫ В ВОСПРИЯТИИ ЛИБЕРАЛЬНЫХ И РАДИКАЛЬНЫХ ФЕМИНИСТОВ**

**Аннотация:** в работе рассматривается понятие «образ», подходы к пониманию феминизма, как социально-политическому движению в отечественных и зарубежных источниках. Дается анализ понимания двух направлений феминизма – радикального и либерального. Представлены результаты исследования в восприятии образа мужчины и женщины либеральными и радикальными феминистами.

**Ключевые слова:** феминизм, образ, гендерный стереотип, радикальный феминизм, либеральный феминизм.

*Moshkovskaya A. A.,  
Student,  
MBU DO DTDM “Istoki”  
Sergiev Posad, Russia*

## **THE IMAGE OF MEN AND WOMEN IN THE PERCEPTION OF LIBERAL AND RADICAL FEMINISTS**

**Abstract:** *in the paper, the concept of "image" is considered. Approaches to understanding feminism as a socio-political movement in domestic and foreign sources are considered. The analysis in understanding of two directions of feminism – radical and liberal is given. The results of the study in the perception of the image of men and women by liberal and radical feminists are presented.*

**Keywords:** *feminism, image, gender stereotype, radical feminism, liberal feminism.*

В настоящее время исследование гендерных стереотипов имеет большую важность и значение для современного общества. Потому что в нашем мире существует много стереотипов, связанных с половой принадлежностью. Многие исследования показывают, что в современном обществе существуют проблемы, связанные с половой принадлежностью людей. И женщины и мужчины хотят иметь равные права. Нам стало интересно изучить данную тему глубже и внести свой вклад в решение данной социальной проблемы. Политические и социальные движения, направленные на равенство политических, экономических, личных и социальных прав для женщин часто не приветствуются мужчинами. В некоторых странах до сих пор остался лишь узкий круг женских прав. Домашнее насилие никак не карается законом в нашей стране и это является большой проблемой для женского населения.

Поэтому **проблема нашего исследования** заключается в изучении представления образов мужчины и женщины глазами радикальных и либеральных феминистов.

**Задачи исследования:**

1. Изучить мировые социально-правовые движения.
2. Изучить понятие «феминизм» и его направления.
3. Подобрать методики изучения представлений об образе мужчины и женщины.
5. Провести исследование представлений об образе мужчины и женщины радикальными и либеральными феминистами.
6. Проанализировать полученные результаты и сделать выводы.

**Гипотеза исследования:** существуют различия в представлении образа мужчины и женщины радикальных и либеральных феминистов. Согласно полученным результатам по методике Сакса Леви «Незаконченные предложения» мы обнаружили достоверные различия либеральных и радикальных феминистов по разным шкалам. Увидели различия и сходства между образами мужчины и женщины.

Исследование проводилось в сентябре-октябре 2019 года. В исследовании была использована модификация методики Сакса-Леви «Незаконченные предложения». На настоящее время опрошено 10 человек. 5 представителей радикального феминизма и 5 либерального феминизма. Ниже представлены результаты исследования по данной методике.

**Таблица 1. Сравнительная таблица результатов выраженности образов мужчины и женщины у либеральных и радикальных феминистов**

Критерии	Либеральный феминизм	Радикальный феминизм	T – критерий Стьюдента
1. Отношение к мужчинам	60	53	<b>0,494*</b>
2. Отношение к женщинам	68	70	0,142
3. Отношение к себе	80	83	0,212
4. Отношение к работе	40	45	<b>0,354*</b>
5. Отношение к семейной жизни	52	30	<b>0,566*</b>



*Примечание: статистические значимые различия \*\*- на уровне  $p \leq 0,01$ ; \*- на уровне  $p \leq 0,05$*

Исходя из данных таблицы 1, мы можем увидеть статистические различия в представлении образа мужчины и женщины глазами либеральных и радикальных феминистов. Больше всего различия проявляются по следующим шкалам: отношения к мужчинам, отношение к работе и отношение к семейной жизни.

Анализируя различия по шкале «отношение к мужчинам» мы можем понять, что радикальные феминисты относятся к мужчинам более негативно, чем либеральные. Радикальные и либеральные феминисты имеют сходные представления об образе женщины. Анализируя различия по шкале «отношение к работе», мы можем понять, что работа для радикальных феминистов имеет более важное значение, чем для либеральных. Анализируя различия по шкале «отношение к семейной жизни», мы можем понять, что либеральные феминисты придают большее значение семейной жизни, нежели радикальные феминисты.

В нашем исследовании мы затрагиваем важную тему для общества. Перед тем, как более глубоко рассмотреть феминизм, мы изучили еще несколько идеологий, которые часто относят или даже путают с феминизмом: гомофобия, сексизм, обратный сексизм, мачизм. Либеральный феминизм (феминизм равенства) – берет свое начало в либеральных представлениях об индивидуальной свободе и свободе выбора. Женщина — это человеческое существо, которому доступна рациональная мысль, и она должна иметь такие же права, которые гарантированы мужчине (Уоллстонкрафт М., Миллем Д.С.). Радикальный феминизм – направление феминизма, анализирующее и разоблачающее универсализм мужской власти и первичность угнетенного положения женщин вне зависимости от расы, нации, возраста.

Феминизм не против и не за мужчин. Потому что феминизм – это социально – политическое движение, признающее и права мужчин и права женщин.

## Литература

1. *Брайсон В.* Политическая теория феминизма. М.: Идея-Пресс, 2001.
2. *Вульф Н.* Миф о красоте. Стереотипы против женщин. М.: Альпина, 2019.

3. Темкина А. Женское движение второй волны // Введение в гендерные исследования. Ч. I: учебное пособие / под ред. И. А. Жеребкиной. Харьков: ХЦГИ, 2001; СПб.: Алетейя, 2001. с. 927-945.

4. Шевченко З. В. Словник гендерних термінов. Черкаси: Видавець Чабаненко, 2016.

**Нечаева С.М.,**  
обучающийся,  
творческое объединение «Юный психолог»,  
МБУ ДО ДТДМ «Истоки»  
г. Сергиев Посад, Россия  
**Кузнецова Е.С.,**  
научный руководитель,  
творческое объединение «Юный психолог»  
МБУ ДО ДТДМ «Истоки»  
г. Сергиев Посад, Россия  
[ESKaip@yandex.ru](mailto:ESKaip@yandex.ru)

## ОСОБЕННОСТИ ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Аннотация:** статья посвящена изучению особенностей поведения детей старшего дошкольного возраста. Изучены такие показатели, как недоверие к новым людям, тревожность по отношению к детям, эмоциональное напряжение (согласно Л. Стотту).

**Ключевые слова:** поведение, дошкольник, эмоциональное напряжение, семья, стиль воспитания.

**Nechaeva S. M.,**  
Student,  
MBU DO DTDM "Istoki"  
Sergiev Posad, Russia  
**Kuznetsova E. S.,**  
Scientific supervisor,  
MBU DO DTDM "Istoki"  
Sergiev Posad, Russia

## FEATURES OF BEHAVIOR OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE

*Abstract: the article is devoted to the study of the behavior of children of senior preschool age. Studied indicators such as distrust of new people, anxiety towards children, emotional stress (according to L. Stott).*

*Keywords: behavior, preschooler, emotional stress, family, parenting style.*

Что мы знаем о ребёнке, кроме того, что в детстве он любит играть? Как формируется личность, как развивается психика ребёнка, и какие особенности поведения имеют дети старшего дошкольного возраста?

Психология детства имеет свою задачу изучения душевной жизни ребенка. Чем дальше продвигаемся мы в понимании душевной жизни ребенка, чем яснее выступают перед нами её особенности, тем больше мы понимаем, какое положение занимает детская психология в системе наук.

В дошкольном возрасте особенно активно формируется эмоциональная сфера, меняется содержание и выразительная сторона эмоций. Потребность ребенка в эмоциональном насыщении проявляется в своеобразном переживании своего отношения к действительности, которая определяет в дальнейшем направленность его личности (Божович Л.И., Выготский Л.С., Запорожец А.В.).

Наше внимание привлекли особенности поведения детей дошкольного возраста: почему они проявляют себя в поведении именно так. Д. Б. Эльконин, В. В. Зеньковский и многие другие уже затрагивали тему возрастной психологии, но мы хотим изучить это более подробно, проводя исследования, на предмет установления определённых поведенческих особенностей детей старшего дошкольного возраста в процессе общения, игры и обучения.

Проблемой в этой теме является то, что представлено достаточно много материала, связанного с особенностями развития детей дошкольного возраста. Анализ литературы позволяет выделить факторы, влияющие на эмоциональное состояние ребенка-дошкольника: взаимоотношения в семье (Т.О. Смолева, З.Н. Богуславская, С.В. Корницкая, А.Г. Ружская), общение с воспитателем (В.А. Горбачева, Т.О. Каштанова, М.И. Лисина, Е.А. Панько), отношения со сверстниками (Л.Н. Башлакова, Т.Н. Ерофеева, Я.Л. Коломинский, А.А. Рояк),

достижение успеха в деятельности (Т.С. Комарова, Т.А. Репина, Р.Б. Стеркина) и другие.

**Цель исследования** – изучение особенностей поведения детей старшего дошкольного возраста.

**Задачи исследования:**

1. изучить литературу по проблеме исследования;
2. раскрыть содержание понятия «поведение», «ребенок старшего дошкольного возраста»;
3. подобрать методики по изучению особенностей поведения детей старшего дошкольного возраста;
4. провести эмпирическое исследование по изучению особенностей поведения детей старшего дошкольного возраста;
5. проанализировать полученные результаты и сделать выводы.

**Объект исследования** – поведение.

**Предмет исследования** – особенности поведения детей старшего дошкольного возраста.

Проводя эмпирическое исследование, мы использовали методику «Карта наблюдений» Л. Стотта, опираясь на следующие критерии наблюдения: недоверие к новым людям, тревожность по отношению к детям, эмоциональное напряжение.

Эмпирическое исследование проводилось на базе МБУ ДО Дворца творчества детей и молодежи «Истоки» г. Сергиев Посад Московской области.

В исследовании приняли участие дети старшего дошкольного возраста (6-7 лет) в количестве 7 человек.

Были получены следующие результаты:

1. Недоверие к новым людям.

Большинство детей полностью подходят этому критерию. Не играют с остальными детьми, очень застенчивы, разговаривают с воспитателем только наедине, не собраны, не уверены в себе.

Это говорит об особенностях и стиле их воспитания родителями. Частично это качество работы матери, и её боязнь потерять ребёнка. Так же постепенное привыкание к узкому кругу семьи.

2. Тревожность по отношению к детям.

Примерно 40% детей соответствуют этому критерию. Показывая чувство достоинства, стараются быть в центре внимания, рискуют без

надобности, хотят показаться смелыми перед сверстниками. Стараются занять ответственный пост, тем самым получить похвалу преподавателя. Причиной этого является то, что дети стараются казаться старше, подражая хулиганским проделкам подростков.

### 3. Эмоциональное напряжение.

В группе респондентов не было выявлено высоких значений по показателю «эмоциональное напряжение». Это может говорить о том, что дети старшего дошкольного возраста чувствуют себя более взрослыми, стремятся им подражать, в приоритет ставят такой вид занятий, который наиболее близок к деятельности взрослых, и поэтому они чувствуют себя наравне с ними, не имеют эмоционального напряжения.

Таким образом, и сегодня существует потребность познания поведенческой сферы человека. Чаще всего объяснение нашего поведения мы ищем именно в наших эмоциональных переживаниях, которые, как помогают нам преодолевать препятствия, так и мешают нам справиться с ними.

Цель, поставленная в начале исследования, была достигнута, задачи решены, гипотеза о том, что поведение детей старшего дошкольного возраста в условиях одной группы будет носить различный характер, подтвердилась частично, так как большинство респондентов выбирают одинаковые формы реагирования в тех или иных наблюдаемых нами ситуациях.

## Литература

1. *Божович Л.И.* Психологические вопросы готовности ребенка к школьному обучению. Вопросы психологи ребенка дошкольного возраста. М.: Просвещение, 1995.
2. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. СПб., 2004.
3. *Бурлачук Л.Ф.* Словарь-справочник по психодиагностике. СПб.: Питер, 2004.
4. *Венгер А.Л.* Психологические типы детей дошкольного возраста // Вопросы психологии. 2014. N 3.
5. *Еникеев М.И.* Психологический энциклопедический словарь. М.: Проспект, 2010.

6. *Козлова С. А.* Дошкольная педагогика: учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Академия, 2000.
7. *Кошелева А.Д.* Эмоциональное развитие дошкольников: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений // под общ. ред. О.А. Шаграевой, С.А. Козловой. М.: Академия, 2003.
8. *Морозюк С.Н.* Формирование положительного отношения к явлениям общественной жизни у детей среднего дошкольного возраста в процессе обучения: дис. ... канд. пед. наук. М., 1989.
9. *Морозюк С.Н., Кузнецова Е.С.* Взаимосвязь психологического благополучия матери с эмоциональным благополучием ребенка // Вестник университета Российской академии образования. 2018. N 4. С. 14-19.
10. *Лисина М.И.* Развитие познавательной активности детей в ходе общения со взрослыми и сверстниками // Вопросы психологии. – 1982. N 4. С. 32-40.
11. *Репина Т.А.* Психология дошкольника. Хрестоматия. М.: Академия, 1995.
12. *Смолева Т.О.* Рефлексия значимых взрослых как фактор эмоционального благополучия ребенка: монография. Иркутск: изд-во Иркутского государственного педагогического университета, 2003.
13. *Эльконин Д.Б.* Психологическое развитие в детском возрасте. М.; Воронеж: НПО МОДЭК, 2001.

**Попова П.А.,**  
обучающийся,  
творческое объединение «Юный психолог»  
МБУ ДО ДТДМ «Истоки»  
г. Сергиев Посад, Россия  
[Polinaropova751@gmail.com](mailto:Polinaropova751@gmail.com)

## **ПЕРЕЖИВАНИЕ СТРАХА НЕУДАЧИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ (НА ПРИМЕРЕ 9 И 11 КЛАССОВ)**

**Аннотация:** в данной статье рассмотрен феномен «страха неудачи». Представлены результаты исследования по методике Ю. М. Орлова, С.Н. Морозюк «Когнитивно-эмотивный тест» среди учеников 9 и 11 классов на предмет изучения их переживания страха неудачи. Раскрыт механизм возникновения страха неудачи у учеников 9 и 11 классов. Предложены практические рекомендации для подростков с целью профилактики переживания страха неудачи.

**Ключевые слова:** страх неудачи, подростки, саногенное мышление, патогенное мышление, апеллирующее мышление.

**Popova P. A.,**  
Student,  
MBU DO DTDM "Istoki"  
Sergiev Posad, Russia

## **EXPERIENCING THE FEAR OF FAILURE IN ADOLESCENCE (FOR EXAMPLE, GRADES 9 AND 11)**

**Annotation:** this article discusses the phenomenon of "fear of failure" in domestic and foreign sources. The article presents the results of a study on the methodology of Yu. M. Orlov, S. N. Morozyuk "Cognitive-emotive test" among respondents of 9 and 11 classes to study their experiences of fear of failure. The mechanism of fear of failure in grades 9 and 11 is revealed. Practical recommendations for teenagers for the purpose of prevention of experience of fear of failure are offered.

**Keywords:** failures, teenagers, sanogenic thinking, pathogenic thinking, appealing thinking

В подростковом возрасте юноши и девушки нередко сталкиваются с различными проблемами: в семье, в учебе, в личной жизни, что часто приводит к страху неудачи. Одна из причин того, почему люди боятся неудачи, – это страх перед мнением общества, что особенно заметно в рабочей среде или в школе. Подростки, для которых характерно преобладание мотива избегания неудач, склонны к чрезмерному риску, либо не рискуют вовсе. У них сильный страх перед несчастными случаями и они чаще попадают в неприятности. Как правило, слабо развита мотивация достижения. Ребята с недостаточным уровнем мотивации к успеху более тревожны, неуверенные в себе. Они чувствительны к оценке окружающих, поэтому им нравится выполнять задания либо легкие (чтобы обеспечить себе успех), либо очень трудные (чтобы иметь оправдание в случае неудачи).

Обращаясь к концепции Ю.М. Орлова, мы видим, что существуют понятия «патогенная» и «саногенная» рефлексия. «Саногенная рефлексия» – рефлексия направлена на уменьшение страданий от негативных эмоций и формирование стиля мышления, обеспечивающего психологическое благополучие, а вместе с ним и физическое и соматическое здоровье. Под патогенной (защитной) рефлексией Ю. М. Орлов понимает умственные автоматизмы, направленные на уменьшение страданий от негативных эмоций, дающих локально – временный эффект. То есть, чем больше выражена отрицательная эмоция, тем выше должны быть показатели конкретных видов защитной рефлексии и, наоборот, чем благополучнее человек, тем меньше ему нужно использовать психическую защиту. Переживание страха неудачи – это результат патогенного мышления, когда у человека возникает «внутренний конфликт между ожиданием субъекта и его реальными результатами, которые были достигнуты им в данной ситуации» [5].

Страх неудач берет свои истоки из детства. Его формирование во многом обусловлено неблагоприятной социальной ситуацией развития в разные возрастные периоды [2]:

- подавление родителями стремления ребенка к самостоятельности в раннем детстве;
- частые и строгие наказания ребенка родителями за незначительные проступки;
- чрезмерное ограничение родителями инициативности ребенка в дошкольном возрасте;



- предъявление завышенных требований к ребенку по поводу его учебы в школе, осуждение за оценки;

- проблемы с успеваемостью в школе, переживание некомпетентности, неполноценности;

- формирование у школьника мотивации избегания неудач из-за связанных с ними санкций;

- буллинг в школе и других детских коллективах. Агрессивное преследование ребенка может выражаться в оскорблениях, угрозах, бойкотах, насмешках;

- непринятие референтной группой в подростковом возрасте, высмеивание, осуждение, критика подростка сверстниками.

Отметим, что для юношеского возраста особенно важны процессы развития самосознания, динамика самостоятельной регуляции образов «Я». Характерная черта ранней юности согласно А.А. Реану — формирование жизненных планов. Жизненный план возникает, с одной стороны, в результате обобщения целей, которые ставит перед собой личность, а с другой стороны — это результат конкретизации целей и мотивов. Страх неудачи, согласно Ю.М. Орлову — это внутренний конфликт между ожиданием субъекта и его реальными результатами, которые были достигнуты им в данной ситуации.

Поэтому мы решили изучить вопрос переживания страха неудачи в подростковой и раннем юношеской среде.

**Цель исследования:** изучить механизмы возникновения переживания страха неудачи в подростковом и раннем юношеском возрасте и пути его решения.

**Задачи исследования:**

1. Теоретический анализ понятия «страх неудачи» в отечественных и зарубежных источниках;

2. Определить основные понятия «страх неудачи», «патогенное мышление» и «саногенное мышление»;

3. Подобрать методики для изучения переживания страха неудачи в подростковом и раннем юношеском возрасте;

4. Провести исследование по изучению переживания страха неудачи в подростковом и раннем юношеском возрасте;

5. Проанализировать полученные результаты и сделать выводы;

6. Разработать практические рекомендации для подростков и юношей по профилактике переживания страха неудачи.

**Объект исследования** – рефлексия.

**Предмет исследования** – переживания страха неудачи в подростковом возрасте.

**Теоретическая значимость исследования:** впервые переживание страха неудачи было рассмотрено с позиции когнитивно-эмотивной технологии (Ю.М. Орлов, С.Н. Морозюк).

**Практическая значимость и новизна исследования:** полученные результаты могут быть использованы в работе школьного психолога при подготовке и разработке родительского собрания, педагогических и методических советах. Впервые изучены механизмы возникновения переживания страха неудачи в подростковом и раннем юношеском возрасте, а также установлены различия среди 9 и 11 классов в переживании данного феномена.

Исследование проводилось в сентябре – октябре 2019 г. с подростками, учащимися МБУ СОШ №4 Московской области г. Сергиев Посад.

В исследовании приняли участие респонденты 9 и 11 классов. Всего – 58 человек, из которых 30 человек – респонденты 9 класса и 28 человек – респонденты 11 класса.

Основными методами исследования являлись: психодиагностика, сравнение показателей по методике «Когнитивно-эмотивный тест» субтест «Страх неудачи» (Ю.М. Орлов, С.Н. Морозюк) у респондентов 9 и 11 классов.

Полученные результаты показали, что существуют достоверные различия в проявлении защитной рефлексии у респондентов 9 и 11 классов. Это значит, что и респонденты 9 и респонденты 11 классов испытывают страх неудачи, но разница заключается в качестве переживания неудачи респондентами обеих групп. Особенно обращают на себя внимания следующие различия:

1. Объем защитной рефлексии при репродукции неудачи (0,98\*\*)

2. Агрессия против других (0,60\*)

3. Защита от страха неудачи (0,62\*)

4. Защита от зависти(0,77\*)

5. Самоуничижение Я (0,65\*)

1. Объем защитной рефлексии при репродукции неудач – представляет собой число реакций респондента на список из

высказываний, связанных с негативными эмоциями при переживании страха неудачи.

2. Агрессия против других – это нападение респондента на другого, защищаясь от своих неудач

3. Страх неудачи – это внутренний конфликт между ожиданием субъекта и его реальными результатами, которые были достигнуты им в данной ситуации.

•Защита от страха неудачи – это защита от видимости своих ожиданий и реальностей в какой-то сфере деятельности.

4. Зависть – это чувство досады, вызванное благополучием, успехом другого.

•Защита от зависти – убеждение самого респондента, что у него не происходит чувство зависти к другому, находя оправдания, обсуждая кого-то.

5. Самоунижения Я – намеренное унижение, принижение, умаление самого себя перед другими.

Эти различия показывают нам, что респонденты 9 классов качественно иначе переживают страх неудачи, чем респонденты 11 классов. Причем, у первых это проявляется через агрессию против других, самоунижение Я и зависть. Также это может говорить о том, что девятиклассники более завистливы, агрессивны по отношению к другим и склонны к самобичеванию и самоунижению. Приведем примеры того, как проявляется в поведении и эмоциях данные различия:

1. Объем защитной рефлексии при репродукции неудачи

2. Агрессия против других: возьмем мальчика по имени Петя 16 лет, который во время игры в баскетбол проиграл со своей командой команде из другой школы, вместо того чтобы принять он начинает проявлять агрессию против своей же команды, обвиняя их в поражении.

3. Защита от страха неудачи: девочка по имени Аня прекрасно знает, что у нее есть страх неудачи, но чтобы остальные этого не поняли она начинает вести себя вызывающе и сторить из себя девушки, которая уверена в себе на все 100%.

4. Защита от зависти: девочка Дина постоянно обсуждает свою подругу, говоря что ей все просто достается из-за богатых родителей, на самом деле у нее появляется зависть, что у ее подруги есть много того, чего нет у нее, но видно, что действует защита от зависти, боится признать, что на самом деле она завидует.

5. Самоуничужение Я: Мальчик Ваня постоянно перед своими друзьями и подругами говорит, что он не красивый, неудачник, добиваясь похвалы.

Полученные результаты позволяют сформулировать следующие рекомендации:

- чтобы уменьшить страх неудачи самое главное перестаньте слушать и быть зависимым от мнения окружающих, поймите, что вы индивидуальны и таких как вы не существует больше, верьте в себя и у вас все получится;

- разрабатывайте в себе больше хороших качеств, а плохие постарайтесь скрыть, запишите все свои хорошие качества в какой-нибудь блокнот;

- если хотите выговориться, подойдите к своим родителям и скажите, что вас беспокоит, они вас выслушают и могут дать совет; читайте книги, в которых говорится о самоуверенности, работайте с дневником.

Цель исследования была достигнута, задачи решены, гипотеза подтвердилась. Для изучения достаточно актуальной темы необходимо исследование другой возрастной группы, и применение дополнительных методов исследования.

### Литература

1. *Морозюк С.Н.* Саногенная рефлексия, акцентуации характера и эффективность учебной деятельности. М.: из-во Штыкова М.А., 2000.
2. *Орлов Ю. М.* Восхождение к индивидуальности. М.: Просвещение, 1991.
3. *Орлов Ю.М.* Научение. Становление человека. М.: Слайдинг, 2006.
4. *Орлов Ю. М., Морозюк С.Н.* Когнитивно-эмотивный тест. М.: Импринт-Голфстрим, 1999.
5. *Орлов Ю. М.* Саногенное (оздоравливающее) мышление. М.: Слайдинг, 2006.

**Рыбакова А.Н.,**  
обучающийся,  
творческое объединение «Юный психолог»  
МБУ ДО ДТДМ «Истоки»  
г. Сергиев Посад, Россия  
[ESKaip@yandex.ru](mailto:ESKaip@yandex.ru)

## **ВЗАИМОСВЯЗЬ ОСОБЕННОСТЕЙ РЕФЛЕКСИИ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК 16-17 ЛЕТ С ИХ АКЦЕНТУАЦИЯМИ ХАРАКТЕРА**

**Аннотация:** статья посвящена рассмотрению и анализу взаимосвязи особенностей рефлексии юношей и девушек 16-17 лет с их акцентуациями характера. Представлены различия в проявлении показателей защитной рефлексии у юношей и девушек с различными видами акцентуаций характера.

**Ключевые слова:** рефлексия, защитная рефлексия, апеллирующее мышление, саногенное мышление, акцентуация характера.

**Rybakova A. N.,**  
Student,  
MBU DO DTDM "Istoki"  
Sergiev Posad, Russia

## **INTERRELATION OF FEATURES OF REFLECTION OF TEENAGERS OF 16-17 YEARS WITH THEIR ACCENTUATIONS OF CHARACTER**

**Abstract:** the article is devoted to the consideration and analysis of the relationship between the features of reflection of adolescents 16-17 years with their accentuations of character. The differences in the manifestation of indicators of protective reflection in boys and girls with different types of character accentuations are presented.

**Keywords:** reflection, protective reflection, appealing thinking, sanogenic thinking, character accentuation.

Подростковый возраст – это важный этап развития личности, который обычно начинается с 10-11 лет и продолжается до 16-17 лет. Именно в этот период у человека начинается «взрослая жизнь». Период

взросления представляет собой интенсивные физиологические и психологические изменения, характеризующиеся эмоциональной неустойчивостью, резкими колебаниями настроения, предельной самонадеянностью, категоричными суждениями по отношению к окружающим.

В подростковом возрасте продолжает формироваться характер, который может проявляться в различных типологических вариантах норм – акцентуаций характера. Акцентуации характера согласно А.Е. Личко, – это «чрезмерно выраженные черты характера». В зависимости от уровня выраженности существует две степени выраженности акцентуации характера: явная и скрытая. Явная акцентуация – это крайняя форма нормы, отличается постоянством черт определенного типа характера. Скрытая акцентуация проявляется, когда черты определенного типа характера выражены слабо или не выражены совсем, однако могут проявиться в стрессовых ситуациях.

**Цель исследования** – изучение взаимосвязи особенностей рефлексии подростков 16-17 лет с их акцентуациями характера.

**Задачи исследования:**

1. Проанализировать литературу по проблеме исследования.
2. Изучить содержание понятия «рефлексия».
3. Изучить содержание понятия «акцентуация».
4. Подобрать методики по изучению взаимосвязи рефлексии с акцентуациями характера подростков.
5. Провести исследование на предмет изучения рефлексии и акцентуаций характера подростков.
6. Проанализировать полученные результаты и сделать выводы.

**Гипотеза исследования:** существуют взаимосвязь акцентуации характера подростков 16-17 лет с особенностями их рефлексии.

**Объект исследования:** рефлексия и акцентуации характера.

**Предмет исследования:** характер взаимосвязи особенностей рефлексии подростков с их акцентуациями характера.

**Методики исследования:**

- 1) Когнитивно-эмотивный тест Ю.М. Орлова и С.Н. Морозюк;
- 2) Тест опросник К. Леонгарда – С. Шмишека «Определение личностно-характерологических акцентуаций».

Исследование проводилось на базе МБУ ДО Дворца творчества детей и молодежи «Истоки», МБУ СОШ №18, 14 г. Сергиев Посад

Московской области. В исследовании приняли участие 174 подростка 16-17 лет. Из них 76 юношей и 98 девушек.

Полученные результаты показали, что чем более у юношей выражен ригидный тип акцентуации, тем меньше они испытывают страх неудачи ( $r = -0,89$ ), но тем более они склонны к возбуждению вины в других ( $r = 0,91$ ).

Обращаясь к характеристике ригидного типа акцентуации, мы обнаруживаем, что ключевыми моментами характерных проявлений, являются «жесткость установок и взглядов, упорство в достижении целей».

В связи с такой ригидностью, у данных респондентов и не возникает страхов, связанных с неудачей. Но в то же время, «он часто склонен к мнимой несправедливости по отношению к себе, долго переживает происшедшее, тяжело переживает обиды». Поэтому находясь под влиянием своих мнимых обид, данные респонденты склонны вызывать вину в других людях.

Для лиц с эмотивным типом акцентуации характерно проявление защиты от чувства вины ( $r = 0,89$ ) и менее характерно проявление защиты от зависти ( $r = -0,87$ ). Так как эмотивный тип склонен к сопереживанию других, восприимчив, ему свойственно обостренное чувство долга, то на этом фоне у него может развиваться чувство вины. А в связи с выраженной ранимостью и развитой способностью глубоко чувствовать и переживать, а также склонностью винить себя, чувство зависти для таких респондентов не характерно.

Чем более выражен у юношей педантичный тип акцентуации, тем менее они склонны испытывать вину ( $r = -0,88$ ). Связано, это с их трудностью переключаться с одной эмоции на другую. А так как их уверенность в порядке, четкости и правильности присуща данному типу, то и переживание вины им не характерно. Они не сомневаются в себе, в правильности своих поступков, выполненной работы.

Чем более выражен тревожный тип, тем менее юноши с таким типом испытывают обиду ( $r = -0,92$ ). В связи с тем, что респонденты чаще испытывают робость, у них рано формируется чувство долга, высокие моральные и этические требования, то акцент их защитной рефлексии больше смещается в сторону переживания вины, чем обиды. Поэтому последнее им менее свойственно.

Но чем более выражен циклотимный тип, тем более обидчивы юноши ( $r = 0,94$ ). Респонденты данной группы зависимы от внешних

обстоятельств, от настроения, событий. То есть смена их настроения связана с ожиданиями. В связи с этим, встречаясь с неоправданными ожиданиями, у респондентов данного типа возникают отрицательные эмоции, это и приводит к переживанию обиды.

Чем более выражен возбудимый тип акцентуации, тем больше юноши данного типа испытывают вину ( $r= 0,87$ ). В связи с выраженной раздражительностью, вспыльчивостью, импульсивностью, респонденты обладают недостаточной управляемостью, неуживчивостью в коллективе, что так же приводит их к переживанию чувства вины (скорее перед окружающими, что не могут соответствовать их ожиданиям).

Чем более выражен дистимный тип, тем более лица, с данным типом, склонны прибегать к апеллирующему мышлению ( $r= 0,92$ ) и переживанию чувства стыда ( $r= -0,90$ ).

Респонденты обладают слабостью волевых усилий, пессимистично относятся к будущему, ведут замкнутый образ жизни, низкая контактность, поэтому выходя в социум и сталкиваясь со стрессовыми ситуациями, они склонны переживать стыд и прибегают к помощи третьих лиц, чтобы рассудили, помогли, дали готовый ответ, как «правильно» поступить.

Демонстративный, экзальтированный и гипертимный типы акцентуаций у юношей обнаружено не было.

Это говорит о том, что для респондентов данной группы не характерны такие проявления, как: монотонная деятельность, отсутствие чувства дистанции в отношениях с другими, приукрашивание своей персоны, эгоцентризм, стремление к спорам и выяснениям отношений, стремление к лидерству.

Анализ защитной рефлексии у девушек показал, что чем более у девушек выражен гипертимный тип акцентуации, тем менее они обидчивы ( $r= -0,89$ ) и склонны к возбуждению вины в других ( $r=-0,88$ ). Связано это с тем, респонденты данного типа почти всегда имеют хорошее настроение, поверхностные, энергичные, трудно переносят условия жесткой дисциплины. Поэтому они реже навязывают вину окружающим и выстраивают ожидания по отношению к ним.

Чем более выражен эмотивный тип, тем более девушки склонны к самоуничижению Я ( $r=0,87$ ) и зависти ( $r=0,92$ ). В связи с чрезмерной чувствительностью, тревожностью, ранимостью, стремлением сопереживать другим, приводит респондентов данного типа к самообвинениям, самоуничижениям своего Я. Чем более выражен



педантичный тип, тем больше девушки склонны испытывать вину ( $r=0,94$ ). В отличие от юношей, не склонных испытывать чувство вины, девушки более склонны к переживанию данного чувства. Скорее это связано с их стремлением жестко следовать плану, скрупулезны, поэтому часто могут сомневаться в правильности выполненной работы, склонны к самопроверкам и страхам не соответствовать ожиданиям других.

Чем более выражен демонстративный тип, тем менее девушки испытывают агрессию в отношении других ( $r=-0,95$ ), склонны к обесцениванию ( $r=-0,95$ ), меньше испытывают вину ( $r=-0,89$ ) и стыд ( $r=-0,87$ ), выстраивают ожидания в отношении других людей ( $r=-0,94$ ), прибегают к апеллирующему мышлению ( $r=-0,91$ ). А также у лиц с данным типом менее выражено саногенное мышление ( $r=-0,98$ ). Респонденты данного типа характеризуются повышенной способностью к вытеснению, склонны к фантазерству, поэтому такая тенденция, как проявление агрессии против других, переживание обиды и вины, есть следствие этих вытесненных переживаний. А низкий показатель саногенного мышления характеризуется больше квазирефлексией (по типу, «Мир, в котором я живу, называется мечтой»).

Чем более выражен возбудимый тип, тем больше проявляется аутоагрессия ( $r=0,92$ ), зависть ( $r=0,96$ ) и самоуничижение Я ( $r=0,94$ ). В связи с недостаточной управляемостью и контролем над своими побуждениями, у данного типа респондентов доминирует стремление к аутоагрессии и самоуничижению себя, в связи с неумением совладать со своими эмоциями и направить их в более конструктивное русло. А сравнение себя не в свою пользу только усиливает эти импульсы, приводящие к саморазрушению.

И чем более у девушек выражен экзальтированный тип акцентуации, тем более они склонны к возбуждению вины в других ( $r=0,89$ ). Респонденты данного типа акцентуации характера подвержены сиюминутным настроениям, порывисты, легко переходят от состояния восторга к состоянию печали. Под воздействием своей порывистости, а часто, бессознательно и в ситуациях неопределенности и напряжения выставляет виноватой другую сторону, защищаясь искренностью и открытостью своих чувств.

Ригидный, тревожный, циклотимный, дистимный типы акцентуаций у девушек не было обнаружено. Это говорит о том, что для таких респондентов не характерны проявления заниженной самооценки,

занудливости, зависимости от внешних событий, пугливость, неуверенность в себе, исполнительность, самокритичность.

Полученные результаты позволяют нам сделать выводы о том, что для подростков 14-17 лет (как юношей, так и девушек) более характерны такие типы акцентуаций характера, как: эмотивный, педантичный и возбудимый.

В качестве основных механизмов психологических защит при переживании отрицательных эмоций для данных типов, выступают следующие: объем защитной рефлексии при репродукции чувства вины, защита от чувства вины, защита от зависти и самоуничижение Я. Среди менее встречаемых механизмов защиты в данных группах выступают: рационализация обстоятельствами, уход от ситуации, объем и защита от страха неудачи, объем и защита при переживании чувства стыда.

Таким образом, акцентуации характера могут стать существенным препятствием к овладению человеком наиболее конструктивных форм и способов общения. А оптимизация черт характера посредством освоения рефлексивной культуры, позволяет более эффективно управлять своим состоянием и поведением, а также способствует осознанию имеющихся форм, средств и стилей деятельности.

### Литература

1. *Ахвердова О.А., Погожева О.В.* Личностная и поведенческая изменчивость подростков в полиэтническом образовательном континууме. Монография. М.: Илекса, 2008.
2. *Личко А.Е.* Психопатии и акцентуации характера у подростков. Л.: Дайджест, 1997.
3. *Морозюк С.Н.* Саногенная рефлексия, акцентуации характера и эффективность учебной деятельности. М.: Штыкова М.А., 2000.
4. *Орлов Ю. М., Морозюк С.Н.* Когнитивно-эмотивный тест. М.: Импринт-Голфстрим, 1999.
5. *Райгородский Д. Я.* Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Самара: БАХРАХ-М, 2001.

Научное издание

**ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ПРОБЛЕМЫ  
ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ  
И СОЦИАЛЬНОМ КОНТЕКСТЕ**

**Материалы международной конференции**

**г. Москва, 13–15 декабря 2019 г.**

Ответственный редактор Е. Ю. Бекасова

Статьи публикуются в авторской редакции

Авторы несут ответственность за достоверность приведенных фактических материалов,  
корректность цитирования и правильность указания источников

Московский педагогический государственный университет (МПГУ).  
119991, Москва, ул. Малая Пироговская, д. 1, стр. 1.

Управление издательской деятельности  
и инновационного проектирования (УИД и ИП) МПГУ.  
119571, Москва, пр-т Вернадского, д. 88, оф. 446,  
тел.: +7 (499) 730-38-61, e-mail: izdat@mpgu.su.

Подписано в печать 20.07.2020. Формат 60x90/16  
Бум. офсетная. Печать цифровая. Усл. п. л. 34,625.  
Тираж 500 экз. Заказ 1087.

ISBN 978-5-4263-0900-5

