

**СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЧЕЛОВЕКА В  
СОВРЕМЕННОМ МИРЕ В ИНТЕРЕСАХ  
УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА:  
МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД**

**Сборник материалов  
международной научно-практической  
конференции**

**18-20 мая 2017 г., Калуга, Россия**

**Калуга, 2017**

**УДК 159.9+343.95**  
**ББК 88.9**  
**С69**

**С69** Социализация человека в современном мире в интересах устойчивого развития общества: междисциплинарный подход /Сборник материалов Международной научно-практической конференции 18-20 мая 2017 г./ Под ред. Краснощеченко И.П. Калуга, КГУ им. К.Э. Циолковского, 2017. – 740 с.  
**ISBN 978-5-88725-457-9**

Конференция – этап Международного научно-образовательного марафона, посвященного ГОДУ ЭКОЛОГИИ в РОССИИ.

- © Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, 2017
- © Уполномоченный по делам ребенка в Калужской области, 2017
- © Коллектив авторов, 2017
- © Краснощеченко И.П., 2017

**ISBN 978-5-88725-457-9**

---

Подписано в печать 12.05.2017.  
Формат 60x84/16. Бумага офсетная. Печать трафаретная.  
Усл. печ. л. 46,5. Тираж 300 экз. Зак № 035.



Отпечатано «Наша Полиграфия»,  
г.Калуга, Грабцевское шоссе, 126.  
Лиц. ПЛД № 42-29 от 23.12.99  
т. (4842) 77-00-75

Министерство образования и науки РФ  
Калужский государственный университет им.К.Э. Циолковского  
Российская академия образования  
Научный совет по проблемам экологического образования  
Российской академии образования  
Неправительственный экологический фонд им. В.И.  
Вернадского  
Сетевая кафедра ЮНЕСКО при ФГБНУ "Институт стратегии  
развития образования РАО"  
Калужское отделение Российского Психологического  
Общества (РПО)  
Министерство образования и науки Калужской области  
Министерство труда и социальной политики Калужской  
области  
Аппарат уполномоченного по правам ребенка в Калужской  
области  
ФГОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный  
университет»  
(Республика Татарстан)  
ФГОУ ВО «Российская академия государственная народного  
хозяйства и государственной службы при Президенте РФ»  
Калужский филиал  
ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет»  
Калужское региональное отделение Общероссийской  
общественно-государственной просветительской организации  
«Российское общество «Знание»  
Германо-российское общество дружбы в Тюрингии (DRFG)  
ГКУК «Областная специальная библиотека для слепых им. Н.  
Островского»  
Центр постинтернатного сопровождения «Расправь крылья»  
Управление ЗАГС Калужской области  
Управление образования г. Калуги  
Научно-исследовательский центр судебной экспертизы и  
криминалистики

## ПРОГРАММНЫЙ ОРГКОМИТЕТ КОНФЕРЕНЦИИ:

**Казак Максим Анатольевич** – Председатель оргкомитета ректор ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского», кандидат исторических наук (г. Калуга).

**Авгусманова Татьяна Валерьевна** – сопредседатель программного оргкомитета, руководитель образовательных программ Неправительственного Фонда им. В.И. Вернадского, член Научного совета по экологическому образованию Российской академии образования, кандидат педагогических наук, доцент (г. Москва).

**Алтынникова Наталья Васильевна** - проректор по стратегическому развитию ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», кандидат педагогических наук (г. Новосибирск).

**Аникеев Александр Сергеевич** – министр образования и науки Калужской области (г. Калуга).

**Богданов Евгений Николаевич** - зам. главного редактора журнала «Прикладная юридическая психология», заслуженный деятель науки РФ, доктор психологических наук, профессор, академик МАНПО, действительный член Ньюйоркской академии наук (г. Москва).

**Бондырева Светлана Константиновна**, ректор Московского психолого-социального университета, Академик РАО, доктор психологических наук, профессор (г. Москва).

**Дзятковская Елена Николаевна** – сопредседатель программного оргкомитета, руководитель сетевой кафедры ЮНЕСКО при ФГБНУ «Институте развития стратегии образования», доктор биологических наук, профессор (г. Москва).

**Зазыкин Владимир Георгиевич**, профессор кафедры психологии и акмеологии профессиональной деятельности Института общественных наук ФГБОУ ВО "Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ", заслуженный деятель науки РФ, профессор, доктор психологических наук (г. Москва).

**Захлебный Анатолий Никифорович** - сопредседатель программного оргкомитета, Научный куратор круглого стола «Вызовы экологически устойчивого развития России отечественному образованию»; главный научный сотрудник лаборатории общих проблем дидактики Института стратегии развития образования Российской академии образования, председатель Научного совета по проблемам экологического образования РАО, академик РАО, доктор педагогических наук. (г. Москва).

**Йене Ларс** - координатор проектов Общества российско-германской дружбы в Тюрингии (г. Зуль, Германия).

**Капцов Александр Васильевич** – декан факультета психологии, заведующий кафедрой психологии управления ЧОУ ВО «Самарская гуманитарная академия», психолог, кандидат технических наук, доцент (г. Самара).

**Кашанов Мергалис Мергалимович**, заведующий кафедрой педагогики и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова», профессор, доктор психологических наук, (г. Ярославль).

**Коновалов Павел Вячеславович** - министр труда и социальной политики Калужской области (г. Калуга).

**Копышенкова Ольга Александровна** – Уполномоченный по делам ребенка в Калужской области (г. Калуга).

**Куммер Мартин** – председатель Общества российско-германской дружбы в Тюрингии (г. Зуль, Германия).

**Лыткина Ольга Алексеевна** – начальник Управления образования г. Калуги, кандидат психологических наук, доцент.

**Мамедов Фуад Тейюбович** - профессор Академии Государственного Управления при Президенте Азербайджанской Республики, президент Ассоциации культуры Азербайджана «Симург», доктор исторических наук (г. Баку, Азербайджан).

**Мухаметзянова Флэра Габдульбаровна** - директор центра магистратуры и аспирантуры института международных отношений, истории и востоковедения ФГБОУ ВО «Казанский (Приволжский) Федеральный университет», профессор, доктор педагогических наук (г. Казань, Республика Татарстан).

**Селиванов Владимир Владимирович** – заведующий кафедрой общей психологии ФГБОУ ВО «Смоленский государственный университет», профессор, доктор психологических наук, (г. Смоленск).

**Сидорова Ольга Николаевна** – начальник управления ЗАГС Калужской области (г. Калуга).

**Темнова Лариса Витальевна**, заведующий научно-исследовательской лабораторией информационно-образовательных технологий социологического факультета МГУ имени М.В.Ломоносова, профессор, доктор психологических наук, профессор кафедры современной социологии (г. Москва).

**Тюмасева Зоя Ивановна**, профессор кафедры безопасности жизнедеятельности и основ медицинских знаний ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» (ЧГПУ), профессор, доктор педагогических наук, кандидат биологических наук (г. Челябинск).

**Шамионов Раиль Мунирович**, заведующий кафедрой социальной психологии образования и развития ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского», доктор психологических наук, профессор (г. Саратов).

## ИСПОЛНИТЕЛЬНЫЙ ОРГКОМИТЕТ:

**Авраменко Наталья Николаевна** – и.о. зав. кафедрой социальной и организационной психологии КГУ им. К.Э. Циолковского, кандидат психологических наук.

**Артемова Татьяна Александровна** - сопредседатель, руководитель Калужского регионального отделения Общероссийской общественно-государственной просветительской организации «Российское общество «Знание», кандидат социологических наук.

**Голубева Наталья Александровна** – сопредседатель, заведующий кафедрой философии КГУ им. К.Э. Циолковского доктор философских наук, профессор.

**Горбачева Елена Игоревна** – сопредседатель, заведующий кафедрой психологии развития и образования КГУ им. К.Э. Циолковского, доктор психологических наук, профессор.

**Енгальцев Вали Фатехович** – сопредседатель, директор Научно-исследовательского центра судебной экспертизы и криминалистики КГУ им. К.Э. Циолковского, член Координационного совета РПО, доктор психологических наук, профессор.

**Епищев Олег Афанасьевич** – директор МКОУ «Дворцовская основная общеобразовательная школа», кандидат географических наук, (с. Дворцы Дзержинского района, Калужская область).

**Зубарев Александр Евгеньевич** – доцент кафедры общей биологии и безопасности жизнедеятельности КГУ им. К.Э. Циолковского, кандидат педагогических наук.

**Кривов Сергей Иванович** – директор физико-технологического института КГУ им. К.Э. Циолковского, кандидат педагогических наук, доцент.

**Коновалова Мария Павловна** – директор ГКУК КО «Областная специальная библиотека для слепых им. Н. Островского», кандидат педагогических наук.

**Краснощеченко Ирина Петровна** – сопредседатель, директор института психологии КГУ им. К.Э. Циолковского, доктор психологических наук.

**Штрекер Нина Юрьевна** – директор Института педагогики КГУ им. К.Э. Циолковского, доктор педагогических наук, профессор.

**Стратегическое значение культурологии  
для социализации и устойчивого развития**  
(Пленарный доклад на Международной научно-практической  
конференции 18 мая 2017)

Ф. Мамедов  
доктор исторических наук, профессор  
Академии Государственного Управления  
при Президенте Азербайджанской Республики

**The strategic importance of cultural studies  
for socialization and sustainable development**  
(Plenary report at the International scientific-practical conference  
may 18, 2017)

**F. Mammadov**  
doctor of historical Sciences,  
Professor of the Academy of Public Administration  
the President of the Republic of Azerbaijan

**Вызовы времени, социализация и духовная культура**

В современном мире, наряду с выдающимися достижениями культуры и цивилизации, поставленными на службу человечеству, накопилось немало сложных глобальных, региональных, национальных и локальных проблем. Неуклонный рост потребностей человеческого развития происходит на фоне сокращения природных ресурсов жизни, ухудшения экологии природы и человеческих отношений, деградационных явлений в нравственной культуре. Кризис нравственной культуры – вызов гуманитарной безопасности. Он находит отражение в дефиците понимания и человеческой солидарности, в снижении гуманизма и падении нравов, разрушении высоких цивилизационных стандартов и норм человеческого общежития. Все это сопровождается ростом напряженности в международных отношениях, ксенофобией, опасными для мира этническими и конфессиональными конфликтами, терроризмом, локальными войнами, чрезвычайно опасными для мира, для самой жизни на Земле. В этих условиях обеспечение устойчивого социального развития народов, взаимопонимания и продуктивного международного

сотрудничества, предупреждение конфликта культур и преодоление терроризма становится жизненной потребностью для миллионов людей планеты.

Актуальное значение для успешного решения этих проблем и достижения устойчивого развития в странах постсоветского пространства имеет социализация людей, в определяющей степени, зависящая от уровня развития духовной культуры общества и социально-культурной политики государства. Сущность такой политики - в формировании и развитии общества высококультурных людей, составляющих ядро национального человеческого капитала и основу надежного будущего каждой страны. Социализация предусматривает приоритетное развитие интеллектуальной и этической культуры граждан, обусловленных качеством образования, достижениями науки, техники и технологии, правильным этическим, эстетическим и патриотическим воспитанием детей и молодежи, развитием культуры семьи, человеческих и международных отношений. Она помогает усвоению знаний и навыков, гуманистических принципов, культурных ценностей и норм, правил и порядков, необходимых для самосовершенствования личности и ее интеграции в общество. Вместе с тем, способствуя формированию личностей и лидеров, социализация формирует благоприятную социальную среду для продуктивной жизнедеятельности человека, семьи, коллектива и общества, отвечающей национальным интересам.

Важным условием успешной социализации является формирование культурной идентичности граждан, способствующей гармонизации культур и развитию позитивного мультикультурализма общества. Не менее важная задача - установление и совершенствование меритократической культуры управления, предполагающей эффективную идеологическую и профессиональную подготовку, правильные оценки, мотивацию и рациональное использование специалистов и результатов их деятельности в интересах устойчивого, конкурентоспособного и безопасного национального развития. В контексте социализации актуальны и такие вопросы государственного строительства, как совершенствование правовых и информационных институтов, разработка и осуществление инновационных технологий жизнедеятельности, открывающих новые возможности для социально-культурного прогресса, повышения индексов и скорости



национального развития. Особая роль в процессе социализации принадлежит интеллигенции, в первую очередь, ученым, педагогам, деятелям искусства, юристам, политикам, управленцам и другим специалистам.

### **Культура и поведение человека как индикаторы социализации**

История показывает, что истинным критерием ценности человека является ни его национальность, ни религия, ни место рождения, ни место проживания, ни профессия, а только высокая духовная (интеллектуальная и нравственная) культура. Невежество – это зло и бедность, а культура – знание, развитие и благосостояние. В силу этого, патриотизм интеллигенции немыслим без служения развитию духовной культуры народа при помощи науки, образования и просвещения. Познание развивает человеческий разум – ключ ко всем дверям мироздания. Добро формирует позитивную среду для достойной жизни. Гармония этих двух устоев духовной культуры помогает достичь счастья. Человек, желающий достижения счастья, должен все время развивать свои знания и способности, помогающие понимать законы развития природы и общества, создавать новые блага культуры, совершенствовать культуру труда и коммуникаций, стремиться вырабатывать объективное отношение к происходящим вокруг событиям, удовлетворять свои потребности, не забывая об этике и гармонии с окружающим миром.

Культура – это «вторая, искусственная природа», все позитивное, созданное умом, чувствами и физическим трудом человека. Вместе с тем, это исторический созидательный процесс, путь от хаоса и невежества - к знанию, порядку, развитию и благосостоянию. В своей сущности - это процесс и результат преобразования биологической энергии человека – в, основанную на разуме, созидательную, социальную энергию познания, духовного и материального производства в интересах человеческого развития. Основным мотивом, лежащим в основе развития культуры, является забота о сохранении, поддержании и улучшении человеческой жизни.

Понять роль культуры, как энергетического и технологического фактора роста благосостояния и устойчивого развития, как преобразовательной деятельности, направленной на создание эффективных технологий жизнедеятельности и производства

продукции, необходимой для удовлетворения духовных и материальных потребностей людей, помогает ее правильное научное осмысление.

*Культура в научном понимании* – это триада: процесс познания и преобразования природы, самого человека и общества, образуемые в результате духовные и материальные ценности и нормы, а также технологии их производства, хранения, использования и трансляции.

Важнейшее методологическое значение для социализации имеет фундаментальная культурологическая формула Лесли Алвина Уайта, согласно которой «поведение человека изменяется с изменением его культуры». Эта формула показывает, что формирование высокой культуры и доброй воли зависит не только от врожденных качеств. Оно требует постоянных усилий разума, приобщения к знаниям, выработанным человечеством, воспитания твердой воли, человечности и красивых чувств. В процессе культурного развития человек меняется и совершенствуется, становится мудрее, открывая все новые и новые возможности для своей жизнедеятельности. От качества этого процесса зависит и восприятие человеком трудностей, его отношение к своему внутреннему миру, богатству и бедности, успехам и неудачам.

Три вещи нельзя купить ни за какие деньги: истинную любовь, истинную дружбу и высокую духовную культуру – культуру разума и культуру чувств. Любовь и дружбу невозможно навязать, их можно только завоевать своей высокой духовной культурой. Аналогичным образом, дело обстоит и с системой культурных ценностей, которую невозможно навязать, но можно, через культуру, как «мягкую силу», через любовь и уважение к ее носителям, «заставить» полюбить и, таким образом, сделать желанным достоянием других.

Сложность этой задачи обусловлена множеством культур, этносов, национальностей, религий и моделей поведения людей, которые на разном уровне представлены в большинстве современных стран Запада и Востока. Культуры человечества достаточно устойчивы, и каждая из них по-своему относится к религии, к правде, к человеческим отношениям. Вместе с тем в каждой культуре имеет место нехарактерное для этноса мышление и поведение части индивидов. Разным людям свойственны не только различный уровень личной культуры, но и восприимчивости

культуры в целом. Ричард Льюис обращает внимание на наблюдения психологов, утверждающих, что если приобщение к определенной культуре начинается с раннего возраста, то в течение 12 лет полностью формируется культурный характер, сохраняющийся всю жизнь.

Определенное влияние на формирование культуры, образ мышления и поведение человека оказывают такие факторы как: воспитание, образование, социальное происхождение, этнические традиции, место рождения, место проживания, профессия, работа, пол, возраст, религия, а также индивидуальная психология личности. Не менее важны природно-географические условия, генетический код культуры, социальная среда, историческая обстановка и культурный обмен. Именно сочетанием этих постоянных и переменных величин во многом определяется и разное видение мира. Поэтому совместимость культур требует большого внимания, осуществления специальных программ языковой и культурологической подготовки, предполагает разумные компромиссы. Используя возможности образования и воспитания, следует настойчиво вырабатывать идентичность в мышлении и поведении людей разных национальностей, культивированием ценностей общечеловеческого характера, при условии поддержания благоприятных социально-экономических условий жизни общества и сохранения ценностей национальных культур.

Принимая это во внимание, особо хотелось бы подчеркнуть важность распространения в обществе универсальных культурологических знаний о национальной и мировой культуре. Интеллектуальное и нравственное обогащение людей способствует системному видению мира. Оно дает немаловажное превосходство, обусловленное гибкостью, широкой мультипанорамой видения, повышает шанс на выбор правильных решений в сложных ситуациях, открывает видение «окон» новых возможностей для гармоничного развития. В процессе жизни и деятельности в разных странах мира человек непременно общается с другими людьми, представляющими разные нации и религии, разное мировоззрение, характер и модели поведения. При коммуникации каждый должен делать коррекцию своей речи и поведения, с учетом системы этических ценностей, принятых в других культурах. В общении с людьми разных национальностей и этносов, следует учитывать

также различия в культуре речи. Важно знать особенности речи представителей разных народов, разбираться в смысле их слов и интонации, в особенности, если имеет место кодированная речь. В силу этого, целесообразно в каждой стране, на основе единых международных программ, осуществлять обучение людей сущности и особенностям мировой культуры и цивилизации, представляющих собой богатое культурное разнообразие. В процессе такого обучения особенно важно формирование вежливости и толерантности, ибо в сложных, или критических ситуациях, а нередко и при непонимании «запускается программа» поведения, соответствующая психическим особенностям национальной культуры, что может спровоцировать конфликты.

Решению этой задачи могут помочь специальные международные программы аккультурации и инкультурации, способствующие выработке культурной идентичности людей, основанной на общепринятых человеческих ценностях и культурных стандартах, культуре мышления и поведения, с учетом национальных особенностей различных культур. Без этого невозможно преодоление конфликтов, взаимопонимание и мирное сосуществование, уважение к достоинству личности, культура мира и продуктивное сотрудничество в целях сохранения человечества. Такой подход требует солидарности и объединения усилий ученых и специалистов, преподавателей и политиков всего мира для разработки и реализации специальных культурологических просветительских программ по реформатированию сознания и выработке универсальной идентичности в целях спасения человечества от разрушительных процессов. Необходимо также формировать профессиональную компетентность кадров, занимающихся вопросами межкультурных коммуникаций и мультикультурализма, хорошо знающих культуру народов мира и способных выработать компромиссные коммуникативные модели. Актуальной задачей является осуществление подготовки международных специалистов по «синтезу» культуры типа «*Novo culturalis*» на основе селекции лучших культурных принципов, стандартов и норм жизнедеятельности, и обучению этому людей в различных странах мира.

Глубоко убежден, что это нелегкий, но единственный путь, ведущий к «свету в конце туннеля» может стать эффективной инновационной моделью социализации в России, Азербайджане и

других странах СНГ. Антропологическая модель «Homo culturalis» предполагает формирование людей высокой культуры, обладающих соответствующим уровнем знаний, умений, организованности, нравственности и созидательной деятельности. Она предусматривает тиражирование в обществе таких качеств, как культура ответственности, уважение к личности, честность, гуманизм, ненасилие, уважение к старшим, любовь к детям, гостеприимство, терпимость, преданность идеалам высокой культуры. Эти качества способствуют установлению приоритета ценности человеческой жизни, сохранению культурного многообразия, гармонии культур и интересов в обществе, национальному согласию и солидарности граждан. Формирование в разных странах мира людей на основе единых культурных стандартов, гармонично сочетающих в себе общенациональные и общечеловеческие ценности культуры, позволит вырабатывать культурную идентичность, основанную на универсальной системе культурных ценностей, способствующей взаимопониманию, толерантности и сотрудничеству в целях устойчивого и безопасного развития.

### **Стратегическое значение культурологии для социализации**

Значение культурологии для успешной социализации и устойчивого национального развития обусловлено тем, что она дает возможность наилучшим образом:

- Формировать и совершенствовать стратегические и тактические цели, определять направления и устанавливать приоритеты человеческого, социального, государственного и международного развития.
- Обеспечивать эффективную координацию различных направлений жизнедеятельности общества и государства, отвечающих национальным интересам.
- Создавать, на основе исторического опыта и компаративного анализа процессов мировой цивилизации, модели и технологии устойчивого развития государства, высокую производительность, качество труда и производимой продукции.
- Разрабатывать программы использования новейших достижений мировой науки в различных сферах жизнедеятельности общества и государства, с учетом временных рамок их

актуальности, а также научно-обоснованные прогнозы и конструкции будущего развития.

- Осуществлять подготовку, переподготовку и воспитание высококвалифицированных специалистов и научных кадров с универсальными культурологическими знаниями, необходимыми для успешной социализации и развития человеческого капитала, а также культурологическое просвещение различных категорий населения; воспитывать молодое поколение в соответствии с патриотической идеологией государства.

- Проводить культурологическую экспертизу сложных социальных и политических процессов и проблем, нередко неподвластных традиционным методам социальных и гуманитарных наук. Опираясь на универсальные культурологические знания, современную методологию и исследовательские методы, такая экспертиза дает возможность вырабатывать объективные оценки и критерии, необходимые для стратегического планирования и принятия правильных государственных решений.

- Способствовать, на основе гармонизации культур и интересов, реализации государственной политики гуманизма, культуры мира и мультикультурализма, а также продуктивному диалогу культур и цивилизаций, международному сотрудничеству на основе согласования интересов, в целях взаимовыгодного и безопасного развития.

## **Раздел 1. Философско-культурологические проблемы социализации**

### **Антропологический образ педагога-детоводителя**

**В.И. Слободчиков,**  
Президент Российской макаренковской ассоциации,  
член-корреспондент Российской академии образования (отделение философии образования и теоретической педагогики)

*Аннотация:* Кардинальные изменения в обществе и в образовании сопряжены с изменением представлений о современном педагогическом профессионализме. Уходит в прошлое основная функция педагога – быть источником новой информации и предметных знаний.

Современный педагог становится профессиональным антропотехником, способным решать задачи общего развития детей своими педагогическими средствами, содержанием педагогической деятельности, адекватными для каждой ступени образования. Специфика педагогического труда и образования в целом определяется «разностью возрастных потенциалов» в структуре детско-взрослой образовательной общности. В статье анализируется возраст Взрослость. Позиция взрослости в принципе не приурочена к какому-либо конкретному (паспортному) возрасту. Взрослый всегда тот, кто берет на себя всю полноту ответственности за все и за всех в пространстве собственной жизни. Антропологический подход к образованию может быть операционализирован в оригинальной типологии базовых педагогических позиций взрослого в детско-взрослой образовательной общности.

В статье проанализировано первое разделение позиций взрослого на бытийные и культурные. Второе проанализированное разделение связано с определением исходных движущих сил развития детско-взрослой общности – отождествление и обособление. На основе сочетания процессуальных и онтологических аспектов выделяются четыре базовые педагогические позиции взрослых: Родителя, Мудреца, Умельца и Учителя.

*Ключевые слова:* профессиональная компетентность, антропотехника, возраст, Взрослость, детоводительская позиция.

## **The anthropological form of the teacher-tutor**

V. I. Slobodchikov,

the President of the Russian Association A. S. Makarenko, a member-correspondent of the Russian Academy of education.

*Abstract:* The modern teacher becomes professional antropotechnical, capable of solving problems of overall development of children by their pedagogic means, the content of educational activities, appropriate for each level of education. The modern teacher becomes professional antropotechnical, capable of solving problems of overall development of children by their pedagogic means, the content of educational activities, appropriate for each level of education. The specificity of the pedagogical work and education as a whole is determined by the "age difference of potentials" in the structure of childrens and adult education community. The article analyzes the age of Adulthood. The position of adulthood, in principle, not confined to any particular (passport) age. Adult is always the one who takes full responsibility for everything and for all in the space of his own life. The anthropological approach to education can be operationalized in the original typology of the underlying pedagogical position of the adult in children's and adult community education.

The article analyzes the first separation position adult existential and cultural. The second analyzed the separation is connected with the definition of the original driving forces behind the development of childrens and adult community – identification and isolation. On the basis of a combination of procedural and ontological aspects there are four basic pedagogical position adults: a Parent, a Sage, a Craftsman and Teacher.

Key words: professional competence, antropotechnique, age, Maturity, debodinance position.

Кардинальные изменения в обществе и в образовании сопряжены с изменением представлений о современном педагогическом профессионализме. Уходит в прошлое основная функция педагога – быть источником новой информации и предметных знаний.

Современные педагоги сталкиваются с необходимостью учить не только знаниям, но и способам их добывания, строить и организовывать образовательный процесс как систему формирования многомерного сознания, способностей самоопределяться в истории и культуре, развивать у школьников техники понимания, мышления, действия, рефлексии, воспитывать потребность в самообразовании и саморазвитии. Современный педагог становится (должен становиться) профессиональным



антропотехником, способным решать задачи общего развития детей своими педагогическими средствами, содержанием педагогической деятельности, адекватными для каждой ступени образования.

Обратимся, однако, к более конкретному анализу **профессиональной компетентности современного педагога**. Его профессионализм, как мы уже отмечали, не может быть сведен только к знанию своего предмета и к умению его транслировать, так как педагогическая профессия входит в разряд социально-ориентированных профессий. Помимо предмета деятельности (знание своего предмета и методики его преподавания), профессия педагога включает в себя и социокультурный контекст его реализации, особую социальную, культурную и антропологическую предметность. Современный педагог должен владеть, распоряжаться целым рядом особых способностей, которые ранее (частично и сейчас) были присущи другим профессионалам, прежде всего в сфере интеллектуального труда – ученым, политикам, организаторам.

В работах методологов были выделены специфические виды интеллектуальной деятельности, которые очевидным образом должны войти сегодня в состав педагогического профессионализма; это, прежде всего – **исследование, конструирование, проектирование, оргуправление**. Именно эти четыре – высоко интеллектуальных и когда-то высоко специализированных вида деятельности сегодня должны входить в общий блок способностей, обеспечивающих профессиональную компетентность современного педагога. И это в том случае, если он ставит перед собой одну из важнейших сегодня профессиональных задач: **исследовать, сконструировать, спроектировать и организовать систему образовательных ситуаций, обеспечивающих подлинное развитие базовых способностей человека в пространстве образования**.

Сугубая специфика педагогического труда и образования в целом определяется «разностью возрастных потенциалов» в структуре детско-взрослой образовательной общности. Какой же возраст индуцирует «разность потенциалов» развития и специфицирует педагогическую деятельность?

В рамках психолого-педагогической антропологии главным и уникальным возрастом является **Взрослость**. Позиция взрослости в принципе не приурочена к какому-либо конкретному (паспортному)

возрасту. Ну, может быть за исключением беспомощного младенца и беспомощного старца. Взрослый всегда тот, кто берет на себя всю полноту ответственности за все и за всех в пространстве собственной жизни. Взрослый человек – это «главное плечо», поддерживающее и старых и малых, берущего на себя тяготы их. Вспомним стихи Н. Некрасова: «Мороз – красный нос», в котором, по нашим меркам – дошкольник сообщает, что в семье только двое мужчин (взрослых) – отец, который рубит дрова, и он, который их отвозит. Вспомним также и отроков, которые в катастрофических ситуациях (война, революция...) брали тяготы семьи на свои плечи.

Именно **Встреча** взрослого с представителем любого другого поколения впервые продуцирует собственно педагогическую (детоводительскую) позицию – даже если базовые цели этой Встречи не являются сугубо педагогическими, а, например, хозяйственными, политическими и др.

Уточним, что под **позицией** мы понимаем наиболее целостную характеристику поведения человека, свободно и ответственно определившего свое мировоззрение, принципы и поступки во взаимоотношениях с другими. Позиция – это личностный способ реализации базовых целей и ценностей человека в социально-профессиональном пространстве. В контексте нашего анализа необходимо различать и не смешивать тотальную – личностную позицию, и ее частную проекцию – профессионально-деятельностную. Личностная позиция возникает и существует во всяких человеческих общностях, профессиональная – только в профессиональном сообществе.

*Педагогическая позиция* как культурная позиция является уникальной и единственной в своем роде – она *одновременно* и личностная (выявляется во всякой встрече взрослого и ребенка), и профессиональная, культурно-деятельностная позиция (необходимая для создания условий достижения целей образования). Педагог нигде и никогда не встречается с ребенком как с «объектом»: в личностной позиции он всегда встречается с другим человеком, в собственно профессиональной – с условиями его становления и развития. Поэтому бессмысленной и надуманной проблемой оказывается выбор между «субъект-объектными» и «субъект-субъектными» отношениями педагога и ребенка. Эти отношения и личностны, и деятельностны, и предметны

одновременно. В подлинном педагоге-профессионале органично соединяются *Личность и Мастер*.

Антропологический подход к образованию может быть операционализирован в оригинальной типологии базовых педагогических позиций взрослого в детско-взрослой образовательной общности.

Первый шаг в различении позиций – определение исходных оснований взаимосвязи жизнедеятельности взрослого и жизнедеятельности ребенка. Жизнь человека, с одной стороны, проживается и переживается непосредственно, а с другой – обусловлена культурой, ее содержанием и формами. Поэтому первое разделение позиций взрослых – это их разделение на позиции бытийные, связанные с выращиванием детей и сохранением непосредственного переживания радости, красоты и самоценности жизни, и позиции культурные, связанные с созданием, хранением и передачей норм и эталонов культуры другим поколениям.

Второй шаг – определение исходных движущих сил развития детско-взрослой общности. Взрослые в своем отношении к детям стремятся либо к передаче им собственной жизненной позиции, к самовоспроизводству (отождествление), либо к утверждению самобытности ребенка (обособление).

На основе сочетания процессуальных и онтологических аспектов выделяются четыре базовые педагогические позиции взрослых: *Родителя, Мудреца, Умельца и Учителя* [1].

Таблица 1

Таблица 1

Базовые педагогические позиции

<i>Процессуальный аспект</i>	<i>Онтологический аспект</i>	
	Бытийные	Культурные
Отождествление	<i>Родитель</i>	<i>Умелец</i>
Обособление	<i>Мудрец</i>	<i>Учитель</i>

Позиции *Родителя, Мудреца, Умельца и Учителя* – ядерные, не сводимые друг к другу; они составляют практически всю материю совместной жизни детей и взрослых, хотя в реальной жизни в чистом виде встречаются редко. Базовые педагогические позиции символизируют начальные и необходимые условия полноценного, гармоничного развития детей, подростков, молодых людей.

Жизнь с взрослыми в бытийных позициях позволяет человеку ***встретиться с настоящим в многообразии его проявлений и с вечностью.*** Встреча с *Родителем* дарит ребенку непосредственную радость существования, переживание самооценности жизни, способность жить настоящим, а не только готовиться к настоящей и будущей жизни. Встреча с *Мудрецом* дарует способность найти, создать, усмотреть в общечеловеческой сокровищнице жизненных ценностей свое сокровище, свет и богатство собственной души.

Взрослые в культурных позициях дают возможность человеку стать достойным собственного прошлого: в общении с *Умельцем* освоить уже нажитые людьми культурные ценности и не бояться будущего; в общении с *Учителем* обрести способности браться за новые задачи, которых не было в опыте прежних поколений. *Вооружение детей культурными нормами, средствами, способами работы* (практической, умственной, организационной) – главный продукт работы взрослого в культурных позициях. *Умелец* погружает ребенка в совместное действие и учит действовать. Учитель «разрывает плотную ткань» действия, высвобождая фазу чистого обучения, ориентировки в том, зачем, что и как надо делать. Он учит не действовать, а предварительно учиться действию.

Кстати, не следует смешивать позицию *Учителя* с педагогической должностью. Человек может хорошо работать в школе, но не занимать позиции Учителя: он может общаться с детьми и как *Умелец*, и как *Мудрец*, и даже – как *Родитель*. Реальная жизненная позиция каждого взрослого человека – это уникальный в своем роде сплав исходных позиций; так из отдельных звуков складывается единый аккорд, а из исходных красок – новый цвет.

В соответствии с антропологическим принципом, единицей рассмотрения и пространством организации профессиональной педагогической деятельности является ступень образования как

сфера развития базовых способностей растущего человека «здесь и теперь». Конкретный смысл образовательных событий, масштаб образовательных задач, тип педагогической позиции определяется общим смыслом становления личности на данной ступени образования.

При описании базовых педагогических позиций на ступенях образования речь пойдет об особенностях действий Взрослого в его взаимоотношениях с дошкольниками, младшими школьниками или подростками, юношами, девушками и молодыми людьми и взрослыми [2], [3]. Изобразим детско-взрослые отношения схематически (стрелочками в схеме указан основной вектор инициативы в этих отношениях).

**Взрослые —————▶ Дети (дошкольники)**

Основная инициатива во взаимодействии с дошкольниками принадлежит взрослому, который, вовлекая ребенка в новые сферы общей жизни, буквально возвращает в детском организме телесные и душевные способности, позволяющие ребенку соучаствовать в общей жизни с взрослыми. Посвящение, приглашение, включение, допущение ребенка в различные сферы жизни – вот основная работа взрослых в совместной жизни с дошкольниками. Существенно, что и побуждение (пробуждение) к каждой новой области жизни, действий, чувств, мыслей, и руководство (буквально: вождение рукой, за руку), и полнота самостоятельности (не говоря уже о полноте ответственности) практически никогда не принадлежат самому ребенку.

От полной беспомощности и зависимости к частичной, но уже иррациональной самостоятельности – такой путь проходит ребенок от рождения до порога школы. И если для взрослых (родителей) самостоятельность как способность оставаться самим собой в любых жизненных обстоятельствах, свобода от внешних влияний и принуждений приоритетная культурная ценность, то к концу дошкольного детства ребенок может обрести бесценный дар: творческую инициативу, некапризную волю, спокойную веру в свои возможности, которую не следует путать с самоуверенностью. Это возрастная норма развития дошкольников. Яркие проявления этих способностей наблюдаются в детской игре – своеобразной школе талантов, инициативности, самостоятельности, самообладания, дошкольников.

## **Взрослые —————▶ Подроки (младшие и старшие школьники)**

Взрослый по-прежнему вводит подрастающего ребенка в новые области жизни, в сферы наук, искусств, культуры общения, но внутри каждой такой области жизни взаимодействие с взрослым должно строиться и развиваться по инициативе подростка, приглашающего (или не приглашающего) взрослого к участию и помощи. Роль взрослого состоит теперь в возможно более отстраненной, ненавязчивой, анонимной поддержке подростковых инициатив, в создании условий для их осуществления. В схеме стрелочкой, направленной от подростка к взрослому, обозначена новая функция взрослых в отношениях с подрастающими детьми – введение в новые сферы совместной жизни и поддержка детских инициатив по построению и сохранению совместности. Отметим, что схема трактует младший школьный возраст как противопоставленный дошкольному детству и сближенный с отрочеством – временем поиска своего Я. Основание для такого сближения коренится в нереализуемой возрастной возможности младших школьников сделать первый шаг к настоящему саморазвитию – возрастной норме развития подростков.

## **Взрослые ◀—————▶ Молодые люди (учащиеся, студенты)**

Коренное отличие молодости, юности от предыдущих возрастов состоит в том, что подростки – это подрастающие дети, а молодежь – это молодые люди. Юность и молодость – это *возраст потенциальной возможности для взрослых и жизненной необходимости для юных подлинного, партнерского равенства, сотрудничества, сотворчества, совместных усилий по построению общей жизни*. На эту симметричность отношений, на взаимодополнительность инициатив и поддержки и указывает двунаправленная стрелочка в схеме. Отношения взаимной и полной ответственности – есть норма взаимоотношений и молодых и взрослых.

## **Взрослые —————▶ Люди, достигшие старости**

В этой возрастной группе в предельной выраженности и чистоте просматриваются отношения внутри всех взрослых возрастов. Симметричности истинного равенства в этих отношениях нет: каждая сторона вносит в них нечто свое, то, чем в

принципе не обладает другая. Поэтому в схеме эти отношения показаны двумя разнонаправленными стрелками, каждая из которых обозначает отношение бескорыстной заботы, в принципе существующей без расчета на взаимность, без оплаты. Взрослые дети ухаживают за больными родителями не для того, чтобы иметь в доме лишние рабочие руки, а старая мать помогает дочери по хозяйству вовсе не из благодарности за бесплатный стол и кров. Заостренные на полюсе старости отношения бескорыстной заботы – есть норма взрослых взаимоотношений.

Не будет преувеличением, если мы рассмотрим представленную модель как «план-проспект» нормальной совместной жизни всех поколений по всему пространству мира человеческого. Содержательное наполнение этого плана и этого проспекта хранится в наших упованиях и в наших деяниях.

#### *Литература:*

1. Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Мы, взрослые, и другие люди //Семья и школа. 1989. №11-12; 1990. №1-2.
2. Слободчиков В.И. Антропологическая перспектива отечественного образования. Екатеринбург, 2010.
3. Исаев Е.И., Слободчиков В.И. Введение в антропологию образования. Биробиджан: Изд-во ПГУ им. Шолом-Алейхема, 2012.

## **Цифровые номады: Транскультурная субъектность или десоциализация**

М.Р. Арпентьева

*Калужский государственный университет, г. Калуга*

*Аннотация.* Цифровой номадизм приводит к изменению идентичности человека: процессы ресоциализации и десоциализации в результате трансграничных миграций вызывают изменения отношений личности к себе и миру. В качестве позитивных изменений представлений о себе и мире у цифровых кочевников описываются стремление к свободе и самостоятельности, поиск новых способов бытия и отношений, интеграции в мировое человечество; следствия – формирование «человека вселенной», непростое, но важное для развития человечества движение в сторону общечеловеческих смыслов, общечеловеческой нравственности, транскультурной субъектности или идентичности. В качестве негативных

– отказ от построения отношений близости и постоянства, от духовно-нравственных ориентиров своей культуры и человечества, редукция свободы к персональному комфорту и защищенности, освобождению от тяжелого труда и обязанностей; следствия – «потеря корней», размывание социальной идентичности, маргинализация и десоциализация.

*Ключевые слова:* цифровой номадизм, «кочевник», идентичность, маргинализация, десоциализация, транскультурная субъектность, мультикультурализм, свобода, зависимость

*Abstract.* Digital nomadism leads to a change of identity: the process of re-socialization and desocialization in the resultant cross-border migration cause changes in relations of the individual to himself and to the world. Its agents' positive views about themselves and the world emphasize the desire for freedom and independence, the search for new ways of existence and relations, integration into the world of humanity. Yet, there is a negative side: refusal to build and follow relations of proximity and permanence; a negation of or total rupture with, spiritual and moral values of their culture, erosion of social identity of nomads to the extent of its dissolution and loss of humanity, marginalization and desocialization. One can augment the list mentioning also their marginalization and hyper-desire for freedom often conceived as levels of comfort and security that free them from hard work and responsibilities altogether. At the same time, it is necessary to stress as an additional point of meaning that the living strategy of digital nomads helps the formation of a “human universe”, or the movement of humanity towards universal morality and global culture, transcultural subjectivity or identity.

*Keywords:* digital nomadism, nomad, identity, marginalization, desocialization, multiculturalism, transcultural subjectivity, freedom, dependence.

Цифровой номадизм всё чаще привлекает внимание исследователей [8]; [32]; [31]; [30]; [35]; [42]. С точки зрения социальной психологии при изучении цифровых номадов главное внимание должно уделяться эволюции их идентичности, становлению и развитию транскультурной субъектности и гибридной идентичности, или десоциализации, отказу от культурной идентичности, а также промежуточным формам транскультурной социализации в виде лоскутной или маргинальной идентичности. Под идентичностью обычно понимается система более или менее осознанных переживаний личностью тождества с собой = *личностная идентичность*, и своей принадлежности к той или иной группе, воспринимаемой исторически непрерывной и



пространственно целостной, = социальная идентичность. Иметь идентичность означает: 1) ощущать себя более или менее независимым и постоянным в конкретной ситуации; 2) переживать собственную непрерывность и ее признание другими людьми; 3) понимать прошлое, настоящее и будущее как единое целое, строить жизненные планы, опираясь на прошлое и осмысляя настоящее. Исследования идентичности начаты в работах Э. Эриксона, который ввел данный термин и продолжают до сих пор [17]. Идентичность человека и/или группы предполагает уникальность и непохожесть; непрерывность и целостность; включенность / близость; подтверждение бытия и значимости человека другими людьми через принятие, внимание и уважение. В ситуации цифрового кочевничества все эти черты оказываются измененными. Особенно болезненны вопросы неподтвержденности, возникающей по месту прибытия. Игнорирование мигрантов новой средой воспринимается теми как непризнание самого их бытия, небрежение – как отрицание значимости их личности и идентичности, непринятие – как тотальное отвержение той и другой. Но в случае «кочевников» проблема неподтвержденности извне отступает на задний план, вперед выходит своеобразие их личностной и социальной идентичности.

Особенности личностной и социальной идентичности выражаются в специфике межличностных отношений номад. «Личностная идентичность» и «межличностные отношения» отражают меру принятия и понимания человеком себя и мира, степень гармоничности отношения индивида и/или группы к себе и к другим людям, в том числе в контексте мультикультурных отношений, то есть – гармоничности социализации человека. Ведь сообщества, в которых и между которыми «кочуют» цифровые номады, в большинстве случаев – мультикультурные. Это создает как иллюзию легкости перехода из одной культуры в другую, так и противоречия и дисгармонии в идентичности. Наиболее явно дисгармонии обнаруживаются в сфере межличностных отношений цифровых номадов, следовательно, в их социальной идентичности, а закрепляются – в их личностной идентичности. Пребывающий в постоянном движении цифровой кочевник – «гражданин мира» или «человек без корней» – одна из загадочных реалий современного мира. Цифровой кочевник не понимает «мечты о родине», так как благодаря цифровым технологиям может находиться и, при

необходимости, трудиться в любом месте. Правда, он при этом часто прибегает к «кочевой близости»: вопреки собственным декларациям о всепоглощающей «любви к новизне» предпочитает и поддерживает отношения со «старыми» знакомыми. Что не мешает ему искать и находить собственные ответы на важнейшие вопросы жизни: прекращая «крысиные бега» в замкнутых пространствах, он заново открывает себя и мир. «Кочевники» живут под множеством «флагов»: множественность идентификаций помогает им интернационализировать все аспекты их жизни, тем самым – обогатить ее, повысить ее качество. Вещный минимализм они сочетают с «жизнью по своим правилам», так достигая – рассчитывая достичь – идеала, в том числе – идеала свободы и гармонии [8]; [32]; [33]; [36]; [39]; [41].

Цифровому номадизму близок феномен фриланса – удаленной работы и/или самозанятости. Самозанятость представляет собой не просто форму трудовой или производительной деятельности, но также целую культуру и форму жизнедеятельности, опирающиеся на ценности личной и трудовой автономии, независимости [12]. Рынки труда для фрилансеров постоянно растут, аккумулируя значительный человеческий и социальный капитал, разрушая изоляцию культур и людей, усиливая их взаимосвязь [14]. Цифровые номады полагают, что стремятся к личной свободе. Однако это может быть стремление *от* чего-либо, *против* чего-либо и *для* чего-либо. В первом случае в мотивациях доминируют игнорирование и отрицание, во втором – отрицание и противопоставление, в третьем – установка на автономность и, одновременно, на интеграцию. Но все три варианта подчинены одной ведущей цели достижения и поддержания психофизиологического и социально-статусного благополучия, в том числе разнообразия, постижения себя и мира с разных сторон. В то же время, убегая от одиночества, «непонятости», «несвободы», «однообразия», «кочевник» не участвует в решении проблем, стоящих перед его народом, общностью, семьей, в конечном счете, и перед ним. В результате он может оказаться в худшем, чем прежде, положении: попасть в целую серию конфликтных ситуаций, испытывать фрустрацию из-за того, что не удовлетворяются его претензии на собственную значимость и силу, уникальность и востребованность, на любовь окружающих. Все это трансформирует его личностную и социальную идентичность в

маргинальную, расщепленную или лоскутную, гибридную [24]. Основная часть жизни «кочевника» протекает в мире виртуальных коммуникаций, из-за чего он нередко практически полностью утрачивает связь с «корнями», ассимилируясь там, где живет. К тому же, когда у человека нет постоянного дома, ему просто нечего бояться потерять; и в попытке доказать свою способность «справляться», быть успешным, жить без других, т.е. доказать свою уникальность как независимость и силу, он готов – ему даже хочется – потерять всё, что можно. Реже формируется интегрированная *транс*-идентичность «человека вселенной», «наращивающая» палитру способов жизнедеятельности. Причем модусы такого сближения зависят от его продолжительности. Для кратковременных циклов взаимодействия это будет модус «соприсутствие – включенность», для долговременных – модус «близость – отчуждение». «В транскulturации «иное» не просто видимо, но и рассматривается не как препятствие, а как самостоятельный субъект, общение с которым может происходить только на подлинно паритетных условиях». При этом, «... в отличие от мультикультурализма, строящегося по-прежнему на западной игре со временем и игнорировании пространства, транскulturация смело развоплощает эту модель и реабилитирует пространство и субъектность «иного», ставя под сомнение сами изобретенные в западноевропейской культуре понятия модерности и традиции и выступая за реальный диалог равных культур в настоящем» [15, с.126, 143]. Транскulturальная идентичность выступает как результат эгалитарного культурного взаимодействия, она скорее гибридна, чем маргинальна, скорее целостна, чем лоскутна. Транскulturация, согласно Ф. Ортису [37], «прославляет самосознание периферии, точку схождения противоположностей, которая позволяет людям превратить границу в центр и создать текучие, но значимые идентичности взамен фрагментированных историй» [28]. Она формирует своеобразное двойное сознание, существующее между мирами и культурами, в пограничье - «la frontera», в котором сталкиваются, смыкаются и перетекают друг в друга сущности и смыслы [19]. Идентичности «пограничья», которые воссоздает Г. Ансальдуа, основаны на понимании «иного» как самостоятельного голоса: «Пограничье —неопределенное и расплывчатое место, возникающее в результате ... реакции на неестественную, навязанную кем-то границу. Оно в постоянном

состоянии метаморфозы и его населяют отверженные и объявленные вне закона» [19, р.3, I-II]. Человек с такой идентичностью – «метис» - «Mestiza выживает путем культивирования в себе терпимости к противоречиям и неоднозначности. Его личность плюралистична и действует в плюралистичном мире — ничто не отвергается — ни плохое, ни хорошее, ни уродливое, ничто не исключается и не выбрасывается. Он не только сохраняет противоречия, он переводит амбивалентность в иное качество» [19, р. 79]. Цифровой номадизм выступает в этом смысле как альтернатива иному, по сути, всеобъемлющему способу отчуждения – чисто виртуальным отношениям и контактам [16]; [22, с. 194]; [23]; [27]; [28]. Свойственные ему моменты соприсутствия, сотрудничества помогают поддерживать более-менее нормальное социальное бытие, даже когда ее основные составляющие разделены весьма значительными пространственно-временными и культурно-историческими «расстояниями». Путешествия обеспечивают кочевнику как социальному существу «доступ к своей части социального наследия» [25, с. 6]. Цифровой номадизм – одно из проявлений детерриториализации и «денационализации», потери культурной идентичности, ведущей к десоциализации или к формированию транскультурной идентичности (субъектности) [6]; [15], [29], он произведен от эпохи «текучей современности» [Bauman, 2000]. Эпохи, в которую мы живем, и в которой и самое частное больше не является полностью личным, равно как и национальным, прочно связанным с определенной территорией и народом, их культурой. Поэтому цифровой номадизм и непременное для него сетевое общение – как, впрочем, любое повседневное либо частое общение в Интернете – лишь дополнение к частному личному общению, а не его замена» [40, с. 179]. Всё это не может не влиять на базовые характеристики «кочевнической» идентичности: рано или поздно они нарушаются. Мало того, что мы становимся «свидетелями реванша кочевого стиля жизни над принципом территориальности и оседлости» [3]. Фактически, они подвергаются деиндивидуализации. Лишенная стабильных духовно-нравственных основ идентичность неустойчива, цифровой номадизм становится одним из результатов этих метаний. Исследователи отмечают, что «принадлежность мигранта расщеплена между опытом “домашнего очага” и “беспределом

улицы”» [9]; [1], [11], [8]; [11, с.1]: представители разных культур меньшинства и большинства так или иначе признают свою собственную этническую гибридность как данность, иницирующую силу и власть, и ищут пути превращения своего этнического сообщества в культурно значимый, действующий слой общества. Эти поиски неотделимы от процесса превращения или ассимиляции, которая идет параллельно с процессом рождения нового, «гибридного». У субъекта мультикультурного контакта – переходная (двойственная, «гибридизированная») идентичность. В ней отражается диалектика оппозиций «общность – необщность» с той или иной группой людей, той или иной нацией, религией, профессией, «принадлежность – непринадлежность» к ним [7 с.84]. Особенно трудно процесс мультикультурного взаимодействия протекает там, где нация и ее идентичность длительное время подвергались масштабному игнорированию, где их бытие было скорее «инобытием». В такой ситуации формируется идентичность, лишенная нравственных опор, живущая ощущением тотального преследования. Переживание преследования и связанное с ним «бегство» от реальности, от себя (своего) и от других (чужого), т. е. от реальных отношений с собой и миром, всегда было одним из симптомов идентичности «человека без корней». Напротив, человек с корнями, хотя и нуждается в автономности, периодически пересматривает свою идентичность и принадлежность, реинтегрируясь в общество на тех или иных основаниях, направлен именно на реальность, стремится к глубоким и разносторонним отношениям с собой и миром [17]. Наличие таких отношений – критерий социально-психологического здоровья, отсутствие - нарушений разной степени интенсивности и обширности. На наш взгляд, более продуктивен подход С. Бенхабиб, которая ситуацию культурного плюрализма, поддерживающего, в частности, и феномен цифрового номадизма, определяет как наличие «радикального», «лоскутного», «мозаичного» мультикультурализма. [4]. В борьбе разных групп за существование и развитие прослеживаются стремление к разнообразию и отвержение дискриминации и/или неравенства, эгалитаризм и властные амбиции, саморефлексия и индивидуализация, признание ценности предписываемой группе негативной идентичности и желание ее реабилитировать [1]. Кроме того, цифровые номады – не потенциальные, а реальные субъекты *нетократии* – сетевой власти.

Они активно вовлекаются в процессы овладения новыми формами управления, установления контроля нематериальных ресурсов, информационных и человеческих капиталов [3];[40]. В то же время, вероятно иной вариант эволюции цифрового номадизма - «сдержанной интеграции». А. И. Куропятник описывает его как «балансирование между полюсами “исключения” и “включения” иммигрантов в культурный контекст» [цит.: 13, с. 85].

Ведущие модусы отношений, структурирующие сознание / идентичность цифрового номада. Это антитезы свободы и зависимости, близости и отчуждения, труда и отдыха, новизны и привычности, развития и стагнации. С их помощью можно и далее подразделять «кочевников»: на зависимых / дезинтегрированные и свободных / интегрированных; на включенных и отчужденных; на строящих бизнес и улучшающих профессиональные навыки и просто странствующих и отдыхающих; на жаждущих новизны и уставших от нее, на стремящихся к развитию или к стабильности («назад к корням»). Либо – пассивно «зависающих» между этими категориями в неудовольствии от мира и от самих себя. Еще одна типология выстраивается по критерию различий в функции, предписываемой пространству кочевниками». По этому критерию выделяются такие типы номадизма: 1) «цифровое беженство», когда человек перемещается, чтобы уйти из мира обязательств и травм; 2) «цифровой туризм» с целью структурирования времени и пространства жизнедеятельности; 3) «цифровое путешествие» в мир иных смыслов, за самим собой и гармонией своего мира, развитие; 4) «цифровые захваты» новых территорий, в первую очередь мест, где «не ступала нога человека», и мест, «похожих на рай», борьба за ресурсы и выживание.

### *Литература*

1. Арпентьева М. Р. Проблемы взаимопонимания в мультикультурном консультировании // Представительная власть — XXI век. 2014. № 7–8. С. 59–65.
2. Бард А., Зодерквист Я. Нетократия. Новая правящая элита и жизнь после капитализма / СПб.: Стокгольмская школа экономики в Санкт-Петербурге, 2004. – 252 с.
3. Бауман З. Индивидуализированное общество. М.: Логос, 2005. – 390 с.
4. Бенхабиб С. Притязания культуры. М.: Логос, 2003. – 350 с.

5. Бурлуцкая М. Г., Харченко В. С. Фрилансеры: специфика социального статуса, стратегии карьеры и профессионального развития // Журнал социологии и социальной антропологии. 2013. Т. 16. № 1. С. 111–123.
6. Делёз, Ж., Гваттари, Ф. Тысяча плато. Капитализм и шизофрения. Екатеринбург: У-Фактория; М.: Астрель, 2000. – 895 с.
7. Касавин И. Т. «Человек мигрирующий»: онтология пути и местности // Вопросы философии, 1997, № 7. С. 74–84.
8. Кужелева-Саган И. П. Общество-Сеть. Эволюция представлений: концепции, образы, метафоры // Wolkenkuckucksheim. Воздушный замок. Международный журнал по теории архитектуры. 2014. № 32 (19). Р.29–42.
9. Ле Коадик Р. Мультикультурализм // Диалоги об идентичности и мультикультурализме / Под ред. Е.И. Филипповой, Р. Ле Коадика. М.: ИАЭ РАН, Наука, 2005. С. 78–104.
10. Минигалиева М. Р. Толерантность и мультикультурализм. Калуга: КГУ, 2012. – 332 с.
11. Носова С. С., Кужелева-Саган И. П. Молодежь в сетевом информационно-коммуникативном обществе: зарубежные подходы к изучению проблемы // Сибирский психологический журнал. 2013. № 49. С. 85–96.
12. Пинк Д. Нация свободных агентов: как новые независимые работники меняют жизнь Америки. М.: Секрет фирмы, 2005. - 327 с.
13. Русских Л. В. Основные направления политики мультикультурализма в России // Вестник Южно-Уральского ГУ. Сер. соц.-гуман. науки. 2014. № 2. С. 85–89.
14. Стребков, Д. О., Шевчук А. В., Спирина, М. О. Развитие русскоязычного рынка удаленной работы, 2009–2014 гг. (по результатам Переписи фрилансеров). М.: НИУ ВШЭ, 2015. – 226 с.
15. Глостанова М.В. От философии мультикультурализма к философии транскulturации. – М.: РУДН, 2008. – 251 с.
16. Толкачёв С.П. Мультикультурализм в постколониальном пространстве и кросс-культурная английская литература // ИГП «Знание. Понимание. Умение». 2013. № 1. URL: [http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2013/1/Tolkachev\\_Multiculturalism-Cross-cultural-Literature/](http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2013/1/Tolkachev_Multiculturalism-Cross-cultural-Literature/) (дата обращения: 13.02.2017).
17. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. Пер. с англ. – М.: Флинта, 2006. – 342 с.
18. Aguinis H., Lawal S. O. eLancing: A Review and Research Agenda for Bridging the Science–Practice Gap // Human Resource Management Review. 2013. Vol. 23. Iss. 1. P. 6–17.
19. Anzaldúa, G. Borderlands/La Frontera: The New Mestiza. — San Francisco: Spinsters/Aunt Lute, 2012– 312p.

20. Barley S. R., Kunda G. Contracting: A New Form of Professional Practice // *The Academy of Management Perspectives*. 2006. Vol. 20. No. 1. P. 45–66.
21. Bauman Z. *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity, 2000. – 224 p.
22. Boden D. Worlds in action: information, instantaneity and global futures trading // B. Adam, U. Beck, J. van Loon (eds). *The Risk Society and Beyond*. London: Sage, 2000. – 240 p.
23. Boden D., Molotch H. The compulsion to proximity // R. Friedland, D. Boden (eds). *Nowhere. Space, time and modernity / Berkeley: University of California Press*, 1994. P. 257–286.
24. Bogard W. Simmel in cyberspace: Strangeness and Distance in Postmodern Communications // *Space and Culture*. 1999. Vol. 2. No. 4/5. P. 23–46.
25. Bottomore T., Marshall T. H. *Citizenship and Social Class*. London: Pluto, 1992. – 101 p.
26. Cohen I. Detached involvement: on the sociology of solitude // *Annual Conference of the American Sociological Association*, Washington. August 2000. Washington, 2000. P. 3–12.
27. Cohen R. *Global diasporas: An introduction*. London: University College London Press, 1997. – 143 p.
28. Coronil F. *Transculturation and the Politics of Theory: Countering the Center, Cuban Counterpoint*. — Introduction to: Ortiz, F. *Cuban Counterpoint*. —Durham, N.C.: Duke Univ. Press, 1995. - P. I- XLI.
29. Deleuze G., Guattari F. *Nomadology: The War Machine / Trans. by B. Massumi*. New York: Semiotext(e), 1986. – 629 p.
30. Fernández V. A. *Nomadismos contemporáneos: formas tecnoculturales de la globalización*. Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de publicaciones, 2010. –160 p.
31. Friebe H., Lobo S. *Wir nennen es Arbeit: die digitale Bohème oder: Intelligentes Leben jenseits der Festanstellung*. München: Heyne, 2006. – 303 s.
32. Gussekloo A., Jacobs E. *Digital Nomads: How to Live, Work and Play around the World*. New York: Location-Independent Publishers, 2016. – 280 p.
33. Howe N., Strauss W. *Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069*. New York: Quill William Morrow, 1991. – 544 p.
34. Leung M. D. Dilettante or Renaissance Person? How the Order of Job Experiences Affects Hiring in an External Labor Market // *American Sociological Review*. 2014. Vol. 79. No. 1. P. 136–158.
35. Makimoto T., Manners D. *Digital Nomad*. Chichester: John Wiley, 1997. – 256 p.
36. McLuhan M. *Understanding Media: (Routledge Classics)*. Milton Park: Routledge, 2001. – 400 p.



37. Ortiz, F. Cuban Counterpoint. —Durham, N.C.: Duke University Press, 1995, Durham, N.C.: Knopf, 2012. - 408 p.
38. Osnowitz D. Managing Time in Domestic Space Home-Based Contractors and Household Work // Gender & Society. 2005. Vol. 19. No. 1. P. 83–103.
39. Peters J. D. Exile, nomadism, and diaspora // H. Naficy (ed.). Home, exile, homeland. New York: Routledge, 1999. P.17–41.
40. Putnam R. Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community. New York: Simon & Schuster, 2001. – 544 p.
41. Sisson N. The Suitcase Entrepreneur: Create freedom in business and adventure in life. New York: Tonawhai Press, 2013. – 314 p.
42. Urry J. Sociology Beyond Societies. Mobilities for the twenty-first century. London and New York: Routledge, 2000. – IX, 2

### **«Story telling» в телевизионной рекламе как инструмент экономической социализации россиянина**

Т.В. Богданова,  
*Смоленский государственный университет*

*Аннотация.* В статье рассматривается реклама как фактор социализации в современном обществе. Аргументируется актуальность исследования данного феномена в психологии. Рассматривается новый прием, используемый в рекламных продуктах для влияния на реципиентов, - сторителлинг /«Story telling» (рассказывание историй от первого лица). Излагаются его характеристики и история появления. Анализируются возможности и интенции использования данного жанра в рекламе банковских услуг. Автором проведен контент-анализ 20 телевизионных рекламных роликов четырех ведущих банков РФ: Сбербанк, ВТБ-24, Россельхозбанк, Альфа-Банка, использующих сторителлинг. Единицей анализа выступил рекламный ролик, в качестве категорий и подкатегорий анализа были избраны: сюжет (характеристика героя рекламного ролика, место действия, предмет рекламы, атмосфера рекламного ролика, композиция), аудиовизуальные средства (музыка, цветовые тона, визуальные эффекты, текстовая озвучка), характеристики текста (тип и длина предложений, лексические поля, монолог/диалог, соотношение частей речи, стилистические характеристики, коннотации), используемые манипулятивные приемы (эвристические суждения, навязывание пресуппозиции, факторы авторитетности, дефицита, дополнительности, понижения требований и др.). Автором сделаны выводы о клиентской

стратегии банков, интенциях, навязываемых негативных аттитюдах социального поведения.

*Ключевые слова:* фактор социализации, реклама, интенции, жанр «Story telling», аттитюды социального поведения.

## **"Story telling" in TV advertising as a tool of economic socialization of Russian**

T. V. Bogdanova,  
Smolensk State University

*Abstract.* The article examines advertising as a factor of socialization in modern society. The article argues for the relevance of the study of this phenomenon in psychology. Discusses a new technique used in advertising products to influence recipient – storytelling (storytelling in the first person). It outlines the characteristics and history of occurrence. The possibilities and intentions of using this genre in advertising of banking services. The author conducted a content analysis of 20 TV commercials of four leading banks in Russia: Sberbank, VTB 24, Rosselkhozbank, Alfa-Bank, uses storytelling. The unit of analysis was the advertising clip as categories and subcategories of analysis were elected as follows: plot (characteristic of the hero of the commercial, the scene, the subject of the advertisement, the atmosphere of a commercial, song), audiovisual media (music, color, visual effects, textual voice), text characteristics (type and length of sentences, lexical fields, monologue/dialogue, the ratio of parts of speech, stylistic characteristics, connotation) used manipulative techniques (heuristic judgment, the imposition of presuppositions, factors of credibility, scarcity, complementarity, lowering requirements, etc.). The author made conclusions about the client the Bank's strategy, intentions, imposed negative attitudes of social behavior.

*Key words:* factor of socialization, advertising, intention, genre «Story telling», attitudes of social behavior.

«Изучению места и роли рекламы в СМИ уделяется сегодня достаточное внимание. Но делается это в основном на уровне двух тематических полей – при рассмотрении СМИ как каналов распространения рекламы и при рассмотрении финансовой составляющей от привлечения рекламы в СМИ. Тщательность изучения этих направлений связана в первую очередь с тем, что СМИ рассматриваются как важный инструмент для функционирования рыночных отношений в первом случае, и СМИ сами являются рыночным субъектом – во втором. Что же касается

третьего тематического поля – рассмотрения рекламы как фактора формирования социокультурной среды, то пока эта сфера остается малоизученной. Хотя, на наш взгляд, это важно как для рекламодателей (речь идет об эффективности рекламы) и игроков медиарынка (речь идет об эффективности самих СМИ в рыночной среде), так и для общества в целом (формирование личности в обществе идет под воздействием социокультурных факторов)» [7].

Реклама – это интегральное образование в системе культуры, не сводимое к какому-то ее типу или виду. Она представляет собой не только маркетинговое, экономическое, лингвистическое, коммерческое, психологическое, эстетическое, демографическое явление, но и особую часть культуры, в которой находит отражение весь социум. Популизм рекламы, равнение на массового безыскусного потребителя приводит к неоправданной эксплуатации форм культуры, и, как следствие, истощению культурного слоя. Кроме того, некритичное восприятие рекламой продукции способно формировать неверные установки социального поведения. Современное общество и гуманитарные науки о человеке должны считаться с тем, что в жизни у нашего современника присутствует рекламная продукция, равно как и рекламщики должны осознавать степень своей ответственности за пропагандируемые образы.

Телевизионная реклама – самое простое и в то же время самое сложное средство привлечения внимания к товару. В телерекламе гармонично сочетаются все средства и способы привлечения внимания: различные образы, яркость и динамика рекламного сообщения, видео- и звуковые спецэффекты. Исследователи доказали, что у 70% людей на планете больше всего развита зрительная память. В сочетании со слуховой памятью эффект от ТВ-рекламы вырастает в десятки раз по сравнению с другими видами рекламы.

Среди наиболее важных особенностей телерекламы можно отметить следующие:

1. *Тотальный охват. Телевидение обеспечивает максимально возможный совокупный охват аудитории.*
2. *Художественные средства.* Телевидение обладает возможностью максимального эмоционального контакта со зрителем. Соединение движения, текста и музыки в любом рекламном продукте способно оказать на зрителя мощное воздействие. В распоряжении телевизионной рекламы

находится значительный арсенал художественных приемов и средств, обеспечивающих множество различных сочетаний образов и их значений и высокий уровень вовлеченности зрителя в происходящее.

3. *Управление ценностью.* Телевидение как индустрия коммуникации обладает уникальными инструментами по изменению ценности людей и предметов.

По данным исследования Nielsen 2015 года [8], среди традиционных СМИ наибольшим авторитетом обладает ТВ-реклама – ей доверяют 41% потребителей в России, к информации в газетах, журналах и на радио прислушивается меньшее количество россиян – 36-37%. В ходе исследования потребителей спросили не только об их доверии к различным видам рекламы, но и о том, насколько эти каналы побуждают совершить покупку. Топ-лист остался следующим: больше всего стимулируют приобрести продукт рекомендации знакомых (80%), отзывы потребителей он-лайн (64%) и контент на сайтах брендов (62%). Реклама на телевидении мотивирует только 54% россиян, в газетах и журналах – 44-45% респондентов. Следовательно, чтобы повысить эффект воздействия реклама обращается к инструментам воздействия, вызывающим наибольшее доверие – это рекомендации знакомых и отзывы потребителей он-лайн.

Реклама с определенного момента стала не только «двигателем торговли», но пропагандистом определенного образа жизни для нашего современника, поскольку самый ходовой товар для историй – это некоторый образ жизни, повседневность, какой ее видят или хотят видеть потребители. Сами создатели рекламы откровенно признаются в своих учебных материалах, что следует «упаковывать товары в фантики мечты» и «продавать не просто продукцию, но желаемый образ жизни».

Идеально этой задаче отвечает маркетинговый риторический жанр Story Telling – рассказывание историй о себе, своих достижениях/неудачах, эмоциях и, КАК БЫ ПОПУТНО, о некотором товаре, ради которого вся эта история и затеяна.

«Story Telling» в буквальном переводе с английского – это рассказывание историй. Данное понятие появилось сравнительно недавно. И его появление связано непосредственно с бизнесом. Журнал «Harvard Business Review» назвал сторителлинг одной из лучших бизнес-идей 2006 года. Содержательная сторона данной

идеи незамысловато и точно объясняется на интерсайте «Сторителлинг»: «Вообще, сторителлинг – это такое буржуйское изобретение. Один чел думал-думал, как же ему повысить эффективность своей компании. И придумал: рассказывать всякие байки-истории своим сотрудникам так, чтобы это было интересно. А при этом, прокладывать (ээ, как это я так выразился), подкладывать туда некий смысл в своих интересах» [9]. Отцом сторителлинга называют Дэвида Армстронга, написавшего книгу "MBSA: Managing by Storying Around" (1992).

Сторителлинг как техника убеждения и побуждения к действию, распространенная на Западе, в России появился в последнее десятилетие. «Отцом российского сторителлинга» называют Кирилла Гописуа – писателя, редактора проекта «Реальный мир», сценариста, блоггера, одного из организаторов первого международного фестиваля сторителлинга в России (2011) [6]. 28 ноября 2015 г. состоялся уже V фестиваль сторителлинга в России "Бизнес. Творчество. Культура".

Заметим, что сторителлингу близок такой современный маркетинговый прием, как коучинг (англ. coaching) – метод консалтинга и тренинга, в процессе которого человек, называемый «коуч», помогает обучающемуся достичь некой жизненной или профессиональной цели. В отличие от менторства, коучинг сфокусирован на достижении чётко определённых целей вместо общего развития.

В современном российском сторителлинге можно обозначить три основных направления. Условно их можно обозначить как 1) чисто маркетинговое, 2) нравственно-философское и 3) образовательно-риторическое.

Первое направление тесно связано с американской прагматической риторикой («прагма» - дело, действие), цель которой состоит в побуждении слушателя к определенному действию, в управлении его поступками. Это направление является доминирующим. Обсуждение проблем сторителлинга мы находим преимущественно в работах специалистов в области маркетинга и коммуникативных технологий на тренинговых и коучинговых сайтах.

Обратим внимание на те проблемы, которые обсуждаются в этих работах.

Во-первых, предлагается определенная тематика рассказов. Это может быть описание успешных и неудачных примеров в работе, цель которых заключается в повышении эффективности работы сотрудников, личные истории сотрудников о том, как они сделали карьеру, что должно стимулировать других сотрудников к более активной работе в компании и др. «Такой корпоративный сборник историй помогает новым сотрудникам лучше понять внутренний мир компании, почувствовать себя его частью, способствует сплочению коллектива, помогает найти выход из положения в трудных ситуациях, установить доверительные отношения с другими сотрудниками, прикладывать больше усилий для достижения общей цели компании» [5].

Во-вторых, определяются необходимые компоненты истории, пользующейся успехом: 1) наличие персонажа, 2) перемены в его ценностных установках, 3) сопереживание слушателей, их представление на месте персонажа, 4) формальные рамки события (когда оно происходило, как долго, где), 5) наличие фактов, событий, примеров.

Во-третьих, называются причины эффективности этого неформального метода обучения сотрудников: 1) людям интересно узнавать истории других людей и примерять их на себя; 2) истории делают знания значимыми; 3) люди любят сопереживать; 4) история рождает в воображении другой мир, в котором слушатель может оказаться; 5) истории мотивируют; 6) историями легко поделиться; 7) истории делают информацию значимой.

«Суммируя все положительные эффекты влияния историй на обучение, можно выделить основное правило. Хорошие истории повествуют о борьбе главного героя с какими-либо трудностями. Именно вокруг таких историй строится обучение, поскольку слушатель запоминает героев и то, что с ними происходило. Хорошая история или рассказ должны соотноситься с реальным опытом слушателя, в таком случае он на подсознательном уровне примеряет на себя образ главного героя и его действия» [3].

В работах по сторителлингу мы часто находим ссылки на зарубежных исследователей, преимущественно американских. Так, на цитируемом выше сайте перечисляются критерии хорошей истории, предложенные Ларри Прусаком – консультантом и исследователем в области КМ, консультантом по Управлению

Знаниями в NASA и IBM, основателем и директором Колумбийского института управления знаниями 3].

К этим критериям относятся следующие:

*живучесть* – «устойчивость истории к сохранению своих ключевых посланий при множественных пересказах»;

*замечательность (выпуклость)* – «способность истории выделяться, создавать эмоциональное отличие, иметь эмоциональный заряд. В числе вещей, создающих «выпуклость», названы юмор, побуждение к действию, изящность предложенных решений»;

*осмысленность* – «объяснительная сила, убедительность, соответствие наблюдаемым фактам в существенных частях»;

*«конгруэнтность» рассказчику* – уровень комфорта рассказчика при рассказывании истории.

На другом сайте излагаются критерии "прилипчивой" истории, предложенные братьями Хит. «Под хорошей историей они понимают «прилипчивую» историю (sticky по-английски), то есть живучую, легко распространяемую» [4]. История должна быть: простая, неожиданная, конкретная, реалистичная, эмоциональная, хорошая.

Обратимся к вопросу, что же за образ жизни «продается» россиянину отечественным телевидением посредством «прилипчивых» историй, какой контент, сюжет, систему персонажей и суггестивное послание имеет используемый в рекламе жанр Story Telling.

Прежде всего, отметим некоторые особенности жанра Story Telling в телевизионном рекламном исполнении. Поскольку продолжительность рекламного ролика невелика (в среднем 30 секунд), то и звучащая история минимальна. Текста немного, его рамки расширены за счет невербальных средств: пространство, движение, цветовое решение, смена планов, мимика, жесты, интонация и др. Чаще всего перед нами как бы история из жизни, рассказанная закадровым очевидцем, реже – самим участником событий. Из-за лимита рекламного времени история должна быть хорошо узнаваемой, запросто дописываемой зрителями, легко обрастающая ассоциациями. Это такой классический дискурс – «текст, вписанный в жизнь».

Обратимся к анализу ТВ-рекламы банковских услуг. Наш выбор был связан со снижением доверия к банкам согласно

январскому опросу ВЦИОМ (Всероссийского центра изучения общественного мнения). Так, с октября 2015 по январь 2016 доля тех, кто считает необходимым положить свободные деньги на счет, сократилась с 40% до 33%. И вместе с тем выросло число советующих забрать деньги со счета: с 35% до 41%. Индекс кредитного доверия за февраль 2016 потерял 3 пункта, остановившись на отметке 18 пунктов (при диапазоне от 10 до 90) [2].

Подавляющее большинство опрошенных нами реципиентов (85% от 78 человек) полагают, что брать займы у банков сегодня нецелесообразно. В прошлые годы в вопросах кредитования россияне были настроены более оптимистично, как утверждают аналитики.

Банковские услуги сейчас, как никогда, нуждаются в хорошей рекламе. Это обусловлено тем, что российский рынок банковских услуг достаточно наполнен и между банками присутствует большая конкуренция, а в стране в разгаре экономический кризис. При этом услуги, предоставляемые банками, не существенно разнятся по качеству и процентным ставкам. И как следствие роль рекламных историй возрастает, они становятся важным средством борьбы с конкурентами за клиентов, что повышает актуальность научного изучения этого вида массовой коммуникации.

Нами было проанализировано 20 рекламных роликов четырех ведущих российских банков, транслировавшихся в течение 2014-2016 гг. (Сбербанк, ВТБ 24, Россельхозбанк, Альфа-Банка), с целью выявления приемов рекламирования банковских услуг и используемых манипулятивных техник, среди которых особое внимание было уделено жанру Story Telling.

В исследовании был применен метод контент-анализа. Единицей анализа выступил рекламный ролик, в качестве категорий и подкатегорий анализа были избраны следующие:

1. Сюжет: характеристика героя рекламного ролика (его деятельность, пол и возраст); место действия (дом, улица, магазин, кафе, банк, место работы и абстракция); предмет рекламы (сам банк, кредиты, пенсия/накопления, услуги по карте, вклады); атмосфера рекламного ролика (деловая, семейная, рабочая или развлекательная); композиция сюжета (зачин, перипетии, развитие действия, кульминация, эпилог).



2. Аудиовизуальные средства: музыка, цветовые тона, визуальные эффекты, текстовая озвучка.

3. Характеристики текста (тип предложений, монолог/диалог, соотношение частей речи, лексические поля, стилистические характеристики). Особое внимание уделялось частотности употребления семантических полей: «деньги», «бизнес», «доверие», «добро», «семья/дом» и «банковские услуги».

4. Манипулятивные приемы: эвристические суждения, пресуппозиция, факторы авторитетности, дефицита, дополнительности, понижения требований и др.

На основе проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1. По рассказанным в рекламе историям можно судить о клиентской политике того или иного банка, образе жизни, который он пытается «продавать». Например, в рекламе Сбербанка герои роликов в 100% случаев проводят время с семьей. Также в 100% анализируемых нами материалов в рекламе присутствует ребенок. Через его образ реклама апеллирует к чувствам взрослых. Ролики сняты в теплых тонах, а сама реклама создает впечатление семейного уюта. Совсем иная реклама ВТБ 24. Ее герои – успешные люди, бизнесмены, в основном мужчины. Действие рекламы в 60% случаев происходит на фоне некой абстракции. Здесь важно не место, а сам герой, его образ и ход мыслей. Даже если действие происходит в домашней обстановке, то членов семьи все равно связывают скорее деловые отношения, а не духовные, как в рекламе Сбербанка. Реклама снята в холодных тонах, наполнена визуальными эффектами, атмосфера роликов – деловая.

2. 80% героев рекламных историй – это взрослые люди (от 30 до 55/60 лет). Люди пенсионного возраста задействованы в 25% рекламных роликов, причем их основная часть приходится на рекламу Россельхозбанка, где пенсионеры рассказывают свои истории в 60% рекламных роликов. Стоит заметить, что молодежь (18-30 лет) практически не фигурирует в рекламе банковских услуг, она представлена только в рекламе Альфа-Банка. Здесь образ молодежи используется в 60% случаев: это истории приобретения необходимого стартового капитала для начала собственного бизнеса, истории финансовых вложений в идеи. Таким образом, можно говорить, что для рекламы каждого из ведущих банков РФ характерна своя целевая аудитория.

3. Основной предмет рекламы – кредиты и услуги по банковской карте (60%). Реже рекламируются пенсионные накопления и вклады. Интересно заметить, что ведущим банкам страны не нужно рекламировать самих себя, в рекламе они извещают аудиторию о своих новых услугах и даже могут позволить себе снять ролик, где скажут «Спасибо» или поздравят с Новым годом. Только Альфа Банк рекламирует преимущественно не услуги, а рассказывает о себе, хотя на рынке он находится с 1990 года, что свидетельствует о его нестабильном положении, недостаточно сформированной клиентской базе.

4. Текст рекламы представлен простыми, лаконичными предложениями, часто в диалоговой форме. Повелительное наклонение (инвектива) – частый прием. Он используется в 55% анализируемых рекламных роликов, причем присутствует в конце рекламы примерно в одной и той же лексической императивной форме: «оформите», «возьмите», «получите». По степени воздействия прием близок к суггестии.

В историях ВТБ 24, рассказываемых актером В.Машковым, текст на грани бессмыслицы: «Работать за деньги, на деньги, даже ради денег можно и нужно, главное не упустить момент, когда деньги перестают быть целью, мерилom и должны начать работать на тебя». Для этих историй важнее всего презентабельный вид рассказчика, уверенный тон, пристальный взгляд и меняющееся пространство за спиной, символизирующее обзор открывающихся посредством денег возможностей. В тексте не используется лексема «кредит» (чужие деньги под проценты вследствие отсутствия своих), акцент сделан на слове «деньги». Рассказчик развивает ассоциацию открываемых деньгами перспектив, умалчивая должествование перед кредитором.

В целом, самое многочисленное лексическое поле в рекламных банковских историях «банковские услуги» (70%). В равной степени (по 40%) употребляются слова из лексического поля «деньги» (в основном в рекламе ВТБ 24) и «семья/дом». Реже говорят о добре и доверии (15%), но этот «товар» тоже активно используется.

5. В «банковских историях» использованы разнообразные манипулятивные приемы. Один из них – фактор добавочной выгоды: «оформите сейчас и получите год обслуживания в подарок». Прием использован в 40% материалов. В 30 % рекламных роликов встречается прием воздействия через авторитет

(рассказчиками выступают известные личности: Оксана Федорова и Владимир Машков). В 30% историй делается ставка на ложную уникальность («только единицы могут...»). В 20% – использован фактор времени: «кредит за один день». В историях Сбербанка сделан акцент на продолжительность присутствия банка на рынке (вместе с логотипом всегда идет подпись «Основан в 1841 году»). Если историю рассказывает работник банка, то в 100% случаев это обаятельная, приветливая девушка. Закадровый же текст в конце рекламы, в котором обозначаются основные преимущества банка или той или иной акции, всегда озвучен мужским голосом. Мужскому голосу, как правило, больше доверяют, он является гендерно более авторитетным.

6. Рекламная история каждого банка использует свой имиджевый цвет. Со временем у потребителей банковских услуг зеленый цвет ассоциируется со Сбербанком, синий с красным – с ВТБ 24, зелено-желтый – с Россельхозбанком, а красный – с Альфа-Банком. Каждый банк выбирает цвет, которой говорил бы о его клиентской политике.

Согласно психологии цвета, в брэндинге [1], зеленый (цвет Сбербанка) означает благосостояние и развитие, ассоциируется с процветанием; синий (ВТБ 24) – ответственность, стабильность, надежность, недаром этот цвет используется различными видами бизнеса как наиболее удачный. Зеленый цвет в сочетании с желтым (Россельхозбанк) – здоровье, тепло, оптимизм и молодость; красный (Альфа-Банк) – энергичность и храбрость, создает иллюзию срочности.

7. Ни одна из банковских рекламных историй не призывает к ответственности перед банком или семьей. Большинство рассказываемых историй по сюжету сродни сказочным – банковская услуга подобно волшебному предмету реализует мечты и устраняет все преграды. И это все на фоне беспредела коллекторов и многомиллионных просроченных сумм по кредитам.

Представляется, что законодателям, регулирующим рекламную продукцию в СМИ, создателям и заказчикам рекламы есть над чем подумать. С нашей точки зрения, обществу следует обратить внимание на задаваемые рекламными продуктами стереотипы межличностных отношений, непродуктивные поведенческие нормы. Представляется, что не волосы в жизни составляют главный повод для гордости и не перхоть и микробы под ободком унитаза

есть главные опасности нашей жизни, как внушает отечественная реклама. А вот деформация семейных ценностей, семейных ролей, навязывание далеких от морали стереотипов и тиражирование непродуктивных форм поведения из их числа. Легкость получения кредита не исключает сложности его возвращения. Задаваемые аттитуды экономического социального поведения в рекламе не должны наносить вред личности и обществу в целом. Даже если это приносит выгоду заказчикам рекламы.

#### *Литература*

1. Бакеева Д.А. Цвет в рекламной коммуникации: особенности, функции символика: дисс. ... к. культурологии. Саранск, 2013. – 187 с.
2. ВЦИОМ: доверие к банкам продолжает снижаться [Электронный ресурс] // Banki.ru: электр. аналитич. журнал. 2016. 11 февраля. URL: <http://www.banki.ru/news/lenta/?id=8679032> (дата обращения: 15.02.2016).
3. Готовый курс: e-learning для слушателей [Электронный ресурс] // URL: <http://e-learningcenter.ru/wp-content/uploads/2014/03/022014-7.pdf> (дата обращения: 02.01.2016).
4. Институт НеоКода [Электронный ресурс] // URL: <http://www.newcode.ru/doku.php/storytelling> (дата обращения: 02.01.2017).
5. Приглашение в сторителлинг [Электронный ресурс] // URL: <http://samopoznanie.ru/schools/storitelling/> (дата обращения: 12.01.2016).
6. Симмонс А. Сторителлинг: Как использовать силу историй [Электронный ресурс] // Livejournal. URL: <http://realmir-gorius.livejournal.com/692078.html> (дата обращения: 02.02.2016).
7. Шепилова Г.Г. Реклама в СМИ: основные направления исследования [Электронный ресурс] // Медиаскоп. №4. 2009. URL: <http://www.mediascope.ru/> (дата обращения: 20.05.2016).
8. Nielsen [Электронный ресурс] // Официальный сайт. URL: <http://www.nielsen.com/ru/ru/press-room/2015/Nielsen-shopper-in-Crisis-Press-Release.html> (дата обращения: 3.03.2017).
9. Story-telling.ru [Электронный ресурс] // URL: <http://www.story-telling.ru/storytelling> (дата обращения: 04.03.2017).

## **Опросник степени выраженности «скорости» достижения субъективных эталонов справедливости**

А.А. Гайворонская

*Военная академия войсковой противовоздушной обороны  
Вооруженных Сил Российской Федерации. г. Москва*

*Аннотация:* в данной публикации представлен авторский опросник степени выраженности «скорости» достижения субъективных эталонов справедливости. Этот опросник предназначен для выявления «скорости» достижения параметров субъективных эталонов справедливости, что означает предрасположенность (потенциал) личности к *восприятию и деятельности реализации* идей экстремизма, которая может быть диагностирована путем определения степени выраженности компонента психосемантики сознания личности. Степень выраженности представлена в количественных показателях скорости достижения субъективных эталонов справедливости и выражена в трех формах: *высокий показатель, средний и низкие показатели*. Для выявления компонента психосемантики сознания «скорость» достижения параметров субъективных эталонов справедливости к полученной матрице оценок применялся факторный анализ с последующим построением семантических пространств. В процессе апробации опросника было показано, что психометрические характеристики методики (валидность, надежность,) продемонстрировали адекватные показатели для опросника. Выполненная стандартизация позволяет использовать опросник как с исследовательскими целями, так и в индивидуальной работе.

*Ключевые слова:* справедливость, степень выраженности, «скорость достижения», субъективные эталоны, экстремистский стиль поведения.

## **Questionnaire of degree of expressiveness of "speed" of achievement of subjective standards of justice**

A. A. Gayvoronsky

*Military Academy of the military defense of the Armed Forces of the  
Russian Federation, Moscow*

*Abstract:* This publication presents the author's questionnaire of the severity of the "speed" achievements of the subjective standards of fairness. This questionnaire is designed to identify the "speed" achievements of the parameters of the subjective standards of justice, which means a predisposition (potential) of the individual to the perception and activity of realization of ideas of

extremism, which can be diagnosed by determining the degree of severity component of psychosemantics of consciousness of the individual. The severity presented in quantitative indexes of speed to achieve the subjective standards of justice and expressed in three forms: high rate, middle and low performance. The factorial analysis was applied to revealing a component психосемантики consciousnesses "speed" of achievement of parameters of subjective standards of fairness to the received matrix of assessments with the subsequent construction of semantic spaces.

During approbation of a questionnaire it has been shown, those psychometric characteristics of a procedure (reliability,) have shown adequate parameters for a questionnaire. The executed standardization allows the use of a questionnaire both with research objectives, and in individual work

*Key words:* justice, the severity, the "achievement rate", subjective standards, extremist behavior.

*Исследование выполнено при финансовой поддержке  
Российского гуманитарного научного фонда в рамках проекта  
«Чувствительность к справедливости как детерминанта  
делинквентного и просоциального поведения»,  
проект РГНФ № 17-06-00379а.*

«Скорость» достижения *параметров* субъективных эталонов справедливости – это предрасположенность (потенциал) личности к *восприятию и деятельностной реализации* идей экстремизма, которая может быть диагностирована путем определения степени выраженности компонента психосемантики сознания личности.

Под предрасположенностью личности к восприятию и деятельностной реализации идей экстремизма мы понимаем экстремистскую направленность личности. Экстремистская направленность представляет собой сложный феномен, содержащий множество характеристик, свойств, особенностей личности, а именно стремления нарушителя совершить преступление по мотиву идеологической, политической, расовой, национальной или религиозной ненависти либо вражды, в отношении какой-либо социальной группы.

Степень выраженности компонента психосемантики сознания личности «скорость» достижения параметров субъективных эталонов справедливости измерялась при помощи авторского опросника (см. приложение), в котором использовался психосемантический метод построения семантических пространств.

*Высокие* показатели отражают максимальные количественные параметры «скорости» достижения субъективных эталонов справедливости. *Средние* показатели выражают норму количественных параметров «скорости» достижения субъективных эталонов справедливости. Норма в данном случае отражает не отсутствие характеристик, а их наличие, но наличие сбалансированное. Личностная нормы обладает одновременно разными противоположно направленными качествами, которые, будучи умеренно выраженными, проявляются адекватно ситуации и уравнивают друг друга. *Низкие* показатели выражают минимум количественных параметров «скорости» направленных на достижение субъективных эталонов справедливости.

При обработке результатов каждому ответу испытуемого присваивались баллы от 1 до 6. По каждой шкале опросника набранные баллы суммировались. Полученные результаты определили количественные показатели, значения степени выраженности скорости достижения субъективных эталонов справедливости. Для выявления компонента психосемантики сознания «скорость» достижения параметров субъективных эталонов справедливости к полученной матрице оценок применялся факторный анализ с последующим построением семантических пространств.

Изучение степени выраженности компонента психосемантики сознания личности «скорости» достижения *параметров* субъективных эталонов справедливости может проводиться как в индивидуальной, так и в групповой форме. Шкалы опросника (стандартная психометрическая проверка) имеют распределение близкое к нормальному. Средние, стандартные отклонения и интеркорреляции шкал были получены на выборке из 160 респондентов г. Смоленска и Москвы. Внутренняя согласованность, а именно, надежность результатов опросника проверялась при помощи взаимной корреляции средних значений, а также получением коэффициента альфа Кронбаха. Обобщенные результаты анализа приведены в табл. 1.

Таблица 1

**Характеристики надежности опросника**

Характеристики надежности опросника	
Стабильность	0.91
Внутренняя согласованность	0.83

Для выявления стабильности опросника, а именно ретестовой надежности был использован коэффициент стабильности теста с использованием метода тест—ретест. Данный метод был проведен через месяц повторно. Для проверки надежности использовался двухвыборочный t-критерий Стьюдента для зависимых выборок.

Полученные результаты показали, что существующие различия между показателями теста и ретеста незначимы. Коэффициент корреляции между первым и вторым измерениями составил 0.84, а коэффициент, подсчитанный по формуле Стьюдента, — 1.35. На основании полученных данных можно сделать вывод о стабильности степени выраженности такого компонента психосемантики сознания личности как *«скорость» достижения параметров субъективных эталонов справедливости*. Для определения конструктивной валидности опросника использовался прием соотнесения результатов опросника с результатами известных методик. Вопросы обеспечения конструктивной валидности шкал опросника определялись на выборке из 160 испытуемых. Свидетельства конструктивной валидности получены нами на совокупности исследовательских результатов. При этом исследовались связи показателей опросника с такими индивидуально-личностными характеристиками, как склонность к асоциальным действиям (опросник для изучения атрибуции ответственности за справедливые и несправедливые поступки [1]).

Разработанный нами опросник дает возможность получения количественных показателей оценивающих степень выраженности такого компонента психосемантики сознания личности как *«скорость» достижения параметров субъективных эталонов справедливости*, предоставляет возможность математической обработки, является относительно оперативным способом оценки большого количества лиц, способствует объективности оценок, не зависящих от субъективных установок лица, проводящего исследование; обеспечивает сопоставимость информации, полученной разными исследователями на разных испытуемых.

При использовании данной методики необходимо учитывать, что переносить интерпретацию полученных результатов можно только на те группы испытуемых, которые по своим основным социокультурным и демографическим признакам аналогичны основной.



## Опросник измерения

**Инструкция:** Предлагаемый вам опросник содержит 13 вопрос с 6 вариантами ответов: «полностью согласен», «согласен», «скорее согласен, чем не согласен», «скорее не согласен, чем согласен», «не согласен», «совсем не согласен». В бланке для ответов перед соответствующим номером вопроса поставьте знак «+» в соответствующей колонке ответов. Свое мнение выражайте искренне.

### Содержание опросника

	6	5	4	3	2	1
1 Я готов прямо сейчас (немедленно) выступить против несправедливых действий						
2 Я всегда справедливый						
3 я сразу замечаю несправедливость по отношению к кому-нибудь						
4 Я считаю себя исключительно справедливым человеком						
5 Я могу быстро забыть, если кто-нибудь при вас поступил несправедливо						
6 Меня расстраивает мысль о том, что этот мир несправедлив						
7 Я всегда борюсь за интересы справедливости						
8 Я буду ждать чтобы несправедливая ситуация разрешилась сама собой						
9. Я сразу заступлюсь за человека, с которым обошлись несправедливо						
10. Меня мучают мысли, если с вами или с вашими родственниками (коллегами, друзьями) поступили несправедливо						
11 Я могу нарушить закон чтобы восстановить справедливость						
12 Я могу выйти их себя и дать волю рукам чтобы восстановить справедливость						
13. Я сильно страдаю из-за несправедливости.						
14. Всегда прав тот, кто поступает, по справедливости.						
15 Справедливость –это самый важный закон жизни						

## Обработка результатов

При обработке результатов исследования необходимо использовать ключ, который сравнивается с ответами испытуемого. Каждому ответу испытуемого присваивается балл от 1 до 6 в соответствии с предложенными градациями ответов: «совсем не согласен» — 1 балл; «не согласен» — 2; «скорее не согласен, чем согласен» — 3; «скорее согласен, чем не согласен» — 4; «согласен» — 5; «полностью согласен» — 6 баллов

*Высокие* показатели 60от до90 баллов.

*Средние* показатели 30 до 60 баллов.

*Низкие* показатели 15 до30 баллов.

Семантические пространства как операциональная модель группового и индивидуального сознания получается в результате обработки полученных матриц факторным анализом.

На основании полученных данных можно сделать вывод, что степень выраженности скорости достижения субъективных эталонов справедливости во многом определяется уровнем *целевой направленности* на скорость достижения субъективных эталонов справедливости. Под целевой направленностью понимают свойство личности ставить перед собой цели, которые будут реализованы в будущем [2]. Начальная версия опросника, состоящая из 15 пунктов стимульного материала, была предложена для ознакомления экспертам – психологам, сотрудникам ФГБОУ ВО СГМУ, НОВПО СГУ. Перед ними ставилась задача оценить опросник с позиций очевидной валидности, общей и стилистической грамотности, адекватности подбора лексики (наличия нежелательных коннотативных значений). Отчет предоставлялся в устно-письменной форме. Результаты экспертной оценки повлияли на переформулирование части утверждений для снижения категоричности, неопределенности и неясности в содержании.

Таким образом, в процессе апробации опросника было показано, что психометрические характеристики методики (валидность, надежность,) продемонстрировали адекватные показатели для опросника. Выполненная стандартизация позволяет использовать опросник как с исследовательскими целями, так и в индивидуальной работе.

## Литература

1. Гулевич О.А. Социальная психология справедливости. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. – 284 с

2. Лукина Н.Б. О целевой направленности и перфекционизме личности // *Studia Humanitatis*. 2016. №3. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/o-tselevoy-napravlenosti-i-perfeksionizme-lichnosti> (дата обращения: 25.04.2017).

## **Трансформация ценностей в условиях ценностно-насыщенной образовательной среды (на примере кадетского образования)**

И.И. Зверева,

*Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского,  
г. Калуга*

*Аннотация.* Статья посвящена эмпирическому изучению когнитивного механизма усвоения ценностей кадетами и учащимися общеобразовательных классов в возрасте от 15 до 16 лет (N=98), проживающих в г. Калуге и г. Малоярославце Малоярославецкого района Калужской области, из них девушек – 44, юношей – 54. Сопоставление подвыборок, различающихся по характеру и направленности средовых воздействий», представляется автору наиболее продуктивным для анализа трансформации ценностей под воздействием различных компонентов социального и информационного окружения. На материале сопоставительного качественного анализа репрезентаций ценностей кадетского образования в сознании кадетов и обучающихся общеобразовательных классов, полученных в условиях ассоциативного эксперимента (модификация методики «Условный собеседник»), аргументируется аксиологическая ресурсность кадетского образования в аспекте его влияния на формирование ценностей учащихся. Проведенный анализ продемонстрировал, что категория духовности как основание выбора между нравственными и материальными началами является наиболее актуальным компонентом значения релевантных ценностей для воспитанников из кадетской образовательной среды. Полученные выводы могут служить основанием для проектирования и совершенствования содержания, форм кадетского образования.

*Ключевые слова:* ценностно-насыщенная образовательная среда, кадетское образование, ценности, релевантные содержанию кадетского образования, когнитивный механизм усвоения ценностей, концепт.

## **Transformation of values in terms of value-rich environment (on the example of military education)**

*I.I. Zvereva,*

*Kaluga state University named after K. E. Tsiolkovsky*

*Abstract.* The article is devoted to the empirical study of the cognitive mechanism of assimilation of the values of cadets and students of secondary schools aged 15 to 16 years (N=98) living in the city of Kaluga and Maloyaroslavets Maloyaroslavets district of Kaluga region, of whom girls 44, boys 54. A comparison of subsamples that differ by the nature and direction of environmental impacts", the author seems to be most productive for the analysis of the transformation of values under the influence of various components of the social and information environment. The material of the comparative qualitative analysis of the representations of the values of military education in the minds of cadets and students of educational classes, obtained in the conditions of the associative experiment (a modification of the technique of "Conditional source"), argued axiological resource the military education in the aspect of its influence on the formation of values of students. The analysis showed that the category of spirituality as the basis of choice between moral and material basis is the most relevant component of the values of the relevant values for the pupils of the cadet of the educational environment. The findings can serve as a basis for the design and improvement of content, forms of military education.

*Key words:* value-rich educational environment, military education, values relevant to the content of military education, the cognitive mechanism of assimilation of values, concept.

На рубеже вступления мирового сообщества в эру глобальной информационной цивилизации преобразование общественного устройства сопровождается появлением абсолютно новых социально-психологических реалий, в частности кризисом целого ряда господствовавших ранее групповых ценностей и коллективных идеалов [1]; [5].

Однако вопрос о путях трансформации ценностей, доминирующих в определенных слоях социума, на сегодняшний день остается открытым. В связи с этим особую актуальность приобретает проблема механизмов формирования ценностей. В решении указанной задачи весомая роль отводится институтам социализации — семье, референтной группе сверстников, образовательным учреждениям, являющимся «трансляторами социального опыта» [1]. «Что же касается «измерения» вклада различных средовых воздействий в формирование системы ценностей», то конкретные закономерности и специфика их влияния на развитие ценностной сферы в настоящее время изучены недостаточно [6].

Исследование, о котором пойдет речь в данной статье, посвящено определению аксиологических ресурсов кадетского образования в аспекте его влияния на формирование ценностей

учащихся. Сопоставительный качественный анализ репрезентаций ценностей, в сознании кадетов и обучающихся общеобразовательного класса был проведен с целью выяснения роли ценностно-насыщенной образовательной среды (кадетского образования) в трансформации ценностей, релевантных содержанию кадетского образования.

Мы предполагаем, что степень раскрытия кадетами содержания семантических структур, относящихся к ценностям, релевантным кадетскому образованию, будет качественно разнообразнее в сравнении с общеобразовательным классом.

Качественный анализ сформированности концептов в сочетании с количественным анализом (выполненном на предыдущем этапе исследования), составляя содержание эмпирического исследования когнитивного механизма усвоения ценностей, позволит, на наш взгляд, углубить понимание внутренней логики процессов формирования ценностных ориентаций личности в условиях средового воздействия. Заметим, в отношении определения понятия «концепт» мы разделяем точку зрения М.А. Холодной [Холодная, 2012], которая определяет концепт как скрывающееся за определенным словом целостное интегрированное системное многоуровневое образование, в котором представлено множество разнокачественных и взаимосвязанных признаков некоторого объекта или явления, обозначаемого определенным словом.

Эмпирическое исследование когнитивного механизма усвоения обучающимися ценностей было организовано на базе муниципальных общеобразовательных учреждений «Средняя общеобразовательная школа №51» г. Калуги и «Средняя общеобразовательная школа №1» г. Малоярославца Малоярославецкого района Калужской области, реализующих программу кадетского образования. В выборку вошли кадеты (N=49) и обучающиеся общеобразовательных классов (N=49) в возрасте от 15 до 16 лет, проживающие в г. Калуге и г. Малоярославце Калужской области, из них девушек – 44.

С этой целью была использована методика «Условный собеседник» [8], в рамках которой испытуемые в режиме свободного времени объясняли условному собеседнику значения ценностей, релевантных кадетскому образованию (счастливая семейная жизнь, здоровье, патриотизм). С целью оценки степени

структурированности концептуальных структур и продуктивности определения содержания концепта нами было выделено 4 типа высказываний: предметные ассоциации, эмоционально-оценочные ассоциации, атрибутивные ассоциации, обобщенные характеристики [3].

Количественный анализ ассоциативных полей концептов продемонстрировал, что степень сформированности (объема содержания, разнообразия семантического поля) у кадетов семантических структур, относящихся к ценностям, релевантным кадетскому образованию, выше в сравнении с общеобразовательным классом. Так, с использованием критерия Манна-Уитни подтверждена значимость различий между выборками по показателю объема содержания ( $U_{\text{эмп}}=530,5$ ;  $U_{\text{кр}} \leq 0,01$ ); а также - разнообразия семантического поля ( $U_{\text{эмп}}=948,5$ ;  $p=0,073$ ). Что касается сравнения средних показателей по разным типам ассоциаций, данных кадетами и учащимися общеобразовательных классов на релевантные ценности, то значимые различия между выборками с использованием критерия Манна-Уитни выявлены по эмоционально-оценочным ассоциациям ( $U_{\text{эмп}}=612,5$ ,  $p \leq 0,01$ ), по атрибутивным ассоциациям ( $U_{\text{эмп}}=361,5$ ,  $p \leq 0,01$ ), по обобщенным ассоциациям ( $U_{\text{эмп}}=704$ ,  $p \leq 0,01$ ).

Подтверждением сформированности у кадетов концептуальных структур, релевантных содержанию кадетского образования, являются результаты качественного анализа.

Реконструкция образа семьи, отражённая в сознании учащихся кадетских и общеобразовательных классов, свидетельствует об аксиологической значимости для них понятия *«счастливая семейная жизнь»*.

При этом следует отметить, что для кадетов *«счастливая семейная жизнь»* ассоциируется с эмоционально-комфортным жизненным пространством, межличностные отношения в котором базируются преимущественно на духовной близости: теплоте отношений (23), благополучии (19). Так же ценность духовной близости в семье раскрывается разнообразными атрибутивными характеристиками, указывающими на функциональную освоенность ими концепта. Среди таковых: взаимопонимание и взаимопомощь (30), согласие и уважение (8), взаимная ответственность (5), а также сохранение семейных ценностей и соблюдение семейных обычаев (2). Заметим, аксиологическая значимость духовности подчеркнута

в «столпах кадетского воспитания» [7]: «заветы и традиции», «нравы и манеры», определяющие аксиологическое содержание кадетского образования, являются своеобразными общественными законами, на которых происходит становление духовности.

Таблица 1.

**Структура ассоциативного поля на стимул «счастливая семейная жизнь» у обучающихся кадетских и общеобразовательных классов**

Типы ассоциаций	Количество ассоциаций / % от общего числа	
	Кадетские классы (244)	Общеобразовательные классы (159)
Предметные	40 (16,4%)	60 (35,5%)
Эмоционально-оценочные	100 (41%)	50 (29,6%)
Атрибутивные	60 (24,6%)	25 (14,8%)
Обобщенные	44 (18%)	24 (14,2%)

Для учащихся общеобразовательных классов семья является отражением атмосферы возвышенных чувств: счастья (8), радости (3), гармонии (2) и веселья (1). Что касается рациональной интерпретации стимула учащимися общеобразовательных классов, то для раскрытия его содержания они используют преимущественно предметные характеристики, которые составляют 35,5% от общего числа всех ассоциаций (табл. 1). Их представления о счастливой семейной жизни заключены в перечислении конкретных объектов, сопровождающих реализацию ценности: кровнородственные связи (36); семейные узы и связи (4); домашние животные (3); а также предметы семейной жизни (16); варианты семейного пространства (3), виды семейного досуга (3) и т.п.

Таким образом, в отношении концепта «счастливая семейная жизнь» различия между респондентами заключаются в ракурсе значимости и глубине освоенности ими концепта.

Другим феноменом, изучение «эмоциональных и когнитивных составляющих...» которого является одной «из наиболее важных задач представителей разных научных сообществ» [2], особенно в связи с происходящими событиями во всем мире, является *патриотизм*.

Патриотизм для кадетов неразрывно связан с понятиями «Родина», «Отечество», «страна», которые являются обязательной

составной частью эмоционально-оценочных, атрибутивных, обобщенных ассоциаций и количественно преобладают среди предметных ассоциаций (составляют 86,8% от общего числа предметных характеристик). Родина для них является ценностью, признание которой они подкрепляют чувством любви к своему народу, дому (37), лежащим в основе намерения действовать по отношению к ней.

Так, ассоциативный ряд кадетов насыщен атрибутивными и обобщенными ассоциациями, составляющими 43,5% и 24,9% соответственно от общего числа представленных ассоциаций (табл. 2). Указанные характеристики свидетельствуют о понимании ими необходимости защиты страны (18), символизируют о верности и преданности отчизне (14), отражают служение стране (12), связаны с проявлением уважения (9), выражают моральные основания патриотических поступков (21), что в совокупности демонстрирует, на наш взгляд, проявление осознания себя как члена всего общества, всей нации. Однако ощущение единства с родной страной в сознании кадетов выходит за рамки биологической связи и переходит в ранг отношений более высокого порядка – близости духовной, осмысляясь в метафоре родственности – родина для кадетов сродни семье и дому (7) («защита дома», «защита семьи», «любовь к близким» и др.). Именно поэтому «большая» и «малая» Родина является для учащихся кадетских классов каузатором положительных чувств и эмоций, связанных с гордостью (10) и верой (5). Подтверждение этому мы находим в «столпах кадетского воспитания», определяющих аксиологическое содержание кадетского образования: «главным верованием кадетов является вера в Россию, в её особенное предназначение» [7].

*Таблица 2.*

**Структура ассоциативного поля на стимул «патриотизм» у обучающихся кадетских и общеобразовательных классов**

Типы ассоциаций	Количество ассоциаций / % от общего числа	
	Кадетские классы (193)	Общеобразовательные классы (118)
Предметные	38 (19,7%)	60 (50,8%)
Эмоционально-оценочные	23 (11,9%)	3 (2,5%)
Атрибутивные	84 (43,5%)	29 (24,6%)
Обобщенные	48 (24,9%)	26 (22,0%)



Что касается учащихся общеобразовательных классов, то содержание «патриотизма» в их ассоциативном поле конкретизировано преимущественно предметными характеристиками, составляющими более 50% от общего числа ассоциаций. Причем перечень предметных ассоциаций отличается большим разнообразием в сравнении с кадетами и раскрывается ими посредством называния не только страны (родины, России) (45% от общего числа предметных ассоциаций), но и политических деятелей (12), государственных символов (8), исторических памятников и исторических мест (4), специфических (1) и др.

Таким образом, содержательная наполненность концепта «патриотизм», его развернутость за счет конкретизации разнообобщенными признаками, а значит, - и осознанность отмечена лишь у учащихся-кадетов.

В современных условиях, когда социальная жизнь переживает глубокие изменения в общественных отношениях, в технических возможностях человечества и др. не меньший интерес вызывает изучение представлений о фундаментальных характеристиках человеческого существования, одной из которых является понятие «здоровье».

*Таблица 3.*

**Структура ассоциативного поля на стимул «здоровье» у учащихся кадетских и общеобразовательных классов**

Типы ассоциаций	Количество ассоциаций / % от общего числа	
	Кадетские классы (181)	Общеобразовательные классы (140)
Предметные	12 (6,6%)	43 (30,7%)
Эмоционально-оценочные	21 (11,6%)	24 (17,1%)
Атрибутивные	125 (69,1%)	66 (47,1%)
Обобщенные	23 (12,7%)	7 (5%)

Феномен здоровья в ассоциативном ряду учащихся общеобразовательных классов раскрывается преимущественно как инструментальная ценность, выступающая условием для реализации человеческого потенциала. Физические индикаторы здоровья: отсутствие болезней (9); сила и выносливость (5); хорошее самочувствие (2), долголетие (1); в сочетании с факторами

укрепления здоровья: сопутствующие здоровью процедуры и условия (34), полноценное питание (15), отсутствие вредных привычек (8); активность (4) отражают разнообразие названных ими предметно-атрибутивных ассоциаций.

Для кадетов здоровье представляет ценность не только в плане сохранения жизни для реализации потребностей и человеческого потенциала, оно имеет экзистенциальное значение для них, обеспечивая личностную и социальную привлекательность, что нашло отражение в большем разнообразии (в сравнении с учащимися общеобразовательных классов) представленными ими атрибутивных, обобщенных характеристик (23) («любовь к жизни», «успех», «благополучие», «тонус», «сила» и др.). Заметим, необходимость ведения здорового образа жизни актуализирована специальным предметным содержанием учебного процесса в кадетском классе («Здоровый образ жизни», «Строевая подготовка», «Основы рукопашного боя», «Стрелковая подготовка» и др.).

Таким образом, для кадетов (в отличие от учащихся общеобразовательных классов) ценность здоровья выступает одновременно как терминальная и инструментальной ценность [4].

Таким образом, результаты качественного анализа являются подтверждением сформированности у кадетов концептуальных структур, соответствующих содержанию кадетского образования, что нашло выражение в содержательной наполненности указанных концептов, их развернутости за счет конкретизации разнообразными признаками (в отличии от учащихся общеобразовательных классов).

В заключении следует отметить, что несмотря на всю сложность и многогранность рассмотренных ценностных феноменов как объектов для психологического исследования, использование качественного подхода к анализу ассоциатов позволило выявить наиболее актуальные компоненты значения ценностей для воспитанников из кадетской образовательной среды. Так, проведенный анализ продемонстрировал весомость для них категории духовности как основания выбора между нравственными и материальными началами. Заметим, что значимость категории духовности определена аксиологическим содержанием кадетского образования, заложенным в «столпах кадетского воспитания» [7]. Таким образом, ценностно-насыщенная образовательная среда

выступает условием, ориентирующим и благоприятствующим освоению ценностей, релевантных этой среде.

### *Литература*

1. Андреева Г.М. Психология социального познания: учебное пособие. М.: Аспект Пресс, 2005. 303 с.
2. Грицевич Т.Д., Кишея И.Л. Представления о патриотизме в молодежной среде // Материалы II Международной научно-практической конференции «Психология третьего тысячелетия» / Под общ. ред. Б.Г. Мещерякова. Дубна: Гос. ун-т «Дубна», 2015. С. 81-87.
3. Зверева И.И. Репрезентация ценностей кадетского образования в сознании учащихся кадетских классов // Вестник Калужского университета. 2017. №1. С. 40-46.
4. Ларионова И.С. Здоровье человека как социальная ценность: дис. ... д-ра филос. наук. М., 2004. 293 с.
5. Лисовский В.Т. Советское студенчество: Социологические очерки. М.: Высш. шк., 1990. 304 с.
6. Мельникова О.Т., Ерохин Д.О. Качественные методы как инструмент изучения ценностных ориентаций // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 2012. №1. С. 19-28.
7. Титова Т.Н. Кадетские школы России. История и современность // Субъектная самореализация личности. Теория и практика: Сборник научно-практических работ. Самара: СГПУ, 2006. С. 145-153.
8. Холодная М.А. Психология понятийного мышления: От концептуальных структур к понятийным способностям. М.: Институт психологии РАН, 2012. 288 с.

## **Потенциал мифосознания в процессах социализации человека в современном мире**

А.В. Косов,

*Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского*

*Аннотация:* Индивидуальное «Я» современного человека находится между внешним миром современной цивилизации и внутренним миром коллективного, а, следом за ним, и индивидуального бессознательного. Так «Я» вынуждено попеременно обращаться и к одному, и к другому, воспринимая их императивы и отыскивая способы их согласования, структурируя и удерживая в относительном равновесии индивидуальную картину мира. Мифосознание отражает общие характеристики

мифологического способа освоения действительности. Структуры и функции мифологических форм сознания рассматривались как составляющие процесса развития личности и определялись целями и особенностями доминирующей формы представленности мифосознания. Типы проявления мифосознания определяются особенностями господствующей конфигурации знакового опосредствования в различных видах человеческой жизнедеятельности. Для возникновения сознания необходим адекватно развитый человеческий мозг, способный «понятийно» усваивать окружающее в системе вербального, словесного сознания с адекватным движением этого сознания в качестве мышления грамматического и в качестве мышления понятийного.

*Ключевые слова:* синергетика, мифосознание, потенциал мифосознания, сознание, субъективность, реальность, субъектность, мифологизация, ремифологизация, деиндивидуализация, огруппление сознания, социальные действия.

## **Potential of the mythoconsciousness in the processes of human socialization in the modern world**

*Kosov. A. V.,*

*Kaluga state University named after K. E. Tsiolkovsky*

*The summary:* The Individual "I" modern person is found between external world of the modern civilization and internal collective world, but, right behind for him, and the individual unconscious. So "I" have to alternately address and to one, and to the other, perceiving their imperatives and finding ways of their co-ordination, creating structure and holding in relative balance individual picture world. Mythconsciousness reflects general characteristics of a mythological way of development of the validity. Structures and functions of mythological forms of consciousness were considered as components of development of the person and defined by the purposes and features of the dominating form it is shown through mythconsciousness. Display types mythconsciousness, are defined by features of a dominating configuration sign means in various kinds of human ability to live. Adequately developed human brain capable "conceptually" to acquire surrounding in system of verbal, verbal consciousness with adequate movement of this consciousness as thinking grammatical and as thinking conceptual is necessary for consciousness occurrence.

*Keywords:* synergetics, mythconsciousness, potential mythconsciousness, consciousness, subjectivity, a reality, preconsciousness, restructuring of myths, deindividualization, consciousness of groups, social alteration of mythsocial actions.

Научная парадигма - мировоззренческий базис, формирующий как объект науки, так и ее метод. Существование рационального содержания научных истин, критерием которых является практическая адаптация человека к узко понятым материалистическим закономерностям, и смысловые связи «внелогического содержания» отсутствуют в научных системах, что ограничивает развитие науки и ее потребление массовым сознанием. Так, синергетика предполагает чрезвычайно высокую корреляцию поведенческих функций каждого данного структурного уровня системы с механизмами реализации динамического потенциала и способами качественного (фазового) перехода в новое состояние, связывая научную истину с содержанием цивилизации и ее религиозными мировоззренческими постулатами [11]. Очевидно, что даже в атеизме неизбежен переход от примитивного и политизированного коллективизма к индивидуальному самосознанию на уровне высокой духовности, в связи с чем новая религиозность, вероятно, будет менее патриархальной, преодолевающей взаимное отталкивание науки и веры [4, с. 34-37].

Сегодня в российском обществе происходит смена фундаментальных мировоззренческих и исследовательских представлений о роли способов восприятия и мышления людей. Внимание исследователей привлекают продуктивные функции сознания в сфере науки, предметом анализа является взаимодействие научного и повседневного отражения действительности.

Ментальность - элемент сознания, шире и объёмнее «мнения» или «установки», поэтому «ментальность», как понятие, позволяет объединить аналитическое мышление, развитые формы сознания с полуосознаваемыми культуральными кодами, основанными на бинарных оппозициях (природное/культурное, эмоциональное/рациональное, индивидуальное/общественное). Она выражает жизненные и практические установки людей, устойчивые образы мира, эмоциональные предпочтения, свойственные сообществу и культурной традиции. «Ментальность» (от лат. - «ум, мышление, образ мыслей, душевный склад») - общая духовная настроенность, относительно целостная совокупность мыслей, верований, навыков духа, создающая картину мира и т.о., создающая единство культурной традиции (сообщества). По мнению Р. Эмерсона [13, с. 207], – душа, в метафизическом

значении, - первоисточник ценностей и истин. Л. Леви-Брюль [7], отмечая существенные различия между примитивной и цивилизованной ментальностью, выделил в современной ментальности ряд черт, позволяющих характеризовать ее как логическую, организованную и рациональную.

Ментальность формируется на основе природных данных и социально обусловленных компонентов (социального опыта, здравого смысла, интересов, эмоциональной впечатлительности), раскрывая представления человека о мире, проявляя привычки, пристрастия, коллективные эмоциональные шаблоны (этим отличаясь от общественных настроений, характеризующихся определенной «зыбкостью», ценностных ориентаций и идеологии) и отличается достаточно устойчивым характером, включая в себя ценностные ориентации (ценности осознаваемы и формулируют жизненные установки), но не исчерпываясь ими, характеризуя глубинные уровни коллективного и индивидуального бессознательного. Она, характеризуя специфические уровни индивидуального и коллективного сознания, представляет собой характеристику специфического типа мышления - так, культурально обнаруживаются в ментальности и навыки осознания окружающего, и мыслительные схемы, и комплексы образов. История ментальностей - реконструкция способов поведения, выражения и умолчания, передающие общественное миропонимание и мирочувствование (представления и образы, мифы и ценности, признаваемые отдельными группами или обществом в целом, поставляющие материал коллективной психологии). Представления о мире, содержащиеся в сознании индивида, непосредственно зависят от интериоризованного им содержания культуры. Таким образом, ментальность - способ организации содержания культуры в сознании индивида и это притом, что в ментальности представлены лишь наиболее существенные, общие элементы содержания культуры, определяющие положение человека в мире и способы его жизни в нем.

Субъект ментальности - индивид, являющийся «пленником» собственной ментальности, т.к. она сама формируется культурой времени, эпохи, культурой человечества. В связи с этим выделяют в ментальности черты различного диапазона общности (присущие человеку как представителю цивилизации, народа, группы). В отношении субъекта ментальности существуют три точки зрения, согласно которым: 1) ментальность может быть только

коллективной; 2) ментальность может быть как коллективной, так и индивидуальной; 3) субъект ментальности является – исключительно индивид.

Менталитет включает в себя совокупность принятых и в основном одобряемых обществом взглядов, мнений, стереотипов, форм и способов поведения. Поэтому структура ментальности принципиально рассматривается в трех разных видениях: 1. Соотношение сознательного и бессознательного в ментальности. 2. Соотношение культуры общества и ментальности человека рассматриваются, обычно, двойко. 3. Соблюдение принципа иерархичности.

Мостовая И.В. и Скорик А.П. [8] постулируют четырёхуровневую структуру менталитета, включающую: 1) Партикулярный уровень или бессознательное; 2) «Духовная самость»; 3) Социальный отклик; 4) Метасоциальный уровень. В качестве основных функций ментальности называются: а) интересубъективность; б) «коллективообразование»; в) стабилизирующая инерционность; г) продуцирование исторического развития; д) «функция несвободы» [4]. Т.к., менталитет включает в себя совокупность принятых и в основном одобряемых обществом взглядов, мнений, стереотипов, форм и способов поведения, то в отличие от мифосознания «...обыденное сознание проходит мимо феноменов менталитета, не замечая их...» [10, с. 370]. По Абульхановой-Славской К.А. первая характеристика российской ментальности - «преобладание морального сознания - моральных представлений над политическими и правовыми. Это не представления о добре и зле, а, прежде всего, чувство ответственности и совесть» [1, с. 23], а в качестве одной из важнейших характеристик называется неразрывная связь представлений о «Я» с представлениями об обществе.

Мифосознание – чаще всего, коллективное (но и индивидуальное тоже!) эмоционально-рефлективное отражение результатов освоения человеком мира в диалектике воображаемого «освоения-отчуждения», иррациональный способ духовного, воображаемого самоопределения и самоутверждения социальной общности (группы) в ходе освоения мира, обеспечивающий консолидацию общности и оптимальный жизненный тонус за счет возвышения «своего» над «чужим», формирования чувства превосходства и уверенности в своих силах, в праве на «высшую

ценность». Оно - способ аксиологической (эмоционально-ценностной) интерпретации мира (социально-природной среды), способ ценностной рефлексии, выявления и утверждения своей ценности, главная задача которой - позитивное *самоопределение* человека.

Мифосознание возникает в процессе освоения мира, являясь не вполне сознанием и мировоззрением, а, изначально, будучи мироощущением, мировосприятием и мирочувствованием, и только потом - миропредставлением и миропониманием, на основе которых созревает мировоззрение, как система осознанных рациональных рефлексий о мире. Оно не нуждается в письменной фиксации предмета изложения, в связи с его отсутствием в явном виде - миф существует в момент трансляции информации от рассказчика к слушателям. К функциям мифосознания относится символическое и психологическое оценивание объективных фактов притом, что мифологизация является одной из трансцендентных функций сознания, когда человек способен воспринимать то, что проявляется как вневременное. Миф же является утверждением наличия «Я-сущности», а история – ее проявлением в виде «существования» [5, с. 17-22].

Хотя руководящие нашим поведением мифологемы бывают и сознательными, однако, по большей части, они - бессознательны и подвержены значительным искажениям личностным опытом. Т.о., стремясь к осуществлению потребности в осмыслении переживаемого и чувствуемого, получаем историю в символах - создаем миф. Мировоззрение, сознательные или бессознательные убеждения и представления являются мифами [15, с. 300], а, поскольку деятельность сознания постоянно протекает на фоне бессознательных психических процессов, то любое целенаправленное действие индивида совершается для удовлетворения осознаваемых устремлений и потребностей, порождаемых комплексом неосознаваемых мотиваций.

Мифосознание - специфическая форма сознания, особая форма миропонимания и мироосмысления действительности, часто существующая в специфической форме «коллективных представлений». В модели мира, построенной мифосознанием (сохраняющим при этом типичную свою черту – амбивалентность, неоднозначность способов осмысления), существуют свои представления о фундаментальных характеристиках мира:



пространстве, времени, причинности, основывающиеся на системности мировосприятия человека во всех областях его жизни. Мифосознание оперирует и более сложными формами мировоззрения – идеологиями [6], особенность которых не только в формулировании картины мира, но и в указывании оценочных ориентиров (добро/зло, прогрессивно/реакционно и пр.), регулирующих эмоционально-духовное состояние человека. Мифосознание, как процесс ментальных преобразований, включает т.н. трансперсональные способности человека (трансформация свойств своей психики и личности), требуя от человека преобразить «естественные» психические качества и приобрести необходимые с «производственной» точки зрения - человек должен уметь преобразовать собственную замкнутость в общительность, угрюмость в жизнерадостность, стеснительность в предприимчивость и пр.

Одна из основных функций мифосознания - в обеспечении современного адаптивного поведения, под которым нами понимается типическое поведение, соответствующее (непротиворечащее) в основе своей основным законам общественного развития и, к тому же, социально поощряемое. Дисбаланс когнитивной и ценностной составляющей приводит, на наш взгляд, к активизации охранительных функций мифосознания, отсюда - актуализация основной функции – охранительной, исключая процесс осознания степени реальности (реалистичности), масштабов, структуры и смысла происходящего, его кризисности, опасности (серьезности положения). Т.о., преобладающие мотивы мифосознания (мотивы безопасности) предполагают, в первую очередь, его аффективно-защитные функции [6, с. 186-194].

Для мифосознания «прошлое» - один из важнейших (системообразующий!) фактор - т.к. кроме физического опыта, это - опыт взаимодействий, сложившаяся инфраструктура связей и личных отношений, информационных потоков и т.д. Прошлое создает материальную и духовную базу для системообразования и развития настоящего [6, с. 188], притом, что внутренними системообразующими факторами называются факторы, порожденные объединяющимися в систему отдельными элементами, группами элементов (частями) или всем их множеством. Мифосознание демонстрирует полиформность мифа -

один и тот же миф принципиально по-разному проявляется в любой среде - один и тот же человек и себя самого воспринимает, и ведет себя, соответственно восприятию, по-разному.

Структуры и функции мифологических форм сознания рассматривались как составляющие процесса развития личности и определялись целями и особенностями доминирующей формы представленности мифосознания. Типы проявления мифосознания, определяются особенностями господствующей конфигурации знакового опосредствования в различных видах человеческой жизнедеятельности. Мифосознание, безусловно, включает в себя знание, однако исследователи, считающие миф качественно однородным с наукой, соответственно видят в мифе своего рода науку (или не вполне развившуюся науку). Миф - не наука, хотя бы потому, что наука изначально рационалистична и во многом ограничена своим рационализмом (и это с учетом того, что Топоров В.Н. [12] доказал мифологические истоки науки). Неизбежен вопрос о равенности, рядоположенности и/или иерархической зависимости одних форм знания от других - решение необходимо для определения места мифа в сознании человека. Очевидно, что личность будет проявлять свои сущностные начала, свои специфические способности в сферах: 1) практики, организованной в ритуальную деятельность, и 2) ментальности, оформленной в мировоззренческую систему [14, с. 101]. Одно из важнейших качеств мифосознания – спонтанность, обеспеченная полинаправленностью (полимодальность мифа - средовость, как качество) мифосознания.

Разнообразие условий и форм взаимодействия человека с миром проявляется в действенности и активности фантазии, причем это запечатлено в мифосознании с обуславливанием единства всех мифов и разнообразия конкретного воплощения этого единства [2, с. 24-27]. Каждая из сторон мифосознания может быть объяснена, преимущественно, единством изначальных характеристик человека и универсальным содержанием первых этапов его социальной эволюции. Таким образом, мифосознание - основа для других видов сознания, сохраняясь в практически неизменном (для носителя - во всяком случае, человек в течение жизни почти не замечает этих трансформаций, а другие люди, поколения живут уже в других мифах и также не замечают изменений в них) виде с древнейших времен, одновременно сохраняя и национальную ментальность.

### *Литература:*

1. Абульханова-Славская К.А. Российский менталитет: кросс-культурный и типологический подход // Российский менталитет: вопросы психологической теории и практики. - М.: ИП РАН. - 1997. - С. 23.
2. Ахромович В. Школа молитвы. // Наука и религия. - 1991. - № 10. – С. 24-27.
3. Гуревич А.Я. Исторический синтез и школа «Анналов». - М.: Индрик, 1993.
4. Князева Е.Н. Мыслить синергетически значит мыслить диалектически. // Тез. докл. на XIII-ой ежегод. н.-пр. конф. РАН «Актуальные вопросы диалектики (ист.-филос. аспекты)», 31.01.–1.02.2000. - М.: ИФ РАН, 2000. - 364 с. - С. 34-37.
5. Косов А.В. Мета-миф «Я-концепции» и социальные представления, как его составляющие. // Науч. тр. Калужского гос. ун-та им. К.Э. Циолковского. Сер. Психол.-пед. науки. - 2016. – Калуга: Изд-во КГУ им. К.Э. Циолковского. - 2016. – 203 с. – С. 17-22.
6. Косов А.В. Социальные представления и метафоричность мировоззренческих концептов мифосознания. // Духовно-нравственное воспитание в условия информатизации общества / Мат-лы всеросс. н.-пр. конф. 5.05.2016. – Липецк: ЛГПУ. - 2016.
7. Леви-Брюль Л. Сверхъестественное в первобытном мышлении. - М.: Педагогика-Пресс, 1994.
8. Мостовая И.В., Скорик А.П. Архетипы и ориентиры российской ментальности. // Полис. - 1995. - № 4.
9. Петровский А.В., Петровский В.А. Категориальная система психологии. // Вопросы психологии, 2000. - № 5. - С. 3-17.
10. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. История и теория психологии. - Т. 2. – Р.-на Дону: Феникс, 1996. - С. 370.
11. Синергетика: перспективы, проблемы, трудности. - М.: ИФ РАН. – 2006.
12. Топоров В.Н. Миф. Ритуал. Символ. Образ. Исследования в области мифо-поэтического. - М.: Прогресс-Культура, 1995.
13. Уэллек Р., Уоррен О. Теория литературы. - М.: Прогресс, 1978. – С. 207.
14. Харитоновна В.И. Шаманы и шаманисты: некоторые теоретические аспекты изучения шаманизма и иных традиционных верований и практик. // Этногр. обозрение. 2004. - № 2. - С. 101.
15. Шахнович М.И. Смыслы мифа: мифология в истории и культуре. // Сб. в честь 90-летия проф. М.И. Шахновича. Сер. «Мыслители». Вып. № 8. - СПб.: Изд-во СПб филос. об-во, 2001. - С. 300.

## **Отношения студенческой молодежи к представителям иных национальностей и религий**

А.С. Кузнецова, А.В. Цаплина,

*Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского*

*Аннотация:* Актуальность исследования, посвященного анализу отношения студентов к представителям, отличной от их собственной, религии или национальности, обусловлена рисками возникновения и угрозой разжигания ненависти и агрессии в социуме. Традиционно известно, что наиболее подверженной влиянию националистских и других негативных политических движений, является молодежь. Данное положение подтверждает необходимость выявления проявлений предрасположенности студенческой молодежи к подобным движениям, а также реализацию профилактической работы в данной сфере.

Целью исследования было изучение отношения студенческой молодежи к представителям иных национальностей и религий. В опросе приняли участие 848 студентов разных курсов. При преобладании относительно «благополучных» результатов, полученных в ходе on-line-опроса, серьезного внимания заслуживает факт выявления хотя и малочисленной группы студентов, однако представляющей угрозу для студенческого сообщества. Проведенное исследование дало основание для вывода о том, что существует необходимость формирования критического мышления молодежи по отношению к негативным влияниям со стороны тех, кто демонстрирует агрессивность и неприязнь по отношению к представителям других национальностей и религий.

*Ключевые слова:* студенческая молодежь, экстремизм, отношение к национальностям, отношение к религиям, конфликты, эмигранты, насилие.

## **Analysis of the attitude of student youth to representatives of other nationalities and religions on the example KSU named after K.E. Tsiolkovsky**

*A.S. Kuznetsova, A.V. Tsaplina,*

*Research advisor I.P. Krasnoshchechenko,*

*Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky*

*Abstract.* The study devoted to the analysis of attitude of students of Kaluga State University named after K. E. Tsiolkovsky to the representatives' religion or nationality, other than their own. The relevance due to the risk of incitement of hatred and aggression in society. Traditionally known that youth are the most influenced by negative nationalist and other political movements. This position

confirms the necessity of studying the reasons for the predisposition of students to such movements, and the development of prevention in this field.

The aim of the study was to investigate the relation of students to other nationalities and religions. The survey included 848 students from different courses. In the results of the online survey was dominated by "safe" answers. However, serious attention needs to be fact identify small groups of students with different answers. Such a group could pose a threat to the students. The conduct of study gave basis to conclusion that there is a need for the formation of critical thinking of young people in relation to negative influences from those who demonstrate aggression and hostility towards representatives of other nationalities and religions.

*Keywords:* student youth, extremism, attitude to nationalities, attitude to religions, conflict, emigrants, violence.

В современном мире не снижается острота проблемы экстремизма, разжигания ненависти народов друг к другу. Благодаря СМИ, а теперь уже в большей степени Мировой всемирной паутине мы являемся свидетелями многочисленных обострений отношения между народами, религиозными и социальными группами, столкновений, которые влекут за собой необратимые последствия: терроризм, разрушения, войны, хаос, болезни, смерти и т.д.

В этой связи важно отметить, что наиболее открытой и восприимчивой к скрытым экстремистским влияниям Интернет-технологий, разжиганию национальной розни, а также к привлечению и вербовке в ряды запрещенных в России экстремистских организаций, включая ИГИЛ, является молодежь, что обусловлено психофизиологическими, возрастными, социально-психологическими особенностями данной социальной группы.

Данное положение определило актуальность нашего исследования, направленного на выявление предрасположенности молодых людей к негативному и даже экстремистскому отношению к иным национальностям, религиозным конфессиям и пр.

При разработке программы исследования [1] мы опирались на работы авторов, занимающихся исследованиями экстремизма, причин его возникновения и распространения среди молодежи (А. В. Бочаров, Э. И. Мещерякова, А. В. Ларионова [2], В.В. Васильчев, М.А. Ермошина [5], А.В. Петрянин [4], В.С. Собкин, А.А. Мкртычян [5] и др.)

Для обеспечения охвата широкого студенческой молодежи, было принято решение разработать авторскую анкету с применением Google-формы, ссылки для получения доступа к которой были представлены на официальном сайте Калужского государственного университета им. К.Э.Циолковского, в многочисленных группах студентов университета в социальной сети «ВКонтакте» и др. Всего в исследовании приняло участие 848 человек.

Представим некоторые наиболее значимые, на наш взгляд, результаты, сравнивая данные выборки студентов разных институтов/факультетов Университета. Распределение опрошенных по институтам и факультетам Университета представлено в таблице 1.

**Таблица 1.**  
*Распределение студентов-участников опроса по институтам/факультетам*

<b>Институт/факультет</b>	<b>Количество студентов</b>	<b>% доля от общего числа</b>
Институт истории и права	209	25%
Институт социальных отношений	129	15%
Институт психологии	74	9%
Институт педагогики	107	12%
Институт естествознания	41	5%
Физико-технологический институт	76	9%
Филологический факультет	102	12%
Факультет иностранных языков	110	13%

В ответах на вопрос: «Что Вы чувствуете, когда видите группу людей другой национальности?», среди студентов, относящихся к разным институтам и факультетам, выявлены различия. При подавляющем преобладании толерантных ответов на массиве ответивших студентов, все же большая выраженность интолерантности («Гнев» и «Отвращение») проявилась у студентов, обучающихся на направлениях подготовки Физико-технологического института (10,6%), Института социальных отношений (8,6%) и Факультет иностранных языков (7,6%).

Минимальное проявление враждебности показали студенты Филологического факультета (2,9%). Представляет интерес полученные результаты анализа на вопрос об отношении студенческой молодежи к национальностям и/или религиям, отличным от их собственных. Респондентам было предложено оценить по предложенной 5-балльной шкале свое отношение к ситуации, в которой их соседями оказались бы представители наиболее часто мигрирующих слоев населения: Северный Кавказ, ближний Восток, средняя Азия, западная Европа, Украина и другие города России. В целом, можно констатировать преобладание нейтрального, положительного и дружелюбного отношений студентов к представителям других стран и народов. Вместе с тем, сопоставление ответов студентов по институтам/факультетам выявил, что наиболее толерантное отношение проявляют обучающиеся в институте педагогики (среди ответов студентов данного института только 6,8% дали негативные ответы), и наоборот, более выражена враждебность у студентов, изучающих иностранные языки (16,5%) и обучающихся по физико-технологическим направлениям подготовки (14,4%).

Вопрос об отношении молодежи к представителям иных национальностей и религий показал преобладание толерантной взвешенной позиции среди участников опроса – студентов КГУ им. К.Э. Циолковского. Однако в массиве ответов были такие, которые показывают, что студенты придерживаются интолерантной позиции: «Считаю, что на территории страны должен проживать только коренной народ, поскольку это залог национального, религиозного, традиционного и культурного единства ценностей общества» и «Считаю религию, которую исповедую я и близкие мне люди, наиболее подходящей, и хотел(а) бы подавления других религиозных конфессий посредством их принуждения к своей системе религиозной веры». Наибольшая частота встречаемости таких ответов обнаружена на выборке студентов Института социальных отношений (14,9% от общего числа ответов студентов данного института) и института педагогики (10,9%).

Таким образом, можно сделать вывод, что среди студентов - участников опроса имеется (хотя и немногочисленная) группа молодежи, которая негативно и даже агрессивно относится к представителям иных национальностей и/или религий. В этой связи возникает необходимость рекомендации по усилению

систематической целенаправленной работы среди молодежи университета по формированию толерантной позиции к представителям других народов и религий, а также по профилактике экстремизма в студенческих молодежных коллективах. Следует особо обратить внимание на студентов тех институтов и факультетов, выпускникам которым в будущем предстоит осуществлять профессиональную работу в сфере «человек-человек».

Полученные в исследовании результаты также дают основание рекомендовать ежегодное проведение подобных опросов, с тем, чтобы отслеживать общие тенденции в настроении молодежи и ее отношении к проблемам экстремизма, разжигания национальной розни, привлечения и вербовки в ряды запрещенных в России экстремистских организаций и пр.

#### *Литература:*

1. Краснощеченко И.П., Кузнецова А.С., Цаплина А.В. Студенческая молодежь: отношение к проявлениям экстремизма на религиозной, культурной и национальной почве // Молодежь в науке: Новые аргументы: Сборник научных работ III Международной молодежной научной конференции г. Липецк, 28 февраля 2017г. – Липецк: Научное партнерство «Аргумент», 2017, — 240 с., С. 94-97
2. Бочаров А.В., Мещерякова Э.И., Ларионова А.В. Типология психологических факторов отношения студентов к экстремизму (по результатам анкетирования и психодиагностики) //Прикладная юридическая психология. – 2015. – №1. – С. 21-33
3. Петрянин А.В. Концептуальные основы противодействия преступлениям экстремистской направленности: теоретико-прикладное исследование: дис. на соискание ученой степени док. юр. наук: 12.00.08 / Петрянин Алексей Владимирович. – Нижний Новгород. – 2015. – 490 с.
4. Собкин В.С., Мкртычян А.А. Роль социокультурных факторов в формировании отношения к экстремизму среди школьников Москвы и Риги // национальный психологический журнал. – 2013. – №2(10). – С. 32-40
5. Васильчев В.В., Ермошина М.А. Сущность, формы и характерные черты современного экстремизма // Преступность в СНГ: Проблемы предупреждения и раскрытия преступлений. Сборник материалов Международной научно-практической конференции г. Воронеж, 20 мая 2015г. – Воронеж: Воронежский институт Министерства внутренних дел Российской Федерации (Воронеж), 2015, – 342с., С. 288-290



## **Опыт социализации несовершеннолетних осужденных в Российской империи в конце XIX - начале XXвв.**

А.Г.Лебедев

*Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского*

*Аннотация.* Статья посвящена одному из важных направлений поддержания социальной стабильности в российской империи XIX – нач. XX вв – социализации несовершеннолетних осужденных в российском обществе после отбытия ими наказания. Подготовка к этому важному процессу начиналась уже в местах лишения свободы. Важной предпосылкой при этом явилось создание специализированных детских исправительных учреждений, в которых осужденные дети содержались отдельно от взрослых заключенных, оказывавших на них отрицательное воздействие. В подобных воспитально-исправительных приютах учебно-воспитательно-исправительный процесс строился таким образом, чтобы подготовить их обитателей к тому, чтобы при оставлении данных учреждений становились честными, трудолюбивыми, и, как результат, полезными членами общества. В связи с этим уделялось внимание нравственному, умственному и физическому развитию. Воспитательный процесс охватывал 3 взаимосвязанных раздела. Основным средством служило обучение. Воспитанники обучались грамоте, закону Божьему, а также садоводству, огородничеству и ремеслам: столярному, слесарному, сапожному, переплетному и др. Второй раздел включал в себя: чтение, беседы, пение и т.д. - здесь уделялось большое внимание формированию нравственно-этических ценностей. Третьей составляющей являлось физическое развитие, которое осуществлялось при проведении игр, прогулок и т.д. При работе по всем 3 разделам прививалась привычка к соблюдению дисциплины, путем осуществления контроля и надзора. Самое серьезное внимание уделялось трудоустройству отбывших наказание. С этой целью практиковалось посещение представителями работодателей воспитательно-исправительных учреждений, с целью ознакомления со своими возможными в будущем работниками. При этом обращалось внимание на умственные способности, степень овладения профессией, дисциплинированность и т.д. Благодаря всем этим мерам, среди покинувших отдельные воспитательно-исправительные учреждения отмечались конкретные положительные результаты. Так в Калуге не отмечалось возвращение криминально-преступной деятельности этого контингента.

*Ключевые слова:* Благотворительность, осужденные, социализация, образовательно-воспитательный процесс, рецидив, морально-этические ценности, исправительные учреждения, полезные члены общества

## **Experience of socialization of minor convicts in the Russian Empire at the end of XIX - at the beginning of XX centuries.**

*A.G. Lebedev*

*Kaluga state University. K. E. Tsiolkovsky*

*Abstract.* The article is devoted to one of the important directions of maintaining social stability in the Russian Empire of the 19th - early 20th centuries - the socialization of juveniles convicted in Russian society after serving their sentence. Preparation for this important process has already begun in places of deprivation of liberty. An important prerequisite for this was the establishment of specialized children's correctional institutions, in which convicts the children were detained separately from adult prisoners who had a negative impact on them. In such correctional shelters, the educational and correctional process was built in such a way as to prepare their inhabitants to be honest, hardworking, and, as a result, useful members of society when these institutions were abandoned. In this regard, attention was paid to moral, mental and physical development. The educational process covered three interrelated sections. The main tool was training. The students studied literacy, the law of God, gardening and handicrafts: carpentry, sewing, shoemaking, bookbinding, etc. The second section included: reading, talking, singing, etc. It demanded great attention for the formation of moral and ethical values. The third component was physical development, which was carried out during games, walks, etc. When working on all three sections, a habit of observing discipline was instilled through the exercise of control and supervision.

The most serious attention was paid to employment from ex-punishment. With this purpose, visiting representatives of employers of educational and correctional institutions was practiced in order to familiarize themselves with their potential future employees. At the same time, attention was paid to mental abilities, the degree of mastery of the profession, discipline, etc. Thanks to all these measures, concrete positive results were noted among those who left individual educational and correctional institutions. So, there was no return of criminal activity of this contingent in Kaluga.

*Key words:* Charity, convicts, socialization educational-correctional process, relapse, moral and ethical values, educational-correctional institution, productive members of society

Вопросы социализации детей и юношества, оказавшихся в пенитенциарных учреждениях и после них, были актуальны и в дореволюционной России в силу чего им уделялось постоянное внимание. По оценкам современников, пенитенциарная система России того времени, как в отношении взрослых, так и в отношении несовершеннолетних арестантов, задачам по исправлению в

основном не соответствовала. Однако имелись и отдельные исключения из этой общей картины. Например, в Калужском исправительном приюте, воспитанники в подавляющем большинстве не возвращались в преступную среду. Положительные результаты пенитенциарных учреждений в Калужской губернии объясняются тем вниманием, которое местная общественность уделяла данной проблеме. Началом послужила деятельность одного из самых выдающихся калужских губернаторов - В.А. Арцимовича, который возглавлял губернию на фоне отмены крепостного права в 1861 году. В числе его, многих либеральных преобразований стало открытие в 1860 году «школы грамотности» в Калужском тюремном замке для находившихся там мальчиков. [1]

В продолжение этой традиции Калужская общественность с 1872 года начала сбор средств на создание в городе воспитательно-исправительного приюта. Инициатором этой акции стал член Калужского окружного суда (впоследствии сенатор) Н. Н. Мясоедов. Средства поступали как от Земства, так и от благотворителей Ф. И. Коровина, О. П. Пестрикова, О. К. Гончаровой, Е. Н. Коншиной и др. Особенно данная работа усилилась в начале 90-х годов XIX века.

Форсирование создания специализированного детского исправительного учреждения было вызвано угрожающим ростом детской преступности. По подсчетам местных статистов, ежегодно к суду привлекалось около 80 несовершеннолетних, не считая судившихся у земских начальников, в волостных судах, мелких воришек и т.д. С учетом такого положения 1 мая 1895 г. 37 представителей Калужской общественности обратились к губернатору с ходатайством об устройстве приюта для детей со школой, мастерскими и огородом, чтобы не допустить содержания, хотя и краткосрочного, осужденных детей в исправительных учреждениях вместе со взрослыми преступниками, т. к. это давало почти 100% случаев рецидива со стороны малолетних после отбытия наказания, заменив им этот срок на хотя и более длительное, но и не менее полезное для их будущего пребывания среди своих сверстников в воспитательно-трудовом учреждении с целью оторвать их от преступной среды и сделать из них в будущем достойных членов общества. С учетом общей криминогенной обстановки среди детей, поднимался вопрос о разрешении содержания в приюте не только осужденных, но и так называемых

порочных детей. На реализацию проекта создания приюта земские Управы обязаны были кроме 10% отчислений штрафных денег давать не менее 100 рублей в год. Отчисления в больших уездах превышали эту сумму во много раз.

Инициаторами обращения к губернатору 22 августа 1895 г. было учреждено общество, получившее впоследствии название «Общество земледельческих колоний и приютов». Деятельность общества, а также его подопечных учреждений и в последующем не раз освещалась на страницах местной прессы на протяжении всего времени его существования, вплоть до 1917 г.

Одной из целей общества было улучшение трудового воспитания призреваемых. О том, что вопрос приобщения к труду был актуален и в последующие годы, свидетельствует информация Калужских губернских ведомостей от 12 июня 1908 г. о ручной посадке ржи в исправительном приюте [2] и об инициативе обучения садоводству и огородничеству воспитанников детских приютов в августе 1909 г. [3].

Должное внимание работе детских исправительных учреждений, в первую очередь приюту в Калуге, уделяли члены кабинета министров, и даже сам император. 12 октября 1902 г. приют посетил министр земледелия и госимущества А. С. Ермолаев. По результатам этого визита на содержание приюта была выделена 1000 рублей. А 4 ноября того же года министерство земледелия сообщило в Калугу о даровании приюту Копнинской лесной дачи (участка леса- А. Л.) площадью 37, 5 десятин лично императором [4].

С учетом всех этих обстоятельств учебно-воспитательно-исправительный процесс в приюте осуществлялся на уровне, позволяющем достичь конкретных положительных результатов. При осуществлении воспитательной работы уделялось внимание не только нравственному, но и умственному и физическому развитию детей с целью формирования всесторонне подготовленного к труду члена общества.

Процесс воспитания состоял из трех взаимосвязанных разделов. Основным средством при этом было обучение. Воспитанники обучались грамоте, закону Божьему, а также садоводству, огородничеству и ремеслам: столярному, слесарному, сапожному. Второй раздел включал в себя чтение, беседы и пение, т. е. здесь уделялось большое внимание формированию

нравственно-эстетических ценностей. Третьей составляющей являлось как физическое развитие, которое осуществлялось при проведении игр, прогулок и т. д. так и привитие дисциплины, путем осуществления контроля за деятельностью воспитанников и надзора за ними. Время досуга, с 6 до 8 вечера, проходило в чтении и пении, сопровождавшимися демонстрацией теневых картинок. [5].

Результатом деятельности приюта явились не только приобщившиеся к труду и ставшие на путь исправления подростки, но и введение передовых технологий, в первую очередь в сельском хозяйстве, о чем свидетельствовали полученные приютом награды, Серебряные медали Калужского общества сельского хозяйства на весенней выставке 1902 г., а также за слесарные и столярные изделия на осенней выставке того же года. [6]

Как видно из отчета за этот год, воспитанники приюта, покинувшие его ранее, добросовестно трудились на благо общества, не возвращаясь к преступной деятельности.

В целом по стране уделялось большое внимание трудоустройству и заботе о судьбах, освобожденных из заключения. Средства поступали из различных источников, в основном благотворительных. В 1873 г. на устройство убежищ для освобожденных подростков в Санкт-Петербурге на благотворительном концерте было собрано 1160 руб., кроме того, на осуществление этого и других проектов в 1875 г. поступило 6800 руб. от директоров комитета «Попечительного о тюрьмах общества», что составило вместе 7960 руб. На эти средства 1 октября 1875 г. было открыто убежище, однако в первый месяц, несмотря на наступившие холода и зиму, туда пришло лишь пять человек.

Правда, проверка и опрос по другим убежищам показали, что многие про вновь открытое убежище просто не знали, остальные освободившиеся из заключения несовершеннолетние думали, что это ловушка, которую специально устроила полиция, чтобы надзирать за ними. Разъяснительная работа и специально раздававшиеся билеты позволили увеличить число детей в нем до 89 человек. В убежище существовал следующий порядок. В 7 часов утра – подъем, уборка, умывание, молитва, завтрак (чай с черным хлебом). Далее одни отправлялись работать, другие - искать работу, третьи – получать документы. Обед был в 13 часов и состоял из двух блюд. В 17 часов полагался послеобеденный чай, в 20 часов,

состоявший из одного блюда ужин. Отход ко сну предусматривался в 21 час.

Убежище разместили специально на окраине Санкт-Петербурга, где находилось много фабрик и заводов, на которых легче было найти работу. В этом районе действовала также сухопутная таможня, и там можно было устроиться грузчиком. От предлагаемой помощи по трудоустройству все призываемые отказывались и искали себе работу сами. Вероятно, потому, что заработанные деньги, ими, как правило, утаивались. При убежище были открыты сапожная и столярная мастерские, но они себя не окупали. С детьми, проживавшими в убежище, местный священник проводил религиозно-нравственные беседы. Для обучения использовали приглашенного студента. За два года работы был наведен порядок. Обучившихся детей отправляли на родину. В 1878 г. согласно Уставу общества, были введены пособия для несовершеннолетних. С 1875 по 1878 г. в убежище призывалось 93 юноши и 117 малолетних- всего 210 человек. Из их числа отправлены по желанию на родину 25 детей и подростков, 52 определены на заводы и в мастерские, 74 возвращены родителям и опекунам, трое помещены на частные квартиры, 20 человек получили паспорта и ходатайства директоров. Случаи рецидивов преступного поведения имели место у 24 человек, скрылись – 35, были отправлены по этапу на родину за дурное поведение двое, в больнице находились еще два воспитанника, оставались 15. Занимались в сапожной мастерской – 64 человека, в столярной – 21 человек, в переплетной – 20, в портновской – 4 человека. Выучились сапожному ремеслу 32 человека, столярному – 10, переплетному – 14, портновскому- 2. Расходы за год составили 3782 руб. Вновь образованное в 1884 г., получившее материальную поддержку от императорской четы, «Общество пособия несовершеннолетним освобожденным из тюрем», осуществлявшее опеку над убежищем, стало призывать только положительно зарекомендовавших себя несовершеннолетних, оказав помощь 126 выпущенным из тюрьмы детям. На этой почве у него возник конфликт с существовавшим уже комитетом. В результате убежище в 1885 г. было закрыто. За это время через него прошли уже 659 человек. В 1887 г. однако, Комитет и Общество объединились, и убежище было восстановлено. [7] Его восстановление было необходимо потому, что обычно в целях безопасности столичная

полиция удаляла принудительно на 3-4 года из Санкт-Петербурга почти всех освободившихся из заключения, как взрослых, так и несовершеннолетних, поскольку без помощи со стороны правительства и благотворительных организаций они вновь вставали на преступный путь. Освобожденных отправляли на родину, под надзор полиции, а при отказе направляли в Сибирь, снабжая только вещами и деньгами. Полиция с уважением относилась к деятельности Попечительного о тюрьмах общества под патронажем которого находились также и подследственные арестованные после их оправдания, и несовершеннолетние после исправительной тюрьмы. В 1884 г. из столицы выслались все освободившиеся, за исключением детей, направлявшихся к родителям или в убежище Общества, также местных мещан и ремесленников с одной судимостью. Всего в 1886 г. было выслано – 2984 человека, в 1887 г. – 2192, в 1888 г. – 1780 человек, из которых, по мнению полиции, половина могла остаться в городе, если бы нашлась работа и пристанище. Уменьшение числа высланных можно объяснить активизацией деятельности благотворительных организаций по трудоустройству освобожденных и обеспечению их жильем, в том числе возобновлением работы убежища для несовершеннолетних. Объединенные Комитет и Общество постоянно совершенствовали свою деятельность и структуру. Члены Комитета должны были посещать тюрьмы для знакомства с освобождавшимися несовершеннолетними и выяснения их умственных и иных способностей. 25 октября 1890 г. было образовано особое Попечительство, которое за первые два месяца своей работы получило 134 просьбы о признании, а в течении 1891 г. – 1137 таких просьб. В ведении Попечительства находились два приюта: для девочек (возник еще в 1844 г.) и для мальчиков (создан в 1869 г.). Объединенный комитет был преобразован в тюремно-благотворительный. [8] Это были не единственные заведения такого рода. Существовал, например, Большевский исправительный приют для нищих девочек. В 1893 г. там насчитывалось 77 призреваемых. Не принимали в него только осужденных за убийство. Обучали девочек в основном портновскому ремеслу, изделия их направлялись даже на выставку в Чикаго. Приют существовал, как и большинство подобных заведений, за счет поступлений от жертвователей. Так от В. А. Бабина в его пользу поступило 1500

руб., от Московского купеческого управления – 1000 руб., от Е. И. Киселевой – 10000 руб.

Подводя итог изложенному, сделаем выводы:  
- во второй половине XIX века в Российской империи уделялось неослабленное внимание вопросам подготовки к трудовой жизни и социализации несовершеннолетних осужденных, как со стороны государственных учреждений, так и общественных организаций;  
- этот опыт заслуживает изучения и применения в современных условиях.

#### *Литература*

1. Газета Калужские губернские ведомости (КГВ) 18. 07. 1860 г.
2. КГВ 12. 06. 1908 г.
3. КГВ 20. 08. 1909 г.
4. Балабанов И. П. Калужский воспитательно-исправительный приют// Памятная книжка Калужской губернии за 1905 г. с. 215.
5. Там же с.217.
6. Там же с.219
7. Журнал Детская помощь. СПб., 1894. №19. с. 335-336.
8. Там же №15. с.326-380.

### **Уровень доверия как базовая характеристика социального капитала и российские традиционные ценности в разных образовательно-возрастных группах**

С.В.Персиянцева,

*Психологический институт Российской Академии образования,  
Институт психологии им. Л.С.Выготского (Москва)*

*Аннотация.* В широком смысле социальный капитал связан с формированием норм и ценностей, личностных черт, моделей поведения, направленных на укрепление доверия, честности, сплоченности и солидарности в обществе. В работе раскрываются особенности отношения разных образовательно-возрастных групп к российским традиционным духовным ценностям, сложившихся в процессе культурного развития России. Данная система духовных ценностей является опорой для стратегии воспитания в Российской Федерации до 2025 года. Цель стратегии - воспитание высоконравственной личности, которая разделяет российские духовные ценности: человеколюбие, справедливость, честь, совесть, воля, личное достоинство, вера в добро и стремление к исполнению нравственного долга перед самим собой,



своей семьей и своим Отечеством. В статье представлены результаты исследования уровня доверия к людям, к самому себе, к государственным и общественным институтам. Рассматривается уровень доверия в малых этнических группах.

*Ключевые слова:* социальный капитал, российские традиционные духовные ценности, уровень доверия.

## **The level of trust as a basic feature of social capital and traditional Russian values in different educational and age groups**

*S. V. Persiantseva,*

*Psychological Institute RAE,*

*The Institute of psychology. L. S. Vygotsky, Moscow*

*Abstract.* Social capital is associated with the formation of norms and values, personal traits, patterns of behavior aimed at building confidence, honesty, solidarity and solidarity in society. The paper reveals the features of the relationship of different educational age groups to Russian traditional spiritual values that have developed in the process of Russia's cultural development. This system of spiritual values is a support for the strategy of education in the Russian Federation until 2025. The goal of the strategy is the education of a highly moral personality that shares Russian spiritual values: philanthropy, justice, honor, conscience, will, personal dignity, faith in good and the desire to fulfill a moral duty to oneself, our family and our Fatherland. The article presents the results of a study of the level of trust in people, on oneself, on state and public institutions. The level of trust in small ethnic groups is examined.

*Keywords:* social capital, Russian traditional spiritual values, level of trust.

*Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ проект  
№ 17-06-00768*

В основе социального капитала лежат представления о том, что совокупности и качества социальных взаимосвязей являются продуктом включенности индивида в социальную среду [5]. Психический облик любого человека, его индивидуальность формируется под влиянием требований окружающей среды и в соответствии с законом нормативного психического развития [2]. Позитивное включение индивида в группу, количество, разнообразие, качество социальных связей индивида выступают признаками социального капитала. Формирование у личности черт, относящихся к социальному капиталу: честность, солидарность, сплоченность, сотрудничество способствуют эффективной

социализации в социокультурном пространстве. Доверие является ядром социального капитала. Отсутствие доверия и честности в отношениях между людьми, естественного чувства солидарности мешает сотрудничеству, разрушает всю систему не только частных человеческих, но и социальных связей [3].

Пристальное внимание к проблеме наращивания социального капитала связано с несколькими причинами. В условиях глобализации происходит расширение пространства межличностных контактов, взаимодействия между людьми разных социальных и этнических групп. В трансформирующемся российском обществе растёт тенденция к увеличению неопределенности, которая связана с постоянными трансформациями ценностей, норм, эталонов в современном, изменяющемся мире. В связи с этим растёт интерес к развитию и укреплению ценностей в установлении специфики формирования социального капитала.

Согласно стратегии развития воспитания в РФ на период до 2025 года определены духовно-нравственные ценности, которые необходимо формировать и укреплять в подрастающих поколениях. Система духовно-нравственных ценностей включает в себя: человеколюбие, справедливость, честь, совесть, воля, личное достоинство, вера в добро и стремление к исполнению нравственного долга перед самим собой, своей семьей и своим Отечеством.

Задачей исследования заключалась в изучении уровня доверия и отношения к российским традиционным ценностям в конкретных образовательно-возрастных группах.

В исследовании участвовало 34 человек: из них 16 учащихся 10-11 классов общеобразовательных школ г. Москвы в возрасте от 15 до 17 лет ( $\mu$  - 16.3;  $\sigma$  - 0.77) и 18 студентов 1 - 2 курса высшего образовательного учебного учреждения г. Москвы в возрасте от 18 до 21 года ( $\mu$  - 19.1;  $\sigma$  - 1.29). Процентное соотношение девушек и юношей в каждой группе одинаковое (70% и 30% соответственно). Этническое меньшинство в группе школьников составляет 25%, в группе студентов 22 %.

Исследование нравственных ценностей проводилось с помощью процедуры непрямого шкалирования метода ранжирования. Всех респондентов просили от 1 до 10

проранжировать ценности, при этом наиболее значимой ценности присваивается 1 номер, наименее значимой 10.

В таблице 1 представлены результаты ранжирования десяти российских традиционных ценностей по каждой группе. Как видно из этой таблицы, школьники отмечают для себя как наиболее значимые ценности "Стремление к исполнению нравственного долга перед самим собой" и "Личное достоинство" (1.04 и 0.88 соответственно). На втором месте по степени значимости такие ценности, как "Стремление к исполнению нравственного долга перед своей семьей" и "Честь". При этом честь у школьников является синонимом слову честность. Быть честным перед другими людьми считают важным, тогда ты освобожден от бремени вины и лжи. Они считают, что чем выше будет уровень честности в обществе, тем выше будет уровень доверия между людьми, жизнь будет спокойнее и гармоничнее.

**Таблица 1.**

Средние ранги и значения вероятностей предпочтения, значения по каждой ценности.

Ценности	человеколюбие	справедливость	честь	совесть	воля	личное	добро	долг перед собой	долг перед семьей	долг перед Отечеством
	учащиеся 10-11 классов в возрасте от 15 до 17 лет									
г	6.63	5.5	5	5.5	5.38	3.69	6.81	3.25	4.56	8.69
с	9.38	10.5	11	10.5	10.3	12.1	9.19	12.75	11.44	7.31
P(c)	0.63	0.7	0.73	0.7	0.68	0.81	0.61	0.85	0.76	0.49
[P (c)]	<b>0.33</b>	<b>0.52</b>	<b>0.61</b>	<b>0.52</b>	<b>0.47</b>	<b>0.88</b>	<b>0.28</b>	<b>1.04</b>	<b>0.71</b>	<b>0.03</b>
студенты 1 - 2 курса в возрасте от 18 до 21 года										
г	6	3.5	4.72	4.11	6.22	4.17	6.44	4.89	6.11	9.17
с	12	14.5	13.3	13.89	11.8	13.8	11.6	13.12	11.89	8.83

P(c)	0.71	0.85	0.81	0.82	0.69	0.81	0.68	0.77	0.7	0.52
[P (c)]	<b>0.55</b>	<b>1.04</b>	<b>0.88</b>	<b>0.92</b>	<b>0.5</b>	<b>0.88</b>	<b>0.47</b>	<b>0.74</b>	<b>0.52</b>	<b>0.05</b>

Примечание.  $\square$ г - средний ранг;  $\square$ с - среднее значение значимости ценности; P( $\square$ с) - значение вероятности предпочтения ценности;  $\square$ [P ( $\square$ с)] - перевод вероятностей предпочтений для каждой ценности в соответствующие  $\square$ -значения. Получены значения гпо шкале равных интервалов.

У студентов наиболее значимые ценности "Справедливость" и "Совесть" (1.04 и 0.92 соответственно), ниже по степени значимости - "Личное достоинство" и "Честь". Исходя из рассуждений студентов, можно сделать вывод, что для них понятие "Справедливость" скорее эмоциональное, нежели рациональное и объективное. Уважительное отношение, справедливая оценка, установка безусловного принятия имеют для студентов большое значение. При этом они признают, что нет общей справедливости, у каждого человека она своя. "Есть своя справедливость у овцы, которая хочет жить и есть своя справедливость у волчицы, которая хочет накормить голодных волчат".

Сравнивая показатели двух групп по списку ценностей, можно отметить, что наименее значимая ценность как для школьников, так и для студентов является "Стремление к исполнению нравственного долга перед своим Отечеством" (- 0,03 и 0,05 соответственно). Вероятно, специфичность выборки в двух группах такова (70% девушек), что респонденты не очень понимают, как они могут выполнить свой нравственный долг перед Отечеством.

Для оценки уровня доверия использовался опросник Доверительных отношений (автор М.К.Акимова). В опросник включены следующие шкалы: позитивное представление о людях; позитивное представление о государственных и общественных институтах; польза от доверительных отношений с людьми; доверие к себе и осторожность как следствие недоверия и представления о человеческой изменчивости. В опроснике Доверительных отношений отражены черты характеризующие некоторые особенности взаимодействия респондента с окружающими, которые заслуживают доверия, поддержки, помощи,

сопереживания и терпения. Доверие основывается на убежденности в честности и порядочности другого человека, его доброжелательности, верности и правоте. Доверие проявляется в установке безусловного принятия другого со всеми его индивидуальными особенностями, в заинтересованности по отношению к нему, в желании помочь и сотрудничать с ним.

Применение критерия Манна-Уитни демонстрирует высокий уровень достоверности различий между учащимися из общеобразовательных школ 10-11 классов и студентами 1 и 2 курса ВУЗа г. Москвы по опроснику Доверительных отношений ( $p < 0,01$ ). У студентов уровень доверия выше ( $\mu - 150,9$ ;  $\sigma - 13,79$ ), чем у школьников ( $\mu - 137,1$ ;  $\sigma - 9,95$ ).

Следует отметить, что наиболее низкие показатели по уровню доверия получены у детей, относящихся к этническим меньшинствам как в группе студентов, так и в группе школьников. У учащихся из малых этнических групп уровень доверия к людям, к государственным и общественным институтам; доверие к себе значимо ниже ( $p < 0,01$ ), чем у остальных детей. Сравнительный анализ проводился внутри каждой группы респондентов. Достоверных различий по уровню доверия между группой школьников этнических меньшинств и группой студентов этнических меньшинств не обнаружено.

Полученные данные свидетельствуют о том, что студенты и школьники Москвы существенно различаются по показателям уровня доверия и значимым для них ценностям. Студенты московского ВУЗа имеют более высокие показатели по уровню доверия по сравнению со школьниками. Изучение причин сниженного уровня доверия у школьников требует специального дополнительного анализа. Хотя можно предположить, что это обусловлено различными аспектами социализации, которая детерминируется их ближайшим окружением. Студенты взрослее, чем школьники, у них больше прав, больше обязанностей, больше ответственности и больше свободы как распоряжаться своим временем. Активная среда общения способствует накоплению житейского опыта, который в свою очередь благоприятствует расширению и повышению качества взаимодействия с другими людьми. У школьников среда общения сужена, чаще всего ограничена школой, кружками, общением с родственниками и одноклассниками. Ограничивая и контролируя повседневную

активность своих детей, родители пытаются создать безопасную среду, оберегая и защищая их, понимая, что пространство большого города представляет широкие возможности как для негативной, так и для позитивной социализации.

#### *Литература:*

1. Акимова М.К., Горбачева Е.И. Нормативный подход в психодиагностике: обоснование и разработка методики // Теоретическая и экспериментальная психология. 2013. № 2. Т.6. С 45-56.
2. Акимова М.К., Горбачева Е.И., Козлова В.Т., Столярова В.А., Ярошеская С.В. Нормативоприятие как психологические условия наращивания социального капитала в разных образовательно-возрастных группах // Прикладная юридическая психология. 2012. № 3. С. 146-153.
3. Акимова М.К., Персиянцева С.В. Практики социального взаимодействия у студентов, различающихся социокультурными условиями // Личность, интеллект, метакогниции: исследовательские подходы и образовательные практики: сб. науч. трудов. Калуга: КГУ им.К.Э.Циолковского, 2017.
4. Bourdieu P. The forms of capital // Handbook of theory and research for sociology of Education. Ed. by J. Richardson. New York: Greenwood Press, 1986. Pp. 241-258.
5. Tajfel H., Turner J.C. The social identity theory of intergroup behavior // Psychology of intergroup Relations. Chicago, 1986. Pp. 7-24.

### **Катастрофические последствия утраты нравственных ценностей современным подрастающим поколением**

А.А.Прусова

*Калужский государственный университет имени К.Э.Циолковского*

*Аннотация:* данная аннотация посвящена анализу проблемы ценностных ориентиров современной молодежи. В работе показано, что духовные проблемы, особенно остро стоящие в наше время, представляют мировоззренческую катастрофу ввиду пропаганды тенденций, связанных с порабощением внутренней жизни, всего сознания человека материальными, плотскими потребностями, потребностями собственной самости. Современная цивилизация не только решительно отрицает созерцание, душу, вечность, но пытается открыто отвергнуть духовную ипостась человека.

*Ключевые слова:* ценности, ценностные ориентации, мировоззренческая катастрофа, личностные ценности, общественные ценности, нормы, мораль

## **Catastrophic Consequences of the Loss of Moral Values of the Modern Growing Generation.**

*A.A. Prusova*

Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky

*Abstract:* This essay is devoted to the analysis of the problems of value orientations of our time. Its goal is a theoretical substantiation of the value system of an individual and the social group to which he belongs.

The article deals with spiritual problems that are especially acute in our time and represent an ideological catastrophe in the view of the propaganda of tendencies connected with the enslavement of inner life, the whole consciousness of a person with material, carnal needs, the needs of one's own selfness. Modern civilization not only resolutely denies contemplation, soul, eternity, but also openly tries to reject the spiritual hypostasis of man.

*Key words:* values, value orientations, ideological catastrophe, personal values, societal values, norms, morality

Современный мир столкнулся с условиями, которые можно обозначить как «мировоззренческая катастрофа». На наших глазах меняется духовно-психологический климат общества, кардинально меняется само содержание внутренней жизни современного человека. Первая из этих тенденций связана с порабощением внутренней жизни, всего сознания человека материальными, плотскими потребностями, потребностями собственной самости. Современная цивилизация не только решительно отрицает созерцание, душу, вечность, но пытается открыто отвергнуть духовную ипостась человека. Складывается мощная индустрия по наращиванию экзотических, часто извращенных потребностей, по превращению их в главный мотив поведения. Наше время – это время многообразных психотерапий, форм альтернативной медицины, психосоциальных техник безболезненного освобождения человека от ответственности перед собой, перед людьми, перед Абсолютными смыслами собственной жизни. [4]

Ценностные ориентации — важный компонент мировоззрения личности или групповой идеологии, выражающий предпочтения и стремления личности или группы в отношении тех или иных

обобщенных человеческих ценностей (благополучие, здоровье, комфорт, познание, гражданские свободы, творчество, труд и т. п.). В социологических концепциях ценностные ориентации трактуются как социальные ценности, которые «вкладываются» в личность в процессе ее социализации и являются главным фактором, «регулирующим, детерминирующим» ее мотивацию и, следовательно, поведение. С др. стороны, именно формирование Ц. о. нередко рассматривается как основная цель и сущность воспитания, в отличие от обучения. [3]

Утверждает, что ценности личности — это осознанные и принятые человеком общие смыслы его жизни, Б.С. Братусь подчеркивает, что подлинная ценность должна быть всегда обеспечена «золотым запасом» соответствующего личностного смысла, аффективного, эмоционально-переживаемого отношения к жизни. В противном случае она девальвируется до уровня простой декларации, более того, может стать бутафорией, маскирующей совсем другие устремления. [1]

Анализируя ценностные ориентации, духовные и нравственные основы нашей жизни В.И. Слободчиков подчеркивает, что они являются главной иммунной, защитной системой достоинства и свободы личности и это главный фильтр при выборе необходимых средств нашей гуманитарной деятельности; инстанция, позволяющая отличить не только «свое» от «чужого», но и от агрессивно чуждого [4].

Проблема мировоззренческой катастрофы привлекает внимание не только российских, но и зарубежных исследователей. На социальном уровне, утверждают Дж. Каправа, Д. Севрон, ценности соответствуют принципам, определяющим права и обязанности граждан. Социальные ценности отражают историю общества и каждое общество характеризуется преобладающими в нем уникальными ценностями. На индивидуальном уровне ценности связаны с критериями или стандартами, которые люди используют при оценке собственных действий и действий других людей, и здесь понятие ценностей частично совпадает с понятием стандартов поведения.

Обращаясь к проблеме ценностей, А.Н. Леонтьев рассматривал три формы существования ценностей, переходящих одна в другую:

- как общественный идеал;



- как предметное воплощение этих идеалов в деяниях и произведениях конкретных людей;
- как мотивационные структуры личности, побуждающие ее к предметному воплощению в поведении и деятельности общественных ценностей.

В структуре человеческой деятельности ценностные ориентации обнаруживаются в целях, идеалах, убеждениях, интересах и других проявлениях личности, они связаны с познавательными и волевыми ее сторонами.

Осознание необходимости реализации в своем поведении определенной системы ценностей становится источником самоуважения достоинства и социальной активности личности. Ценности личности задают направленное отношение к окружающему миру и являются ориентирами ее деятельности, образуют некую аксиологическую направленность личности, причем, как уточняют А.В. Капцов и Л.В. Карпушина, личностные ценности показывают позитивное или негативное отношение к другим людям, к себе, к миру и образуют нравственную позицию личности, которая может быть:

- положительной и отрицательной
- гуманистической (ценности развития себя, духовное удовлетворение, креативность, социальные контакты, гармонизация отношений с другими людьми) и прагматической (получение практического результата независимо от других людей, а иногда и в ущерб другим людям). [2]

Святитель Николай Сербский писал, что существует четыре основных импульса, движущих людьми: 1) личное благосостояние и собственные удовольствия; 2) семейные и кровные узы; 3) общественные законы; 4) совесть и чувство присутствия Бога живого.

Четвертый импульс – это первая линия обороны. Если человек не удерживает бастионы совести, теряет Страх Божий - он отступает на вторую линию – пытается защититься общественными законами. Не удержав вторую линию, отступает на третью (мой дом – моя крепость), и так - до последней линии. Именно в такой последовательности происходит деградация человека, деградация и гибель, ибо и последнюю линию обороны – борьбу за собственное благополучие может проиграть человек, приходя в состояние одиночества, уныния, потери смысла жизни и полного отчаяния.

Катастрофические последствия утраты нравственных ценностей заключаются в том, что при повреждении духовно-культурного генетического кода происходит потеря достижений, как в развитии формы, так и в становлении сознания. Разрушение нравственного чувства (совести) приводит к снижению способностей, подрывает и разрушает нравственную память (фундамент интеллекта). Монолит ума без цемента совести распадается на фрагменты (блоки). До времени эти блоки могут оставаться весьма крупными. Поэтому глубинное разрушение способностей к подлинному творчеству, связанных с духовно-нравственным состоянием, может происходить в латентной (скрытой) форме. [4]

Результатом проблемы оказывается своеобразная социальная невменяемость, которая обеспечивается переводом ответственного самоопределения личности в пространства приватной жизни – в клубные, бытовые, досуговые пространства. Это ведет к блокаде рефлексии по отношению к целям и способам их достижения, сокрытию замысла и двойному стандарту, подмене ценностей, созданию ситуаций ложного выбора, снятию личной ответственности и т.д. В современном российском обществе практически все перечисленные «линии обороны» имеют уже глубокие разрушения. И именно с этим обстоятельством связана острота, катастрофичность проблемы многообразных форм зависимости современной молодежи. Бездушность, отчуждение, атомизированность делают жизнь невыносимой; отсюда – лишь один шаг к самоубийству и наркотикам [2]. В наши дни в социальных сетях создаются группы смерти, такие как “Синие киты”. Дети и подростки не отдают отчет - где жизнь, а где смерть, не понимаю грани, т.к. данные понятия размыты. Необходимо, чтобы формировались общественные и социологически значимые идеалы.

Духовно-мировоззренческая катастрофа в нашей стране породила и другую тенденцию, связанную с соблазном понимания духовной ипостаси человека с помощью восточного мистицизма, оккультизма и магии. Попытка создать общество с единственно верным мировоззрением на основе «Научного атеизма» завершилась, по мнению зарубежных сектоведов, тем, что Россия на сегодняшний день является одной из самых больших «духовных

помоек» в мире, становится источником «духовного заражения» для других стран. [4]

Многие современные ученые фиксируют и у детей, и у взрослых недостаток ответственности, повышенную тревожность, агрессивность, качественные сдвиги в межличностных, межгрупповых отношениях, в отношении к различным обстоятельствам жизни и пр.

Д. И. Фельдштейн отмечает, что особое место занимает проблема разреза общества по возрастной вертикали, подразумевая возрастные и поколенческие особенности людей в современном мире. Сложилась исключительно острая поколенческая ситуация, произошел более глубокий разрыв между разными поколениями. Возникают вопросы: какова сегодня расстановка сил, кто в нынешних условиях является главным носителем тенденций развития общества, каков человеческий потенциал разных поколений людей? На что опираться? Мы теряем ценность общения, что влечет разрушительное действие.

Приводимые в СМИ данные о растущей потере общесоциальной заинтересованности подростков, о росте группового эгоизма и пр. не только неполно отражают внутренний мир современного молодого человека, но и неправомерно противопоставляют общественное и индивидуальное, не отчленяя индивидуальное от индивидуалистического, то есть эгоистического. Забывается элементарная истина: растущий человек в той мере индивидуализируется в обществе, в какой он социализируется.

Для многих подростков сегодня оказывается важным не столько признание значимости их действий группой, сколько собственное осознание социальной нужности. [5] Молодежь стремится демонстрировать себя на публику, чему способствуют современные цифровые технологии. Ради достижения этой цели дети и подростки идут на убийство и самоубийство. Ценность человеческой жизни утрачивается.

Родители, живя в условиях всеобщей занятости, недостаточно рефлексируют чем живут их дети. Экспертиза мультфильмов, компьютерных игр не проводится, вследствие чего дети бесконтрольно варятся в собственном мире.

Каким же образом можно остановить возникшую мировоззренческую катастрофу?

Личные и общественных ценности должны регулироваться следующими критериями:

- понимание нравственных обязательств и основной ответственности перед Богом
- практическое выражение истинной любви к Богу и стремление к пониманию и послушанию Его воле
- следование мудрости
- признание значимости других людей
- уважение к правам, интересам и безопасности других людей
- решение быть полезным
- быть благодарным независимо от обстоятельств
- активный интерес к поддержанию мирного сосуществования
- готовность служить
- выносливость, чтобы оставаться любящим, заботливым и усердным
- незыблемая надежда

Следуя Божьей воли, любой человек или любое общество может приобрести значение и смысл своих жизненных ценностей [6].

Братусь Б.С. отмечает, что человек должен задавать себе вопросы «как», «почему» и «для чего», а важнее всего — “ради чего” совершается то или иное действие, деятельность человека, в чем подлинный смысл достижения тех или иных целей, мотивов, задач, смысл, стоящий за взятыми самими по себе или в своей совокупности целями, задачами и мотивами [1].

Главная болевая точка современной социокультурной ситуации – это разрушенные межпоколенные связи, отчуждение и противостояние в семье, в школе, в общем месте жительства. Это отсутствие жизнеспособных общностей людей – неоформленность социальных, культурных, национальных, образовательных ценностей и смыслов. Это также культурная неоформленность сверстничества, стихийное образование возрастных когорт, которые в подростково-молодежной среде приобретают деструктивный характер.

Решить данные проблемы помогут инновационные образовательные программы, которые призваны решать в первую очередь такие важнейшие задачи, как:

1. Формирование духовно осмысленных и нравственно оправданных укладов жизни и деятельности людей в определенном,

приуроченном к данной Земле культурно-историческом пространстве и укоренение в них человека, преодолевая тем самым его сегодняшнюю *без-родность* и *без-домность*.

2. Выращивание жизнеспособных, соборных детско-взрослых общностей, не оставляющих человека безпризорным и безнадзорным.

3. Культивировать встречи поколений в их самоценных образах и формах жизни, не допускающих эгоцентричной капризности между людьми и хамского релятивизма внутри отеческой культуры.

Профессионально грамотное и нравственно ответственное решение этих задач составит подлинное содержание всего многообразия программ духовно-нравственного становления наших детей, подростков и молодых людей. Именно духовная близость ребенка и взрослого гармонизирует индивидуализацию ребенка, обеспечивает нормальное развитие его самостоятельности; отчуждение искажает и блокирует ее [4]. Необходимо общение со старшим поколением, которое выступает не только носителем традиций, но и преобразующим моментом, ибо оно не только сохраняет, но и аккумулирует, интегрирует систему социальных отношений и действий общества [5].

Внедрение социальной рекламы, акций, которые привлекают молодёжь в число волонтеров будут способствовать ее положительной социализации. В наше время уже комплексно учитываются и поощряются индивидуальные достижения и занятия добровольческой деятельностью дополнительными баллами при поступлении в ВУЗы [7].

Пропаганда ценностей индивидуализма, потребления, удовольствия, вседозволенности, безответственности приводит к снижению эффективности влияния сложившихся в профессиональном сообществе ценностей. И в этом заключается серьезная проблема и угроза для социума в целом [2]. Следуя предложенным способам решения возникших проблем современности, в наших силах снизить остро возникшую мировоззренческую катастрофу.

*Литература:*

1. Братусь Б.С. Нравственное сознание личности // Этика. 1985/3 С.24-26
2. Краснощеченко И.П. Ценностные основания профессиональной подготовки психологов// Прикладная юридическая психология. № 1 (34) 2016. С.29-37
3. Мещеряков Б., Зинченко В. Большой психологический словарь
4. Слободчиков В.И. Духовные проблемы человека в современном мире // Педагогика. 2008. № 9. С. 33–39.
5. Фельдштейн Д. И. Человек в современном мире: Возможности развития.
6. Pitlane Magazine Defining the Difference between Personal Values and Society Values URL: <http://www.pitlanemagazine.com/morals-values-and-norms/defining-the-difference-between-personal-values-and-society-values.html>
7. <https://www.utmn.ru/presse/novosti/priyem/105453/>

## **Представление о счастье как условие развития саморегуляции в период юности и ранней взрослости**

Т.Ю.Садовникова,

*Московский государственный университет имени  
М.В. Ломоносова, г. Москва*

*Аннотация.* В статье представлены результаты двух эмпирических исследований представлений, направленных на выявление представлений о счастье в юношеском возрасте ( $N_1 = 72$ ); и в период ранней взрослости ( $N_2 = 77$ ), а также представлений о супружеском счастье у молодых супругов, на этапе семьи без детей и семьи с маленькими детьми. Обсуждается модель развития форм саморегуляции в онтогенезе, предложенная Д.А. Леонтьевым. Формы саморегуляции соотносятся с развитием личностной автономии в юношеском возрасте и с особенностями самоактуализации молодых супругов. Выявлены связь представлений о счастье и уровня развития саморегуляции, по Д.А. Леонтьеву.

*Ключевые слова:* Возрастно-психологический подход; психологический возраст; социальная ситуация развития; счастье; супружеское счастье; образ; саморегуляция; самоактуализация; юношеский возраст; период ранней взрослости; контент-анализ

**The concept of happiness as a condition of development of**

## self-regulation during adolescence and early adulthood

*T. Y. Sadovnikov,*

*Moscow state University named after M. V. Lomonosov, Moscow*

*Abstract.* The article describes the results of two empirical studies revealing adolescents' ideas of happiness (N1 = 72); and ideas of happiness and also ideas of matrimonial happiness at young spouses, at family stage without children and at family stage with small children in the period of an early maturity (N2 = 77). The model of development of forms of self-regulation in ontogenesis proposed by D. A. Leontyev is discussed. The data obtained showed that the forms of self-regulation correspond to types of personal autonomy development at adolescence and to features of self-determination of young spouses. The relation between the ideas of happiness and the level of development of self-regulation, according to D. A. Leontyev, were revealed.

*Key words:* age-specific approach; psychological age; social situation of development; happiness; matrimonial happiness; image; self-regulation; self-determination; adolescence; period of an early maturity; content analysis

Современный мир динамично развивается: стремительность и множественность социальных изменений затрагивают все сферы жизни личности (А.Г. Асмолов, Е. П. Белинская, В.А.Емелин, Т. Д. Марцинковская, Е. И. Расказова, Г. У. Солдатова и др.). Изучение детства в современной России позволило выявить ряд тенденций развития детства, как социокультурного феномена: «кризис детства» (А.Л.Венгер), феномен «нового детства», стирание границ между детством и взрослостью (К.Н. Поливанова), рост аддикций в подростковой субкультуре (А.А. Реан), проблему развития самостоятельности в онтогенезе (Г.В. Бурменская, Е.Ю. Патяева), феномен отсроченного взросления (Д.И. Фельдштейн) и др.

Исследования социализации детей и взрослых в современном российском обществе привлекли внимание специалистов к проблемам информатизационной социализации (Голубева, Т. Д. Марцинковская), цифровой грамотности детей и родителей (Г.У. Солдатова, Е.И. Расказова, А. Е. Войскунский), экономической социализации детей и подростков (М. Ю. Семенов, А. В. Фенько), задач трансформации детско-родительских отношений и становления личностной автономии в подростковом возрасте, суверенности личности (Т. И. Сытько, О. А. Карабанова, Н. Н. Поскребышева, С. К. Нартова-Бочавер); роли участия

родителей в предварительном профессиональном самоопределении подростков (Т. М. Коньшина Т. Ю. Садовникова, Н. С. Пряжников); трудностей психологической сепарации от родителей в подростковом и юношеском возрасте (В. П. Дзукаева, Т. Ю. Садовникова, Н. Е. Харламенкова), становлении молодой семьи (С.В. Молчанов); позитивной идентичности в пожилом возрасте (К. Г. Сердакова).

Взросление можно рассматривать как развитие форм саморегуляции в онтогенезе. В процессе онтогенеза человек постепенно осваивает все усложняющиеся формы и контуры саморегуляции, пишет Д. А. Леонтьев, от *самоконтроля, самодисциплины, к самоуправлению, самодетерминации* и, как высшая стадия, к уровню *самоорганизации* [Леонтьев, 2011]. Третий уровень саморегуляции, по Д.А. Леонтьеву, это *уровень самоуправления*. Для того чтобы перейти от самодисциплины к самоуправлению и к регуляции поставленных целей, требуется толерантность к неопределенности, другими словами, требуется готовность реагировать на непредсказуемые внешние изменения за рамками принятых заранее планов и поставленных целей, менять цели и намерения, т.е. готовность действовать в условиях, которые заранее не были предопределены. Саморегуляция, в таком понимании термина, выполняет «...функцию обеспечения способности человека действовать в заранее непредсказуемых условиях, в ситуации отклонения реального положения дел от того, что заранее предусмотрено» (Леонтьев, 2011, с. 81). Следующая форма саморегуляции в рассматриваемой Д.А. Леонтьевым типологии, – это самодетерминация. Самодетерминация понимается автором как способность личности самостоятельно ставить себе цели и выбирать направление своей деятельности. Уровень самодетерминации отражает более высокий уровень саморегуляции, по сравнению с успешностью реализации целей, заданных извне (самоуправление). Переход к уровню самоорганизации связан с возрастанием сложности системы саморегуляции личности, ее упорядоченности и возникновения в ней качественных преобразований, которые невозможно предсказать заранее [7].

Понятие саморегуляции в современной психологии не имеет общепризнанного определения [6]; [7]; [12]. Однако, большинство авторов разделяют представление о способности системы



саморегуляции личности осуществлять корректировку на основе текущей информации, поступающей в режиме реального времени в систему обратной связи [10].

Образ будущего выполняет ориентировочную функцию в самоопределении юношей и девушек [14]. Коллективные образы будущего рассматриваются как социальные представления о будущем, выделяются когнитивные, аффективные и поведенческие компоненты структуры отношения к будущему [13].

Дискуссия о возможности использования описания психологического возраста (Л.С. Выготский) за пределами детских периодов развития, например, в юношеском возрасте, привела к поиску категорий, выражающих логику и механизмы развития личности. Исследованию роли ориентирующего образа наставника в самоопределении юноши/девушки посвящена работа Д. Красилю (2006), выполненной под руководством А.И. Подольского. Выявлены особенности формирования идентичности в подростковом и юношеском возрасте в работе В.Р. Орестовой, выполненной под руководством О.А. Карабановой (2001); и др. Показано, что образ взрослости влияет на развитие идентичности в юношеском возрасте [Садовникова Т.Ю., 2012]. Тема счастья в психологии тесно связана с темой психологического благополучия личности. Мы рассматриваем представления о счастье, о супружеском счастье, как желаемый образ будущего.

Целью *первого этапа исследования* было изучение представлений о счастье у молодых супругов в связи с особенностями самореализации. В исследовании приняли участие 77 человек, из них -- юношей – 26 чел. (33,8 %), девушек – 51 чел. (66,2 %). Возраст испытуемых от 18 до 34 лет.

*Методики:* Авторская анкета; Модифицированный вариант методики «Незавершенные предложения» (Saks Sidnes); Оксфордский опросник счастья – Oxford Happiness Inventory (OHI) . Селигмана (2009); Самоактуализационный тест (САТ) (Алешина Ю.Е., Гозман Л.Я., Кроз М.В., 1987; Глозман Л.Я., 1995). Были использованы методы статистической обработки данных с помощью пакета прикладных программ SPSS – 18.0.

Целью *второго этапа исследования* стало выявление представлений о счастье у юношей и девушек, изучение психологического благополучия личности в юношеском возрасте в связи с особенностями личностной автономии респондентов.

В исследовании приняли участие 72 студента различных ВУЗов

г. Москвы, из них – юношей – 35 чел. (48,6 %), девушек – 37 чел. (51,4 %). Возраст испытуемых от 18 до 22 лет. **Методики:** Авторская анкета; Модифицированный вариант методики «Незавершенные предложения» (Saks Sidnes); Оксфордский опросник счастья – Oxford Happiness Inventory (OHI) М.Селигмана; Опросник Wortxington Autonomy Scale (WAS) – R. Anderson, L. Wortxington, G.Jennings, W. Anderson (1994) в адаптации О.А.Карабановой (1998); Шкалы психологического благополучия К.Рифф в адаптации Шевеленковой Т.Д., Фесенко П.П. (2005).

**Основные результаты.** Юноши и девушки, как наиболее важные составляющие счастья, выделяют «активность», «оптимизм» и «самоотношение». Наименее важные характеристики счастья – «отношение к жизни» и «внутренний конфликт». *Гендерная специфика представлений о счастье:* юношам более важно, по сравнению с девушками, иметь хороших товарищей для того, чтобы быть счастливыми, чем ощущать себя привлекательным и уверенным в себе; а для девушек значимо более важно иметь гармоничные отношения с людьми. Значимых различий в представлении о счастье у юношей и девушек, находящихся на разных этапах жизненного цикла семьи: этапы «монада», «диада» (К. Браун, М. МакГолдрик), – не выявлено.

Методом контент-анализа выявлены категории, важные для понятия «счастья» испытуемых юношеского возраста. Наиболее представленными оказались категории «Любовь» и «Материальный аспект», которые расширили смысловое поле понятия, выявленное с помощью опросника ОНІ, а именно, важность категорий «Активность», «Теплые (гармоничные) отношения. Обследованные молодые люди нуждаются в близком окружении (семьи, друзей), выделяют важность гармоничных отношений с близкими (44,1 %), важность любви (29,6 %).

При изучении представлений о супружеском счастье наиболее представленными в ответах испытуемых оказались понятия, отнесенные нами к категориям «Эмоционально близкие (гармоничные) отношения» (56 %), «Любовь» (27 %), «Дети» (11,3%), «Отсутствие в семье зависимостей» (6,4 %), «Материальный аспект» (6,4 %), «Общие интересы (планы на будущее)» (4,0 %).

Выявлены различия в представлениях о счастье и супружеском счастье у испытуемых – супругов (на этапе «молодая семья» и

«семья с маленькими детьми») с разным типом самоактуализации. Качественные показатели, выявленные нами в ходе исследования, свидетельствуют о неоднозначной и сложной картине.

Понимание счастья у молодых людей с *высоким уровнем самоактуализации* свидетельствуют, что супруги, отнесенные нами в эту группу, видят счастье в активности, направленной на достижение результатов (уровень самодетерминации). Несмотря на *низкий уровень самоактуализации*, представители второго типа самоактуализации видят счастье в общении с окружающими их людьми, состояние счастья включает для них наличие чувства бодрости, оптимизма, радости и чувства удовлетворенности от происходящего в их жизни. Для представителей данного типа самоактуализации, чтобы ощутить чувство счастья, необходимо быть «успешным» во многих сферах одновременно. Мы считаем данный уровень саморегуляции уровнем самодисциплины.

Для супругов *со средним уровнем самоактуализации* характерна высокая степень принятия себя такими, как есть, вне зависимости от оценки своих достоинств и недостатков, по сравнению с испытуемыми двух других групп – с *низким и высоким* уровнем самоактуализации. Мы считаем, что данный уровень саморегуляции характерен для уровня самоуправления, по Д.А. Леонтьеву.

При изучении психологического благополучия наиболее выраженными в обследованной выборке оказались такие характеристики психологического благополучия (модель К. Рифф), как «цель в жизни», «личностный рост» и «позитивное отношение с окружающими», а наименьшее значение выявлено для характеристики психологического благополучия «самопринятие», что, возможно, связано с психологическими особенностями юношеского возраста, например, оптимизмом, и спецификой выборки, которую мы оцениваем, как благополучную.

Представление о счастье у испытуемых юношеского возраста связано со структурой психологического благополучия (модель К. Рифф). Гендерные особенности психологического благополучия в юношеском возрасте нашли отражение в том, что для юношей важно иметь возможность контроля, власти, управления средой; для девушек традиционные предписания указывают на важность компетентности девушки в межличностных отношениях. Однако наши данные показывают, что у современных девушек также, как и у юношей, выражены такие характеристики психологического

благополучия, как: «цели в жизни», «личностный рост».

Методом кластерного анализа выборка была разделена на три группы, с учетом структуры модели психологического благополучия К. Рифф, состоящей из шести компонентов. При исследовании личностной автономии было выявлено, что юноши и девушки наиболее автономны в сфере ценностного самоопределения, автономны в поведенческом плане, и наиболее зависимы в сфере «семейная лояльность». Гендерные различия личностной автономии проявились в том, что у юношей и девушек, по нашим данным, есть различия в выраженности компонент личностной автономии. По данным обследованной выборки, девушки, в среднем, более автономны личностно, чем юноши.

Полученные данные доказывают, что существует связь между представлениями о счастье и паттернами личностной автономии в юношеском возрасте. Юноши и девушки с паттерном личностной автономии «Автономные» более оптимистичны и более субъектны (активны), по сравнению со сверстниками с другими паттернами. Юноши и девушки с паттерном личностной автономии «Связанные» имеют самый высокий уровень внутреннего конфликта в своих представлениях о счастье, по сравнению со сверстниками с другими паттернами. Юноши и девушки с паттерном личностной автономии «Демонстративно автономные» выделяют в представлениях о счастье свою активность и высокий уровень самопринятия.

### ***Выводы***

Особенности представлений личности о счастье, осознаваемые и неосознаваемые, связаны с формой саморегуляции жизнедеятельности личности. Эмпирически показано, что респонденты юношеского возраста из группы с более «гармоничным» представлением о счастье характеризуются более высокими показателями личностной автономии и способности к самодетерминации и самоорганизации. Результат исследования самореализации молодых супругов в связи с их представлением о счастье и о супружеском счастье на этапе вхождения во взрослость подтверждает выдвинутый тезис.

\* - в статье использованы данные дипломных работ Д.В. Кравченко и Е.И. Печениной, выполненных под руководством автора

*Литература:*

1. Алешина Е.Ю., Гозман Л.Я., Дубовская Е.М., Кроз М.В. Измерение уровня самоактуализации личности // Социально-психологические методы исследования супружеских отношений / Под ред. Ю.Е. Алешинной, Л.Я. Гозмана, Е.М. Дубовской. М., 1987. С. 91—114.
2. Аргайл М. Психология счастья. 2-е изд. — СПб.: Питер, 2003. — 271 с.
3. Джидарьян И.А. Психология счастья и оптимизма. М.: Институт психологии РАН, 2001.
4. Карабанова О.А. Понятие «социальная ситуация развития» в современной психологии // Методология и история психологии, 2007. № 4. С. 40–56.
5. Карабанова О.А. Социальная ситуация развития как преодоление дихотомии «личность – среда» // Психологические исследования. 2014. Т. 7, № 36. С. 10. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 19.04.2017).
6. Корнилова Т.В. Саморегуляция и выбор в преодолении субъективной неопределенности. Глава 7 / Психология саморегуляции в XXI веке / Под ред. В.И. Моросановой. – СПб.; М.: Нестор-История, 2011. С. 142-162.
7. Леонтьев Д.А. Самореализация и сущностные силы человека // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. М., 1997. С. 156—176.
8. Леонтьев Д.А. Самореализация // Человек: философско-энциклопедический словарь / Под ред. И.Т. Фролова. М., 2000. С. 322—324.
9. Леонтьев Д.А. Личность как преодоление индивидуальности: контуры неклассической психологии личности // Психологическая теория деятельности: вчера, сегодня, завтра / Под ред. А.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2006. С. 134—147
10. Леонтьев Д.А. Саморегуляция как предмет изучения и как объяснительный принцип // Психология саморегуляции в XXI веке / под ред. В.И. Моросановой. - М.; СПб.: Нестор-История, 2011. – 467 с. – с. 74 – 89
11. Леонтьев Д. А. К антропологии счастья: состояние благополучия и путь радости // Человек. 2011. № 5 с.34-46
12. Моросанова В. И. Саморегуляция и индивидуальность человека: 2-е изд. / В.И. Моросанова; Ин-т психологии РАН; Психологический ин-т РАО. — М.: Наука, 2012. — 519 с.
13. Нестик Т.А. Коллективный образ будущего: социально-психологические аспекты прогнозирования // Вопросы психологии, 2014, № 1. – с. 3 – 13.
14. Печенина Е.И., Садовникова Т.Ю. Представление о счастье и

- психологическое благополучие юношей и девушек с различными паттернами личностной автономии // Юбилейная конференция «От истоков к современности» (130 лет организации психологического общества при Московском Университете), 29.09-1.10.2015, серия Научные материалы. М.: изд-во МГУ, 2015, том 4, с. 145-147
15. Левит Л.З. Исследование основных понятий позитивной психологии с помощью методов выборки переживаний (ESM). // Современная зарубежная психология. 2013. №3. с. 19 – 44
16. Deci E.L., Ryan R.M. Hedonia, eudaimonia, and well-being: An introduction' // Journal of Happiness Studies. 2008. V. 9. P. 1—11

### **Религиозность людей позднего возраста как фактор успешной ресоциализации на поздних этапах онтогенеза: теоретический аспект**

К.Г. Сердакова

*Университет им. Сеченова. г. Москва*

М.И. Ясин

*Российский экономический университет им. Плеханова  
г. Москва*

*Аннотация.* В статье раскрывается взаимосвязь религиозности и субъективного благополучия. Исследование показало: в пожилом возрасте религиозность приобретает большое значение. У верующих пожилых людей уровень субъективного благополучия несколько выше. Религиозные люди более самокритичны и требовательны к себе. Они воспринимают религию как источник моральных норм. Можно использовать религиозность как фактор успешной ресоциализации на поздних этапах онтогенеза.

*Ключевые слова:* пожилые, субъективное благополучие, религиозность, мотивация, ценности, социализация, ресоциализация.

### **The religiosity of people of late age as a factor in successful re-socialization in the later stages of ontogeny: a theoretical aspect**

K. G. Serdukov.

*University. Sechenov, Moscow*

M. I. Yassin.

*Russian economic University n. a.G.V. Plekhanov, Moscow*

*Abstract.* The interrelation of religiousness and subjective wellbeing is revealed in this article. Research showed: religiousness becomes very important at elderly age. Religious elderly people have a slightly higher level of subjective wellbeing. Religious people are more self-critical and self-demanding. They perceive religion as a source of moral standards. It is possible to use religiousness as a factor of successful resocialization at late stages of ontogenesis.

*Keywords:* elderly, subjective wellbeing, religiousness, motivation, values, socialization, resocialization.

В научной литературе существует множество подходов к проблеме социализации и ресоциализации. Субъективное благополучие может выступать как один из критериев оценки качества жизни и успешности ресоциализации на поздних этапах онтогенеза. Личные критерии качества жизни не так сильно связаны с объективными условиями, насколько зависят от характерных личностных черт, субъективного восприятия происходящего, умения правильно оценивать обстоятельства.

Проблемы пожилого возраста поднимаются исследователями в связи с возрастающей практической значимостью, по данным Госкомстата население нашей страны продолжает стареть. На долю пенсионеров приходится до 29% от всего населения [1, С. 8]. Однако функциональная «молодость» может быть продлена, отмечено, что пенсионеры способны и желают продолжать трудовую жизнь, а уход на пенсию в законодательно обозначенном возрасте часто сами считают «незаслуженной социальной отставкой» [1, С. 13].

Подобное продление активной жизни возможно в условиях повышения качества жизни, и как части его – субъективного благополучия.

Согласно проведенному нами ранее аналитическому обзору, среди психологических исследований религиозности вопросы качества жизни и субъективного благополучия занимают первое место по количеству публикаций в современной научной мировой периодике [2].

Изучение религиозности и благополучия – тема относительно молодая, многие вопросы остаются открытыми [3], однако ряд исследований позволил установить связь субъективного благополучия и религиозности [4-11]. Отношения этих двух факторов оказались сложными и порой противоречивыми. Ряд

исследований показало, что религия ведет к улучшению психологического состояния [4] [5], [6], но, с другой стороны, есть свидетельства более низкой адаптивности и более тяжелого протекания стресса у религиозных людей [7], [8], [9].

Религиозность как таковая не ведет к душевному благополучию, религиозность может воздействовать на человека даже отрицательно, подталкивая к агрессивному и криминальному поведению, утверждает Р. Л. Горшич. Религиозность способна воздействовать на три фактора, тесно связанные с благополучием. Это самооценка, личностная тревожность и уровень депрессии [8]. Один из факторов, снижающих субъективное благополучие – это наличие внутренних конфликтов. Порой конфликт является результатом столкновения двух систем правил и требований – светской и религиозной. В ситуации столкновения когний, у религиозных людей может нарастать тревожность и беспокойство, что приводит к повышению агрессии.

По данным Е.С. Гусевой [17], яркость религиозных переживаний у пожилых людей становится ниже, что отражает притупление эмоциональной сферы в целом. Однако снижается и острота внутренних конфликтов. Так же у пожилых снижается чувство вины перед богом.

Позитивный образ бога помогает пожилым более успешно справляться с жизненными вызовами, утверждают М. Г. Холтфорс и коллеги [18]. Внутренняя религиозная мотивация среди пожилых сопровождается более высокой удовлетворенностью жизнью, экспериментально показал К. В. Хейтсма [5].

Связь религиозности, субъективного благополучия и мотивационного типа в пожилом возрасте исследовали Б. П. О'Коннор и Р. Дж. Валлеранд [18]. Внутренняя религиозная мотивация наряду с самоопределенной внешней (по Райну-Дечи) позитивно коррелирует с удовлетворенностью жизнью, ощущением осмысленности жизни и высокой самооценкой. Авторы отмечают, отличительной чертой пожилого возраста становится преобладание самоопределенной внешней мотивации, которую они определяют как приоритет «правильных, полезных решений» над «решениями, мотивированными желаниями», свойственными более молодым людям.

Снижение чувства благополучия в пожилом возрасте может быть результатом ощущения некомпетентности и сокращением



возможности самоопределения, согласно О'Конноур и Валлеранду [19]. Однако этот процесс поддается контролю: в эксперименте Т. О. Бланк [20] предложил работникам социальных общежитий давать пожилым людям позитивную обратную связь, в результате чего их ощущение благополучия возрастало. Согласно положению О'Коннора и Валлеранда, она должна преподноситься в контексте сомоопределенных целей, в противном случае даже похвала будет рассматриваться как давление извне и не приведет к желаемому результату.

Связь религиозности и субъективного благополучия опосредована такими факторами как тип мотивации, уровень самооценки, степень автономии, тревожность и наличие внутренних конфликтов. Религиозная жизнь при определенных условиях может способствовать выработке успешных стратегий совладания для борьбы со стрессогенами и жизненными трудностями.

И у пожилых, и у молодых, с субъективным благополучием оказывается связана внутренняя религиозная мотивация. Но для пожилых так же важна внешняя самоопределенная (интернализованная) мотивация. В пожилом возрасте «полезные» решения начинают преобладать над «приятными», это приводит к тому, что пожилые легче принимают решения других людей, если убеждают себя в том, что данное для них полезно.

Еще один важный фактор благополучия в пожилом возрасте – внешняя позитивная оценка значимых других. Она поддерживает чувство компетентности, что поднимает самооценку, следовательно – и ощущение субъективного благополучия, которое обеспечивает успешную ресоциализацию на данном этапе. Влияние семейной среды играет одну из ключевых ролей в формировании субъективного благополучия пожилого человека и его ресоциализации [21]. Таким образом, обозначенная проблема имеет большое значение. Проведённый нами теоретический обзор будет представлен в наших дальнейших эмпирических исследованиях по проблеме социализации и ресоциализации людей на поздних этапах онтогенеза.

### *Литература:*

1. Фирсова Н. Г. Организация досуга как одна из форм повышение самооценки пожилых людей после выхода на пенсию // Научно-методический электронный журнал «Концепт». Т. 3, 2013. – С. 3246–3250.
2. Ясин М. И. Психология религиозности: современные направления исследований // Современные проблемы психологии как теории и практики. Коллективная монография. - М.: ФГБОУ ВПО «Российский экономический университет», 2015. – С. 222-249.
3. Yasin M. I. Psychology of religion: objectives and methods // В сборнике: Humanities and Social Sciences in Europe: Achievements and Perspectives Proceedings of the 5th International symposium. Koenig L. (Ed.), 2014. – С. 143-146.
4. Crawford M. E., Handal P. J., & Wiener R. L., The relationship between religion and mental health/distress. // Review of Religious Research, 1989. Vol. 31. – P. 16–22.
5. Haitsma K. V. Intrinsic religious orientation: Implications in the study of religiosity and personal adjustment in the aged. // Journal of Social Psychology, 1986. Vol. 126. – P. 685-687.
6. Maltby J., Lewis C. & Day L. Religious orientation and psychological well-being: The role of the frequency of personal prayer. British Journal of Health Psychology, 1999. Vol. 4(4). – P. 363-378.
7. Can A. E., Rational emotive behavior therapy (REBT) be effectively used with people who have devout beliefs in God and religion? // Professional Psychology: Research and Practice. American Psychological Association, Inc. 2000. Vol. 31(1). – P. 29-33.
8. Gorsuch R. L. Psychology of religion // Annualreview of psychology, 1988. Vol. 39 (1). – P. 201-221.
9. Park C., Cohen L. H. & Herb L. Intrinsic religiousness and religious coping as life stress moderators for Catholics versus Protestants. Journal of Personality and Social Psychology, 1990. Vol. 59. – P. 562—574.
10. Park C., Cohen L. H. & Herb L. Intrinsic religiousness and religious coping as life stress moderators for Catholics versus Protestants. Journal of Personality and Social Psychology, 1990. Vol. 59. – P. 562—574.
11. McGregor I., Nash K., Prentice M., Reactive approach motivation (RAM) for religion // Journal of Personality and Social Psychology. 2010. Vol. 99 (1). – P. 148 - 61.
12. Assor A., Cohen-Malayeve M., Kaplan A., & Friedman D. Choosing to stay religious in a modern world: Socialization and exploration processes leading to an integrated internalization of religion among Israeli Jewish youth // Motivation and Religion. 2005. Vol. 14. – P. 105–150.
13. Reiss S. Multifaceted Nature of Intrinsic Motivation: The Theory of 16 Basic Desires // Review of General Psychology. 2004. Vol. 8 (3). – P. 179-193.

14. Reiss S. Why people turn to religion: A motivational analysis // *Journal for the Scientific Study of Religion*. 2000. Vol. 39. – P. 47-52.
15. Deaton A. S., Aging, Religion, and Health [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.princeton.edu/~deaton/downloads/Religion\\_and\\_Health\\_All\\_August09.pdf](http://www.princeton.edu/~deaton/downloads/Religion_and_Health_All_August09.pdf)
16. Ясин М.И., Сердакова К.Г., Религиозность и субъективное благополучие в пожилом возрасте // *Российский научный журнал*. 2016. № 2 (51). С. 89-94.
17. Гусева Е. С. Эмоциональное отношение к Богу как важнейший компонент религиозности // Сборник материалов XIX Международной научно-практической конференции «Культура. Духовность. Общество». Под общ. ред. С.С. Чернова. Новосибирск: Центр развития научного сотрудничества, 2015. – С. 69- 81.
18. Holtforth M. G., Koenig H., Pieper C., Vanhook L., Medical illness, religion, health control and depression of institutionalized medically ill veterans in long-term care // *International Journal of Geriatric Psychiatry*, 1996. Vol. 11. – P. 613-620.
19. O'Connor B. P., & Vallerand R. J. Religious motivation in the elderly: A French-Canadian replication and an extension // *Journal of Social Psychology*. 1990. Vol. 130. – P. 53–59.
20. Blank T.O., The incomplete social psychology of aging: A psychologist's perspective. *International Journal of Aging and Human Development*, 1982. Vol. 14. – P. 307—317.
21. Сердакова К.Г. Влияние семейной среды на субъективное благополучие пожилого человека // В сборнике: Психологические проблемы современной российской семьи Под общей редакцией: В.К. Шабельникова, А.Г. Лидерса. 2003. – С. 133-135.

## **Раздел 2. Экологические проблемы социализации человека в современном мире**

### **Экологическая социализация человека и общественный прогресс**

В. Г. Сидоров,  
*доктор философских наук, профессор*  
*Кубанский госуниверситет, г. Краснодар*

*Аннотация:* рассмотрены особенности отношения общества и природы. Отмечается, что природа всегда играла решающую роль в становлении и развитии цивилизаций. В современном обществе это отношение определяет содержание социально-экологической культуры, без которой невозможны как дальнейший общественный прогресс, так и социально-духовное формирование личности.

*Ключевые слова:* общество, природа, экологическая безопасность, цивилизация, социально-экологическая культура, личность.

### **Ecological socialization of an individual and social progress**

*V.G.Sidorov Dr Ph., professor*  
*Kuban State University, Krasnodar*

*Abstract:* the article tackles the peculiarities of relationship between society and nature It is noted that nature always plays a decisive role in the developing of civilizations. In modern society, this relationship determines the content of socio-ecological culture without which a further social progress as well as a spiritual formation of an individual are impossible.

*Key-words:* society, nature, ecological safety, civilization, socio-ecological culture, individual.

Общество как целостная структура постоянно взаимодействует с природой. И чем полнее это взаимодействие, тем в большей степени природа превращается из условия существования в средство, воспроизводящее общественную жизнь. Поэтому отношение человека к природе становится определяющим для современного общества, прочно вошедшим в науку, искусство, публицистику и даже в политику. Здесь, как правило, выражается

стремление найти выход из глобальных противоречий, с которыми человечество столкнулось в связи с мощным производственным воздействием на природу [1]. Эта особенность техногенной цивилизации существенно изменила общественные приоритеты, определяя содержание современной социально-экологической культуры, которая ныне включает в себя и экологически сбалансированную стратегию общественного развития. Иначе, человек способен усилить свою «защищенность и безопасность» от природы только через возрастающую зависимость от неё.

Основой современной экологической культуры выступает, с одной стороны, совокупность нормативных правовых актов государства. С другой, этой основой становятся, образно говоря, «ум и сердце» человека, благодаря которым мир природы органически входит в личностное начало каждого индивида. Поэтому духовно-интеллектуальная культура современного человека несет ярко выраженную социально-экологическую окраску, т.е. любое практическое взаимодействие человека с природной средой оказывается связанным с его телесным и духовно-нравственным здоровьем. Это положение определяет основную черту современного антропоцентризма – стержневого положения социально-экологической культуры.

Вообще говоря, экологическая культура непосредственно связана с той природной, но «обработанной» средой, в которой человек живет, и которая «защищает» его от иных негативных природных воздействий. Эта среда предстает как совокупность природных явлений и процессов, подчиненных человеческим потребностям и «обработанных» в соответствии с этими потребностями [2]. И по мере развития общества она расширяется, поскольку, благодаря человеческой деятельности, в неё «вовлекается» все более широкий спектр природных явлений. Но в наше время результаты человеческой деятельности становятся не только соизмеримыми, но даже и превосходящими условия непосредственной природы. Именно результатом современного индустриального производства стал колоссальный рост отходов, выбрасываемых в атмосферу, почву, океаны. Поэтому особо значимой становится экологическая «безопасность» и, прежде всего, её государственно-правовая реализация для общественного развития, роста производства и его научно-технического оснащения.

Но, как отмечалось, природа органически входит и в духовно-интеллектуальную культуру, обуславливая широкий диапазон нравственно-эстетических отношений, поскольку то или иное историческое представление о природе соответствует тому или иному личностному содержанию и обратно. Иначе, отношение к природе становится выражением производственно-технологических связей, одновременно и выражением исторически определенной ступени культурного развития общества. В самом деле, если животное неотделимо от среды своего обитания и вне её оно погибает, то человек способен видоизменять среду своего обитания, превращая её в средство жизнедеятельности общественного субъекта.

Действительно, ретроспективный взгляд на историю раскрывает вышеотмеченное отношение в том плане, что, скажем, природный ландшафт, климатические условия, характер растительности и животного мира существенно определяли общественный уклад не только народов далекой древности. Не случайно эти природные факторы, мыслители эпохи Просвещения – XVIII в. нередко рассматривали как решающие условия общественной жизни. Так Шарль Луи Монтескье, основатель географической школы, подчеркивал, что климат, почва, ландшафт однозначно определяют дух народов и характер их общественного устройства, населяющих тот или иной регион [3; С.167].

История и более поздних цивилизаций, культурные и религиозные памятники убедительно показывают, что естественные факторы играли решающую роль и в духовной жизни, становились объектами рационального осмысления и религиозного преклонения. Таким, например, фактором выступали реки. Вода всегда была и остается абсолютным условием жизни людей, а потому сообщества людей не могли находиться вдали от речных или иных водоемов пресной воды. Но по мере того, как совершенствовались формы общения, реки все более «превращались» в социально значимые факторы, прежде всего, как транспортные артерии, без которых не могла осуществляться торговля. Так природный фактор приобретал социальное значение, превращался в основу консолидации человеческих сообществ, т.е. в основу цивилизаций. Яркими примерами этого выступает роль Нила для древнего Египта, Тигра и Евфрата для Месопотамии, Днепра для Киевской Руси и т.д. Известно, что путь «из варяг в греки» проходил по

многим рекам Восточно-европейской равнины. Но не только «транспортные» особенности рек определяли культурное и политическое содержание древних цивилизаций. Например, самобытность и прочность египетской цивилизации во многом была обусловлена тем, что воды Нила использовались и для орошения полей, будучи фундаментом совместного сельскохозяйственного уклада людей. Более того, расширение «сферы применения» водных дорог совершенствовало культуру цивилизаций. От простого применения весел был сделан шаг к использованию паруса, что повышало эффективность «водного транспорта», поскольку к нему «добавлялась» и воздушная стихия – ветер.

Известно, сколь революционными были технические достижения средневековья. Изобретения водяной и ветряной мельницы, парусной оснастки кораблей, линз, огнестрельного оружия и многого другого сделали возможным европейским народам, освоить огромные пространственные масштабы морей и океанов. Великие географические открытия XV – XVII вв. коренным образом изменили миропонимание человека в целом. Впервые осознается красота и величие природы, человек начинает видеть в ней источник радости, наслаждения, в противовес аскетизму средневековья.

Так водные и воздушные источники энергии способствовали становлению цивилизаций, им человечество обязано и становлению науки – механики, гидро- и аэродинамики и многих других. А эпоха промышленной революции, обусловила ещё большую «вовлеченность» природной среды в сферу производства. Использование пара и электричества повлекло такие последствия, что уже невозможно представить жизненный уклад современного человечества без разнообразного применения тепла и электричества в быту, на производстве и в других сферах общественной жизни.

Такое отношение к природе легло в основу рационально-прагматического её восприятия как объекта преобразующей деятельности человека. Вспомним известные слова тургеневского героя: «Природа не храм, а мастерская, и человек в ней работник». По существу, эта точка зрения определила существо европейской цивилизации в новое и новейшее время. А известный представитель просветительного гуманизма Ж. Ж. Руссо утверждал, что переход человека от природного, естественного своего состояния к социальному стал источником всех его несчастий.

Научно-техническая революция XX ст. не только сделала шаг вперед в развитии производственно-технического отношения человека к природе, но и раскрыла парадоксальность и пагубность такого отношения, когда очевидным становится то, что неограниченная мощь и непродуманное отношение к природе делают их все более опасными для самого человека. Ныне массовая загрязненность морей и океанов, рек и озер, атмосферы и поверхности земли выступает не только результатом производственной деятельности, но и безудержной гонки вооружений, разработки атомного и ядерного оружия. Она становится практическим результатом экономической, политической и культурной идеологии современного общества. Таким образом, не только человек зависит от природы, но и сама окружающая человека природа – его среда обитания оказывается зависимой от цивилизации, от масштабов, форм и направлений деятельности человека. Возникает широкий спектр проблем «экологической защиты», получивших название экологической безопасности. Их решение означает качественное изменение самой преобразующей деятельности человека, её направлений и методов реализации. Все более значимыми становятся сознательные и продуманные подходы к разнообразным проблемам отношения человека и природы.

Несомненно, экологическая проблематика носит комплексный и глобальный характер, её решение органически связано с социально-техническим контекстом и требует научно обоснованных действий, международного сотрудничества стран с различным политическим устройством. Более того, социальный прогресс невозможен без опоры на современные технологии, предпосылкой которых является наука, которая, в свою очередь, органически связана с системой образования. Таким образом, радикальные изменения отечественной системы образования становятся необходимым условием сохранения не только интеллектуального потенциала страны, но и богатейших природных ресурсов, т.е. условием глубокого усвоения социально-экологической культуры. Эта культура выдвигает как рационально-творческие, так и не менее значимые духовно-нравственные требования к индивиду, поскольку его деятельность неотделима от её социально-нравственной значимости по отношению к природе. Причем эта значимость должна соответствовать масштабу и широте



самой деятельности. Ведь природа органически входит в духовно-интеллектуальную культуру, неся в себе широкий диапазон нравственно-эстетических отношений, так как научное понимание природы соответствует и тому или иному духовному уровню общественной культуры. Следовательно, отношение к природе есть одновременно выражение исторически определенных производственно-технологических связей, и вместе с тем выражением исторически определенной ступени духовно-нравственного развития общества как такового.

Поэтому, в современном образовательном процессе высокопрофессиональная подготовка должна органически связываться с адекватным ей духовно-нравственным содержанием, составной частью которого становится социально-экологическая культура. Только тогда возможно формирование личности, для которой широкий спектр нравственного сопереживания органически соединяется и с решением проблем отношения человека и природы.

#### *Литература*

1. Глобальная экология. М.1977.
2. Вернадский В.И. Живое вещество М.Наука. 1978.
3. Французские просветители XVIII в. о религии. М. 1960.

### **Позитивный образ окружающей среды и экологическая социализация молодежи**

Ю.Г. Панюкова,

*Психологический институт*

*Российской академии образования, г. Москва*

*Аннотация.* Статья посвящена обзору исследований по проблеме позитивного образа окружающей среды как одного из важного пути экологической социализации молодежи. В центре внимания - понятие привязанности к жизненной среде, а также анализ объективных характеристик жизненной среды, влияющих на формирование позитивного образа среды.

*Ключевые слова:* позитивный образ, окружающая среда, экпсихология, привязанность к среде, когнитивный компонент, аффективный компонент, поведенческий компонент, объективные характеристики среды.

## **The positive image of environment and ecological socialization among youth**

*Y.G. Panyukova,*

*Psychological Institute of Russian Educational Academy, Moscow*

*Abstract.* The article is devoted to literature review of positive environmental image problem as one of the important way of ecological socialization among youth. In the center of attention is a theoretical concept – attachment to environment, and the analysis of objective environmental characteristics, that influence to the formation of a positive image of environment.

*Keywords:* positive image, environment, ecopsychology, attachment to environment, cognitive component, affective component, behavioral component.

*Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ (проект № 17-06-00054)*

Окружающая среда – фундамент, на котором осуществляется жизнедеятельность человека. Образ окружающей среды является мощным регулятором взаимоотношений субъекта с миром и может рассматриваться как основа устойчивого развития.

Одним из путей анализа возможностей создания позитивного образа окружающей среды у молодежи является обобщение исследований в области эконсихологии (environmental psychology) – отрасли психологии, предметом которой являются психологические аспекты взаимосвязи субъекта и окружающей его среды. Как подчеркивают исследователи, представления субъекта об окружающей жизненной среде могут быть изучены в связи с концептом устойчивого развития [8].

В контексте проблематики нашей статьи актуальным представляется аффективное направление, особенно те исследования, которые направлены на изучение взаимосвязи между особенностями субъективного образа окружающей среды и психологическим благополучием субъектов, которое традиционно связывается с устойчивым развитием.

Обозначенный теоретический формат проблемы предполагает обращение к обзору исследований, ориентированных на выявление взаимосвязи между отдельными объективными характеристиками окружающей субъекта предметно-пространственной среды, и

особенностями восприятия этой среды субъектом. В связи с такой постановкой проблемы мы попытались систематизировать исследования, предмет которых касался особенностей благополучной, здоровой психологической деятельности субъектов, прежде всего, юношеского и раннего зрелого возраста, а в качестве предиктора такой деятельности рассматривались бы отдельные характеристики предметно-пространственной среды обыденной жизни.

Одним из показателей позитивного психологического функционирования субъекта является психологическое или субъективное благополучие (well-being). В «средовом» контексте психологическое благополучие субъектов описывается с помощью таких теоретических конструктов, как привязанность к среде (place attachment), привлекательность среды (attractive environment), удовлетворенность средой (environmental satisfaction), идентичность со средой (environmental identity) и другие. Каждое из обозначенных понятий теоретически операционализируется на основе широкого спектра эмпирических исследований, выполненных на материале жилой, городской, рекреационной, профессиональной и других видах среды жизнедеятельности субъекта.

В основном, указанные феномены исследуются в зарубежной психологии, в отечественной психологии тема взаимосвязи позитивного образа жизненной среды и психологического благополучия субъекта только начинает оформляться [1, 2].

В анализе привязанности к среде традиционно выделяют три аспекта: аффективный, когнитивный и поведенческий [14].

Аффективный компонент привязанности к среде связан с описанием тех переживаний, которые вызывает среда у субъекта, а механизм привязанности, по мнению исследователей, сопряжен с позитивным или негативным опытом эмоционального отношения к определенному месту.

Когнитивный компонент привязанности к месту включает «знания», «значения», «воспоминания», которые также рассматриваются как индикаторы привязанности к месту. Особенности структурирования этого знания (количество «значений», степень их дифференцированности, «вес» значения в системе представлений о среде и др.) связаны с уровневými показателями и качественными особенностями привязанности к среде. Со ссылкой на одного из классиков в области психологии

привязанности к жизненной среде, Я.Туана (Y.F.Tuan), С.И.Резниченко приводит определение «места»: «Что начинается как недифференцированное пространство, становится местом, поскольку мы узнаем его лучше и наделяем его личностными смыслами» [2, с.16]

В качестве одного из когнитивных предикторов привязанности к среде рассматривается «привычность», «освоенность» среды для субъекта. Подчеркивается, освоенная, знакомая среда более структурирована, а структурированность и дифференцированность элементов жизненной среды, в свою очередь, связана с позитивным образом данной среды [6].

В анализе поведенческого компонента привязанности к месту фиксируется наличие как теоретически обоснованной взаимосвязи между эмоциональной направленностью отношения к среде, и склонностью к «просредовому», экологическому поведению субъекта, так эмпирически подтвержденных закономерностей эффективности тех средств развития экологического поведения, которые базируются на формировании эмоционально позитивного отношения к жизненной среде.

Исследователи отмечают, что привязанность к жизненной среде является фактором, влияющим на формирование «экологического поведения», как природоохранного, так и ресурсосберегающего. В работе J.B.Vasce, K.Kabrin была предложена модель, демонстрирующая как влияние позитивного отношения молодежи к природной среде, привязанности к среде на «просредовое поведение» как по отношению именно к этой среде, так и генерализацию такого поведения в отношении всей жизненной среды субъекта. Выборка была представлена молодыми людьми в возрасте от 14 до 17 лет, которым была предложена специально разработанная программа по формированию позитивного образа природной среды [15].

Как мы уже отмечали выше, с целью формирования позитивного образа жизненной среды или создания условий для развития привязанности субъекта к месту, необходимо наделять жизненную среду определенными характеристиками, которые будут удовлетворять потребности субъекта, соответственно, восприниматься позитивно, и повышать привлекательность этой среды для субъекта.

Обзор исследований по предметно-пространственной организации жилой среды позволяет выделить изучение особенностей предметно-пространственной среды квартиры ("flat", "living room") с точки зрения комфортного для субъектов соотношения различных зон (индивидуальных, коллективных, смешанных) в пространстве жилой среды.

N.Comstock, M.Liskinson, ets. проанализировали систему факторов, влияющих на привязанность к месту, и отметили, что предметом исследования может стать соотношение объективные - воспринимаемые свойства среды, при этом обязательным объективным параметром жилой среды, связанным с высоким уровнем привязанности и позитивного отношения к ней, могут стать "рекреационно-природные" (gardening) качества этой среды [3].

Weenig W., Staats H. изучали взаимосвязь между наличием-отсутствием трех зон в жилой среде ("communal spaces", "privat spaces", "communal-privat" space), с одной стороны, и субъективным благополучием жителей "care-home". Организаторы эксперимента анализировали психологическое благополучие субъектов жилой среды в связи со спецификой организации среды с точки зрения удовлетворения потребностей в приватности, с одной стороны, и в общении, с другой стороны. Результаты исследования свидетельствуют о необходимости организации в жилой среде всех трех зон, поскольку отсутствие какой-либо одной из них приводит к снижению уровня психологического благополучия субъектов [16].

Достаточно много исследований посвящено проблеме организации предметно-пространственной среды ближайшего окружения жилых помещений, или феномену "района" (neighborhood) который представляет интерес для психологов как с точки зрения выявления значимых для субъекта психологических особенностей его организации (архитектурные решения, доступность для использования, озеленение, места для отдыха, наличие-отсутствие рекламных баннеров, пространственная стесненность и др.), так и взаимосвязь этих особенностей с "привязанностью к месту", психологическим благополучием и оценкой качества жизни.

Иной ракурс изучения проблемы привязанности к месту - это выявление социодемографических факторов, влияющих на возникновение и устойчивое развитие бережного отношения

индивида к своему ближайшему окружению. Интенсивные процессы миграции, повышение количества людей, временно проживающих в домах, населенных пунктах, домах, квартирах, также требуют изучения феномена привязанности к месту. M.Nielsen-Pincus, T.Holl и др. на основе проведенных исследований подтвердили предположение о том, что временно проживающие и "заочные собственники" недвижимости имеют более низкие показатели по всем показателям привязанности (эмоциональному, поведенческому, когнитивному), нежели постоянные жители и "местные собственники" [11].

Изучению влияния условий "neighborhood" на "помогающее поведение" людей возраста поздней зрелости посвящено исследование N.Krause. В качестве факторов, влияющих на уровень поддерживающего поведения, рассматривались образование, финансовое положение и особенности "изношенности" среды проживания субъектов. Одна из обнаруженных тенденций - высокий уровень враждебности по отношению к другим у пожилых, проживающих в разрушенных, эстетически непривлекательных (delapidated) районах [9].

Чувство безопасности и привлекательность городских улиц для пешеходов рассматриваются как показатели, связанные с дизайном городской застройки (house design and upkeep), в исследовании S.Foster, B.Giles-Corti, M.Knuiman. Сформулировало и эмпирически проверено предположение о том, что привлекательное средовое окружение (attractive neughbourhood) в большей степени способствует бережному отношению к среде и просоциальному поведению, чем непривлекательное, которое, в свою очередь, провоцирует субъектов к вандализму и беспорядкам на городских улицах [4].

T.Oshio, K.Urakava анализировали взаимосвязь удовлетворенности районом проживания, оценки соматического здоровья и индивидуально-психологических особенностей, в том числе "чувство сплоченности" (sense of coherence) у жителей японских городов. Обнаружено, что, с одной стороны, сила взаимосвязи между удовлетворенностью районом проживания и оценкой здоровья может быть преувеличена, а, с другой стороны, природа этой взаимосвязи не может быть полностью детерминирована психологическими особенностями субъекта [12].

N.Comstock, M.Liskinson, ets. проанализировали систему факторов, влияющих на привязанность к месту, и отметили, что предметом исследования может стать соотношение объективные - воспринимаемые свойства среды, при этом обязательным объективным параметром жилой среды, связанным с высоким уровнем привязанности и позитивного отношения к ней, могут стать "рекреационно-природные" (gardening) качества этой среды [3].

Исследования в области психологии организации предметно-пространственной среды города акцентируют внимание на разных аспектах субъект-средовых отношений. Lindal P., Hartig T. изучали взаимосвязь между архитектурными решениями ("aggregate architectural variation"), высотой зданий, с одной стороны, и восприятием предметно-пространственной среды города как рекреационной зоны, с другой стороны. Результаты свидетельствуют о том, что некоторые атрибуты архитектурных решений зданий обладают "рекреационным эффектом" (в частности, силуэт здания, внешнее оформление и др.), а высота здания в большей степени связана с негативными эффектами восприятия [10].

Тема высоты здания, а точнее высоты этажа дома, где проживает субъект, стала предметом исследования Holond J., Beyer R., Lakes T., Van der Meer E. Обнаружена связь между различными аспектами удовлетворенности: жизнью, здоровьем, соседством и оценкой уровней шума, загрязнения воздуха и дефицитом "public green space" у жителей верхних и нижних этажей домов. Субъекты, проживающие на верхних этажах домов, оценивали средовые условия как более стрессогенные, ниже оценивали свое соматическое и психологическое благополучие, а также в меньшей степени были удовлетворены соседями, чем живущие на нижних этажах [7].

Значение "публичных мест" в жизнедеятельности субъекта - еще одно направление исследований в психологии предметно-пространственной среды города. Это направление имеет свою историю, а психологическим контекстом рассматриваемого предмета является чувство удовлетворенности субъекта качеством предметно-пространственной среды. Pasaogullari N., Doratli N. подчеркивают важную как психологическую, эмоциональную, так и функциональную роль публичных мест. Эмпирически выделяется

система свойств, связанных с удобством (accessibility) публичных мест и их функциональными (utilization) характеристиками [13].

Взаимосвязь психологического благополучия (mental health) и особенностей организации предметно-пространственной среды публичных мест, а именно количественных и качественных характеристик последних - предмет исследования австралийских ученых Francis J., Wood L., Knuiman M., Giles-Corti B. Подчеркивая важность влияния организации предметно-пространственной среды публичных мест на психологическое благополучие городских жителей, исследователи отмечают "поддерживающую" функцию публичных мест, их роль в снижении средовых стрессов и повышении социального благополучия (social support, sense of community) [5].

Francis J., Giles-Corti B., Wood L., Knuiman M. анализируют "чувство общности" (sense of community), которое ассоциируется с удовлетворенностью качеством жизни, потребности в безопасности и психологическим благополучием субъекта. Изучаются особенности восприятия жителями города нескольких публичных мест: Public Open Space (POS), общественные центры, школы и магазины. Выявлено, что POS и магазины в большей степени связаны с чувством общности и удовлетворенностью качеством жизни [5].

Теоретически обоснованная и эмпирически валидизированная в зарубежных экопсихологических исследованиях взаимосвязь аффективного, когнитивного и поведенческого компонентов позитивного образа жизненной среды и или привязанности к среде в совокупности может рассматриваться в как основание для моделирования и проведения эмпирических исследований в современной России.

#### *Литература*

1. Нартова-Бочавер С.К. Физическая школьная среда как предиктор здоровья и благополучия субъектов образовательного процесса (обзор зарубежных исследователей) (Электронный ресурс) \ \ Клиническая и специальная психология. 2012. №1. URL: <http://psyjournals.ru/psyclin/2012/n1/49968.shtml> (дата обращения: 10.04.2017).
2. Резниченко С.И. Привязанность к месту и чувство места: модели и феномены \ Социальная психология и общество, 2014. – Т.5., №3. – С.15-26.



3. Comstock N., Dickinson L., ets. Neighborhood attachment and its correlations: Exploring neighborhood conditions, collective efficacy and gardening /Journal of environmental psychology, 2010, V.30, I.4, pp.435-442.
4. Foster S., Giles-Corti B., Knuiiman M. Creating safe walkable streetscapes: Does house design and upkeep discourage incivilities in suburban neighbourhoods? /Journal of environmental psychology, 2011, Vol.31, pp.79-88.
5. Francis J., Giles-Corti B., Wood L., Knuiiman M. Creating sense of community: The role of public space /Journal of Environmental Psychology, 2012, V.32, Issue 4, pp.401-409.
6. Fulliove M. Psyhiatric implications of displacement: contributions from the psychology of place \American Journal of Psyhiatry, 1996, 153, pp.1516-1523.
7. Honold J., Beyer R., Lakes T., Elke van der Meer. Multiple environmental burdens and neighborhood-related health of city residents /Journal of environmental psychology, V.32, Issue 4, pp.305-317.
8. Gifford R. Environmental psychology and Sustainable Development \Journal of Environmental Psychology: Expansion, Maturation and Challenges\Journal of Social Issues, Vol.63, No 1, 2007, pp.199-212.
9. Krause N. Neighborhood conditions and helping behavior in late life /Journal of Environmental Psychology, Vol.31, Issue 1, pp.62-69.
10. Lindal P.J., Hartig T. Architectural variation, building height, and the restorative quality of urban residential streets capes /Journal of environmental psychology, 2013, Vol.33, pp.26-36.
11. Nielsen-Pincus M., Hall T., Force J.E., Wulfhorst J.D. Sociodemographic effects on place bonding /Journal of Environmental Psychology, 2010, Issue 4, Vol.30, pp.443-454.
12. Oshio T., Urakawa K. Neighbourhood satisfaction, self-rated health, and psychological attributes: A multilevel analysis in Japan /Journal of Environmental psychology, 2012, Vol.32, Issue 4, pp.410-417.
13. Pasaogullari N., Dorati N. Measuring accessibility and utilization of public spaces in Famagusta /Cities, V.21, Issue 3, 2004, pp.225-232.
14. Scannell L., Gifford R. Defining place attachment: A tripartire organizing framework \Journal of Environmental Psychology, 2010, V.30, pp.1-10.
15. Vaske J., Kobrin K.C. Place attachment and Environmentally Responsible Behavior \The Journal of Environmental Education, 2010, Vol.32, №4, pp.16-21.
16. Weenig M., Staats H. The impact of a refurbishment of two communal spaces in a care home on residents subjective well-being /Journal of Environmental Psychology, 2010, Vol.30.

**Трехкомпонентная образовательно-развивающая  
модель «Ноосфера» как один из инструментов достижения  
экологической социализации учащихся в условиях  
общеобразовательного учреждения**

В.Ю.Бозаджиев, Н.Б.Рудь, Т.Б.Ярмова,  
МБОУ «Гимназия № 117», г. Ростов-на-Дону

*Аннотация.* В статье описывается авторская инновационная трехкомпонентная модель организации образовательно-развивающего пространства «Ноосфера», адаптированного к условиям массовой средней школы. Обсуждаются первые результаты ее применения в МБОУ «Гимназия №117» города Ростова-на-Дону.

*Ключевые слова:* экологическое воспитание, «Ноосфера».

**Three-part educational and developmental  
the model of the "Noosphere" as a tool for achieving environmental  
socialization of students in the context  
educational institutions**

*V. Y. Bozadjiev, N. B. Rud, T. B. Armou,  
Gymnasium № 117, Rostov-na -Donu*

*Abstract.* The article describes the author's innovative three-component model of educational and developmental space "Noosphere", adapted to the conditions of mass middle school. Discussing the first results of its application in Gymnasium №117 of the city of Rostov-na-Donu.

*Keywords:* environmental education "Noosphere".

Одним из основных вызовов современности является устойчивое развитие общества. Одним из путей решения этого вопроса является социализация человека в современном мире. При этом экологическая социализация человека является одной из ведущих. Экологическая социализация человека не возможна без его экологического образования и воспитания в школьные годы.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту, в начальной и основной школе экологическое образование реализуется как экологическая составляющая базовых учебных предметов и как одно из направлений Программы духовно-нравственного развития и воспитания – в компонентах

учебного плана, а также во внеурочной деятельности. Сегодня стало совершенно очевидно, что обычные способы трансляции предметных знаний не позволяют достичь декларируемых целей экологического образования.

Современная концепция общего экологического образования опирается на системно-деятельностный и культурно-исторический подходы. Соблюдается преемственность с концепциями общего экологического образования, разработанными в РАО в 1984, 1991 гг.; примерными программами общего образования нового поколения, разработанными на основе ФГОС; учитывает международные обязательства РФ по реализации идей образования для устойчивого развития.

В ростовской гимназии № 117 сформирована, активно развивается и совершенствуется инновационная образовательная модель организации образовательно-развивающего пространства «Ноосфера», адаптированного к условиям массовой средней школы. Авторами данной модели являются педагоги: Бозаджиев В.Ю., Рудь Н.Б. и Ярмова Т.Б. [1], [2], [3].

Структурно модель «Ноосфера» состоит из трех взаимосвязанных компонента: педагогического, методического и психологического.

Описание каждого компонента модели «Ноосфера» начнем с **методического компонента**.

В гимназии организована трехуровневая служба методической поддержки педагогов. Первый уровень - Методический совет гимназии. Второй уровень - методические кафедры гимназии, объединяющие педагогов на уровне образовательных областей. Третий уровень – методические объединения учителей предметников внутри методических кафедр.

Одним из ключевых направлений деятельности методической службы гимназии является организация Педагогических конференций в гимназии №117. Организационно Педагогическая конференция состоит из трех частей:

- пленарные заседания, на которых педагоги гимназии в форме докладов делятся своим опытом с коллегами и сообщают им о своих достижениях;
- открытые мероприятия педагогов гимназии, на которых они в форме открытых уроков, открытых

внеклассных мероприятий и мастер-классов делятся своими практическими наработками с коллегами;

— ученическая неделя гимназической науки «Виват, наука!»).

Ее роль в привлечении детей к проектной и исследовательской деятельности высока.

Существенным компонентом экологического воспитания учащихся в гимназии № 117 является применение авторских электронных дидактических пособий по биологии, с использованием регионального компонента. Использование этих пособий на уроках и во внеурочной деятельности помогает повысить качество усвоения учащимися учебного материала, а, будучи размещенными на планшетных компьютерах, помогают школьникам во время эколого-биологических экскурсий поближе познакомиться с местными видами флоры и фауны.

**Психолого-валеологический компонент** модели «Ноосфера» лежит в основе создания в гимназии атмосферы успеха для учащихся и педагогов. Технологически данный компонент представлен двумя модулями: психологическим и валеологическим.

Целью психологического модуля является создание атмосферы доброжелательного отношения педагогов к учащимся, их ежеминутная готовность откликнуться на призыв помощи со стороны учащегося, создают доброжелательную атмосферу, которая окружает гимназистов и стимулирует их к работе над собой. Радостная праздничная обстановка, которая окружает учащихся, добившихся успехов, служит важным фактором поднятия у них личной самооценки и укрепляет веру в свои силы и доверие к педагогам гимназии.

Наиболее мощным инструментом психологического модуля модели «Ноосфера» является ежегодный гимназический праздник «Виктория». На этом празднике происходит чествование гимназистов, добившихся значительных достижений в различных областях: интеллектуальной, творческой и спортивной.

Валеологический модуль предназначен для реализации задач здоровьесбережения. В рамках этого модуля педагогами гимназия проводится спортивно – оздоровительная работа в сотрудничестве с районной детской поликлиникой №45, районной стоматологической поликлиникой, районным трестом питания, ДЮСШ города, Ассоциацией «Бассейны Дона», водноспортивным

оздоровительным комплексом ENERGY PLAZA, Региональным центром здоровьесбережения (по программе «АРМИС»), Центром планирования семьи города.

**Педагогический компонент** модели «Ноосфера» является ее стержнем и структурно состоит из следующих модулей:

— модуль организации дистанционного образовательно-развивающего процесса «Нео Логос». За семь лет применения модели «Нео Логос» качество обучения повысилось с 57% до 81%. Победителями, лауреатами и участниками различных интернет-олимпиад и интернет-конкурсов стали более 1700 гимназистов. Более 75% родителей пользуются возможностями инновационной модели «Нео Логос» для решения образовательных задач своих детей. Свыше 75% родителей и представителей окружающего социума положительных отзывах о модели «Нео Логос». Следующим направлением является внедрение в образовательный процесс инновационных педагогических технологий. В рамках данного модуля ведется активная работа по внедрению в образовательный процесс электронных учебников и электронной среды обучения Windows MultiPoint Server, являющийся простым и экономически выгодным решением для образовательных учреждений и их задач, позволяющим оптимизировать процесс обучения и подготовить учащихся к работе в условиях современного мира.

— Модуль экологического образования технологически представлен Центром экологического образования и просвещения «Эколайф», в который структурно входит детско-юношеское общественное экологическое движение «Эко-друзья», имеющее государственную регистрацию, свой устав и эмблему. В гимназии также действует экологический кружок, являющийся базой для проектно-исследовательской деятельности учащихся в вопросах экологии и познания живой природы. Экологическая воспитательная работа с гимназистами ведется в следующих формах: безвозмездное служение обществу в форме участия в экологических акциях, участие в туристических походах, участие в экологических форумах и фестивалях, участие в развивающих экологических конкурсах и олимпиадах. При этом интеллектуально-развивающая и художественно-эстетическая направленность в воспитательной работе являются доминирующими. Члены Движения «Эко-друзья» тесно

сотрудничают с различными государственными и общественными экологическими и природоохранными организациями, в том числе и с Азовской экспериментальной группой исследователей природы «ЭКОРУС». Являясь членом Союза охраны птиц России и состоя членом Азовского орнитологического общества, один из авторов данного сообщения, со своими воспитанниками участвует в совместных орнитологических экскурсиях, а также привлекает учащихся к ежегодно организуемым сезонным учетам птиц. Находясь в природе и участвуя в различных экологических проектах, в том числе организуемых в рамках просветительской деятельности Азовского орнитологического общества, а также Детским Экологическим Проектом "Природа моего края" и Экспериментальной группой исследователей природы "ЮНИС - Следопыт", дети учатся видеть природу и понимать ее проблемы, а также учатся находить пути преодоления этих проблем. В этом им также помогают разработанные их руководителями, в том числе и автором, методические разработки: школьные экологические исследования, методика наблюдения и учета птиц, методика зимней подкормки птиц, методика постройки искусственных птичьих гнездовий.

— Модуль развивающего обучения, состоящий из Научного общества гимназистов и Гимназического клуба «Дебаты».

— Модуль художественно-эстетического образования, представленный детским танцевальным коллективом «Движиз», детским ансамблем духовых инструментов «Кларибель», детским ансамбль казачьей песни «Казачья душа»;

— Модуль краеведческого образования, представленный музейной комнатой с постоянной экспозицией, знакомящей учащихся с историей и современностью родного края. На его базе ведется исследовательская краеведческая деятельность;

— Модуль технического образования, представленный рядом кружков технической направленности.

— Модуль спортивной направленности, представленный разнообразными спортивно-оздоровительными секциями;

— Модуль гражданско-правового воспитания. Важную роль в нем играет детское школьное самоуправление, представленное в гимназии Школьной республики «21 век» и экологического движения «Эко-друзья». Среди гимназистов 2 депутата Молодежного парламента Советского района, 1 депутат городского

Молодежного парламента, 2 активных члена городской Экологической лиги.

Все описанные выше компоненты и модули взаимосвязаны, и в совокупности создают ту уникальную развивающую среду и атмосферу успешности, в которой каждый ребенок может развивать свои индивидуальные задатки.

С 2005 по 2016 гг. учащиеся МБОУ Гимназии №117 приняли участие в более 700 различных соревнованиях, олимпиадах, конкурсах всех уровней, в которых приняло участие более 2300 гимназистов;

Всего, за указанный период, в различных конкурсах, соревнованиях и олимпиадах всех уровней заняли: 1 мест – 235, 2 мест – 371, 3 мест – 483, стали Лауреатами – 573 гимназиста, всего – 1663 учащиеся гимназии добились значимых результатов.

Опросы, проведенные в гимназии, показывают, что свыше 75% родителей и представителей окружающего социума положительных отзывах о моделях «Нео Логос», «Эколайф» и «Ноосфера».

Авторы уверены, что в настоящее время только практико-ориентированное, с опорой на изучение родной природы, экологическое воспитание может принести свой положительный результат.

На основании изложенного можно сделать вывод, что сформировавшееся вокруг гимназии №117 муниципальная образовательная среда, центром которого является авторская модель образовательно-развивающего пространства "Ноосфера" является основой для развития гимназистов в контексте личностно-ориентированного образования. А сама модель "Ноосфера", как педагогический феномен является экспериментальной площадкой по отработке современных методов обучения и воспитания учащихся в контексте современных условий.

#### *Литература*

1. Бозаджиев В.Ю, Рудь Н.Б., Ярмова Т.Б. Модель организации образовательно-развивающего процесса и создания информационного пространства «Ноосфера», адаптированная к условиям массовой общеобразовательной школы // Одаренность: стратегия инновационного развития. Материалы научно-практической конференции с международным участием. 11-14 октября 2011 г. – Ростов-на-Дону: Foundation, 2011. – стр. 198-200.

2. Бозаджиев В.Ю., Рудь Н.Б., Ярмова Т.Б. Поддержка и развитие детской одаренности, на основе образовательно-развивающей системы «Ноосфера» Гимназии №117 Saarbrucken, Deutschland/Германия, из-во AV Akademikerverlad, GmbH&Co.KG, 2012, ISBN 978-3-659-20434-0, 2012, 369 с.
3. Бозаджиев В.Ю., Рудь Н.Б., Ярмова Т.Б. Инновационная образовательно-развивающая модель «Ноосфера» МБОУ Гимназии №117. //Развитие одаренность в современной образовательной среде: материалы Всероссийской заочной научно-практической конференции с международным участием (Белгород, 2 октября 2012 года); в 2 ч./Тимофеев С.П., Сердюкова Н.С., Посохина Е.В. (отв.ред.), Фатьянова Н.М. (отв.ред.)-Белгород: изд-во ООО «ГиК», 2012,-Ч.II. стр.75-78
4. Бозаджиев В.Ю., Рудь Н.Б., Ярмова Т.Б. Инновационная образовательная модель «Ноосфера» Ростовской гимназии №117//Человек в современном мире. Материалы международного форума. Вып.1/Под ред. В.С. Кукушина. -Ростов н/Д: Гинго, 2013, С. 97-100

**Деятельность муниципальной методической службы,  
построенная на основе идей образования для устойчивого  
развития**

О.С. Васина,

*Муниципальное бюджетное учреждение «центр мониторинга  
и сопровождения образования», г. Рязань*

*Аннотация.* В статье рассмотрены основные идеи образования для устойчивого развития и возможность их применения в деятельности муниципальной методической службы. Автором затронут социальный аспект устойчивого развития: личностный и профессиональный рост методиста и педагога, реализация их творческого потенциала, саморазвитие, предотвращение профессионального выгорания, создание такой комфортной среды, которая позволила бы методисту и педагогу взаимодействовать на равных, использовать современные технологии. В статье описаны принципы деятельности муниципальной методической службы, детерминируемые идеями образования для устойчивого развития, приведены возможные формы работы методиста и методической службы. Автор подробно описывает опыт работы муниципальной методической службы города Рязани по использованию альтернативной формы повышения профессионализма педагогов в межкурсовой период, основанной на традиционной форме аттестации педагогических работников и использующей нереализованный потенциал последней –



учет рекомендаций экспертов в деятельности педагога. Раскрыт вопрос об использовании идей образования для устойчивого развития при реализации данной формы работы, а также при организации самообразования методистов. Ценным в статье является перечень сайтов, которые можно использовать сотрудникам муниципальной методической службы для самообразования.

*Ключевые слова:* образование для устойчивого развития, муниципальная методическая служба, методист, повышение профессионализма педагогов, альтернативные формы повышения профессионализма

## **The activity of municipal methodological services, based on the ideas of education for sustainable development**

O. S. Vasina,

*Center for monitoring and supporting education, Razani*

*Abstract.* The article considers the main ideas of education for sustainable development and the possibility of their application in the activities of the municipal methodical service. The author touches upon the social aspect of sustainable development: the personal and professional growth of the methodologist and teacher, the realization of their creative potential, self-development, the prevention of professional burnout, the creation of such a comfortable environment that would allow the methodist and teacher to interact on an equal footing, to use modern technologies. The article describes the principles of the municipal methodological service, determined by the ideas of education for sustainable development, presents possible forms of work of the methodist and methodical service. The author describes in detail the experience of the municipal methodical service of the city of Ryazan on the use of an alternative form of improving the professionalism of teachers in the intercourse period, based on the traditional form of attestation of pedagogical workers and using the unrealized potential of the latter - taking into account the recommendations of experts in the activities of the teacher. The issue of using the ideas of education for sustainable development in the implementation of this form of work, as well as in organizing the self-education of methodists is disclosed. Valuable in the article is a list of sites that can be used by employees of the municipal methodical service for self-education.

*Key words:* education for sustainable development, municipal methodical service, methodist, increase of teachers' professionalism, alternative forms of increasing professionalism

В настоящее время в системе образования нашей страны сложилась такая ситуация, в которой единое понимание деятельности муниципальной методической службы (ММС)

отсутствует: нет документов федерального и регионального уровней, регламентирующих ее функционирование. Цели, задачи, направления деятельности ММС определяет ее учредитель, которым, как правило, является орган исполнительной власти муниципалитета. Однако, несмотря на разную трактовку функционала методической службы, одной из главных целей ее деятельности по-прежнему остается повышение профессионализма педагогов в межкурсовой период.

Рассматривая основные идеи образования для устойчивого развития (ОУР) [2], мы, прежде всего, говорим о его социальном аспекте, который затрагивает личностный и профессиональный рост педагога, реализацию его творческого потенциала, саморазвитие и т.п. Со стороны методической службы необходимо уделить внимание одной из главных составляющих профессиональной деятельности методиста – организации такого взаимодействия с педагогами, которое позволило бы и методисту, и педагогу стабильно развиваться, предотвращать профессиональное выгорание, реализовывать свой творческий потенциал, проявлять инициативу.

Опираясь на научно-методическую основу образования для устойчивого развития [1]; [3]: метод приоритета нравственных ценностей, проблемное обучение, обучение через опыт и сотрудничество, учет различий в стилях познания, развитие навыков планирования, получение опыта управления проектами – мы сделали вывод, что образование для устойчивого развития в деятельности методической службы будем определяться следующими принципами:

1. Взаимодействие методиста и педагогов должно строиться на равных.
2. Взаимодействие методиста и педагогов должно использовать современные возможности информационно-образовательной среды.
3. Деятельность методиста должна способствовать развитию творческих способностей педагога.
4. Взаимодействие должно учитывать и поощрять инициативу педагогов.

Формы работы методиста, отвечающие данным принципам, могут быть разными. Опишем две из возможных эффективных

форм: альтернативные формы повышения профессионализма педагогов в межкурсовой период и самообразование методистов.

В течение последних трех лет методисты центра мониторинга и сопровождения образования организуют проект «Альтернативные формы повышения профессионализма педагогов», который нацелен, прежде всего, на начинающих педагогов, педагогов, готовящихся к конкурсу или аттестации, педагогов, у которых был большой перерыв в работе. Данная форма основана на хорошо всем известной форме аттестации педагогических работников и использует ее нераскрытый потенциал: учет рекомендаций экспертов в своей деятельности.

Логика проекта следующая: на протяжении учебного года педагог присылает видеозаписи занятий (1-2 раза в месяц). Независимая экспертная группа оценивает каждое занятие по разработанным критериям, определяет достоинства и недостатки занятия, составляет рекомендации. Педагог знакомится с заключением экспертной группы. При подготовке следующего занятия он учитывает замечания, делается следующая видеозапись, которая отправляется на оценку экспертов и так далее. Все материалы проекта выкладываются на сайте центра мониторинга и сопровождения образования [www.cmiso.ru](http://www.cmiso.ru) в закрытом доступе, просмотреть их могут только методисты и участники проекта, причем участники имеют доступ только к заключению, которое касается его занятия. Охват педагогов данной формой работы довольно небольшой из-за организационных и технических особенностей, однако форма довольно эффективна. Особенности реализации идей ОУР в данном проекте описаны в таблице 1.

Результат данного проекта за три года: из 15 педагогов-участников двое аттестовались на первую квалификационную категорию, один педагог стал участником муниципального этапа Всероссийского конкурса «Педагогический дебют». Методисты получают возможность повысить свой профессиональный уровень, проводя экспертизу занятия, изучая методы и приемы, применяемые педагогом.

Таблица 1.

Реализация идей ОУР в проекте «Альтернативные формы  
повышения профессионализма педагога»

Идеи ОУР в работе ММС	Реализация идей в проекте
Взаимодействие методиста и педагогов должно строиться на равных	Несмотря на то, что в ходе проекта происходит оценка деятельности педагога, взаимодействие методиста и педагога всегда происходит на равных. Педагог может обратиться к методисту за консультацией, обсудить спорные моменты. Методист может выделить удачный прием, который применяет педагог и распространить положительный опыт.
Взаимодействие методиста и педагогов должно использовать современные возможности информационно-образовательной среды	Взаимодействие организовано на сайте <a href="http://www.cmiso.ru">www.cmiso.ru</a> . Каждый методист и педагог имеет свой аккаунт, вход в который осуществляется по имени и паролю. Каждому участнику проекта доступны только свои материалы. Такое общение позволяет сделать проект доступным для участников, мобильным, оперативным, а также повысить ИКТ-компетентность педагогов и методистов.
Деятельность методиста должна способствовать развитию творческих способностей педагога	Разрабатывая каждое следующее занятие с учетом высказанных экспертом замечаний, педагог должен проявить свои творческие способности при проведении занятия
Взаимодействие должно учитывать и поощрять инициативу педагогов	Инициатива педагога проявляется в желании принять участие в проекте

Еще одна форма, которая позволяет повысить профессиональный уровень методиста, - самообразование. В центре мониторинга и сопровождения образования на протяжении последних трех лет каждый методист работает над темой самообразования, формулируемой исходя из современных тенденций развития образования, уровня развития муниципальной методической службы и ее практических потребностей. В центре организуются методические совещания (1 раз в 1-2 месяца), на которых обсуждаются современные концепции, стратегии, документы. Для изучения методистам предлагаются материалы сайтов<sup>1</sup>. Инициатива методиста проявляется в выборе темы самообразования, его творчество – в составлении плана работы над темой, представлении докладов и сообщений на методических совещаниях. Поиск материалов, взаимодействие с методистами других городов и регионов позволяют методистам в полной мере использовать современные информационные технологии. Одна из идей образования для устойчивого развития говорит о том, что для устойчивого развития уровень образования должен опережать уровень развития современного общества. Работая над темой самообразования, методист может реализовать данную идею ОУР, поскольку уровень его профессионализма станет выше, чем уровень развития системы образования.

### *Литература*

1. Калинин, В.Б. Образование для устойчивого развития: концептуальные основы [Электронный ресурс] / В.Б. Калинин. Режим доступа: <http://partner-unitwin.net/wp-content/uploads/2016/06/Концептуальные-основы-ОУР.pdf> (дата обращения: 25.03.2017).
2. Дзятковская, Е.Н. Проблемы становления экологического образования устойчивого развития в массовой школе [Текст] / Е.Н. Дзятковская // Вестник Бурятского государственного университета. – 2014. - № 1(2). – с. 7-10.
3. Дзятковская, Е.Н. Концепция методической системы образования для устойчивого развития [Текст] / Е.Н. Дзятковская // Вестник Бурятского государственного университета. – 2014. - № 1(4). – с. 54-61.

---

<sup>1</sup> [www.direktoria.org](http://www.direktoria.org), [edugalaxy.intel.ru](http://edugalaxy.intel.ru), [www.ioe.hse.ru](http://www.ioe.hse.ru), [edu.crowdexpert.ru](http://edu.crowdexpert.ru), [klever-ok](http://klever-ok.com), [menobr.ru](http://menobr.ru)

## **Психосемантическое исследование восприятия понятий «природа» и «окружающая среда» молодежью**

М.О. Мдивани, Е.С. Александрова

*Психологический институт Российской академии образования,  
г. Москва*

*Аннотация.* В статье проанализированы результаты эмпирического исследования психосемантических характеристик понятий, относящихся к концепции устойчивого развития. Особенное внимание уделяется таким понятиям как «забота об окружающей среде», «забота о природе», анализируется их восприятие молодежью. Представлены данные о влиянии профессиональной направленности на отношения указанным понятиям.

*Ключевые слова:* устойчивое развитие, окружающая среда, природа, психосемантический анализ, экопсихология, молодежь.

### **Psychosemantic study of the perception of the concepts of "nature" and "environment" by young people**

*M.O. Mdivani, E.S. Alexandrova,*

*Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow*

*Abstract.* The article analyzes the results of an empirical study of the psychosemantic characteristics of notions related to the concept of sustainable development. Particular attention is paid to such concepts as "taking care of the environment", "caring for nature", their perception of youth is analyzed. Data on the influence of the professional orientation on relations to these concepts are presented.

*Keywords:* sustainable development, environment, nature, psychosemantic analysis, ecopsychology, the youth.

*Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ  
(проект № 17-06-00054)*

Последние десятилетия ознаменовались для всего человечества проблемами экологического характера, которые оказывают существенное влияние на экономику, здравоохранение, водоснабжение и продовольствие людей во всем мире. Для сокращения этих негативных последствий были предприняты значительные меры, так в 1992 году на Конференции ООН по Окружающей Среде и Развитию в Рио-де-Жанейро была

сформирована концепция устойчивого развития. Данная концепция подразумевает отказ от потребительского образа жизни в пользу устойчивого или экологического. Таким образом, решение социально-экономических проблем общества должно осуществляться при условии бережного отношения к окружающей среде и природно-ресурсному потенциалу планеты в целях сохранения его для будущих потомков [Наше общее будущее: Доклад Международной комиссии по окружающей среде и развитию, 1989].

Ведущую роль в формировании устойчивого развития и экологической культуры играет образование. Однако опыт показывает, что наличия предмета «Экология» в образовательной программе недостаточно для формирования экологической культуры [4]. Получение знаний в данной области не способствует личной активности и инициативности в практических природоохранных действиях.

Данная ситуация во многом связана с тем, что экологическое образование не включается в учебную программу самостоятельным предметом, а лишь некоторыми вопросами вплетается в другие (география, биология и др.) [4].

Немаловажную роль в развитии устойчивого развития играет гражданская активность. Так, существенный вклад в развитие экологических приоритетов страны вносят экологические НПО. Большинство россиян обеспокоены экологической ситуацией как во всем мире – 78%, так и в России – 64% [Экологическая ситуация в массовом сознании россиян, 2008]. Однако проявлять личную активность готовы далеко не все. Так, при сравнении американских и российских студентов было показано, что 43% российских студентов возлагают ответственность за экологическое развитие и инициативы на государство, а американские студенты в большей степени возлагают ответственность на себя – 64% [1].

Такие данные могут быть связаны с тем, что россияне в целом не верят в свою возможность влиять на ситуацию в стране [1].

Учитывая трудности, связанные с внедрением в нашей стране стратегий и технологий, направленных на охрану окружающей среды и устойчивое развитие в целом, возникает интерес к изучению зарубежного опыта.

Для зарубежных исследователей характерно разделение понятий «природная среда» (nature) и «окружающая среда»

(environment) [5]. Ключевую позицию в устойчивом развитии занимает environmental psychology. Значительная часть исследований, относимых к данной области, посвящены изучению влияния шума, загрязнения воздуха, экстремальных температур, энергосберегающего поведения и разных способов организации пространства городской среды [6].

У нас же большинство исследований в рамках устойчивого развития, направленно на взаимодействие и сохранение природной среды, для чего используется понятие «природа». Понятие энергосберегающего поведения воспринимается как возможность экономии собственных средств (средств государства), а не забота об экономии природных ресурсов.

В связи с этим, мы предполагаем, что в российской действительности такие понятия как «окружающая среда» и «природа» являются идентичными. Что приводит к восприятию понятия заботы об окружающей среде, как заботы исключительно о природе (флоре и фауне).

Таким образом, основной целью нашего исследования является определение понятий «окружающая среда» и «природа» сознании современной молодежи.

Для того, чтобы поместить эти понятия в контекст устойчивого развития, они были представлены как «защита окружающей среды» и «защита природы», а также дополнены понятиями «здоровый образ жизни», «гражданская активность» и «самосовершенствование». В процессе психосемантического исследования, респондент должен был оценить каждое понятие по ряду параметров.

Параметры первоначально были сформулированы экспертами как прилагательные, описывающие выбранные объекты. В качестве экспертов выступали профессиональные психологи и экологические активисты.

Методом частотного анализа были выбраны 14 параметров, которые в окончательном варианте были представлены как биполярные шкалы:

1. просто – сложно
2. эффективно – неэффективно
3. важно – не важно
4. хорошо – плохо
5. обычно – не обычно



6. достижимо – недостижимо
7. приятно – неприятно
8. модно – не модно
9. главное – второстепенное
10. полезно – вредно
11. одобряемо – порицаемо
12. доступно – недоступно
13. активно – пассивно
14. временно – постоянно

В исследовании приняли участие 99 студентов московских ВУЗов, 41% мужчины и 59% женщины. Средний возраст 20,1 лет (SD=1,16). 60% респондентов были студентами аграрных факультетов, а 40% - инженерно-технических. Каждый респондент поочередно оценивал выделенные понятия по каждой из биполярных шкал, которые имели 5 градаций.

Факторный анализ Методом главных компонент с Варимакс вращением позволил выделить 3 фактора, которые исчерпали 92% дисперсии.

Первый, самый мощный фактор, включил в себя шкалы, описывающие такие параметры как главное, полезное, одобряемое, хорошее и т.п. Анализ параметров, вошедших в первый фактор, позволил интерпретировать его как одну латентную переменную, которая свидетельствует о важности оцениваемых понятий. В связи с чем, первый фактор получил название «Важность».

Второй фактор объединил параметры модно, активно, эффективно и достижимо и получил общее название «Популярность».

Третий фактор включил лишь одну, но очень важную шкалу: «просто-сложно» и поэтому получил название «Простота».

Расположение оцениваемых понятий в пространстве факторов, представленных на рисунках (Рис.1, Рис.2, Рис.3), показывает, что значения понятий «забота об окружающей среде» и «забота о природе» практически не отличаются друг от друга и расположены в психосоматическом пространстве практически рядом, что подтверждает наше предположение о том, что для современной молодежи такие понятия как «окружающая среда» и «природа» являются близкими по значению.

«Забота об окружающей среде» и «забота о природе» расположились в факторном пространстве следующим образом: «не

популярно», просто», «важно».

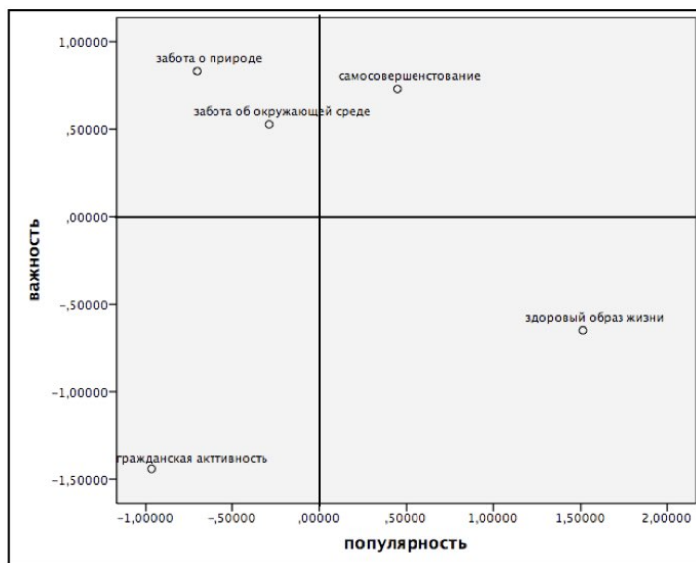


Рисунок 1.

Такое значимое для устойчивого развития понятие, как «гражданская активность» расположилось среди значений «не популярно», «не просто», «не важно». Это может быть связано с сомнением в своих возможностях влиять на ситуацию в стране, с переносом своей личной ответственности на государство. Фактор «не просто» возможно связан с небезопасностью выражения своей гражданской позиции, например, на общественных демонстрациях, где возможны конфликты с полицией или противоборствующей стороной.

Понятие «Здоровый образ жизни» расположено среди факторов «популярно», «просто», «не важно». Действительно, в последнее время здоровое питание и спорт набирает популярность как среди молодежи, так и людей старшего возраста. Мы предполагали, что важность заботы о собственном здоровье и активный образ жизни будут идентичны важности заботы о природе и окружающей среде, однако полученные данные этого не подтвердили. Возможно, отрицательная важность здорового образа жизни связана с особенностью выборки, средний возраст которой составил 20 лет.

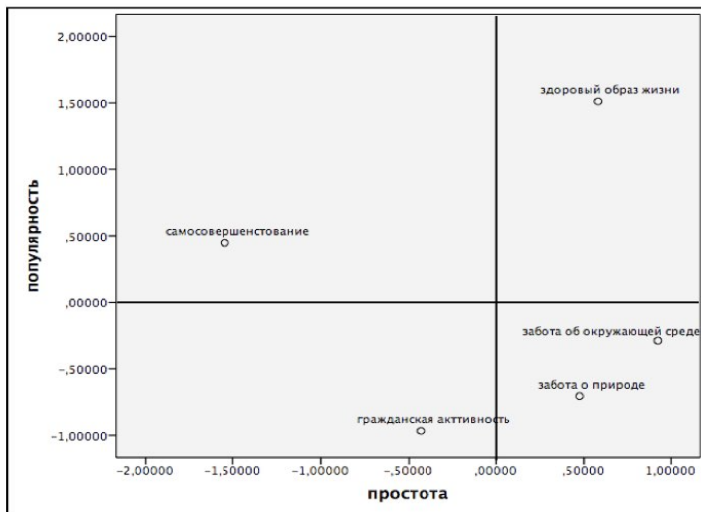


Рисунок 2.

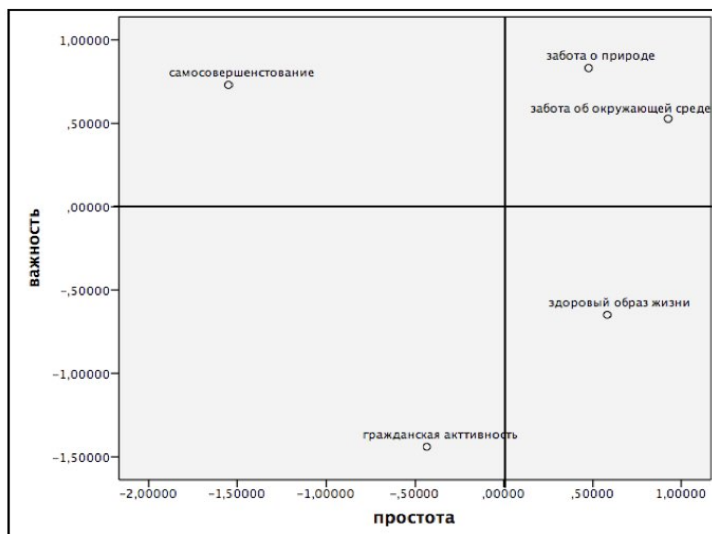


Рисунок 3.

Такое понятие как «самосовершенствование» расположилось в психосемантическом пространстве среди факторов «популярно»,

«сложно», «важно». Такое расположение мы связываем с непосредственной учебной деятельностью студентов – учеба в ВУЗе для них важна и требует определенных усилий.

Так как выборка представляет собой студентов аграрных и инженерно-технических факультетов, то в качестве дополнительной гипотезы мы решили проверить влияние профессиональной направленности на отношение к окружающей среде и природе. Мы считаем, что оценка данных понятий будет значимо различаться у представителей разных факультетов.

Для проверки данной гипотезы мы использовали критерий Манна-Уитни. При  $p > 0,005$  были обнаружены значимые различия.

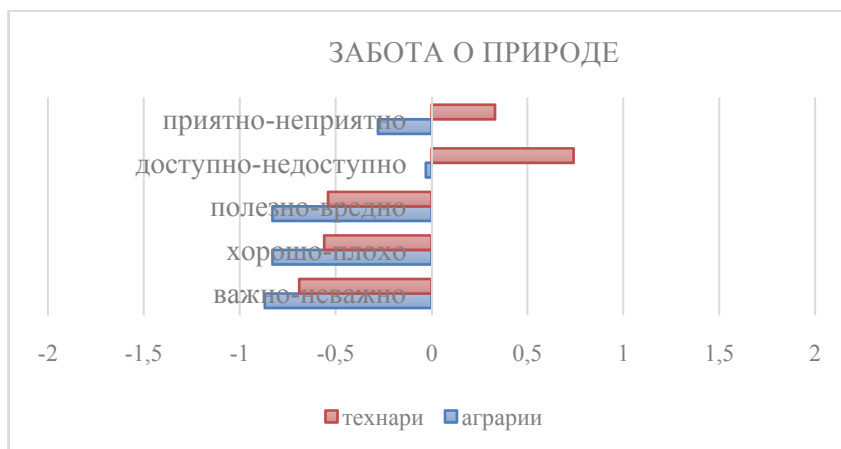


Рисунок 4.

Как видно на Рисунках 4 и 5, наша гипотеза подтвердилась. Такие понятия как «Забота о природе» и «Забота об окружающей среде» являются приятными, достижимыми, эффективными для студентов аграрных факультетов. Несмотря на то, что представители двух факультетов отмечают, что важно, полезно и хорошо заботиться об окружающей среде и природе, студенты аграрных факультетов оценивают эти показатели выше.

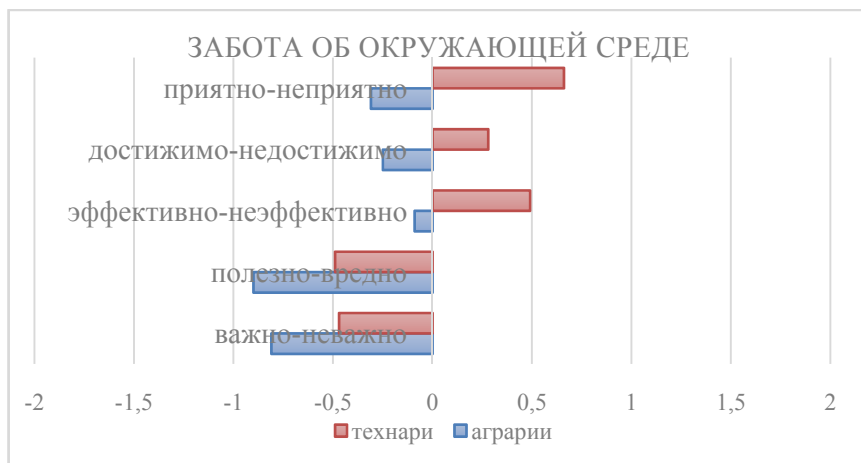


Рисунок 5.

В проведенном нами исследовании мы показали, что для современной молодежи значения «забота об окружающей среде» и «забота о природе» практически идентичны и расположены в психосоматическом пространстве близко друг от друга.

В оценке этих понятий по конкретным параметрам студентами-аграриями и студентами технических специальностей обнаружилось значимое ( $p < 0,05$ ) различия, что подтверждает влияние профессиональной направленности на отношение к природе и окружающей среде.

#### *Литература*

1. Ермолаева П.О. Особенности формирования экологической культуры российских и американских студентов (кросс-культурный проект). Дисс. ...канд. психол. наук. Казань, 2011
2. Исследование «Экологическая ситуация в массовом сознании россиян». М.: Фонд «Общественное мнение», 2008.
3. Наше общее будущее: Доклад Международной комиссии по окружающей среде и развитию. М., 1989.
4. Ясвин В.А. Формирование экологической культуры не сводится к экологическому образованию // Бюллетень Центра экологической политики России «На пути к устойчивому развитию России». – 2006. – №34. с.7-9.
5. Krajhanzl J. Environmental and proenvironmental behavior \\School and Health 21, 2010, Health Education: International Experiences.

6. Raymond C., Alan A. Concise Encyclopedia of Psychology, 1996 [Электронный ресурс]. URL: [http://dic.academic.ru/contents.nsf/enc\\_psychology/](http://dic.academic.ru/contents.nsf/enc_psychology/)

### **Социализация воспитанников с помощью экологического проекта «Трудно птицам зимовать - надо птицам помогать!»**

О. П. Минакова

*МБДОУ «Детство» «ЦРР» г.Калуги НСП «Журавушка»,  
«Росинка»/ КГУ им. К. Э. Циолковского, Калуга*

*Аннотация.* В данной статье раскрывается актуальность социализации воспитанников в современном мире. Делается акцент на важности экологического воспитания дошкольников. Рассматривается значимость использования проектной деятельности для социализации дошкольников. Приводится пример комплексно-тематического планирования.

*Ключевые слова:* социализация воспитанников; проектная деятельность; экологическая культура; воспитанник; дошкольный возраст; познавательная активность; творчество.

### **Socialization of the preschoolers through the ecological project "Difficult birds to spend the winter - the birds have to help!"**

*O.P. Minakova*

*MBDOY "Detstvo" "CRR" of Kaluga NSP "Zhuravushka", "Rosinka"/  
KGU named after K.E.Tsiolkovsky, Kaluga*

*Annotation:* This article reveals the relevance of the socialization of the preschoolers in the modern world. The emphasis on the importance of environmental education of preschool children is making. The importance of using project-based activities for the socialization of preschoolers is discussing. An example cluster planning is making.

*Key words:* socialization of preschoolers; the project activity; environmental culture; the preschooler; preschool age; cognitive activity; creativity.

В настоящее время возрастает актуальность социализации воспитанников в современном мире. В наших дошкольных образовательных организациях НСП «Журавушка», «Росинка» мы активно работаем над проблемой включения воспитанников в современные социальные условия. Для этого мы используем метод

проектов, а так как в соответствии с указом Президента Российской Федерации от 05.01.2016 г. №7 «О проведении в Российской Федерации года экологии» в настоящий момент проекты посвящены экологической тематике. С помощью данных проектов у воспитанников происходит формирование эко культуры и природоохранного сознания, развиваются навыки бережного отношения к живой и не живой природе, осознания важности её охраны, а также, несомненно, социальные нормы, принятые в обществе. На современном этапе развития окружающий нас мир находится на грани экологической катастрофы, в связи, с чем просто необходимо воспитывать у дошкольников бережное отношение к природе. Не для кого, не секрет, что основами развития экологической культуры являются точные и научные знания по экологии, умение применять их на практике для охраны и сбережения окружающей нас природы. Значение природы в воспитании личности имеет особое значение, которое трудно переоценить. Человек общаясь с птицами, животными, растениями, становится мягче, добрее, чище. В процессе погружения личности в мир природы, как будто пробуждаются самые лучшие человеческие качества. В наших необособленных структурных подразделениях мы стремимся пробудить в воспитанниках их человеческие качества, приобщить к бережному отношению к природе, что в свою очередь будет способствовать и социализации личности в целом. С этой целью нами был разработан и апробирован краткосрочный экологический проект «Трудно птицам зимовать – надо птицам помогать!». В рамках данного проекта мы стремились пробудить интерес у воспитанников к птицам нашего края, желание узнать новые и достоверные факты их обитания, способы заботы о них, вызвать у воспитанников сочувствие к птицам, готовность и желание им помогать.

*Цель*, которая ставилась перед нами в рамках проекта, заключалась в создании необходимых условий в НСП «Журавушка» и «Росинка» для общения детей с миром природы, посильной помощи нашим пернатым друзьям.

Были определены следующие *задачи*:

1. Обогащение и пополнение имеющихся знаний воспитанников о зимующих птицах родного края (о ярких и отличительных признаках, среде обитания, необходимых условиях для их зимовки);

2. Развитие у воспитанников познавательной активности, любознательности творческих способностей, коммуникативных навыков способствующих, в свою очередь, наилучшей социализации;

3. Воспитание уважительного отношения к миру природы, заботливого отношения к птицам, обитающим в этом мире, желания помогать им;

4. Формирование самооценки своих поступков и умения доброжелательно оценивать поступки других людей;

5. Объединение усилий взрослых (педагогов всех возрастных групп), специалистов (учитель - логопед, педагог-психолог, музыкальный руководитель, инструктор по физической культуре, педагог по ИЗО деятельности), родителей (законных представителей) для успешной реализации данного проекта.

#### ***Характеристика проекта:***

- по доминирующему методу - информационно - творческий;
- по характеру взаимоотношений - дети от 3-х до 7-ми лет, их родители (законные представители), воспитатели и специалисты НСП;

- по количеству участников - коллективный;
- по продолжительности - краткосрочный;
- по характеру контактов - в контакте с семьёй, внутри НСП;
- по характеру участия воспитанника в проекте - участник от зарождения идеи до получения результата;

- срок реализации - октябрь-декабрь

- ожидаемые результаты:

1. создание благоприятных условий в НСП способствующих общению воспитанников с окружающим миром;
2. успешное освоение воспитанниками всех используемых в проектной деятельности материалов, а также формирование стойкого интереса к проектной деятельности;
3. развитие познавательной активности, любознательности, творческих способностей, коммуникативных навыков необходимых для успешной социализации;
4. повышение родительской компетенции в вопросах воспитания и образования детей дошкольного возраста.

***Последовательность работы педагогов над проектом:***



- обсуждение педагогами и специалистами цели и задач, соблюдая принцип возрастной адресности, исходя из интересов и потребностей воспитанника;
- изучение методической литературы по данной теме;
- организация развивающей предметно - пространственной среды в группах и на территории НСП;
- создание мотивационной основы для активного участия воспитанников и родителей (законных представителей) в проектной деятельности;
- привлечение дошкольников к решению поставленной проблемы;
- написание поэтапного плана движения к цели (поддерживает интерес воспитанников и родителей);
- обсуждение поэтапного плана движения с семьями воспитанников;
- тесное взаимодействие со специалистами НСП;
- подбор информации и дидактических пособий по данной тематике;
- проведение деятельности по данной тематике с воспитанниками (непрерывная образовательная деятельность, разнообразные игры, наблюдения, КВН, развлечения и др.);
- активное взаимодействие с родителями (законными представителями);
- поощрение самостоятельных творческих работ воспитанников и родителей (поиск материалов, информации, изготовление поделок, рисунков, альбомов и т. д.);
- организация презентации проекта (развлечение, итоговое занятие, КВН, викторина, создание видеоролика и т.п.);
- подведение итогов (выступление на педсовете);
- размещение материала на сайте НСП «Журавушка», «Росинка».

***Примерное комплексно-тематическое планирование***

<b><i>№ п\п</i></b>	<b><i>Содержание</i></b>	<b><i>Ответственный</i></b>
<b><i>Работа с детьми</i></b>		
<b>1</b>	Беседы: «Почему птиц стало меньше?», «Синичка - гостя нашего двора», «Кормушка. Наши	педагоги групп

	пернатые друзья» и др.	
2	Чтение художественной литературы: Снегирёв Г. «Про птиц», Богдарин А.Ю. «Знакомые птицы», Могилевская С.А. «Птица - синица», Рогачёва Э.В. «Птицы Средней Сибири» и др.	педагоги групп, родители
3	Экскурсии: по территории детского сада, в парки города	педагоги групп, родители
4	Наблюдения: за птичьими следами на снегу, птицами в кормушке	педагоги групп, родители
5	Непрерывная образовательная деятельность по образовательной области «Познавательное развитие»: «Птички - невелички», «Зимующие птицы», «Покормите птиц зимой» и т.п.	педагоги групп
6	Непрерывная образовательная деятельность по образовательной области «Художественное творчество»: рисование «Зимующие птицы», оформление выставки детских работ и др., лепка- барельеф на прозрачной крышке «Рябинка для снегиря» и др., аппликация «Снегирь на ветке» и др., ручной труд «Кормушка для птиц» и др.	педагог по ИЗО деятельности
7	Пальчиковые игры: «Птичья кормушка», «Я зимой кормлю всех птиц», «Птичка крылышками машет» и др.	учитель – логопед, педагоги
8	Просмотр презентаций, мультфильмов и видеороликов: «Серая шейка», «Гадкий утёнок», «Оранжевое горлышко» и др.	педагоги групп, родители
9	Рассматривание иллюстраций по данной теме	педагоги групп
	Опытно-исследовательская	педагоги групп

<b>10</b>	деятельность: «Исследование птичьего пера», «Рассматривание птичьих следов»	
<b>11</b>	Дидактические игры: «Четвёртый лишний», «Накорми птиц», «Разрезные картинки», «Верю - не верю» и др.	педагоги групп
<b>12</b>	Игры - инсценировки: «Зимний разговор через форточку», «Узнай птицу!»	музыкальный руководитель, педагоги групп
<b>13</b>	Подвижные игры: «Птицы и автомобиль», «Стайка», «Кошка и птички», «Птички в гнездышке», «Вороны и собачка», «Птички и кошка» и др.	инструктор по физической культуре, педагоги групп
<b>14</b>	Книжная выставка «Пернатые друзья»	педагоги групп, родители
<b>15</b>	Просмотр детских компьютерных презентаций по теме	педагоги групп
<b>16</b>	Слушание аудиозаписи пения птиц	педагоги групп
<b>17</b>	Проведение релаксаций	педагог-психолог
<b>18</b>	Чтение стихов о птицах	педагоги групп, родители
<b>19</b>	Разучивание пословиц и поговорок по тематике	педагоги групп, родители
<b>20</b>	Разучивание считалок по теме	педагоги групп, родители
<b>21</b>	Разгадывание ребусов, кроссвордов, загадок по тематике	педагоги групп, родители
<b>22</b>	Разучивание стихотворений и составление описательных рассказов с использованием мнемотаблиц по теме	педагоги групп
<b>23</b>	Выпуск газеты «Птицы нашего участка»	педагоги групп, родители
<b>24</b>	Ежедневное ведение дневника наблюдений прилёта птиц к кормушке	педагоги групп

25	Экологический праздник: «Синичкин день», «Зимняя пирушка»	музыкальный руководитель, педагоги групп
<i><b>Работа с родителями</b></i>		
1	Анкетирование родителей «Вместе с детьми кормим зимующих птиц»	педагоги групп
2	Оформление информационного стенда «Как правильно подкармливать птиц зимой»	педагоги групп
3	Изготовление листовки «Меню для птиц»	педагоги групп
4	Изготовление буклета «Покормите птиц зимой»	педагоги групп
5	Конкурс «Лучший домик для птиц»	педагоги групп
6	Творческая мастерская «Изготовление шапочек птиц»	педагоги групп
7	Предоставление фотоматериала на тему: «Вместе с детьми кормим зимующих птиц»	родители

Работа с проектами благотворно сказывается на развитии доброжелательных взаимоотношений с воспитанниками и вместе с тем, заинтересовывает родителей. В работе в данном направлении мы привлекаем не только мам, но и пап, которые становятся активными участниками проектной деятельности. Благодаря объединению детей во время проектной деятельности они готовятся к дальнейшей социализации в обществе.

Таким образом, с уверенностью можно говорить о том, что проектная деятельность является наиболее эффективным методом не только обучения, но и социализации воспитанников. Работая совместно над успешным результатом, проектной деятельностью осуществляется сближение педагога с воспитанником и его семьёй. В дальнейшем наши НСП «Журавушка», «Росинка» будут более активно использовать в работе проектный метод, как по всем образовательным областям, так и заинтересовавших воспитанников темах.

### *Литература:*

1. Горьканова, А.Н. Перелётные и зимующие птицы России: Тематический словарь в картинках [Текст] / А. Н. Горьканова. - М.: Школьная пресса, 2008. - 36 с.
2. Коломина, Н. В. Воспитание основ экологической культуры в детском саду: Сценарии занятий [Текст] / Н. В. Коломина. - М.: ТЦ Сфера, 2004. —144 с.
3. Кравченко, И. В. Прогулки в детском саду. Младшая и средняя группы: Методическое пособие [Текст] / И. В. Кравченко, Т. Л. Долгова. - М.: ТЦ Сфера, 2012. -176 с.
4. Николаева, С. Н. Юный эколог. Программа экологического воспитания в детском саду. Методическое пособие [Текст] / С.Н. Николаева. - М.: Мозаика - Синтез, 2004. -128 с.
5. Шорыгина, Т. А. Птицы. Какие они? Книга для воспитателей, гувернёров и родителей [Текст] / Т. А. Шорыгина. — М.: ГНОМ и Д, 2010. — 96 с.

### **Формирование гуманного отношения к животным у детей и подростков (на примере проекта «Зоопросвет» в Калуге)**

А.Г. Морозов,

*кандидат исторических наук, автор проекта «ЗООПРОСВЕТ»*

*Аннотация:* В статье рассматриваются вопросы ответственного и гуманного отношения к домашним животным (выгул, вакцинация, стерилизация и др.) у детей и подростков. Анализируется проведение уроков по гуманному отношению к животным в Калуге.

*Ключевые слова:* защита животных, гуманное образование, антрозоология

### **The formation of the humane attitude to animals in children and adolescents**

A. G. Morozov,

*PhD in Historical sciences*

*Abstract.* The article deals with the issues of responsible and humane attitude to pets (paddock, vaccination, sterilization, etc.) in children and adolescents. The analysis of conducting lessons on humane treatment of animals in Kaluga is analyzed.

Key words: animal protection, Humane education, anthropology

Гуманное и ответственное отношения к животным (особенно бездомным животным) является одной из актуальных проблем в современной России. Случаи, когда молодые люди истязают, убивают животных происходят всё чаще. Причём нередко именно подростки и молодёжь демонстрируют жестокое отношение к животным, в том числе бездомным. У этого явления могут разные причины. По мнению ряда исследователей (например, Х. Херцога), жестокое обращение детей с животными является этапом становления личности юноши или девушки, своего рода частью инициацией взросления. Зоозащитники утверждают, что жестокое обращение с животными приводит к жестокости над людьми. При этом исследователями было установлено, что не все люди, совершавшие в детстве жестокие поступки в отношении братьев меньших, когда выросли становились преступниками. При этом большинство серийных убийц и маньяков, начинали с мучения животных. Таким образом, можно сделать вывод, что воспитание у детей гуманного и ответственного отношения к животным действительно является актуальным.

Для формирования у детей и подростков гуманного и ответственного отношения к животным в Калужской области были организованы уроки доброты (проект «Зоопросвет»).

Целью проекта является формирование у учащихся школ городов Калуги и Малоярославца гуманного и ответственного отношения к животным.

Для достижения поставленной цели преподавателями применялись дидактический, сравнительный, описательный, аналитический методы.

Предметом данного проекта являлись отношения детей и подростков к домашним животным. Объектом были учащиеся конкретных классов, в которых проводился урок доброты.

В рамках урока доброты учащимися были изучены 12 вопросов, касающиеся отношений человека и животных.

**1. Вы решили завести животное. Что дальше?** Прежде чем, завести животное, нужно задать себе несколько вопросов:

- Можете ли вы нести за него ответственность следующие 15 - 10 лет (средняя продолжительность жизни кошки/собаки) Есть ли у вас необходимые финансовые средства для содержания

животного? Для животного необходим корм, средства для ухода. Кроме этого необходимо делать прививки, стерилизация/кастрация, лечить животное, если оно заболит. Всё это требует денежных средств.

- Есть ли в вашем доме или квартире достаточно свободного места для того, чтобы этот тип животного могло чувствовать себя у вас комфортно?

- Посоветуйтесь с родными и близкими. Плохо, когда в семье из-за животных происходят конфликты. Заранее оговорите, кто будет кормить, выгуливать животное, убирать за ним. Если кто-то из ваших домашних склонен к аллергии, помните, что собаки вызывают аллергию гораздо реже чем кошки.

**2. Благополучие животных.** Если вы решили завести животное, задумайтесь о его благополучии. Благополучие животного состоит из следующих факторов:

- физическое состояние: является животное сытым и здоровым?

- естественность: животные должны жить естественной жизнью, которая заложена в них природой, необходимо дать возможность для удовлетворения биологических потребностей и поведенческих инстинктов животного

- общение с людьми, внимание хозяина. Имейте в виду, что собаки нуждаются в общении с человеком больше, чем кошки.

### **3. 5 свобод для животных.**

- право на свободу от голода и жажды;
- право на комфортные условия содержания, при которых животное имеет свое жилище и место для отдыха;

- право не испытывать боль, не страдать от ран и болезней должно обеспечиваться путем предотвращения или немедленного установления диагноза и последующего лечения;

- право не испытывать страх и страдание, осуществляется путем обеспечения такого обращения и условий содержания, при которых животное не испытывало бы душевных страданий;

- право на естественное поведение, при котором животному должно быть предоставлено достаточно места, соответствующие благоприятные условия и общество других животных такого же вида

**4. Вакцинация.** Чтобы обезопасить себя и окружающих, близких людей от заболевания бешенства (гидрофобии) ваше животное обязательно должно быть привито от бешенства (в государственной ветеринарной станции прививка от бешенства бесплатная). Прививка – это единственное надёжное средство защититься от смертельно опасного заболевания бешенства!!! Также можно сделать своему животному прививки от других инфекционных заболеваний (хламидиоза, панлейкопении, чумы, гепатита и пр.) Главное, помните, бешенство - это смертельное заболевание. Поэтому нужно обязательно делать прививку от бешенства!

**5. Кастрация и стерилизация.** Если вы завели кошку или собаку, лучше её кастрировать/стерилизовать. При условии, что вы не планируете заниматься разведением породистых животных и получать от этого прибыль. Почему животное лучше кастрировать/стерилизовать? Кошка или собака за год обычно рожают от 4 до 10 котят/щенят. Представьте себе, что животных, по наблюдениям автора, держит больше 2/3 семей в стране. Что с ними делать? Куда пристраивать? В России рождается ежегодно 45 миллионов никому не нужных котят и щенят. Топление и вынос их на птичий рынок, подкидывание – это все из прошлого века, жестоко и, честно говоря, сваливает проблему на общество и других людей. Чтобы не производить на свет избыточного потомства, которое потом будет мучительно умирать в подвалах, подъездах, на улице лучше кастрировать/стерилизовать ваше животное. Даже если вы пристроите потомство в добрые руки, тем самым вы отнимете шанс на жизнь у другого котенка которого могли взять из приюта вместо вашего. Кроме этого, например, кастрированные/стерилизованные коты и кошки гораздо меньше вызывают аллергию и не приносят неудобств как мяукание и метка

**6. Прогулка с собакой, выгул.** Собаку нужно обязательно выгуливать, как минимум 2 раза в день. При этом, когда вы выгуливаете свою собаку, носите с собой пластмассовые пакеты - вы должны убирать экскременты (фекалии) животного, чтобы они не оставались на тротуаре или газоне. В Калуге штраф за неубранные экскременты животного составляет 5000 рублей. Кроме этого, держите собаку постоянно на поводке (длина поводка должна быть не более полутора метров) за исключением специально оборудованных площадок. Следите, чтобы ваше животное было



рядом с вами. Бесконтрольный выгул может привести к тому, что животное потеряется. Помните, что есть места, где выгул собак запрещён. В соответствии с Примерными правилами благоустройства территорий городских и сельских поселений Калужской области в части содержания домашних животных не разрешается выгул собак «на детских и спортивных площадках, на территориях образовательных и медицинских организаций, прилегающих к ним территорий, парках, скверах, во дворах многоквартирных домов, пляжах, особо охраняемых природных территориях»<sup>2</sup>.

**7. Если ваш питомец заболел.** Что делать, если ваш домашний питомец заболел? Какие признаки могут свидетельствовать, что животное больно.

- отсутствие аппетита;
- тёплый, сухой нос;
- животное неподвижно, не хочет гулять;
- рвота;
- жидкий стул, кровь в фекалиях.

При появлении одного или нескольких из этих симптомов, нужно обратиться к ветеринару. Как выбрать ветеринарную клинику? Обращайте внимание, сколько лет клиника работает на рынке. Вы также можете спросить совета друзей, почитать отзывы в Интернете. Остерегайтесь обращаться к ветврачам, которые лечат на дому. Как правило, они не несут никакой ответственности за свои действия.

**8. Вас укусила кошка или собака.** Что делать? Немедленно обратитесь в травмпункт, чтобы вам обработали рану. Если у животного, которое вас укусило, есть хозяин (то есть оно не бродячее), потребуйте от него ветпаспорт с отметкой о прививке от бешенства. Если такая прививка у животного есть, вам можно серьёзно не беспокоиться. Заболевание бешенством вам не грозит. Если же установить, было животное привито или нет не представляется возможным, вам необходимо в течении 12 часов

---

<sup>2</sup> Примерные правила благоустройства территорий городских и сельских поселений Калужской области в части содержания домашних животных  
[//http://www.zskaluga.ru/files/uploads/attachments/document/579-15-05-2014-1.pdf](http://www.zskaluga.ru/files/uploads/attachments/document/579-15-05-2014-1.pdf)

начать профилактический курс уколов против бешенства. Начать делать уколы против бешенства необходимо как можно раньше. Помните, бешенство - это смертельное заболевание!!! (см. пункт 4)

**9. Караул! Аллергия!** Если у вас обнаружилась аллергия на шерсть животных, не спешите избавляться от вашего питомца. Вот несколько советов на этот случай от фонда помощи животным «Большие сердца»:

- не позволяйте вашему питомцу лежать на кроватях, диванах и креслах, иметь доступ к вашей одежде или постельному белью;
- избавьтесь от ковров, коврового покрытия, тяжёлых штор, они задерживают аллергены;
- регулярно пойте полы и стены, очищайте дом с помощью пылесоса, установите хороший воздухоочиститель;
- заботьтесь о здоровье кожи вашего питомца, давайте ему витаминные подкормки, обеспечьте регулярное питание, поскольку аллергию вызывает не шерсть, как многими принято думать, а «перхоть», отшелушивающиеся частички кожи животного;
- мойте руки после каждого контакта с питомцем;
- пусть кошачий лоток убирает тот из членов семьи, у которого нет аллергии;
- посоветуйтесь с лечащим врачом относительно иммунотерапии и антиаллергического лечения. Существуют лечебные препараты на основе кошачьих аллергенов, позволяющие существенно снизить восприимчивость к аллергенам<sup>3</sup>;
- если вам всё-таки приходится из-за аллергии расстаться с вашим домашним питомцем ни в коем случае не выгоняйте, не выбрасывайте его на улицу. Свяжитесь с местными приютами, зоозащитными организациями, постарайтесь пристроить ваше животное в хорошие руки (вашим друзьям, родственникам, соседям)

**10. Если ваше животное стало жертвой нападения, агрессии.** Во время пребывания на улице, прогулки ваше животное может подвергаться разным опасностям, как в виде нападения других животных, так и в виде агрессивных действий человека. К сожалению, во многих городах действуют догхантеры (убийцы собак). Если вы выгуливаете свою собаку, не разрешайте ей есть

---

<sup>3</sup> [Фонд Помощи Животным «Большие Сердца» // http://bolshieserdca.ru/](http://bolshieserdca.ru/)

что-либо с земли (часто догхантеры специально разбрасывают отравленные сосиски и другую еду). Если какой-то человек нападает на ваше животное, постарайтесь зафиксировать этот факт, чтобы это могло служить доказательством при обращении в полицию. Защищайте своего питомца настолько это позволяют это ваши силы и обстоятельства. В этот момент очень важно правильно оценить степень угрозы и ваши возможности.

**11. Если ваш питомец потерялся.** К сожалению, иногда происходит так, что ваш любимый питомец потерялся. Чтобы этого не случилось нужно соблюдать следующие правила:

- не допускайте безнадзорного выгула животных. В большинстве случаев причина потери животного в том, что за ним должным образом не следили.

- Повесьте на шею вашему животному кулон или жетон с адресом и телефоном хозяина;

- Держите ваших животных в закрытом помещении при фейерверке, громких мероприятиях;

- В качестве профилактики также можно чипировать животное

- Для собак можно использовать специальные ошейники с GPS-навигаторами, которые отслеживают местоположение животного.

Но что же делать, если это ужасное событие произошло, и ваш питомец потерялся? Что делать в такой ситуации?

- ✓ Дайте объявления в Интернете, в социальных сетях (обязательно уделите внимание специальным зоозащитным группам, там, как правило, собираются люди, которые особенно неравнодушны к животным), дайте объявления в местных газетах (простые печатные СМИ, несмотря на развитие Интернета, нельзя сбрасывать со счетов);

- ✓ Обязательно расклейте объявления в вашем районе.

- ✓ Позвоните в приюты и в службу по отлову животных. Возможно, ваш питомец у них.

- ✓ И, главное, не отчаивайтесь и не падайте духом! Верьте, что ваш питомец обязательно найдётся!

**12. Бездомные животные.** К сожалению, в России и в нашем городе в частности много бездомных животных (кошек, собак). Давайте вместе подумаем, откуда берутся бездомные животные? В чём причина этого явления? Во-первых, это безответственное

обращение с домашними питомцами: отказ от стерилизации (кастрация), выпуск на самовыгул, необдуманное приобретение «в подарок» и потом избавление от животного. Во-вторых, мода на породистых животных, нет привычки брать из приюта. В-третьих, животных на улице много, из этого следует, что цена их жизни низка, а это порождает соответствующее обращение к ним – часто жестокое и как к вещи, а не как к живому существу.

### ЧТО ДЕЛАТЬ?

- Рассказать вашим родственникам и знакомым о преимуществах операции стерилизации / кастрации для их питомцев. Посоветовать взять в приюте, а не порождать спрос покупкой животного.

- Возьмите к себе домой бездомного кота или собаку (или из приюта) и она отплатит вам любовью и верностью.

- Если вы по каким-то причинам не можете взять домой животное, можно стать волонтером в приюте для бездомных животных. Вот контакты калужских приютов.

В рамках проекта «Зоопросвет» было проведено 10 уроков доброты в разных школах. Проект охватывал учащихся 14 – 17 лет (7 – 11 классы). После каждого урока проводилось анкетирование учащихся. Учащимся были предложены следующие вопросы:

1. Что самое интересное что вы узнали на уроке гуманного образования?
2. Что вам не понравилось в уроке? Что можно улучшить?
3. Есть что-то что вы бы хотели узнать о теме благополучия животных, но не узнали на уроке?
4. Вы считаете такие уроки полезными?

Отвечая на первый вопрос большинство учащихся (25 человек) ответило, что было интересно узнать, как правильно заботиться и ухаживать за животным и общаться с ним. 24 человека ответили, что им всё понравилось, всё было интересным. 12 учащихся написали в анкете, что им было интересно узнать про аллергию на животных и методы борьбы с ней. Подробные варианты всех ответов см. в приложении. Учащиеся младшей возрастной категории 14 – 15 лет чаще, чем старшеклассники давали развёрнутые ответы. Также девочки чаще подробно отвечали на вопросы анкеты, чем мальчики.

Отвечая на вопрос, что вам не понравилось в уроке и что можно улучшить большинство учащихся ответило, что им всё понравилось. Двое учеников предложило добавить в урок презентацию и видеоролики.

Учащиеся 7 – 8 классов были более открытыми, охотнее включались в разговор, реагировали более эмоционально. Учащиеся старших (10 – 11 классов) были более сдержанными, критичными, часто равнодушными к теме гуманного отношения к животным.

Все учителя после проведения уроков сказали, что такие уроки гуманного отношения к животным нужны и важны для детей. Учитель биологии в одной из школ рекомендовала проводить такие уроки в 7 классе, так как именно в 7 классе дети изучают зоологию. И в контексте зоологии разговор об отношении к животным более уместен. Что касается старшеклассников (1- - 11 классы), то для них более эффективными будут занятия наподобие ролевых игр, уроки с самостоятельной работой, решением задач и т.д., когда ученики сами должны прийти к определённым выводам. Об этом сказала другая учительница.

Подводя итог, можно сказать, что уроки гуманного и ответственного отношения к животным являются актуальными и востребованными в образовательном пространстве Калужского региона. Администрация и педагогический коллектив учебных заведений положительно и доброжелательно относится к идее проведения подобных уроков в школах. Наиболее целесообразным и эффективным, на наш взгляд, было бы проведение данных уроков, начиная с 6 – 7 класса, когда дети более восприимчивы к теме защиты животных.

#### *Литература:*

1. Фонд Помощи Животным «Большие Сердца» // <http://bolshieserdca.ru/>
2. Примерные правила благоустройства территорий городских и сельских поселений Калужской области в части содержания домашних животных // <http://www.zskaluga.ru/files/uploads/attachments/document/579-15-05-2014-1.pdf>

## **Состояния организма: пентадная логика развития**

А.Е. Рыженков,

*Калужский государственный университет им. К.Э.Циолковского,*

В работе на основании открытий в XX веке стресса, других неспецифических реакций адаптации, сущностных (глубинных) состояний рассматривается в виде пентады цикла развития авторская обобщенная схема последовательности и трансформации основных жизненных энергетических состояний человека как адаптационных реакций на весь спектр воздействий окружающей среды. Критерием рассмотрения и упорядочивания является уровень и вектор использования человеком внутренней имеющейся и получаемой извне/отдаваемой вовне энергии.

**Ключевые слова:** энергетическое состояние, неспецифическая реакция адаптации, стресс, активация, тренировка, ареактивность, глубинное состояние, пентада цикла развития.

## **The conditions of the body: pentana logic development**

*A.E. Ryzhenkov,*

*Kaluga State university named after K. E. Tsiolkovsky*

*Abstract.* On the basis of discoveries in the twentieth century, stress, and other nonspecific reactions of adaptation, intrinsic (deep) state is regarded as pentade cycle of development of the author's General scheme of sequence and transformation of basic life energy of the States as adaptive responses to the full range of environmental influences. Criterion consideration and order is the level and vector of human use available internal and externally received/given outside energy.

*Keywords:* energy, nonspecific reaction of adaptation, stress, activation, training, reaktivnost, deep condition, pentad development cycle.

На обыденном уровне часто считают, что стресс — это какая-то внешняя данность, которая «может навалиться», «стрессовые условия», «стрессовая работа», «стресс преследует», стрессом пугают. На самом деле это всего лишь одно из стандартных состояний адаптации — не более. И именно состояние самого человека, а не его окружения.

И в этом плане мало кто так же детально, как и стресс, «под микроскопом», рассматривает другие состояния, отличающиеся от

стресса. На слуху только открытие Селье: «*Стресс есть неспецифический ответ организма на любое предъявленное ему требование*» [Ганс Селье, 1992]. И развитие валеологической науки тоже пока никак не реагирует на то, что уже давно стало реальностью некоторых других наук. А самое печальное для проживания и развития обычного человека — до него это тоже не доходит и на слуху изо всех состояний адаптации только стресс.

Хотя в 1969 году произошло открытие советскими учеными Л.Х.Гаркави, М.А.Уколовой и Е.Б.Квакиной и других реакций, в числе которых стресс является всего лишь одним из списка. А в 2008 году Л.Х.Гаркави было сделано *открытие периодической системы неспецифических реакций* [РосНОУ, 2008].

Это открытие стало сразу использоваться чисто в прикладных врачебных целях и была создана так называемая активационная терапия для лечения и реабилитации многих заболеваний. Открытие было сделано в биологической науке и графически представляет собой схему смены триад адаптационных реакций: стресс, активация, тренировка — в зависимости от степени нагрузки (см. рис.1).

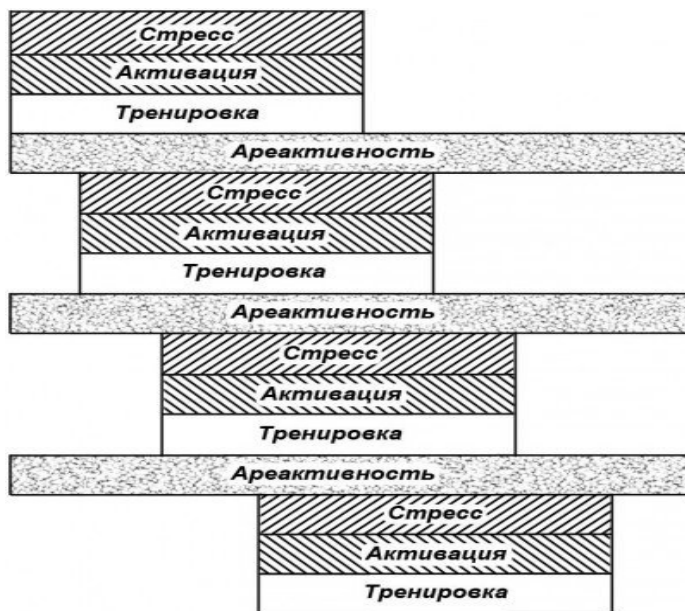


Рис. 1. Периодическая система состояний организма от нагрузки

Главные две заслуги этого открытия заключались в том, что оно расширило список неспецифических состояний человека и выявило периодическое их проявление в зависимости от уровня воздействия внешних факторов. Можно эту же схему представить и как лестницу адаптационных реакций организма, на каждом уровне которой все состояния повторяются в определенной последовательности (см. рис.2).

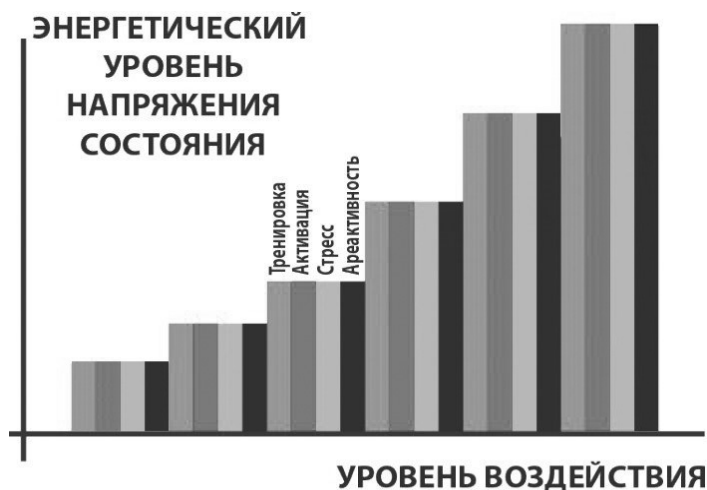


Рис. 2. Периодическая система состояний организма (в зависимости от воздействия)

Но кроме биологической есть еще и психологическая составляющая человека, которая добавляет еще одно интегральное состояние. В психологии оно известно как сущностные или **глубинные состояния**, создатели этой теории — Коннира и Тамара Андреас [1]. Эти состояния — «единение», «существование», «ощущение покоя», «Я хороший» и «любовь». Правда, эти авторы исследовали и описали только одну сторону этих состояний, а именно, когда человек пристраивает позитивные цели.

За годы практики и осмысления опыта работы со всеми состояниями организма и на основе **пентадной логики цикла развития**, основанном на известном цикле у-син (использующимся в теории и практике иглорефлексотерапии), все основные интегральные состояния человека легко состыковались и друг с другом, и с открытием периодической смены адаптационных



реакций как циклически повторяющимися паттернами проявления энергетики организма.

Представляем ниже получившуюся динамическую схему трансформации жизненной энергии по состояниям на рисунке 3.



Рис. 3. Динамическая пентадная схема трансформации состояний организма при нагрузке

Начнем рассмотрение логики развития состояний с разбора первого элемента — **ареактивность**. Одно из проявлений естественной ареактивности относительно режима дневного бодрствования — это сон, естественный сон.

Но состояние ареактивности как интегральное может проявляться и днем в виде неудержимого сна, потери сознания, комы в результате разных причин. А на локальных уровнях организма это могут быть, например:

- «энергетическая ватность»;
- физиологическое отравление;
- эмоциональное потрясение;
- состояние гипноза;

и прочие, характеризующиеся максимальной потерей собственного управления обыденным проживанием. Таким образом ареактивность проявляется максимальной неспособностью адекватно адаптироваться к обычной ситуации с минимальной внешней активностью.

*Восстановительные процессы в организме и психике в состоянии такой ареактивности функционируют на минимальном уровне. Внешняя деятельность может быть очень заторможена*

*вплоть до неадекватности. Почти вся энергия уходит как бы в «черную дыру».*

И в этом плане это состояние энергетически еще очень мало изучено. Практический выход-вывод из такого состояния очень сложен. Чем именно можно в этот момент управлять в человеке часто не представляется даже возможным распознать. Время здесь — часто самый лучший помощник для запуска восстановительных процессов.

Далее при увеличении энергетики и/или с течением времени состояние ареактивности обязательно переходит в состояние **тренировки**. В естественном состоянии после сна человек просыпается не сразу «вскочил-побежал». Утренний туалет, возможно даже утренняя зарядка — все для того, чтобы спокойно прожить это тоже естественное состояние и не перенапрягаясь запустить все нужные для дневного бодрствования процессы.

*Восстановление и адаптация самого организма к окружающей обстановке в состоянии тренировки получают максимальное количество имеющейся энергии. Внешняя деятельность по необходимому минимуму.*

А если вспомнить, как человек просыпается и понимает, что проспал: мгновенное просыпание в стрессовое состояние в сознании и суетливый подъем и сборы. А многие органы и системы организма еще «спят». И мы нередко насилуем организм таким способом.

Далее в естественном ходе событий тренировка плавно переходит в состояние нормальной обычной жизнедеятельности — в состояние **активации**, когда человек может позволить себе даже часами заниматься какими-то делами. Организм практически ничем не отвлекает — напоен, накормлен, адаптирован. Это отличное работоспособное состояние обычного проживания.

*В состоянии активации на минимально необходимые восстановительные процессы в организме энергии оптимально хватает и остальное по максимуму идет на внешнюю деятельность.*

Если человек в процессе чувствует, что устает и может позволить себе отдохнуть, то по логике развития состояний он идет обратно по кругу пентады в состояние тренировки — осознанно управляет энергетикой и дает возможность организму быстро и по максимуму восстановиться.

Если человек занимается чем-то ну уж очень привлекательным и так оптимально, что вообще может не уставать, то в это время он быстро может попасть в **глубинное состояние**. Оно характеризуется повышенной осознанностью, энергичностью и это одно из проявлений состояния «здесь и сейчас». В глубинном состоянии могут проявляться в разных сочетаниях:

- максимальная внимательность и широкое восприятие;
- сверхбыстрое принятие решения в ситуации выбора;
- необычайная работоспособность;
- достижение самых эффективных результатов;
- ясное понимание всего происходящего.

Часто в такое состояние попадают спортсмены, работники профессий, связанных с постоянными опасностями. У каждого в памяти есть воспоминания о проявлениях такого неординарного состояния. В жизни обычного человека глубинное состояние повышенной осознанности часто проявляется в совершенно новой обстановке или ощущаемо опасной ситуации, или при нехватке времени.

Но нередко человек «проскакивает» это состояние в неосознанности. Это когда говорят «и вдруг совершенно неожиданно...» Хотя организм до этого на энергетическом уровне подавал знаки и симптомы, но человек был занят делом.

*Глубинное состояние позволяет максимально быстро начать адаптироваться к меняющимся условиям или наоборот создавать свое особое энергетическое пространство проживания. В отличие от ареактивности с наличием в ней энергетической «черной дыры» это состояние, наоборот, резко увеличивает свободную энергию, правда ненадолго (зависит от тренированности организма).*

Настолько резко, что обычный человек и воспринимает эту энергетическую насыщенность, как что-то очень необычное и непривычное, возможно опасное для себя.

В общепринятом научном смысле вот это-то конкретное состояние и называют *первой стадией стресса* — *состоянием тревоги* [4]. В результате своего рода «энергетического пробыя» или приема энергии сверх меры и происходит резкое изменение физиологических, гормональных, эмоциональных параметров организма. Хотя это всего лишь одна из сторон проявления глубинного состояния.

Это необычное для нетренированного человека состояние

иногда заканчивается неосознанной, но полностью адекватной коррекцией энергетики организма таким образом, что человек не успевает даже сообразить, что же произошло. Он мгновенно успокаивается после такого рода энергетического пробы и как бы «откатывается» обратно в состояние активации, которое гораздо привычнее нестабильного и слабо освоенного глубинного.

Наоборот, дальнейшее изменение ситуации в сторону неопределенности или увеличение нагрузки переводит человека в состояние действительного **стресса**, в том числе и от полученной вдруг резко энергетики глубинного состояния.

В научных кругах это описывается *второй стадией стресса — стадией резистентности*. В пентадном цикле развития это состояние понимается по-другому и определяется соседними элементами как один из этапов трансформации энергии.

*В состоянии стресса происходит максимальное использование всей имеющейся энергии на внешнюю деятельность, на адаптацию вовне, на восстановительные же процессы внутри организма временно энергии может даже и не хватать*. Вот этим и отличается стресс от других состояний.

В общем виде для человека состояние стресса ощущается в виде нехватки каких-то ресурсов, в том числе в виде потери стабильности картины мира, а также излишнего перенапряжения. В любом случае для человека страшен не стресс как таковой, а долгое нахождение в таком состоянии, привыкание отдельных органов и систем работать в не совсем естественном режиме (относительно активации).

И кроме отсутствия или минимума энергии на восстановление организма дополнительно еще происходит и нарушение согласованности деятельности его органов и систем.

Краткое нахождение в стрессе при умении выходить из него довольно часто является хорошим тренирующим аспектом — в обычной жизни этим пользуются в основном спортсмены.

А вот длительное поддержание этого состояния приводит в итоге к третьей, принятой до сих пор в науке стадии стресса — стадии истощения и поломки разных органов и систем организма, болезней или даже смерти. А это и есть снова то состояние ареактивности, с которого мы и начинали рассмотрение. Круг замкнулся.

И **каждое** из рассмотренных состояний является **адаптацией**

организма и психики человека на соответствующие условия среды. Важно при этом и направление затрат имеющейся энергии у человека, и возможности/неотвратимости изменения энергетического уровня: потери при ареактивности или прямого получения энергии в глубинном состоянии.

Стоит еще добавить, что рассмотренные состояния могут проявляться как интегрально во всем организме, так и на разных уровнях локально, но временно, например, при просыпании когнитивная деятельность уже может идти на уровне активации, а тело на физиологическом уровне находится еще в состоянии тренировки и т.п.

Такое представление спектра возможных состояний, энергетического взаимодействия организма с окружающей средой и возможностей осознанного управления собой до сих пор нигде не рассматривалось.

И в тоже время далее придерживаться предложенных Селье и развитых впоследствии и общепринятых стадий стресса не дает возможности достичь более целостного понимания возможного использования такого рода валеологических знаний основных энергетических состояний адаптации человека.

Из многолетнего практического опыта автора следует, что использование открытия периодической смены адаптационных реакций в пентадном подходе в освоении реально ощущаемых и описываемых на этой основе состояний происходит легко и естественно. Можно научиться управлять своими состояниями до такой степени, чтобы в любой необходимый момент легко переходить в соответствующее: в состояние тренировки для скорейшего и наиболее полного восстановления, в глубинное состояние усиленной энергетики и понимания, временно в состояние стресса для развития своих качеств и адаптации к внешнему миру.

Состояние стресса при таком подходе переходит из разряда «пугающих» в естественно используемый ресурс, как и все остальные состояния. И врачебная прерогатива пользования этими терминами может быть изменена на простое внедрение такого рода валеологического знания в широкие массы населения.

#### *Литература*

1. Андреас К. и Т. Сущностная трансформация. Воронеж, 1999.
2. Гаркави Любовь//Bodybuilding Вики URL:

[http://ru.bodybuilding.wikia.com/wiki/Гаркави\\_Любовь](http://ru.bodybuilding.wikia.com/wiki/Гаркави_Любовь)  
обращения: 23.04.2017).

(дата

3. Селье Г. Когда стресс не приносит горя. М., 1992.
4. Столяренко Л.Д. Психология: Учебник для вузов. – СПб.:Лидер, 2005. 592 с.

### **Экологическое воспитание – фактор успешной социализации дошкольников**

С.А. Смирнова С.А., О.А. Безбородова О.А.  
*МБДОУ №44 «Анютины глазки», Калуга*

*Аннотация.* Формирование экологической культуры личности должно происходить в единстве образования, воспитания и экологизации всего образовательного пространства. Основой экологической культуры дошкольника являются: экологическая грамотность, экологическая эрудиция, экологическая образованность. Ключевая проблема деятельности педагога по экологическому воспитанию в том, что влияние осуществляется в основном на информационном уровне, не затрагивая ценностные слои личности. Система экологического образования в рамках личностно - ориентированного подхода строится на принципах выявления субъективного экологического опыта детей и создания атмосферы личностного открытия экологических закономерностей.

*Ключевые слова:* экологическое воспитание, социализация личности, профессиональные компетенции работника образования, экологизация учебно-воспитательного процесса.

### **Ecological education - factor of successful socialization of preschool children**

*S.A. Smirnova, O.A. Bezbordova,  
the Kindergarten № 44 "Pansy flower", Kaluga*

*Abstract.* The formation of an ecological culture of the individual must take place in the unity of education, upbringing and ecologization of the entire educational space. The basis of the ecological culture of the preschool child is: ecological literacy, ecological erudition, ecological education. The key problem of the teacher's activity in environmental education is that the influence is carried out mainly at the information level, without affecting the value layers of the individual. The system of ecological education within the framework of the person - oriented approach is based on the principles of revealing the subjective

ecological experience of children and creating an atmosphere of personal discovery of ecological regularities.

*Key words:* ecological education, socialization of the individual, professional competence of teachers, ecologization of the educational process.

Давайте будем к тому стремиться,  
Чтоб нас любили и зверь, и птица.  
И доверяли повсюду нам,  
Как самым верным своим друзьям!..

В условиях глобализации проблема взаимодействия природы и человека приобретает особую актуальность. Деформация экологических ценностей, слабое развитие экологического сознания, недостаточная ориентированность существующих образовательных моделей на формирование экологически ответственного отношения к природе определяют приоритетность изучения основ экологии в общеобразовательной подготовке молодого поколения.

Экологическая культура дошкольника формируется в триединстве экологической грамотности, экологической эрудиции и экологической образованности.

Экологическая грамотность предполагает наличие базовых экологических знаний и умений использовать их для осмысления конкретных экологических ситуаций, возникающих в повседневной жизни, способность и готовность совершать элементарные природоохранные действия в ситуациях экологического характера.

Экологическая эрудиция – это наличие широкого круга знаний и умений использовать их не только для природоохранных действий, но и для анализа и оценки ситуаций экологического характера.

Под экологической образованностью подразумевается высокий уровень знаний в области экологии, сложившееся экологическое мышление, экологическая воспитанность, позволяющие детям проявлять активную позицию в защите окружающей среды.

У дошкольников, которые лишь приближаются к будущей социальной деятельности, экологическая культура вряд ли может быть сформирована в полном объеме. Но в самом раннем возрасте

должны быть заложены ее прочные основы. Коллектив ДОУ проанализировал комплекс проблем:

- слабая экологизация учебно-воспитательного процесса не позволяют обучить детей пониманию сложных проблем экологии;
- низкий уровень экологических ценностей в обществе в целом и слабое развитие экологического сознания всего населения;
- существующие образовательные модели, не формирующие экологически ответственного отношения к природе и окружающей действительности;
- попытка решать проблемы развития экологического сознания дошкольников только в рамках образовательного учреждения;
- работа по экологическому воспитанию осуществляется в основном на информационном уровне, не затрагивая ценностные слои личности.

Для каждого человека, социального сообщества и человечества в целом важным являются два направления:

- социальная экология — наука о взаимоотношениях человеческого общества с окружающей средой;
- экология человека — наука о взаимоотношениях человека как биосоциального существа с окружающей средой, наука о сохранении его физического и душевного здоровья в загрязненной окружающей среде, о формировании здорового образа жизни.

2017 год объявлен Годом экологии, поэтому разработана программа работы ДОУ, включающий следующие мероприятия:

- Создание картотеки наблюдений за живой и неживой природой.
- Изготовление дидактических игр экологического содержания.
- Организация и проведение акции «Сдай батарейку – спаси ёжика!».
- Эко-марафон «Сдай макулатуру – спаси дерево!».
- Разработка и реализация программы по краеведению «Маленькие путешественники» (Модуль №1 «Станция экологическая»). Утверждение на педагогическом совете и публикация на сайте ДОУ.
- Разработка методического пособия «Красная книга Калужской области»



- Организация и проведение экологических субботников в рамках акции «Сделаем чистым и красивым наш детский сад!»
- Участие в экологической акции, посвященной Международному Дню Птиц.
- Участие в смотре - конкурсе «Огород на окне. Весенняя фантазия».
- Участие в смотре – конкурсе «Веселая клумба».
- Организация и проведение музыкально-экологического развлечения для детей «День эколога» («Скорая экологическая помощь»).
- Краеведческая неделя в ДОУ (беседы, чтение, игры, экскурсии, экологические проекты, труд на природе, развлечения и т.д.)
- Организация и проведение выставки детского рисунка «Люблю тебя, мой край родной!»
- Организация и проведение «Праздника осени».
- Выставка детской литературы «Моя любимая книга о природе».
- Организация и проведение детской конференции «Я познаю мир».
- Организация и проведение акции «Столовая для пернатых».
- Участие в конференциях, семинарах, круглых столах и др.
- Акция «Домик для скворца».

Работа над методической темой «Формирование экологической культуры как фактора социализации личности» позволяет достичь следующих целей:

1. Повышение уровня экологической культуры дошкольников;
2. Развитие социально значимых качеств личности: коммуникативных, познавательных, исследовательских;
3. Формирование системы интеллектуальных и практических умений по изучению, оценке и улучшению состояния окружающей среды и здоровья человека.

Реализуется компетентностный подход в образовательном и воспитательном процессе, характеризующий личностную деятельность и ответственность ребенка, способность к решению жизненно важных задач на основе усвоения отечественной и

мировой культуры и цивилизованного опыта общения с окружающим миром.

У школьников формируются ключевые компетентности, базирующиеся на четырех основаниях:

- учиться познавать
- учиться делать
- учиться жить
- учиться быть

Конечный результат - модель выпускника ДОУ, ответственного за экологическое состояние окружающей среды, обладающего достаточно высоким уровнем реального здоровья, вооруженного необходимым багажом знаний, умений, навыков экологической культуры.

Реализация экологической программы способствует развитию у дошкольников понимания величайшей ценности жизни и ценности биологического разнообразия.

Вся система эколого-биологического обучения в рамках лично-ориентированного обучения строится на принципах выявления субъективного экологического опыта детей и создания атмосферы личностного открытия экологических закономерностей.

Особое внимание уделяется самостоятельной деятельности детей, их творческих интересов, способностей.

В старшем, а в некоторых случаях и в среднем дошкольном возрасте активно используются элементы проектных технологий. Особенно это касается проектов, посвященных экологическим темам, как совокупности учебно-познавательных приемов, позволяющих решить проблему в результате самостоятельных действий детей.

У всех дошкольников, участвующих в проектной деятельности, значительно возрастает интерес к вопросам экологии, к изучению окружающей природы. Они учатся самостоятельно определять проблему и находить ее решение.

Главное требование при выборе темы проектной работы по экологии направлено на осознание значимости изучения данной проблемы. Также необходимо, чтобы работа была нацелена не только на результат, хорошую оценку, общественное признание, но и соответствовала возрастным и личностным особенностям дошкольников. Только тогда можно говорить, что работа над

проектами способствует формированию экологической культуры детей.

В основе деятельности педагога заложено воспитание у детей ответственного и нравственного отношения к людям, природе, самой жизни. Но надо помнить, что дошкольники еще не достигли возраста полной социальной и общекультурной зрелости. Именно поэтому компоненты экологической культуры детей рассматриваются не как нечто целостное и завершенное, а скорее, как нечто динамичное. Это и будет скромный вклад педагогов ДОУ в решение глобальных проблем человечества.

#### Литература:

1. Богданец Т.П. Экология для самых маленьких. Москва: Дрофа, 2008, 16 с.
2. Бондаренко Т.М. Экологическое воспитание детей 5-6 лет. Воронеж: ИП Лакоценина, 2012, 190 с.
3. Воронкевич О.А. Добро пожаловать в экологию! Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2016, 176 с.
4. Газина О. М. Теория и методика экологического образования детей дошкольного возраста. Москва: Прометей, 2013, 254 с.
5. Гурова Т.Ф., Назаренко Л.В. Основы экологии и рационального природопользования. Москва: Оникс, 2007, 224 с.
6. Кошечева Е.Л., Прохорова В.В., Хамидуллина Л.А. Путешествия в мир природы. Москва: АРКТИ, 2009, 96 с.
7. Мосягина Л.И. Парциальная программа по курсу "Экологическое воспитание" для детей группы младшего дошкольного возраста. Москва: Детство-Пресс, 2016, 48 с.
8. Николаева С.Н. Система экологического воспитания дошкольников. Москва: Мозаика-Синтез, 2011, 256 с.
9. Николаева С.Н. Экологическое воспитание младших дошкольников. Москва: Мозаика-Синтез, 2006, 96с.
10. <http://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2016/04/20/ekologicheskoe-vospitanie-detey-starshego-doshkolnogo-vozhrasta-s>

## **Природоохранная деятельность старшеклассников как средство экологического воспитания**

Р.В. Шайкин,  
Центр экологического воспитания и развития,  
Минск, Беларусь

*Аннотация.* В статье рассматриваются особенности и структура природоохранной деятельности старшеклассников. Просветительский компонент включает передачу и распространение знаний о природе родного края, местных экологических проблемах, путях их решения, а также о культуре поведения в природе. Практический компонент включает целесообразную и целенаправленную деятельность старшеклассников, направленную на преобразование природной среды по решению конкретных экологических проблем и оптимизацию условий обитания животных и растений. Исследовательский компонент направлен на поиск новых знаний о природе родного края, систематическое изучение с целью установления новых фактов и сведений о мире живой природы. Приведены результаты исследования по выявлению предпочитаемых природоохранных мероприятий, степени готовности к охране природы и выявлению устойчивых мотиваций учащихся. Участвуя в природоохранных мероприятиях, старшеклассники проявляют активность, стремление расширять сферу своей деятельности и получают устойчивую мотивацию, которая поддерживается экологической культурой и местными природоохранными традициями.

*Ключевые слова:* природоохранная деятельность, экологическое воспитание, природная среда, мотивация.

### **Environmental activity of pupils as a means of environmental education**

R. V. Shaikin,  
Center of environmental education and development,  
Minsk, Belarus

*Abstract.* The article discusses the features and structure of nature protection activity of pupils. Educational component includes the transmission of knowledge about nature, local environmental issues, their solutions, and also about the culture of behavior in nature. The practical component includes activities of pupils, aimed at transformation of the natural environment for the optimization of habitat conditions for animals and plants. Research component aimed at finding new knowledge about the nature, systematic study with the aim of establishing new facts and information about the world of nature. The results

of the study to identify preferred environmental activities, readiness to conservation and identifying sustainable motivation of pupils. Participating in environmental activities, high school pupils are active, striving to expand their activities and get sustainable motivation, which is supported by the environmental culture and local traditions of nature protection.

**Key words:** environmental activities, environmental education, natural environment, and motivation.

Само по себе наличие экологических знаний не гарантирует экологически целесообразного поведения личности, для этого необходимо еще и соответствующее отношение к природе. Оно определяет мотивы, характер целей взаимодействия с природой, готовность выбирать те или иные стратегии поведения, т.е., стимулирует личность поступать с точки зрения экологической целесообразности [3].

Природу как педагогическое средство можно определить как совокупность материальных и духовных объектов и явлений природы, целенаправленно используемых педагогом для развития учащихся в педагогическом процессе [4]. Деятельность, направленная на охрану природы, расширяет возможности педагогического процесса, наполняя особым содержанием познавательную активность учащихся и способствуя созидательной деятельности в природной среде.

Необходимо формировать деятельно-созидательные установки по отношению к природной среде, переводить экологические ценности в конкретные рационально-обоснованные действия, вырабатывать оптимистический взгляд на проблему природоохранной деятельности [5]. Природоохранная деятельность учащихся выступает оптимальным средством экологического воспитания.

Согласно Закону Республики Беларусь «Об охране окружающей среды», природоохранная деятельность определяется как деятельность государственных органов, общественных объединений, иных юридических лиц и граждан, направленная на сохранение и восстановление природной среды, рациональное (устойчивое) использование природных ресурсов и их воспроизводство. А также предотвращение загрязнения, деградации, повреждения, истощения, разрушения, уничтожения и иного вредного воздействия на окружающую среду хозяйственной и иной деятельности и ликвидацию ее последствий. Таким образом,

под природоохранной деятельностью понимается не только работа соответствующих государственных органов, но и предполагается широкое участие общественности.

Природоохранная деятельность старшеклассников является процессом активного взаимодействия учащихся старшего школьного возраста с объектами природной среды, во время которого они удовлетворяют свои экологические потребности в достижении природоохранных целей.

Экологические потребности обуславливают и определяют экологическое поведение человека. Их нельзя отнести к какой-то особой группе, поскольку они характеризуют не только и не столько особое содержание, сколько качественную характеристику имеющихся многообразных потребностей. [1].

Мы выделяем три компонента природоохранной деятельности старшеклассников: просветительский, практический и исследовательский.

Просветительский компонент включает передачу и распространение знаний о природе родного края, местных экологических проблемах, путях их решения, а также о культуре поведения в природе. Основной целью просветительского компонента является проведение мероприятий по информированию местного населения и гостей (туристов) населенного пункта, а также других учащихся. Просветительский компонент включает мобильные и стационарные мероприятия по наблюдению за обитателями мира живой природы. К мобильным мероприятиям относятся экскурсии, познавательные пешие прогулки и велопогулки, к стационарным - наблюдательные площадки.

Старшеклассники организывают выступления в группах учащихся младших и средних классов на природоохранную тематику. Занятия приурочены к международным экологическим датам. Одним из средств просветительских мероприятий выступает информирование местного населения через развешивание информационных листовок, обустройство экологических троп и зеленых маршрутов. Просветительские мероприятия включают подготовку статей и заметок в газеты и журналы. В зависимости от специфики издания, подготовленные материалы могут носить художественный, публицистический или научно-популярный характер.

Практический компонент включает целесообразную и целенаправленную деятельность старшеклассников, направленную на преобразование природной среды по решению конкретных экологических проблем и оптимизацию условий обитания животных и растений. К практическим мероприятиям, прежде всего, относится биотехническая работа. Биотехния – это целенаправленное воздействие человека на среду обитания или популяции определенных видов с целью повышения или стабилизации их численности [2].

Биотехническая работа учащихся, направленная на улучшение условий обитания животных определенной местности, способствует не только решению возникающих локальных проблем, но, прежде всего, пониманию социальных предпосылок их возникновения, что позволяет более глубоко анализировать проблемы взаимодействия человека и природы. Многочисленные факторы естественного и антропогенного происхождения, оказывая влияние, как на природные объекты, так и на отдельные биологические виды и места их обитания, вызывают вариативность проблемных ситуаций, способствуют развитию экологической компетентности и творчества.

Наибольшую популярность получили такие биотехнические мероприятия, как изготовление, развешивание и уход за искусственными гнездовьями для птиц и некоторых видов млекопитающих, изготовление сезонных укрытий для земноводных. Традиционно проводится подкормка певчих птиц в зимний период. Для отдыха и охоты хищных птиц и сов на полях учащиеся устанавливают специальные Т-образные шесты-присады. Это значительно улучшает хищным птицам и совам кормовые угодья и отвлекает птиц от столбов линий электропередач, снижая тем самым их смертность.

Практическая деятельность старшеклассников направлена также на посадку древесно-кустарниковой растительности, уборку территорий от мусора. Специфической разновидностью конкретной практической природоохранной деятельности являются обращения совместно с педагогами или родителями в органы охраны природы по фактам очевидного нарушения природоохранного законодательства.

Исследовательский компонент направлен на поиск новых знаний о природе родного края, систематическое изучение с целью

установления новых фактов и сведений о мире живой природы. Он включает учебно-исследовательскую и эколого-краеведческую направленности. Учебно-исследовательская работа включает поиск и обобщение новой информации о природных объектах, отдельных видах, их проблемах.

Эколого-краеведческая деятельность направлена на сбор и систематизацию сведений о природе родного края, об особо охраняемых природных территориях (ООПТ) своей местности и др. В эколого-краеведческой работе рассматривается связь ООПТ с историей и культурой местного населения, местных экологических проблемах, людях, внесших вклад в охрану природы своей местности. Уделяется внимание старинным паркам и усадьбам.

Природоохранная деятельность учащихся способствует экологическому воспитанию личности, которое проявляется в переходе от сопереживания и сочувствия к мотивированному действию. Для достижения природоохранных целей, молодое поколение использует и развивает коммуникативные навыки взаимодействия со сверстниками, педагогами, местными жителями, представителями внешних организаций.

В рамках данной проблематики, проведено исследование по выявлению предпочитаемых природоохранных мероприятий, степени готовности к охране природы и выявлению устойчивых мотиваций учащихся. В исследовании принимали участие 110 учащихся учреждений образования Минского района.

Из мероприятий природоохранной направленности наибольший интерес вызвала организация массовых наблюдений за птицами и других просветительских экологических акций в условиях ближайшего природного окружения (Рис. 1).

Этот интерес характерен для 51,1% опрошенных старшеклассников. Исследовательская деятельность по изучению природы родного края, школьного мониторинга состояния окружающей среды, выявления локальных экологических проблем, представляет интерес для 40,1% учащихся. Участие в биотехнических мероприятиях по изготовлению искусственных гнездовий для птиц, убежищ для летучих мышей и земноводных, организации подкормки птиц, отметили в своих анкетах 26,1% обучающихся. Акции по уборке территории ближайшего природного окружения привлекли внимание 18,2% анкетированных. Проведение просветительских занятий с учениками младших



классов заинтересовало 17,0% опрошенных учащихся, остальные направления получили незначительное внимание.

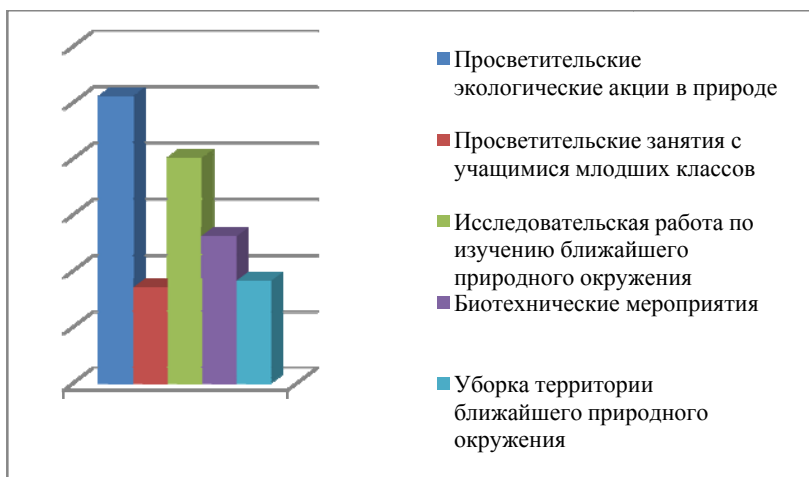


Рис. 1. Предпочитаемые мероприятия природоохранной направленности

Таким образом, анкетирование старшеклассников определило три самых актуальных направления, которые наиболее полно отражают структуру природоохранной деятельности старшеклассников [6]. Это, прежде всего, эколого-просветительские акции (просветительский компонент), исследовательские мероприятия и мониторинг (исследовательский компонент), и биотехнические мероприятия (практический компонент).

Важнейшим показателем мотивации в природоохранной деятельности, является готовность учащихся принимать участие в природоохранных мероприятиях по изучению, популяризации и поддержке редких животных и природных экосистем ближайшего окружения, а также конкретные результаты этой деятельности. Среди опрошенных старшеклассников, 87,5% учеников участвуют в природоохранных мероприятиях. Интерес к охране природы растет с возрастом. Так, для отдельной выборки учащихся 11-х классов, из общего количества анкетированных, готовность участия в природоохранной деятельности составила – 96,2%.

Установлено, что высокий уровень мотивации учащихся связан с тем, что на территории Минского района, учащиеся которого были задействованы в исследовании, находится биологический заказник «Соколиный», который ранее создавался по инициативе учеников (а теперь уже выпускников) ближайших школ, и этот опыт вошел в богатое и неординарное природоохранное наследие района [Shaikin, 2016]. Юные экологические активисты, были отмечены именными стипендиями государственного фонда по поддержке талантливых учащихся. Они стали участниками теле- и радиорепортажей, победителями республиканских и международных конференций и конкурсов. Продолжая традиции природоохранной деятельности, учащиеся интересуются природой ближайшего окружения и показывают высокий уровень осведомленности и мотивации.

Природоохранные действия учащихся, выходящие за границы требований образовательного процесса, имеют не только природоохранный, но и социальный эффект. Участвуя в природоохранных мероприятиях, учащиеся проявляют активность, стремление расширять сферу своей деятельности и получают устойчивую мотивацию, которая поддерживается экологической культурой и местными природоохранными традициями. Участвуя в проектах по сохранению природы, учащиеся изменяются сами в своей эколого-мировоззренческой позиции, эмоционально-нравственном отношении к природе, расширяют личный опыт природоохранной деятельности, что способствует мотивации к дальнейшим созидательным действиям по отношению к ближайшему природному окружению.

#### *Литература*

1. Гофман, В.Р. Экологические и социальные аспекты экономики природопользования: Учебное пособие/ В.Р.Гофман. – Челябинск: Изд. ЮУрГУ, 2001. – 631 с.
2. Грищенко, В.Н. Биотехнические мероприятия по охране редких видов птиц / В.Н.Грищенко. – Черновцы, 1997. – 143 с.
3. Захлебный, А.Н. Модели содержания экологического образования в новой школе /А.Н.Захлебный, Е.Н.Дзятковская // Педагогика. – 2010. – №9. – С. 38 – 45.
4. Кашлев, С.С. Педагогика: теория и практика педагогического процесса: учеб. пособие. В 3 ч. Ч. 2 / С.С.Кашлев. – Минск: Зорны Верасень, 2008. – 208 с.

5. Макаедова, А.А. Формирование экологической компетентности старшеклассников в природоориентированной деятельности гимназии. Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / А.А.Макаедова; МПГУ. – Смоленск, 2007. – 20 с.
6. Шайкин, Р.В. Компоненты природоохранной деятельности учащихся / Р.В.Шайкин // Теория и практика педагогической науки в современном мире: традиции, проблемы, инновации. Матер. межд. науч.-практ. конф. В 3-х ч. Ч.2. – Новокузнецк: Издательство КузГПА, 2012. - С. 195-197
7. Shaikin, R. The Role of Environmental Education as a Tool for Nature Protection: Experience in Creating Biological Reserve «Falcon» in Belarus / R. Shaikin // International Scientific Review of the Problems and Prospects of Modern Science and Education // International Scientific Review № 21 (31) / XXIX International Science Conference (Boston, USA, 21-22 December, 2016). p. 72-73.

### **Продвижение идей образования для устойчивого развития муниципальной методической службой**

Н.В. Маргарян, Н.Н. Шичкина,

*Центр мониторинга и сопровождения образования, г. Рязань*

*Аннотация.* На современном этапе развития общества экологическое образование в интересах устойчивого развития становится одной из важнейших и центральных сфер человеческой деятельности, которое теснейшим образом связано со многими сторонами общественной жизни. В данной работе рассматривается роль методической службы в контексте идей образования для устойчивого развития, а именно – использование для взаимодействия с педагогами удобных (мобильных, адресных, оперативных) форм, сетевого партнерства; применение способов повышения профессионализма педагога в межкурсовой период, которые не отвлекают его от основной работы, а оценивают непосредственную деятельность педагога, препятствуют профессиональному выгоранию. Сетевое партнерство муниципальных методических служб стало пропагандой идей лучшего опыта просвещения и образования в интересах: сохранения природного и культурного наследия России; формирования навыков «зеленого» потребления и устойчивого образа жизни населения; пропаганды основ культуры безопасности и здоровья, необходимых гражданам в глобальном мире XXI века; трудовой и профессиональной ориентации молодежи к включению в «зеленую» экономику страны.

*Ключевые слова:* методическая служба; образование в интересах устойчивого развития; педагогическое сообщество; сетевое партнерство; стажировочные площадки; ЮНЕСКО; «зеленая» экономика.

## **Promotion of the ideas of education for sustainable development municipal methodical service**

*N. In. Margaryan, N. N. Shichkina,*

*Center for monitoring and supporting education, Ryazan*

*Abstract.* At the modern stage of society development environmental education for sustainable development is one of the most important and Central areas of human activity, which is closely associated with many aspects of public life. This paper examines the role of the methodical service in the context of the ideas of education for sustainable development, namely, the use for communication with teachers easy (mobile, targeted, online) forms, a network partnership; the use of ways of increase of professionalism of teachers in intercourse period that do not distract him from the basic work, and evaluate the direct activity of the teacher, prevent professional burnout. Network partnership of the municipal methodical services is the promotion of ideas and best practices of teaching and education in the interest of preserving natural and cultural heritage of Russia; for the skills of green consumption and sustainable lifestyles; and the promotion of the foundations of a culture of health and safety that are required for citizens in the global world of the XXI century; employment and professional orientation of young people for inclusion in the «green» economy.

*Keywords:* methodical service; education for sustainable development; pedagogical community; network partnership; probation area; UNESCO; «green» economy.

На современном этапе развития общества экологическое образование в интересах устойчивого развития становится одной из важнейших и центральных сфер человеческой деятельности, которое теснейшим образом связано со всеми другими сторонами общественной жизни.

Муниципальная методическая служба в контексте идей образования для устойчивого развития может: использовать для взаимодействия с педагогами удобные (мобильные, адресные, оперативные) формы; применять такие способы повышения профессионализма педагога в межкурсовой период, которые не отвлекают его от основной работы, оценивают непосредственную деятельность педагога, препятствуют профессиональному выгоранию; персонализировать повышение профессионализма

педагога на основе требований профессионального стандарта; заниматься разработкой конкурсных мероприятий, которые оценивают результат деятельности педагога или образовательного учреждения, не отвлекая от основной деятельности; развивать систему наставничества; наращивать внутренний социальный капитал муниципальной методической службы.

Центр мониторинга и сопровождения образования города Рязани в 2016-2017 учебном году вошел в состав межрегионального сетевого партнерства «Учимся жить устойчиво в глобальном мире. Экология. Здоровье. Безопасность». Целью партнерства стала пропаганда идей и лучшего опыта просвещения и образования в интересах сохранения природного и культурного наследия России; формирования навыков «зеленого» потребления и устойчивого образа жизни населения; пропаганды основ культуры безопасности и здоровья, необходимых гражданам в глобальном мире XXI века; трудовой и профессиональной ориентации молодежи на включение в «зеленую» экономику страны.

Направлениями данного сотрудничества стали: распространение информации об ООН и ЮНЕСКО в мире, о глобальных проблемах и возникающих социальных вызовах к системе образования, продвижение идей образования для устойчивого развития; развитие межкультурной коммуникации и содействие укреплению мира; изучение, внедрение и распространение позитивного опыта в системе образования и воспитания в области образования для устойчивого развития; совершенствование образовательного процесса, методической работы с педагогами общего и дополнительного образования; просветительской работы с родителями и общественными организациями по вопросам образования для устойчивого развития; расширение международных контактов в интересах развития глобального образования в интересах устойчивого развития.

Проанализировав задачи сетевого партнерства, нами были определены следующие направления деятельности методической службы:

- организационно-методическое направление
- информационно-методическое направление
- мониторинговое направление

Целью организационно-методического направления является внедрение эффективных технологий образования. Для его

реализации центром мониторинга и сопровождения образования организуются:

- интернет-педсоветы, которые позволяют участникам общаться, обсуждать проблемы, намечать пути решения проблем, находясь в своей образовательной организации, обеспечивая как можно большее количество образовательных организаций;

- семинары-практикумы, которые предполагают совместную практическую деятельность педагогов, способствующую повышению профессионального уровня в комфортной, творческой атмосфере, способствуют передаче опыта от более опытных педагогов начинающим, развивают профессиональное взаимодействие между участниками;

- вебинары, форма проведения которых позволяет доводить обучающую информацию до педагогов дистанционно, в любом удобном для педагога месте: требуется только наличие компьютера с выходом в интернет;

- форумы, которые способствуют организации сетевых партнерских связей педагогов и образовательных организаций разных регионов;

- проектная деятельность, которая способствует обсуждению и выдвижению предложений по решению проблем, обращающих внимание педагогов на идеи образования для устойчивого развития.

Цель информационно-методического направления – обеспечение профессиональной деятельности педагогов по изучению, внедрению и реализации экологического образования в интересах устойчивого развития. Сотрудниками центра мониторинга и сопровождения образования проводятся:

- педагогические чтения, участие в которых позволяет педагогам глубже познакомиться с идеями образования для устойчивого развития, а слушателям – наметить пути своего дальнейшего профессионального роста;

- научно-практические конференции, которые позволяют педагогам обсудить глобальные проблемы и вызовы в современном мире, а также с позиции междисциплинарного подхода определить условия преодоления рисков и вызовов в интересах устойчивого развития общества;

- формируются электронные библиотеки, которые позволяют педагогам находить необходимую информацию, не отходя от домашнего или рабочего компьютера, в любое время и в любом

месте, расширяют возможности по поиску и обработке информации; информация всегда актуальна, так как библиотеки поддерживают онлайн-версии указателей, энциклопедий, каталогов и пр.;

- медиатеки, которые способствуют получению педагогами достоверной информации, что является необходимым условием активной жизни человека;

- базы данных педагогов, предназначенные для мобильного получения необходимой информации.

Если рассматривать практический опыт муниципальной методической службы, то следует сказать, что в течение 2016-2017 учебного года были организованы и проведены дни открытых дверей для начинающих директоров школ города Рязани и сотрудников районных методических служб Рязанской области. Для гостей Центра были подготовлены выступления о стажировочной площадке «Образование для устойчивого развития».

С 12 по 15 апреля 2017 года коллектив центра мониторинга и сопровождения образования принял участие в выставке форума «Московский международный салон образования – 2017» по теме «Экосистема современного образования». Нами был представлен опыт работы муниципальной методической службы, основанный на идеях образования для устойчивого развития: альтернативные формы повышения профессионализма, сетевая организация методической работы, организация профессиональных сообществ педагогов: ассоциаций и методических объединений.

Цель мониторингового направления - получение аналитико-диагностической и прогностической информации. В данный момент направление развивается на традиционной основе.

Работа методической службы в процессе реализации идей устойчивого развития выстраивается таким образом, чтобы предотвратить профессиональное выгорание педагогов и методистов, повысить результат их деятельности, создать такую среду, в которой каждый участник смог бы развиваться устойчиво: быть востребованным в профессии, повышать свой уровень профессиональной компетентности без отрыва от работы, минимизировать различные психологические и социальные проблемы.

### *Литература:*

1. Материалы Всемирной конференции ЮНЕСКО по образованию в интересах устойчивого развития [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.geogr.msu.ru/hesd/docs/bonn\\_declaration.pdf](http://www.geogr.msu.ru/hesd/docs/bonn_declaration.pdf) (дата обращения - 07.04.2017)
2. Концепция координации деятельности муниципальных методических служб в рамках пилотного проекта «Межрегиональное сетевое партнерство: Учимся жить устойчиво в глобальном мире: УСТОЙЧИВО В ГЛОБАЛЬНОМ МИРЕ: Экология, Здоровье. Безопасность (Программа УНИТВИН ЮНЕСКО)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://imc.tomsk.ru/wpcontent/uploads/2016/09/Концепция-координации-деятельностипилотный-проект.pdf> (дата обращения 07.04.2017).
3. Делор, Ж. Образование: сокрытое сокровище. Доклад Международной комиссии по образованию для XXI века, представленный ЮНЕСКО / Ж. Делор. - Издательство ЮНЕСКО, UNESCO 1997 – 31 с.



### **Раздел 3. Медицинские и здоровьесберегающие аспекты социализации человека в современном мире**

#### **Здоровьесбережение и укрепление здоровья подрастающего поколения как условие социализации**

И.Ш. Мухаметзянов,

*доктор медицинских наук, профессор, главный научный сотрудник  
лаборатории теории и методики подготовки кадров  
информатизации образования,*

*Институт управления образованием Российской академии  
образования, г. Москва*

*Аннотация.* В статье рассматриваются вопросы сохранения и развития здоровья учащегося через призму его социализации и в условиях его деятельности в высокотехнологичном информационном образовательном пространстве. Автором отмечается отсутствие единой концепции обеспечения сохранения и развития здоровья учащихся в период получения им образования при реализации обучения в условиях лично-ориентированного информационного образовательного пространства организованного с учетом особенностей его здоровья. Реалии социализации в условиях информационного общества определяют приоритетность информационной безопасности учащихся и эффективность действующих механизмов обеспечения и контроля социализации вне учебного заведения. До настоящего времени вопросы учебной и внеучебной деятельности учащегося вне учебного заведения не имеют должной и квалифицированной оценки специалистов. Существующие психолого-педагогические и медицинские мероприятия по сохранению и развитию здоровья обучаемого реализуемы исключительно в условиях самой образовательной организации и не применимы вне нее. Вместе с тем, так как деятельность в условиях информационного образовательного пространства выводит процесс обучения за традиционные рамки образовательной организации, то фактически значимая часть данного пространства, а соответственно и его информационная безопасность и эффективность действующих механизмов социализации обучаемого вне учебного заведения, контролируются исключительно его родителями и самим учащимся.

*Ключевые слова:* здоровье учащихся, информационно-образовательное пространство, социализация личности.

## **Health care and strengthening the health of the younger generation as a condition of socialization**

*Mukhametzyanov I. Sh.,*

*doctor of medical Sciences, Professor, chief researcher of the laboratory of theory and methodology of training in formatting of education, Institute of education management, Russian Academy of education, Moscow, e-mail: ishm@inbox.ru*

*Abstract.* The article discusses the issues of preservation and development of health of the students through the prism of socialization in the context of their activity in high-tech information educational environment. The author notes the lack of a common vision on the conservation and development of health of students during the period when they receive education as the educational process is implemented in conditions of personality-oriented educational information space organized with consideration of the peculiarities of their health. The reality of socialization in the information society determine the priority of information security of students and efficiency of the existing mechanisms of support and control of socialization outside of the institution. To date, the issues of educational and extracurricular activities of the student out of educational institutions do not have proper and qualified evaluation by the specialists. Existing psycho-pedagogical and medical activities for the maintenance and development of the health of the student can be realized only in conditions of an educational organization, and do not apply outside of it. However, as the activity in the conditions of information educational space brings the process of learning beyond the traditional educational organization, in fact, a significant part of this space, and therefore its information security and the effectiveness of the existing mechanisms of socialization of the student outside of the institution, are controlled solely by its parents and students.

*Keywords:* health of students, information and educational space, the socialization of the individual.

Особенностью жизни современного общества является возрастающее значение информационных и коммуникационных технологий на все стороны его жизни, влияние на формирование личности и ее социализацию. Традиционные вертикальные и горизонтальные связи значительно изменились с появлением таких форм социальной коммуникации как сетевые социальные и профессиональные сообщества (сети) и стали носить не территориальный, а глобальный характер. Сети представляют собой виртуальную альтернативу традиционных социальных сообществ. Большую значимость приобретает проблема самореализации и

самопрезентации. И даже более того, зачастую виртуальная форма общения доминирует над реальной, провоцирует форму общения, именуемую как «одинок в толпе» - возможность бесконечного взаимодействия без четкой цели, с включением в поверхностные, малосодержательные коммуникации в условиях виртуальных сред. Вместе с тем, на сегодня необходимо говорить о форме «киберсоциализации» - жизнедеятельности личности в киберпространстве [7]. При этом приоритетом становится вопрос информационной безопасности личности, рассматриваемой как «состояние и условия жизнедеятельности личности, при которых реализуются ее информационные права и свободы» и «..обеспечении прав гражданина на защиту своего здоровья от неосознаваемой вредной информации» при существующих угрозах «..противоправного применения специальных средств, воздействующих на сознание» ([http://big\\_law.academic.ru](http://big_law.academic.ru)). Ущерб личности представляет собой «..состояние человека, в котором его личности может быть нанесен существенный ущерб путем оказания воздействия на окружающее информационное пространство» [2]. Исходя из данного определения, считаем необходимым рассмотреть возможное негативное воздействие на здоровье негативной информации и использование прямого воздействия на физическое и психическое здоровье человека [6].

Переход к 6-му промышленному укладу и росту значения информатизации общественной жизни и сферы производства в последние 10-15 лет в России значительно изменил как структуру рынка труда, так и структуру потребления и, соответственно, жизненного уровня многих социальных слоев. Вместе с тем, переход к информационному обществу и «интернету вещей», иным инновациям в сфере производства и распределения оставляет за рамками жизни социума некоторую часть населения, не готовую к «информационному» потреблению. Тем самым, формируется ситуация не только материального, но и информационного неравенства, что в условиях информационного общества противоречит его сущности - глобальному расширению границ межличностной коммуникации во всех сферах человеческой деятельности, но и требует формулирования подходов к социализации данной группы населения в условиях новой реальности бытия [5]. Все это актуализирует не только и не столько вопросы социализации молодежи, но и социализации лиц старших

возрастных групп к условиям жизни и новым формам межличностной коммуникации в условиях реальной глобализации, в условиях выраженных региональных диспропорций. В этих условиях несомненна и значимость подготовки педагогов и психологов с учетом региональных, этнических и экономических особенностей регионов [3]. Результаты исследований по программе «Международное исследование компьютерной и информационной грамотности (ICILS)» в части компьютерной и информационной грамотности показали, что 62% обучаемых имели средний, 36% - низкий, 2% высокий уровни компьютерной и информационной грамотности. Для нашей страны характерен высокий уровень компьютерной и информационной грамотности для крупных городов (34% обучаемых), в то время как для учащихся сельских поселений он был крайне ограничен (9%). Для обучающихся (лиц старшей возрастной группы) характерна значительно меньшая активность в части использования ИКТ. Только половина учителей во всех странах-участницах, по их собственным оценкам, являются уверенными пользователями ИКТ, причем этот показатель практически не зависит от возраста [4].

При решении проблемы диалогической компетентности и формировании навыков позитивной коммуникации, критического диалога, инновационных образовательных идей, новых способов мышления, новых способов взаимодействия с окружающими и новых научных прорывов необходимо понимание того, что это проблемы настоящего времени и любые инновации реализуются не лидерами, а рядовыми членами общества, как эволюционный, а не революционный процесс. И это имеет, несомненно, значение для системы образования, так как именно она готовит человека для жизни и деятельности в рамках информационного общества вне зависимости от предпочтительного вида профессиональной деятельности. Применительно к системе образования значимой стала «цифровое неравенство» обучающихся и обучаемых, появление нового «цифрового поколения» [8]. Формулирование приоритетности задачи образования в данной сфере имеет не столько теоретическую значимость, сколько высокую практическую ценность в части позитивного преобразования общества путем интенсификации экономического роста, формирования современной культуры управления производством и обществом, решения проблем бедности и социальной напряженности [9,11].

Конечной целью образования было и остается нравственное воспитание человека как члена общества. Значимым спектром исследований показано, что образование не только позволяет людям лучше реализовывать профессиональные компетенции, но и помогает улучшить их состояние здоровья, способствовать формированию активной гражданской позиции и сдерживает насилие [10, 12]. В России 73% граждан в возрасте от 18 лет и старше пользуются Интернетом, из них 47% опрошенных делают это ежедневно. Проникновение интернета среди молодых россиян (16-29 лет) достигло предельных значений еще в предыдущие годы и, по данным GfK (Омнибуса GfK), составляет сейчас 97% [1].

Существуют несколько механизмов влияния состояния здоровья учащихся на уровень их социализации. Наиболее явное значение имеет реализуемое через влияние самих средств ИКТ и условий их использования (санитарно-гигиенические нарушения, несоблюдение правил охраны труда, режима труда и отдыха использование несертифицированных технических средств, носителей информации; нарушение нормирования в части представления информации - технические регламенты и прочее). Менее явное значение придается воздействию негативной информации на психику пользователя ИКТ через противоречивый, агрессивный и негативный ее характер. Это оказывает влияние на социальные и нравственные ориентиры, искажает нравственные нормы и критерии. Приоритетным путем преодоления возможного негативного влияния является обучение ребенка адекватному восприятию и оценке информации, ее критическому осмыслению на основе нравственных и культурных ценностей, необходимо говорить о том, что в виртуальном мире существует целый свод правил, которыми нужно руководствоваться при работе и общении в сети. Незнание, неумение использовать основные нормы поведения приводит к тому, что подростки демонстрируют в виртуальном пространстве асоциальное поведение, а то и совершают правонарушения в сфере ИКТ.

В последний период отмечается смещение от уровня функционирования учащегося в рамках учебного заведения к доминированию социального и физического функционирования вне него. [11, С.110]. Это, на наш взгляд, свидетельствует о выходе обучения и процесса социализации за пределы образовательной организации и реализуется в условиях фактически не

контролируемой образовательной среды учащегося, включающей в себе как учебное заведение, так и место пребывания или проживания учащегося. Вопросы безопасности данной среды целиком возложены на самого учащегося. Контент - фильтрация материалов возможна только на уровне провайдеров и слабо реализуема при использовании общественных беспроводных сетей.

В части исследований отмечено, что на процесс формирования мотивированности к безопасности образовательной деятельности значительное влияние оказывают неблагоприятные характеристики их социально-гигиенического функционирования со специфическими для каждого периода жизнедеятельности факторами риска. Наиболее значимыми показателями, свидетельствующими о влиянии уровня информированности на показатели качества жизни (детерминанты и ранги), являются такие как: наличие знаний, мотивированность и реализация принципов здоровьесберегающей деятельности. При определении их прогностической значимости отмечен рост вероятности влияния своевременного (на ранних этапах жизнедеятельности) приобретения умений и навыков в сфере обеспечения информационной и санитарно-гигиенической безопасности личности.

Организация здоровьесбережения предполагает обеспечение гигиенических условий информатизации образовательного процесса, просветительскую и реабилитационную работу педагогов, психологов и медиков. При этом речь идет не столько о прямом привнесении элементов гигиенической (безопасные условия) и оздоровительной (медицинской) работы в учебный процесс, сколько о соблюдении внешних организационных условий преподавания. Попытки повышения значимости учебных приоритетов над медицинскими, например, посредством простого уменьшения учебной нагрузки вместо оптимизации учебного процесса, неизбежно приведут к неадекватности педагогических результатов требованиям социума. Учащийся, сохранивший свое соматическое здоровье в школе вследствие щадящей учебной нагрузки, может оказаться невостребованным в жизни; нарушения в состоянии соматического и психического здоровья достигнут выпускника уже после окончания учебного заведения.

Таким образом, сегодня необходимо говорить о том, что в настоящее время не существует единой концепции обеспечения

сохранения и развития здоровья учащихся вне образовательной организации и в условиях его деятельности в информационном образовательном пространстве, организованном с учетом особенностей его личностного здоровья. Опора только на уровень культуры самого учащегося в части формирования безопасной для себя образовательной среды вне образовательной организации представляется сомнительна. Родители зачастую менее компетентны в данном вопросе, чем их дети.

### *Литература*

1. Количество пользователей интернета в России. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.bizhit.ru/index/users\\_count/0-151](http://www.bizhit.ru/index/users_count/0-151). - (Дата обращения 16.03.2017).
2. Концепция информационной безопасности детей (утв. распоряжением Правительства РФ от 2.12.2015 г. № 2471-р) [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71167034/#ixzz4aX7UiQKd>. - (Дата обращения 16.03.2017).
3. Краснощенко И.П. Акмеологическая концепция становления и развития профессиональной субъектности будущих психологов. Автореф. дисс. докт. психолог. наук, МГППУ. - Москва. - 2012. - 48 с.
4. Международное исследование компьютерной и информационной грамотности (ICILS), 2013. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://iso.ntf.ru/p93aa1.html>. - (Дата обращения 16.03.2017).
5. Мухаметзянов И.Ш. Социальные последствия информатизации образования. Казанский педагогический журнал. 2011. № 3. С. 109-116. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://kpj.ipppora.ru/archive/3-2011-001-192.pdf>. - (Дата обращения 16.03.2017).
6. Мухаметзянов И.Ш. Медицинские и психологические основания функционирования информационно-образовательного пространства (Для педагогических кадров, администрации образовательных учреждений и научных работников). Казанский педагогический журнал. 2014. № 1 (102). С. 27-43.
7. Плешаков В.А. Киберсоциализация: Социальное развитие и социальное воспитание современного человека [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/kibersotsializatsiya-sotsialnoe-razvitiye-i-sotsialnoe-vozpitanie-sovremennogo-cheloveka#ixzz4bOCKSPWI>. - (Дата обращения 16.03.2017).
8. Солдатова Г., Зотова Е., Лебешева М., Шляпников В. Интернет: возможности, компетенции, безопасность. Методическое пособие для работников системы общего образования. — М.: Google, 2013. — 165 с.

- [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ifap.ru/library/book548.pdf>. - (Дата обращения 16.03.2017).
9. Chinnammai S. Effects of globalization on education and culture\ ICDE International Conference. November 19-23, 2005, New Delhi. [Электронный ресурс]. – Режим доступа:<http://guidedresearchwriting.pbworks.com/w/file/etch/53952209/I>. - (Дата обращения 16.03.2017).
10. McPherson K., Kerr S., McGee E., Cheater F., Morgan A. The Role and Impact of Social Capital on the Health and Wellbeing of Children and Adolescents: a systematic review \ Glasgow Centre for Population Health. - 2013. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.gcph.co.uk/assets/0000/3648/Social\\_capital\\_Appendices\\_2013\\_final.pdf](http://www.gcph.co.uk/assets/0000/3648/Social_capital_Appendices_2013_final.pdf). - (Дата обращения 16.03.2017).
11. Schröttner B.T. The effects of globalization phenomena on educational concepts. US-China Education Review, August 2010, Volume 7, №.8 (Serial №.69). [Электронный ресурс]. – Режим доступа:<https://eric.ed.gov/?id=ED514734>. - (Дата обращения 16.03.2017).
12. What are the social benefits of education?\ Education Indicators in Focus. DOI: 10.1787/5k4ddxn139vk-en [Электронный ресурс]. - Режим доступа:[http://www.oecd-ilibrary.org/education/what-are-the-social-benefits-of-education\\_5k4ddxn139vk-en](http://www.oecd-ilibrary.org/education/what-are-the-social-benefits-of-education_5k4ddxn139vk-en). - (Дата обращения 16.03.2017).

## **Укрепление здоровья несовершеннолетних как важное условие их успешной социализации**

А.В. Морозов, Н.И. Никитов,  
*Институт управления образованием  
Российской академии образования, г. Москва*

*Аннотация:* В статье рассматривается проблема укрепления здоровья как одно из важнейших условий успешной социализации несовершеннолетних; особое внимание, при этом, уделяется созданию у детей установки на здоровый образ жизни, а также необходимости разработки, внедрения и эффективного использования в процессе обучения детей современных здоровьесберегающих образовательных технологий, обеспечивающих сохранение здоровья субъектов образовательной деятельности, как фактора повышения эффективности процесса обучения и успешной социализации; на процесс социализации несовершеннолетнего, на его развитие существенно влияют личностные ориентиры (нравственные ориентиры личности являются детерминантой самосовершенствования человека: закладывая основы её развития, они



занимают особое место в жизни индивида; весь жизненный опыт человека консолидируется в ориентирах); возможность преобразования себя, саморазвития и полноценного роста в процессе социализации ребёнка, в немалой степени обеспечивает духовность; особенно важное значение развитию духовной сферы должно уделяться в подростковом возрасте, когда ведущим фактором социализации является самоопределение, проявляющееся в желании сформировать определённую смысловую систему представлений о самом себе и о мире; в рамках здоровьесбережения несовершеннолетних наиболее актуальной является задача формирования здоровья.

*Ключевые слова:* здоровье несовершеннолетних, социализация, субъекты образовательной деятельности, здоровьесберегающие технологии, информационно-образовательная среда, здоровьесбережение.

### **Health promotion minor as an important condition of their successful socialization minor child**

*A. V. Morozov, N. Nikitov,*

*Institute of management education*

*The Russian Academy of education, Moscow*

*Abstract:* in the article the problem of health promotion as one of the most important conditions for successful socialization of minors; special attention, thus, is paid to the creation in children of installation on a healthy lifestyle and the need for the development, implementation and effective use in the learning process of the children modern health saving educational technologies that retain the health of the subjects of educational activity, as factors of increase of efficiency of process of education and successful socialization; the process of socialization of minors its development is significantly influenced by the personal guidance (moral values of personality are the determinant of the self of man: laying the foundations for its development, they occupy a special place in the life of individual; all human experience consolidate for orientation); the possibility of transforming yourself, of self-development and proper growth in a child's socialization process, to a large extent, provides spiritual-ness; especially the importance of spiritual development should be given during adolescence, when the leading factor of socialization is self-determination, manifested in the desire to form some meaning a system of ideas about him-self and about the world; in the framework of health protection of minors most actual task is the formation of health.

*Key words:* health of minors, socialization, subject's education-activity, health saving technologies, information-educational environment, the health care.

Современное российское сообщество поставлено перед проблемой сохранения себя, как самодостаточной, воспроизводящей системы, ориентированной как на свои особые, специфические ценности и цели, так и на интеграцию в мировое сообщество. При этом, социальное воспроизводство базируется на определённых образцах, выступающих в качестве основы для идентификации новых поколений с обществом в его основных социокультурных измерениях. В процессе социализации образцы эти осваиваются и воспроизводятся грядущими поколениями.

Несовершеннолетние, формируя в процессе своей социализации образ будущего, наследуют степень развития социума и рассматриваются нами сегодня, как инновационный потенциал, роль которого необходимо учитывать во всех сферах жизнедеятельности нашего общества. С одной стороны, содержание и характер деятельности этого потенциала в современном социуме, как субъекта социального развития, напрямую зависит от объективных условий социальной среды, предлагающих вполне определённые модели социализации, а с другой – дети, несмотря на свой возраст, принимают сегодня непосредственное участие в преобразовании всех сфер жизнедеятельности общества, выполняя в нём важную функцию смены поколений, будучи весьма динамичным социально-демографическим образованием.

На процесс социализации несовершеннолетнего, на его развитие существенно влияют личностные ориентиры. Нравственные ориентиры личности являются детерминантой само совершенствования человека: закладывая основы её развития, они занимают особое место в жизни индивида. Весь жизненный опыт человека консолидируется в ориентирах. Профилактикой асоциальных явлений, социального инфантилизма, безнадзорности, социальных патологий, правонарушений является формирование нравственных ориентиров у детей, так как усвоение правил и норм общественного поведения происходит посредством данного процесса.

Возможность преобразования себя, саморазвития и полноценного роста в процессе социализации ребёнка, в немалой степени обеспечивает духовность. Особенно важное значение развитию духовной сферы должно уделяться в подростковом возрасте, когда ведущим фактором социализации является самоопределение, проявляющееся в желании сформировать

определённую смысловую систему представлений о самом себе и о мире [7].

Следующие принципы, определяющие концептуальную основу уклада жизни, лежат в основе духовно-нравственного развития и воспитания несовершеннолетних:

- аксиологический принцип;
- принцип диалогического общения;
- принцип идентификации (персонификации);
- принцип ориентации на идеал и др. [2].

Организация здорового образа жизни исходит из представлений о личной ответственности за своё здоровье, гармонии со своим телом и окружающим миром. Особенно важным является умение личности достигать нормального физического, психического и нравственного состояния и успешно противостоять неблагоприятным факторам окружающей среды. Под здоровым образом жизни нами понимается соблюдение условий повседневной жизни, позволяющее не только сохранить и восстановить естественное состояние организма, но и способствующее предотвращению приобретения каких-либо заболеваний.

Здоровый образ жизни включает в себя: соблюдение правил поведения, исключение излишеств, соблюдение режима сна, труда и отдыха, оптимальные физические нагрузки, общение с природой, здоровое питание.

Профилактика является важнейшим средством предупреждения развития каких-либо негативных процессов на их ранних стадиях. С её помощью можно снять остроту проблемы и повернуть процесс в иное, более благоприятное русло, с наименьшими функциональными затратами [8].

К числу условий, при которых установка на здоровый образ жизни среди несовершеннолетних будет наиболее эффективной, можно отнести следующие:

- увеличение программ, направленных на формирование здорового образа жизни и информирования о негативных последствиях девиантного поведения и вреде употребления наркотиков, алкоголя и курения для здоровья несовершеннолетних;
- создание социокультурной и физкультурно-оздоровительной среды, социально-поддерживающего окружения и активного вовлечение в неё несовершеннолетних;

- использование технологий обучения здоровью и воспитания культуры здоровья, а также как оздоровительных, так и здоровьесберегающих технологий [9].

К здоровьесберегающим технологиям, создающим при помощи разумной организации педагогического процесса и соответствия физической и учебной нагрузки возрастным особенностям несовершеннолетних безопасные условия обучения, воспитания и пребывания в образовательном учреждении мы относим:

1. Технологии обучения здоровью, формирующие здоровый образ жизни посредством включения соответствующих тем в определённые предметы, такие как физическая культура, основы безопасности жизнедеятельности, а также включающие в себя гигиеническое воспитание и обучение;

2. Технологии, направленные на решение задач профилактики заболеваний и девиаций в поведении несовершеннолетних, укрепления их физического здоровья в процессе закаливания, регулярных занятий физической подготовкой, обогащение потенциала здоровья с помощью организации здорового питания;

3. Технологии воспитания культуры здоровья, формирующие у несовершеннолетних ответственность за своё здоровье и здоровье окружающих людей, позволяющие воспитывать культуру здоровья, а также личностные качества, способствующие сохранению и укреплению здоровья, побуждающие вести здоровый образ жизни [7].

В процессе занятий физкультурно-спортивной деятельностью возможно не только воспитание новых качеств личности, но и перевоспитание уже имеющихся, с отрицательной направленностью [Новичкова, 2009].

Являясь составной частью общей культуры личности, физическая культура служит решающим фактором успешной социализации несовершеннолетних и, кроме того, во многом определяет её нравственный и социальный статус. Вовлечение несовершеннолетних в систематическую и активную физкультурно-оздоровительную деятельность является оптимальной программой, обуславливающей процесс адекватной социализации, способствует здоровому образу жизни и даёт возможность противостоять распространению вредных привычек [3].

Особую важность проблеме формирования здорового образа жизни и укрепления здоровья несовершеннолетних, в целом, как

важного условия их успешной социализации, придаёт тот факт, что они являются той частью населения, состояние здоровья которой является индикатором социального благополучия и показателем его изменений.

Основой современных здоровьесберегающих образовательных технологий является, несомненно, здоровье обучающегося в процессе его развития, созревания и взросления, которое, как убедительно показывают результаты проведённых нами исследований, способно не только сохраняться и даже развиваться (усиливаться), но и, определенным образом конструироваться и переконструироваться. Таким образом, в отечественных образовательных системах со всей остротой и актуальностью возникает проблема разработки методических основ формирования здоровья, ибо, как установлено, современная школа, отнюдь, не прибавляет его, а, напротив – существенно снижает [7].

В рамках здоровьесбережения несовершеннолетних, таким образом, наиболее актуальной становится задача формирования здоровья – ведущий принцип построения содержания здоровьесбережения. Заявленный в качестве ведущего принцип имеет не только общепедагогическое значение, но и обеспечивает формирование основных компонентов здоровья обучающихся (путём подбора соответствующих средств и методов) на протяжении всей их образовательной деятельности [9].

Установка на повышение и сохранение здоровья (при том, что современному обществу здоровье человека, как такового, абсолютно безразлично) не может появиться спонтанно. Эта установка формируется у человека в результате специального психолого-педагогического воздействия [4]. Таким образом, в структуре образовательных здоровьесберегающих технологий особое место уделяется педагогическому компоненту, сущность которого, по мнению И.И. Брехмана, заключается в обучении здоровью с самого раннего возраста [1].

Учебная деятельность в условиях образовательной среды, неблагоприятной для здоровья обучаемого, может ослаблять или усиливать общее влияние процесса обучения на характер проявлений тех или иных свойств личности, что обуславливает необходимость дифференцированного подхода к психолого-педагогическому обеспечению образовательного процесса, внедрению специализированных для определенной группы

обучающихся реабилитационных методик в образовательный процесс, а также формированию в стенах образовательного учреждения дифференцированной здоровьесберегающей инфраструктуры [6].

Разрабатывая образовательные ресурсы, используемые в процессе обучения с применением современных информационных и коммуникационных технологий, целесообразно исходить из особенностей их представления для различных групп пользователей с различной направленностью психической активности, уровня остроты слуха, зрения и т.д. [10]; [11].

Современная здоровьесберегающая информационная образовательная система призвана гарантировать охрану и укрепление психического, физического и социального здоровья обучающихся, обеспечивать индивидуализацию процесса обучения при поддержке педагогов, открытость по отношению к семье и обществу, регулировать процессы сетевого взаимодействия образовательных учреждений, широко использовать профессиональный и творческий потенциал обучающихся, как субъектов образовательной деятельности.

Процесс формирования здоровьесберегающей информационно-коммуникационной предметной среды актуализирует разработку подходов не только к использованию потенциала информационных и коммуникационных технологий в образовании, но и потенциала здоровьесбережения в целях развития личности обучаемого, развития потребности в здоровье и способностей к его достижению, формированию как общей информационно-культурной, так и культуры здоровья, умению разрабатывать стратегию поиска достижения образовательных и здоровьесберегающих задач, прогнозировать результаты, достигаемые в процессе реализации принимаемых решений, влиять на социализацию личности, в целом [7].

Таким образом, если государство заинтересовано в перспективах сохранения и развития человеческого потенциала страны оно должно, в первую очередь, выстроить систему мер, ориентированных на управление социализацией несовершеннолетних, укрепления их здоровья, вне зависимости от того, насколько остры экономические проблемы в обществе и каковы политические коллизии, сопровождающие властные отношения в социуме. Только в том случае, если все факторы,

влияющие на процесс социализации, будут ориентированы преимущественно в одном направлении, результат может оказаться эффективным и позитивным как для личности, так и для общества и государства, в целом.

*Литература:*

1. Брехман И.И. Валеология – наука о здоровье. – М., 1990.
2. Кузьмина Ю. Г. Приоритетность формирования духовно-нравственных ориентиров и активизация личностных ресурсов несовершеннолетних детей и подростков в профилактике употребления ПАВ (наркомания, алкоголизм) // Социальная работа: теории, методы, практика, материалы интернет-конференций и семинаров. – 2014. – № 4. – С. 31-35.
3. Миннегалиев М.М. Роль физической культуры и спорта в профилактике девиантного поведения учащейся молодежи // Актуальные проблемы физической культуры, спорта и туризма // Материалы Международной научной конференции. – Уфа, 2010. – С. 313-315.
4. Морозов А.В. Основы психологии. – М., 2005.
5. Морозов А. В. Прикладная психология и психоанализ о поиске смысла жизни как актуальном ресурсе здоровьесбережения // Прикладная психология и психоанализ. – 2016. – № 2. – С. 8.
6. Морозов А.В. Психолого-педагогические особенности реализации инноваций в современной информационно-образовательной среде // В сборнике: Инновационные подходы в системе высшего профессионального образования // Материалы итоговой научно-практической конференции преподавателей и студентов / Под ред. Ф.Г. Мухаметзяновой. – Казань, 2015. – С. 256-261.
7. Морозов А.В., Мухаметзянов И.Ш. Медико-психологические аспекты здоровьесберегающей информационно-образовательной среды // Человек и образование. – 2016. – № 4 (49). – С. 49-55.
8. Морозов А.В., Никитов Н.И. Профилактика социальных рисков и зависимостей детей и подростков // В сборнике: XXXVI Мерлинские чтения: Психологические инновации в образовании // Материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 90-летию образования ПГПИ-ПГПУ. – Пермь, 2011. – С. 159-161.
9. Морозов А.В., Чебыкина А.В. Значение здоровьесберегающих образовательных технологий для современной психолого-педагогической практики // В книге: Системогенез учебной и профессиональной деятельности // Материалы VII Международной научно-практической конференции. – Ярославль, 2015. – С. 83-85.
10. Мухаметзянов И.Ш. Здоровьеформирующее образование: сущность и технология. – Казань, 2011.

11. Мухаметзянов И.Ш. Формирование здоровьесберегающей информационной образовательной среды в условиях глобальной информатизации // Казанский педагогический журнал. – 2015. – Т. 2. – № 5 (112). – С. 239-245.

12. Новичкова Н.Г. Педагогическая коррекция девиантного поведения подростков средствами физической культуры: дис. канд. пед. наук. – Челябинск, 2009.

## **Проблема профессиональной адаптации тьюторов по здоровьесбережению**

Г. В. Валеева,

*Южно - Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск*

*Аннотация:* В статье представлена иерархическая система компонентов готовности к тьюторской деятельности, в зависимости от степени выраженности и качества проявления которых, выделяются ресурсные и проблемные зоны. Подробно рассматриваются результаты исследования вышеназванных проблемных и ресурсных зон, оказывающих прямое влияние на профессиональную адаптацию тьюторов по здоровьесбережению и формирование их готовности к оздоровительной деятельности. Описано как активность самого тьютора может приводить к появлению этих зон. В статье проанализирован уровень развития готовности тьюторов - магистрантов к оздоровительной деятельности и его влияние на их профессиональную реализацию. Обоснована необходимость внедрения системы супервизии, как системы обучения и сопровождения тьюторов по здоровьесбережению в рамках которой, решаются задачи развития профессиональной адаптации и идентичности в целом. В статье подробно рассмотрено как конкретно супервизия помогает будущему тьютору по здоровьесбережению осознать внутренние ограничения, приводящие к непониманию с тьютурируемым и ошибкам в тьюториалах. Описываются практические возможности супервизии в процессе преобразования ограничений тьюторов в их ресурс. Проанализирован сегодняшний этап развития супервизии при обучении тьюторов: какие формы супервизии уже реализуются в образовательном процессе тьюторов, и какие формы супервизии еще необходимо внедрить.  
*Ключевые слова:* тьютор, здоровьесбережение, супервизия, проблемные и ресурсные зоны.



## **The problem of professional adaptation tutors for health care**

*G. V. Valeeva*

*South Ural state humanitarian-pedagogical University,  
Chelyabinsk*

*Annotation:* The article presents a hierarchical system of components of readiness for tutoring activities, depending on the severity and quality of which are highlighted in the resource and problem areas. Detailing the results of the study wycena-called problematic and resource zones that have a direct impact on professional adaptation Tutors of health protection and the formation of their readiness for wellness activities. Studied how the activity of the tutor may lead to resource and problem areas. The article analyzes the level of development of readiness of Tutors undergraduates to health activity and its impact on the professional implementation tutorial. Justified the need for the introduction of supervision, as a system of learning and support Tutors on health protection within the framework of which, solved the problem of development of professional adaptation and identity in General. The article covers in detail exactly how supervision helps prospective Tutors of health protection to understand the internal constraints, leading to misunderstanding with tutored and errors in the tutorials. Describes the practical possibility of supervision in the process of conversion restrictions Tutors in their life. Analyzed the present stage of development of supervision in the training of Tutors: the forms of supervision already being implemented in the educational process for Tutors, and what form of supervision is still necessary to implement.

*Keywords:* tutor, health protection, supervision, problem and resource zone.

Тьюторы по здоровьесбережению, как люди, несущие в себе идею принципиально нового направления, в нашем образовании сталкиваются с проблемой адаптации к старой профессиональной среде в своем новом качестве (об этом говорит большинство магистрантов), либо с проблемой создания нового профессионального сообщества, что является актуальным в аспекте их социализации.

В аспекте изучения проблемы профессиональной адаптации тьюторов, нами было проведено исследование феномена тьюторства по здоровьесбережению. Исследование проходило на базе Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета с использованием программы комплексной диагностики «Гармония» [4], в течение 2012–2017 года. В педагогическом эксперименте принимали участие магистранты 1-2 курса (64 человека). Возраст участников от 21 года

до 50 лет. Большинство участников исследования – женщины (2/3 от общего количества).

Предыдущие исследования позволили нам выявить иерархическую систему, психоэмоционального (уровень тревожности, фрустрации, ригидности и истощения), когнитивного (представление об оздоровительной деятельности и «потребностном напряжении» в отношении этой деятельности), психофизического (самочувствие, выраженное в самооценке удовлетворенности состоянием костно-мышечной и сердечно-сосудистой систем организма, а также в «потребностном напряжении» в отношении оздоровительной деятельности), ценностно-мотивационного (иерархия терминальных и инструментальных ценностей и состояние выраженности агрессии) компонентов готовности к тьюторской деятельности, которую они формируют [4]. В зависимости от степени выраженности и качества проявления эти компоненты, они могут быть как ресурсной, так и проблемной зонами. Активность тьютора как субъекта деятельности может приводить к появлению, как ресурсов, так и проблем.

Таким образом, «зона ресурса» тьюторов по здоровьесбережению включает в себя следующие показатели:

- внутреннее спокойствие, уверенность в себе, способность достигать своих целей и хорошая работоспособность (выраженность показателей состояния «тревожность» и «фрустрационная напряженность» и «истощаемость» соответственно 7.5 и 6.8 баллов – верхняя граница нормы;
- удовлетворенность состоянием сердечно-сосудистой системы и в целом хорошее самочувствие (степень выраженности показателей в пределах нормы);
- стремление к самоактуализации через самопознание, саморазвитие и самореализацию (78,8% тьюторов);
- широкий кругозор в области оздоровительных технологий; все тьюторы, участники исследования используют оздоровительных технологий: закаливание, физической активности, правильного питания, фито- и аромооздоровления;
- сформированный запрос на обучение технологиям оздоровления; отсутствует запрос на помощь специалистов, как на «пассивное» оздоровление;
- референтная группа – семья (муж, ребенок, мама).

«Проблемная зона» может быть описана как:

- состояние, при котором, понижена подвижность, переключаемость и приспособляемость психических процессов (мышления, установок и др.) к меняющимся требованиям среды (выраженность показателя состояния «Ригидность» – 9,8 баллов (переходная зона «третье состояние»);

- слабо сформированное представление об оздоровительной деятельности: 7,5% от максимально сформированного; нет тьюторов сформированным представлением об оздоровительной деятельности; у 50% тьюторов невыраженное представление об оздоровительной деятельности (переходная зона); нет четко сформированных критериев достижения результата: тьюторы результат представляют как «активную жизнь», «гармонию», «здоровье»; потребностное напряжение в отношении оздоровления также не выражено (уровень выраженности показателя 17,8 баллов – переходная зона), что соответственно не позволяет начать саму деятельность и быть эффективным в ней;

- неудовлетворенность состоянием костно-мышечной системы (степень выраженности показателя 8 баллов – нижняя граница переходной зоны), а также то, что потребностное напряжение в отношении оздоровления не выражено, а это нарушает регулярность физического оздоровления и соответственно способствует понижению ресурса организма;

- склонность к тихому сопротивлению – внутреннему недовольству при внешней лояльности (степень выраженности показателя 9,8 баллов – переходная зона), то есть внутреннему конфликту; переходное состояние системы ценностей: степень выраженности показателя 12,5 баллов, с 13 баллов начинается зона сформированной готовности к оздоровительной деятельности;

- актуальная потребность, которая одновременно является проблемой развития и соответственно программой развития для 79% тьюторов состоит в «понимании», под которым тьюторы указывают в большей степени понимание и поддержку для себя и реже взаимопонимание;

- тьюторы четко понимают, какую помощь они сами хотели получить (понимание и поддержка), но не представляют какую помощь они готовы оказать другим («любую», «какую

попросят», «все, что угодно, кроме материальной»);

- крайне высокая стрессонапряженность, способная вызвать психосоматические заболевания (выраженность показателя 503,7 баллов – зона дезадаптации (болезни));

- в качестве референтной группы тьюторы не указывают вообще свою профессиональную группу, к которой они принадлежали до начала обучения тьюторству по здоровьесбережению, что говорит о трудностях адаптации к предыдущей профессиональной среде.

Анализ приведенных выше результатов исследования показывает, что: *психоэмоциональный компонент* (уровень тревожности, фрустрации, ригидности и истощения) готовности тьютора к оздоровительной деятельности, оказывающий наибольшее влияние на эту готовность и, как следствие профессиональную адаптацию тьюторов, так как определяет активность субъекта в познавательной и оздоровительной деятельности наиболее ресурсный, его ослабляет лишь повышенная ригидность; *когнитивный компонент* (представление об оздоровительной деятельности и «потребностном напряжении» в отношении этой деятельности) готовности к тьюторской деятельности очень слабо сформирован, что не позволяет системно осуществлять оздоровительную деятельность и соответственно нарушает профессиональную адаптацию; *психофизический компонент* (самочувствие, выраженное в самооценке удовлетворенности состоянием костно-мышечной и сердечно-сосудистой систем организма, а также в «потребностном напряжении» в отношении оздоровительной деятельности) так же сформирован недостаточно, что мешает тьюторам в первую очередь систематически заниматься личным оздоровлением и соответственно снижает их профессиональный опыт; промежуточный уровень сформированности *ценностно-мотивационного компонента* (иерархия терминальных и инструментальных ценностей и состояние выраженности агрессии) готовности к тьюторской деятельности приводит к постоянной неудовлетворенности, что создает почву для конфликтов, снижению стрессоустойчивости, и как результат к нарушению профессиональной адаптации.

Таким образом психологическая готовность тьюторов-магистрантов к оздоровительной деятельности сформирована частично, что и является фактором нарушения профессиональной

адаптации.

Активность тьютора как субъекта деятельности направленная на самоактуализацию, самопознание развитие и обучение оздоровительной тьюторской деятельности помогает решать проблемы, которые создаются в результате этой активности: «понимания», «взаимопонимания»; отсутствие представления о том какую помощь лично они готовы оказать другим.

Описанные выше ресурсные и проблемные зоны, говорят о необходимости внедрения системы супервизии, как системы обучения и сопровождения тьюторов по здоровьесбережению в рамках которой решаются задачи развития профессиональной адаптации и идентичности в целом. Супервизия помогает тьютору осознать как личностные ресурсы, так и внутренние ограничения, приводящие к непониманию с тьютурируемым и ошибкам в тьюториалах, и затем преобразовать эти ограничения в ресурсное состояние. Поэтому в процессе супервизии не только удовлетворяется потребность тьюторов в «понимании», но и развивается их способность к взаимопониманию, формируется представление о том, как они могут помогать другим. Супервизия помогает снизить стрессонапряженность тьюторов за счет структурирования системы профессиональных приоритетов и формирования чувства принадлежности к новой профессиональной среде.

Поскольку супервизия, как и тьюториалы всегда является творческим процессом, увеличивающим «зону неопределенности» и повышающим уровень тревоги, то тьютор – супервизор создает условия, которые делают супервизию возможной и эффективной исходя индивидуальных особенностей тьюторов. К таким условиям относятся: субъект-субъектные отношения, являющиеся основой развития «ситуации доверия»; «ситуация рефлексии» развивающаяся только в «ситуации доверия» и приводящая в конечном итоге к прогнозированию и моделированию «улучшенного» тьюториала.

Исследования немецких ученых проведенные в 2016 году, показали, что эффективность супервизии тьюториала, как и психотерапии на 40% зависит от отношений между супервизором и тьютором, на 30% от желания тьютора работать и лишь на 10% от техник [2]. Поэтому очень важны субъективные характеристики тьютора – супервизора: личный опыт супервизии; умение

удерживать границы, гармония, честность, открытость, способность к рефлексии и пониманию другого, откровенность, желание помогать, то есть, развитая психологическая готовность к оздоровительной деятельности.

Опираясь, на выявленные в исследовании особенности тьюторов (внутреннее спокойствие, уверенность в себе, способность достигать своих целей; стремление к самоактуализации через самопознание, саморазвитие и самореализацию; широкий кругозор в области оздоровительных технологий; склонность к внутреннему конфликту; переходное состояние системы ценностей; слабо сформированное представление об оздоровительной деятельности) можно утверждать, что для супервизии тьюторов подходит позиция «супервизор – фасилитатор». Супервизор – фасилитатор осуществляет диалогическое осмысление супервизии и самого тьюториала в соответствии с особенностями личности супервизируемого, с точки зрения особенностей ситуации взаимодействия. Осмысление супервизии осуществляется по объективным и субъективным критериям успешности как процесса супервизии тьюториала, так и самого тьюториала. Супервизор гибко использует различные стратегии понимания, и стремиться к формированию метастратегии, уделяя особое внимание ценностно-смысловой позиции, ее влиянию на конкретные способы проведения тьюториалов [1].

На данном этапе развития супервизия развивается через запрос тьюторов и проходит в основном форме индивидуальной супервизии (супервизируемый и супервизор) и реже в групповой (группа тьюторов, работает с одним супервизором). Видимо это наиболее оптимальный путь развития супервизии, так как она в любом случае строиться на доверии.

Выявленные показатели проблемной зоны говорят о том, что тьюторы затрудняются создавать условия выстраивания субъект-субъектных отношений. Поэтому важно, что супервизия, не являясь психотерапией, способствует реализации «психотерапевтического пути» развития психологической готовности тьюторов к оздоровительной деятельности, включающего изменение «Я-концепции» тьюторов развитие способности к субъект-субъектным отношениям.

В рамках профессиональной адаптации тьюторов остро стоит проблема создания постоянной «группы равных партнеров» -

самоуправляемая группа тьюторов по обмену опытом, что решило бы проблему профессиональной адаптации полностью. Скорее всего, это возможно только в случае удовлетворения потребности тьюторов в самореализации.

*Литература:*

1. Арпентьева (Минигалиева) М.Р. Взаимопонимание в супервизорском консультировании: школы, модели, стратегии, компоненты: монография. Калуга: Изд-во КГУ им. К.Э. Циолковского, 2014. 564с
2. Житвай С.А. Супервизия как метод сопровождения деятельности педагогов // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. LXV междунар. науч.-практ. конф. № 6(63). Новосибирск: СибАК, 2016. С.52-58.  
<http://samopoznanie.ru/schools/superviziya>
3. Тюмасева З.И., Орехова И.Л., Валеева Г.В., Романова Е.А. Критерии и показатели психолого-оздоровительной оценки безопасности и здоровьесбережения образовательной среды в системе «вуз – школа» // Фундаментальные исследования. М., 2015. № 8 (часть 1), С. 158–167.
4. Тюмасева З.И., Орехова И.Л., Валеева Г.В., Гладкая Е.С. Проектирование безопасного и здоровьесберегающего пространства «вуз – школа» как условие профессионального становления студентов: монография. Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2015. 240с.

**Создание здоровьесберегающей среды с помощью метода БОС  
«Комфорт – лого» для детей с речевыми нарушениями**

*Е.М. Михайлова,  
МБОУ «СОШ №49» г. Калуги*

*Аннотация:* в статье рассмотрены вопросы оздоровления детей младшего школьного возраста с помощью программно - индикаторного комплекса для профилактики и коррекции речевых нарушений по методу БОС «Комфорт-ЛОГО».

*Ключевые слова:* здоровьесберегающая среда, метод биоуправления, группы здоровья, дети –логопаты, учитель- логопед.

**Creating a health-saving environment using the BOS "Comfort-  
logo" method for children with speech disorders**

*E. M. Mikhailova,  
Secondary school № 49 of Kaluga*

*Annotation:* the article deals with the issues of sanitation of children of primary school age with the help of a program - indicator complex for the prevention and correction of speech disorders using the BOS "Comfort-LOGO" method.

*Key words:* health-saving environment, bio-management method, health groups, children with logopathy, a speech therapist teacher.

Согласно Уставу Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) (1949)- здоровье является состоянием полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствием болезней или физических дефектов.

Д.А. Медведев сказал: «Новая школа – это школа для всех. В любой школе будет обеспечиваться успешная социализация детей с ограниченными возможностями здоровья, детей - инвалидов, детей, оставшихся без попечения родителей, находящихся в трудной жизненной ситуации. В каждом образовательном учреждении должна быть создана универсальная безбарьерная среда, позволяющая обеспечить полноценную интеграцию детей-инвалидов» [1].

В соответствии с Государственной программой РФ «Доступная среда» на 2011-2015 годы, в МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 49» г. Калуги были созданы специальные условия обучения и воспитания, позволяющие учитывать особые образовательные потребности детей с ограниченными возможностями здоровья посредством индивидуализации и дифференциации образовательного процесса. Было приобретено оборудование НПФ «Амалтея» для кабинетов психолога и логопеда, класс здоровья. Класс здоровья включает в себя коррекционно-развивающий комплекс БОС для создания инклюзивной образовательной среды:

1. Программно - индикаторный комплекс для воспитания правильной осанки и коррекции плоскостопия по методу БОС «Статус».
2. Программно - индикаторный комплекс для профилактики и коррекции речевых нарушений по методу БОС «Комфорт-Лого».
3. Развивающий коррекционный комплекс с видеобиоуправлением для развития двигательных и когнитивных навыков «Тимокко».
4. Развивающий коррекционный комплекс с видеобиоуправлением для развития двигательных и когнитивных навыков, профилактики нарушений осанки «Возьми и сделай».



Предназначены программно- аппаратные комплексы для детей – инвалидов, для детей с ОВЗ, для детей с нарушением письма, чтения, для детей с гиперактивностью, для детей с психосоматическими заболеваниями, для детей с соматическими заболеваниями, для детей с нарушением звукопроизношения.

Из 90 первоклассников нашей школы, только 13% детей имеют первую группу здоровья. В настоящее время, в логопедии существует огромное множество здоровьесберегающих технологий: пальчиковая гимнастика, артикуляционная гимнастика, гимнастика для глаз, дыхательная гимнастика, биоэнергопластика и т.д. Приоритетным направлением является метод функционального биоуправления.

Биоуправление – это особая форма обучения человека новой для него деятельности, новым навыкам. Её специфичность состоит в том, что обучаются системы организма, произвольно не контролируемые, и осуществляется это при помощи специализированных технических средств [2. С.7]. Ещё в 2006 г. в своём выступлении на симпозиуме доктор медицинских наук профессор Шеповальников А.Н. говорил о том, что количество детей с нарушениями речи достигает в некоторых регионах нашей страны 80% [3. С.86].

У 77% первоклассников нашей школы речь соответствует возрасту, а 23% имеют нарушения речи. По итогам диагностики скомплектовано 3 группы первоклассников для проведения коррекционных логопедических занятий.

1 группа – обучающиеся с общим недоразвитием речи.

2 группа – обучающиеся с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

3 группа – обучающиеся с нарушением звукопроизношения.

Помимо логопедической коррекции мы используем метод функционального биоуправления (ФБУ), в частности в области социально- эмоционального, речевого развития детей младшего возраста с особыми образовательными потребностями.

Хотелось остановиться на программно- аппаратном комплексе «Комфорт- лого».

Комплекс «Комфорт-лого» является программно- аппаратным комплексом, предназначенным для оздоровления, логопедической коррекции и развития адаптационных возможностей с

использованием технологии функционального биоуправления (ФБУ).

Задачи программы «Комфорт-лого» представлены в таблице 1.

Режим Лого состоит из следующих составляющих:

1. Режим «Выдох» предназначен для формирования дыхания
2. Режим «Чтение» предназначен для поэтапного формирования, развития, оптимизации, коррекции и тренинга навыков артикуляции, фонации, речевого дыхания, дикции и свободной, эмоционально окрашенной речи.
3. Режим «Речь» используется для адаптации новых динамических стереотипов дыхания, голосообразования, речи, речевого состояния, психоэмоционального и речевого поведения в окружающей социальной среде обитания.
4. Режим «Понятийное мышление» предназначен для развития и тренировки у детей познавательной функции, понятийного мышления, логики, ассоциативного мышления.

Таблица 1.

Задачи использования программы Лого

Коррекция	Оздоровление и профилактика	Развитие
Коррекция психоэмоциональных нарушений	Оптимизация функционального состояния	Обеспечение благоприятных условий развития детей и подростков
Коррекция состояний при психосоматических заболеваниях	Снижение стрессовой нагрузки и проявлений дистрессовых реакций	Обеспечение процесса личностного развития
Логопедическая коррекция	Обучение эффективным навыкам саморегуляции	Расширение возможностей социально-психологической адаптации.

Курс состоит из 8-12 занятий по 20-30 минут. Цель курса: постановка диафрагмально- релаксационного дыхания и речевоспроизведения на выдохе как профессионального навыка.

На первом- четвёртом занятии у обучающегося формируется диафрагмально- релаксационное дыхание. На пятом – восьмом формирование навыка речевоспро-изведения на выдохе. На девятом – двенадцатом занятии закрепление навыка диафрагмального дыхания.

Использование программно - индикаторных комплексов в школе - способствует созданию здоровьесберегающей среды, помогает решить задачи коррекции таких часто встречающихся нарушений как профилактика и коррекция нарушений речевой функции; нормализация психоэмоционального состояния; создание благоприятных условий для нервно- психического развития; коррекция нарушений поведения, выработка конструктивных стратегий поведения; улучшение концентрации внимания, памяти, работоспособности.

#### Литература:

1. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» (утверждённая Президентом РФ Д.А. Медведевым.) [Электронный ресурс]. / Режим доступа: минобрнауки РФ / документы /1450.
2. Комфорт. Диагностика и коррекция психофизиологического состояния: Методическое пособие / Сост. Ледина В.Ю., Зубова Н.А.- СПб.,2003. 107 с.
3. Чиркина Г.В, Кондратенко И.Ю. Всероссийский симпозиум «Логопедия XXI века» //Дефектология. 2006. №5. С.85-90.

### **Влияние здоровьесберегающих технологий на социализацию детей дошкольного возраста**

М.А. Мотова, С.А. Зиновьева, Н.В. Моршина  
*МБДОУ № 91 «Бригантина» г. Калуги*

*Аннотация.* В статье представлены технологии социализации, занимающихся детской йогой и синхронным плаванием.

*Ключевые слова:* здоровьесберегающие технологии, социализация, йога, плавание, здоровый образ жизни, дошкольный возраст.

## **The impact of health-saving technologies on the socialization of preschool children**

*M.A. Motova, S.A. Zinoveva, N.V. Morshyna*

*Preschool № 91 "Brigantine", Kaluga*

*Abstract:* The article presents technologies of socialization, dealing with children's yoga and synchronized swimming.

*Keywords:* health saving technologies, socialization, yoga, swimming, healthy lifestyle, preschool age.

В последнее время проблема социального развития ребенка приобрела особую актуальность в связи с тем, что одной из целевых установок Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования является создание условий социальной ситуации развития дошкольников, открывающей возможности позитивной социализации ребенка, развитие на основе соответствующих дошкольному возрасту видов деятельности, сотрудничества со взрослыми и сверстниками в зоне его ближайшего развития.

Обратившись к трудам Л.С. Выготского, можно сделать вывод о том, что социальная ситуация развития ребенка представляет собой исходный момент для всех динамических изменений, происходящих у ребенка. Основным источником развития является окружающая действительность, которая и определяет путь, по которому ребенок приобретает новые свойства личности и формирует индивидуальность в процессе социального развития.

Обратившись еще раз к ФГОС ДО, мы видим, что основные требования стандарта связаны, в первую очередь, с психическим и физическим здоровьем ребенка. Во главу угла ставится личность дошкольника, его способности и возможности; его желания и отношения [1].

Дошкольный возраст - яркая, неповторимая страница в жизни каждого человека. Именно в этот период начинается процесс социализации, устанавливается связь ребенка с ведущими сферами бытия: миром людей, природы, предметным миром. Происходит приобщение к культуре, к общечеловеческим ценностям. Закладывается фундамент здоровья.

Раскрывая понятие здоровьесберегающей деятельности, считаем важным подчеркнуть, что речь идет о каком-то одном универсальном виде деятельности, а о комплексной системе,

направленной на личностное развитие ребенка и сохранение его здоровья [8].

Решение задач социализации подрастающего поколения в современных условиях жизни нашего общества диктует необходимость изменения характера деятельности образовательных учреждений в сфере формирования социального здоровья воспитанников.

Дошкольное учреждение на современном этапе должно и может стать важнейшим звеном социализации подрастающего поколения. На данном этапе социализации личности формируется как индивидуальное здоровье, так и здоровье всего общества. Здоровье подрастающего человека - это проблема не только социальная, но и нравственная. Ребенок должен не только уметь сохранять свое здоровье, но и воспитывать в будущем здоровых детей. Приобщение детей дошкольного возраста к проблеме сохранения своего здоровья это, прежде всего, процесс воспитания. Это создание высокого уровня душевного комфорта, который закладывается с детства на всю жизнь. [4].

В рамках реализации ФГОС ДО в содержании образовательной деятельности дошкольных учреждений более пристальное внимание должно быть уделено здоровью воспитанников, поскольку состояние здоровья детей России вызывает обоснованную тревогу. Так, по данным Министерства здравоохранения и социального развития, только 10% дошкольников относятся к числу здоровых, 40% относятся к группе риска, а 50% имеют патологию развития.

По данным Института возрастной физиологии РАО на сегодняшний день в дошкольном возрасте практически здоровые дети составляют 6 - 8%; 80 - 90% детей 6 - 7 лет имеют те или иные отклонения физического здоровья. Медицинские исследования указывают, что 75% заболеваний взрослых людей были заложены в детстве. В среднем каждый ребенок имеет 54 пропуска по причине болезни или карантина. Возрастает количество детей, страдающих ожирением – в среднем на 1% каждый год (данные приведены по РФ).

Большое внимание в решении проблемы оздоровления детей дошкольного возраста уделяется совершенствованию двигательного режима и повышению двигательной активности воспитанников. Здоровьесберегающая деятельность педагогов включается в общую

систему физического развития и воспитания детей. Правильно организованная здоровьесберегающая среда, созданная в условиях дошкольных образовательных учреждений, способствует обеспечению адаптации ребенка в социуме, реализации потребностей детей в двигательной активности и более эффективному развитию двигательных навыков.

Существует множество разных нетрадиционных методик для физического развития детей, для развития их двигательной активности: дыхательная гимнастика, фитбол гимнастика, спортивные развлечения, игротренинги, танцевально-двигательная терапия и другие. Все эти методики идеально подходят для работы с детьми дошкольного возраста.

Мы бы хотели подробнее остановиться на роли детской йоги и синхронного плавания для детей дошкольного возраста.

В переводе «йога» - это «единение, сосредоточение, обуздание, слитие воедино». Помимо своего этимологического значения, слово «йога» несет более широкий и известный смысл: «йога – это система методов и практик работы с телом и сознанием [3]».

Йога – это не только культурно-историческое достояние человечества, но и средство решения важнейшей проблемы современного общества - сохранения здоровья человека.

Для нас важно данное смысловое значение, так как психически и физически здоровый человек будет гармонично развиваться, успешно адаптироваться и социализироваться в обществе. В связи с тем, что процесс социализации проходит на протяжении всей жизни человека, неоспорима важность заботы о здоровье с раннего детства.

Йога представляет собой одну из здоровьесберегающих технологий, которую используют для защиты здоровья и релаксаций, с целью оздоровления детей. В процессе занятий йогой происходит естественная социализация детей. Нет более здорового тонизирующего средства, чем асаны йоги. Асаны являются весьма эффективными для профилактики заболеваний и в качестве дополнительных методов лечения существующих нарушений здоровья.

Начиная заниматься йогой, дети соприкасаются с природой и естественным ритмом жизни, учатся уважению к себе и другим детям. Балансирующие позы способствуют развитию координации движений и концентрации внимания детей. Выполнение парных

упражнений благоприятным образом сказывается на социализации ребенка, поэтому их рекомендуется включать в программу занятий.

Йога — то, что приводит к гармонии с самой собой, а дети (в отличие от большинства взрослых) еще не успели утратить ее. Это впоследствии они столкнутся со стрессами, проблемами социализации и коммуникации, а сейчас они непосредственны и открыты всему новому. Эти их качества резонируют с самой сутью йоги.

Йога включает в себя целостный подход к поддержанию здоровья и внутреннего благополучия, который обеспечит детям хорошее самочувствие.

Начиная заниматься йогой, дети соприкасаются с природой и естественным ритмом жизни, учатся уважению к себе и другим детям. Большинство поз изображает животных и природу, а кроме того, это веселая игра без элементов соревнования. Йога способствует тому, чтобы дети выросли мягкими, добрыми, и возможно, создали в будущем более спокойный мир.

А умение плавать - жизненно необходимый навык, который позволяет человеку чувствовать себя намного свободнее и увереннее в окружающем мире. В основе плавания лежит стремление к самосовершенствованию. Плавание – именно тот вид спорта, который максимально подходит для закалки характера, выражения чувства ответственности и веры в собственные силы [6].

Синхронное плавание достаточно сложно для дошкольников, поэтому используются только его элементы. Для достижения результатов в синхронном плавании необходимо развивать плавательные навыки, умение действовать слаженно, проявлять творчество.

Нами было проведено диагностическое исследование уровня коммуникативности и умения взаимодействовать при выполнении одного задания (*модификация методики У. Урунтаевой «Рукавичка»*). Анализируя наблюдения, мы пришли к выводу, что наибольшие трудности у детей во время плавания вызывают умение работать в группе, низкий уровень сформированности коммуникативных навыков.

Синхронность подразумевает, прежде всего, высокий уровень развития коммуникативности и согласованности действий каждого ребенка со всей группой [5]. Кроме того, методика обучения дошкольников плаванию в минимальной степени предусматривает

развитие их творческих способностей. Дети используют полученные навыки в том виде, в каком они преподнесены педагогом.

В планировании занятий прослеживается поэтапное усложнение обучения, приобретение новых навыков составления художественных композиций на воде. Занятия включают в себя разнообразные игры и упражнения, соответствующие теме и задачам занятия.

Игровые упражнения, используемые на занятиях: «Прыжок дельфина», «Торпеда», «Разговор по телефону», «Винт», «Медуза» и др. Игры, используемые на занятиях: «Оса», «Мы веселые ребята», «Охотники и утки», «Водолазы», «Поезд в туннель» и другие.

Игры и игровые упражнения в парах «Насос», «Подарок другу», «Невод», «Байдарки», «Морской бой», «Считалочка», парное плавание, «Быстрая тройка».

На первом этапе движения выполняются индивидуально, на втором – композиции составляются для 4-6 человек, на последнем этапе работы композиции более сложные, в которых участвует 8-10 детей. Дети самостоятельно придумывают целые связи новых упражнений, выбирают движения, с помощью которых могут выразить услышанную музыку или имитировать движения животных, рост цветка. Дети вместе обсуждают, договариваются, пробуют. Для красоты и оригинальности группируются в пары, тройки; увлекаются созданием новых композиций на воде.

Работая в парах и группах, дети понимают, что движение одного может оказать влияние на успех или неудачу всей группы. Каждый чувствует ответственность за свои действия: «Не сделаю я, не получится у всех». Это всё организует ребят, дисциплинирует, вызывает желание помочь товарищу в освоении того или иного элемента. Дети учатся работать в группе (синхронизация движений и подстройка к партнерам по композиции). Максимально повышается уровень интереса детей к занятиям по плаванию. Детям нравится процесс, те роли, те отношения, которые меняют статус ребенка в коллективе. Сотрудничество строится на основе интереса детей друг к другу и к совместной деятельности, выражается в способности осознанно вступать во взаимодействие.

Использование элементов синхронного плавания способствует социальному развитию детей:



- формируется уверенность в своих возможностях;
- развивается чувство собственного достоинства и свободы;
- воспитывается позитивное восприятие и отношение к окружающим (терпимость, уважение к сверстникам, интерес к ценностям сотрудничества, ответственность за данное слово, за свое дело, за другого человека);
- развивается понимание окружающих.

Крупнейший педагог и педиатр Е.А. Аркин в книге «Дошкольный возраст» подчеркнул, что физическая культура дошкольника состоит не только в выполнении мышечных упражнений, усвоении гигиенических навыков и укрепления здоровья. Он считал, что физическая культура в дошкольном возрасте есть «культура чувств, внимания, воли, красоты, культуры всего характера».

В процессе занятий плаванием дети обогащаются не только двигательным опытом, но и эстетическим, эмоциональным, волевым, нравственным, спортивным, укрепляют навыки общения, что формирует у них уверенность в своих силах, служит основой для успешной социализации в современном мире.

Использование элементов синхронного плавания на занятиях способствует своевременному овладению детьми плавательных навыков и умений, формировать положительную самооценку, аналитическое отношение к себе и деятельности товарищей. Совместная деятельность детей, преодоление в группе различных трудностей, достижение общего командного результата – всё это сплачивает детский коллектив. Дети сопереживают успехам и неудачам своих товарищей, радуются их достижениям, поддерживают хорошие отношения между собой, проявляют заботу, учатся стремиться не только к индивидуальным, но и к командным победам.

Здоровьесберегающие технологии, такие как детская йога и синхронное плавание – мощное средство социального воспитания, развития социальности детей дошкольного возраста.

#### *Литература:*

1. Иванова Н.В. Социальное развитие детей в ДОУ: Методическое пособие// М. Творческий центр, 2008.
2. Иванова Т.И. Йога для детей. Парциальная программа кружковой работы для детей дошкольного возраста. Детство-Пресс, 2015.

3. Йога: Дыхательная гимнастика. Терапевтические упражнения. Позы/Авт. – сост. Н.Н.Иванов. – М.: АСТ; Мн.: Харвест, 2005. – 96 с.
4. Карасева Т.В. Современные аспекты реализации здоровьесберегающих технологий // «Начальная школа», 2005, №11. Митина Е.П. Здоровьесберегающие технологии сегодня и завтра // «Начальная школа», 2006, №6.
5. Маханева М.Д., Баранова Г.В. «Фигурное плавание в детском саду». Методическое пособие. - М.: ТЦ Сфера, 2009.
6. Нечунаев И.П. Плавание. Книга-тренинг. – М.: Эксмо, 2012.
7. Организация двигательной деятельности ребенка как средство позитивной социализации в условиях реализации ФГОС ДО. Сборник материалов Всероссийского научно-практического семинара: В 3 ч. – Калуга: КГУ им. К.Э. Циолковского, 2014. Ч. 3 – 56 с.
8. Токач Е.В., Бобкова Н.П., Зотова И.А. [и др.] Использование основ здоровьесбережения в образовательной деятельности в дошкольном образовательном учреждении // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XLVII междунар. науч.-практ. конф. № 12(47). – Новосибирск: СибАК, 2014.

### **Профилактика сахарного диабета 1 типа и его ранних осложнений у детей и подростков**

Е.А. Романова,

*ФБГОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», кафедра безопасности жизнедеятельности и медико-биологических дисциплин.  
г. Челябинск, Россия.*

*Аннотация.* Сахарный диабет 1 типа проявляется с раннего детства. Он часто приводит к тяжелым осложнениям, инвалидизации и даже к летальным исходам. Осложнениями диабета бывают нарушения мозгового кровообращения, нарушения зрения, развитие энцефалопатии, наиболее часто возникают полинейропатии. В литературе подробно описаны осложнения диабета у взрослых и детей младшего возраста, до семи лет, но почти не затронута данная проблема у детей старшего возраста и подростков. В предыдущей статье мы уже писали о ранней диагностике осложнений у детей при сахарном диабете 1 типа. Настоящая статья посвящена возможности профилактики диабета 1 типа и его ранних

осложнений через систему высшего образования в процессе реализации учебных программ медико-биологических дисциплин для студентов небиологических специальностей.

*Ключевые слова:* сахарный диабет, осложнения диабета, дети и подростки, полинейропатии, нарушения зрения, диабетическая стопа, контроль питания, хлебная единица, здоровый образ жизни, нарушение толерантности к глюкозе, гиперинсулинизм, медико-биологические дисциплины, студенты небиологических специальностей.

## **Prevention of first type diabetes and its early complications in children and teenagers**

*Romanova E.A.,*

*South Ural State Humanitarian-Pedagogical University, Department of Life Safety and Biomedical Disciplines,*

*Abstract.* Type 1 of diabetes mellitus is manifested in early childhood. It often leads to severe complications, disability and even death. Complications of diabetes are cerebrovascular accident, vision disturbances, encephalopathy development, most often caused polyneuropathy. Complications of diabetes in adults and young children, up to seven years, are described in detail in the scientific literature, though this problem in older children and teenagers is almost not affected. We already wrote about the early diagnosis of complications in children with type 1 diabetes mellitus in the previous article in the context of modern health outpost. The possibility of preventing type 1 diabetes and its early complications through the system of higher education in the process of implementing training programs of medical and biological disciplines for students of non-biological specialties is the subject of this *article*.

*Key words:* diabetes mellitus, diabetes complications, children and teenagers, polyneuropathy, visual impairment, diabetic foot, nutrition control, bread unit, healthy lifestyle, impaired glucose tolerance, hyperinsulinism, medical-biological disciplines, students of non-biological specialties.

**Актуальность.** Проблема сахарного диабета (СД) 1 типа причин его возникновения, клиники, проявлений осложнений, методов контроля питания сегодня актуальна как никогда. Этому, прежде всего, способствует изменение принципов питания, подбора продуктов и их качества, формирование пищевого поведения современного человека, и, прежде всего, беременной женщины, кормящей матери, ребенка и подростка [4].

СД 1 типа – приводит к ранней инвалидизации и летальности, которая обусловлена наличием тяжелых соматических, сосудистых

и неврологических осложнений [3]. Чаще всего осложнения возникают при стаже сахарного диабета более 4 - 5 лет при неадекватной инсулинотерапии и наследственной предрасположенности. Патологические изменения со стороны различных отделов и структур нервной системы, сосудистой системы и зрения развиваются в результате метаболических нарушений, приводящих к поражению нейронов и их отростков, как в периферической, так и в центральной нервной системе, а также микроангиопатия. В патогенезе диабетической нейропатии, наиболее часто встречающейся у детей, ведущую роль играют функциональные и/или структурные изменения капилляров, отвечающих за микроциркуляцию в нервных волокнах и метаболические нарушения, которые включают следующие процессы: активация полилиолового пути и снижение активности Na/K+-АТФазы, неэнзиматическое гликозирование белков, нарушение обмена жирных кислот, нарушение нейротрофики и оксидантный стресс.

Современная классификация диабетической нейропатии выделяет центральную диабетическую нейропатию (энцефалопатия, миелопатия) и периферическую диабетическую нейропатию [1]. В последней – дистальная симметричная нейропатия проявляется преимущественным поражением чувствительных нервов (сенсорная форма) или двигательных нервов (моторная форма). Реже наблюдаются комбинированное поражение нервов (сенсомоторная форма) или проксимальная амиотрофия. Диффузная автономная нейропатия проявляется поражением сердечно-сосудистой системы (безболевого инфаркт миокарда, ортостатическая гипотензия, нарушение ритма сердца), желудочно-кишечного тракта (атония желудка, атония желчного пузыря), диабетическая энтеропатия (ночная диарея), мочеполовой системы («нервный мочевой пузырь», половая дисфункция) и дисфункцией других органов и систем (нарушение зрачкового рефлекса, потоотделения, бессимптомные гипогликемии). Может наблюдаться очаговая нейропатия черепных или нервов конечностей (монойропатия, множественная монойропатия, полирадикулопатия, плексопатия) [5].

**Методы и собственные исследования:** За год под нашим наблюдением находилось около 200 детей с сахарным диабетом 1 типа, в возрасте от 2 лет до 16 лет, со стажем болезни до 7 - 8 лет.

Всем детям неоднократно проводилось клиническое исследование неврологического статуса с оценкой в динамике состояния поверхностной и глубокой чувствительности и моторных нарушений. При стаже болезни более 2 - 3 лет проводилась электронейромиография (ЭНМГ) [2].

**Результаты и обсуждения.** На начальных стадиях клинических проявлений доминировали сенсорные, сенсомоторные повреждения периферических нервных волокон: симптомы раздражения чувствительных волокон: дизестезии, парестезии, гипестезии, чувство «жжения» стоп, недомогание типа «беспокойных ног», боли в конечностях различной степени выраженности (нередко усиливаются в ночное время, вызывая нарушение сна, часто сочетаются с возникновением болезненных тонических судорог в икроножных мышцах). Постепенно такие осложнения приводили к нарастающим нарушениям вибрационной, температурной, болевой и тактильной чувствительности, к которым впоследствии присоединялась мышечная слабость (вялые парезы).

Клинические проявления вначале затрагивали нижние, затем верхние конечности. На СММГ регистрировались снижение амплитуды суммарного чувствительного потенциала, нормальные или умеренно замедленные скорости распространения возбуждения. СММГ выявляла снижение амплитуды М-ответов, небольшое замедление скорости распространения возбуждения. Исследование дистальных мышц конечностей игольчатыми электродами регистрировало денервационные феномены – потенциалы фибрилляций и положительные острые волны. Таким образом, диагностировалась нейросенсорная моторная демиелинизирующая и, реже, в сочетании с аксональной нейропатией.

Также у детей со стажем сахарного диабета более 4 лет появлялись клинические признаки диабетической (метаболической) энцефалопатии: быстрая утомляемость, тревожность, раздражительность, снижение аппетита, нарушение сна, возникали трудности в усвоении школьного и иного учебного материала из-за нарушения внимания, снижения памяти, негрубых нарушений процессов мышления.

В клинике дополнительно отмечались проявления сенсорно – вегетативной нейропатии, которая проявлялась в виде: кардиоваскулярной симптоматики (тахикардия или аритмия покоя, ортостатическая гипотензия, артериальная гипертензия),

урогенитальной невропатии, гастроинтестинальной патологии (тошноты, рвоты, чувство раннего насыщения, боли в области эпигастрия, потере веса, ночной диареей, нарушением функции сфинктеров прямой кишки).

За год наблюдения прошел один случай тяжелого осложнения СД – острое нарушение мозгового кровообращения в виде инфаркта головного мозга.

Пациентам с ранними осложнениями сахарного диабета назначалось адекватное лечение (1). В динамике у них отмечались улучшение показателей ЭНМГ, клинических проявлений сенсорной и сенсомоторной полинейропатии, сенсорно - вегетативных проявлений и когнитивных функций.

Все больные, старше 6 лет и их родители посещали занятия школы диабетика. После этих занятий наблюдалось уменьшение количества конфликтов по поводу питания и режима дня, а также ведения дневника диабетика: контроля за потребление хлебных единиц и расчета кратности и количества вводимого инсулина. Также вопросы введения инсулина решались легче при предоставлении в постоянное пользование ребенку инсулиновой помпы и обучению больного и членов его семьи правилам пользования ею.

При анкетировании родителей больных детей, многие из которых имеют законченное или не законченное высшее образование, была выявлена низкая базовая информированность о причинах возникновения, клинического проявления и причин формирования осложнений СД.

Основываясь на этой информации, нами были введены в учебные курсы педагогического вуза для студентов не биологических специальностей специальные темы и задания практических занятий и самостоятельной работы студента, посвященные углубленному изучению строения и функции эндокринного аппарата поджелудочной железы (возрастная анатомия, физиология и гигиена), методы контроля за питанием, правила составления рациона, как для здорового человека, так и для людей, имеющих признаки метаболических нарушений (основы медицинских знаний и здорового образа жизни).

Повторное анкетирование показало изменение информированности респондентов в лучшую сторону.

*Выводы:*

1. В детской практике тяжелыми и редкими осложнениями являются острые нарушения мозгового кровообращения ишемического генеза (1 случай на 200 клинических наших наблюдений).

2. Ранние клинические и нейрофизиологические симптомы будущих тяжелых сенсомоторных нарушений вследствие формирующейся диабетической нейропатии при СД 1 типа появляются при стаже заболевания в 3 - 4 года и регистрируются при нейрофизиологическом обследовании.

3. Адекватное лечение сахарного диабета 1 типа даже при наличии неврологических осложнений дает положительный эффект.

4. Важнейшей задачей педагога совместно с эндокринологом и неврологом становится информирование населения и студентов о методах своевременного выявления СД и активное проведение профилактики возникновения СД и его осложнений в рамках учебных курсов.

#### *Литература:*

1. *Дедов И.И.* Руководство по детской эндокринологии / И.И.Ледов, В.А. Петернова. – М.: Ун-вер. «Публишинг», 2006. – 600 с.
2. *Левин О.С.* Полинейропатии. – М.: Медицинское информационное агентство. 2005. – 496с.
3. *Романова А.Н.* Ранние неврологические осложнения сахарного диабета 1 типа у детей. / Романова А.Н., Шелепева Е.С., Романова Е.А. // В сборнике: Здоровьесберегающее образование – залог безопасной жизнедеятельности молодежи: проблемы и пути решения Материалы IX Международной научно-практической конференции. – Челябинск: ЮУрГГПУ, 2016. – С. 144-147.
4. *Тюмасева З.И.* Критерии и показатели психолого-оздоровительной оценки безопасности и здоровьесбережения образовательной среды в системе «Вуз – школа» / Тюмасева З.И., Валеева Г.В., Орехова И.Л., Романова Е.А. // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 8-1. – С. 158-167.
5. *Шаймурзин М.Р.* Новые модифицированные стандарты диагностики и терапии миело- и аксонопатии у детей с наследственными мотосенсорными невропатиями (научный обзор и личные наблюдения). // Международный неврологический журнал. – 201

## **Культура здорового образа жизни как условие социализации учащихся основной школы**

И.А. Скоробренко

*Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск*

*Аннотация.* Статья посвящена вопросам социализации учащихся основной школы и культуре здорового образа жизни как неотъемлемому условию протекания данного процесса. Уделяется внимание значимости личностно-ориентированного и деятельностного подходов в процессе социализации. Анализируются и соотносятся понятия «социализация» и «культура здорового образа жизни». Приводятся результаты анкетирования школьников на предмет выявления отношения к здоровому образу жизни, предпринимается попытка интерпретации ответов респондентов. Проводится детальный анализ ответов респондентов, позволяющий определить круг проблем, осложняющих процесс социализации учащихся и формирования культуры здорового образа жизни, а также причин, порождающих данные проблемы. В данной статье особо подчеркивается ведущая роль школы в процессе социализации личности каждого учащегося и формировании у школьников культуры здорового образа жизни. Акцентируется внимание на необходимости создания здоровьесберегающей образовательной среды как фактора социализации личности учащихся. Отмечаются необходимость и важность проведения регулярного мониторинга состояния здоровья учащихся. Предлагаются формы, технологии и средства организации оздоровительной работы с учащимися в образовательной организации, направленной на формирование культуры здорового образа жизни и благоприятное протекание процесса социализации.

*Ключевые слова:* социализация, школа как агент социализации, культура здорового образа жизни, учащиеся основной школы, здоровьесберегающая образовательная среда.

## **Healthy lifestyle as a condition for the socialization of secondary school students**

*I.A. Skorobrenko*

*South Ural State Humanitarian Pedagogical University,  
Chelyabinsk*

*Abstract.* The article is devoted to the issues of socialization of secondary school students and their healthy lifestyle as an essential condition of the process. Special attention is paid to the importance of personality-oriented and activity-



based approaches in the process of socialization. The concepts of "socialization" and "a healthy lifestyle" are analyzed and correlated. The results of the questionnaire survey of schoolchildren regarding the identification of their attitudes towards a healthy lifestyle are presented; an attempt is made to interpret the respondents' answers. A detailed analysis of the respondents' answers is carried out, which makes it possible to determine the range of problems that complicate the process of pupils' socialization and shaping their healthy lifestyle, as well as the causes that give rise to these problems. This article emphasizes the leading role of school in the process of each pupil's socialization and shaping their healthy lifestyle. Attention is focused on the necessity to create a health-saving educational environment as an important factor in the socialization of the student's personality. The relevance and importance of conducting regular monitoring of students' health status is noted. Forms, technologies and means for organizing health work with students in an educational organization aimed at forming a healthy lifestyle culture and a favorable course of the socialization process are proposed.

Key words: socialization, school as an agent of socialization, healthy way of life, secondary school students, health-saving educational environment.

Тенденции развития отечественного образования на протяжении последних десятилетий определяют главенствующую роль личностно-ориентированного подхода, который должен обеспечить возможности раскрытия потенциала каждого учащегося и формировать у школьников способность и готовность к активному участию в общественной жизни, зачастую в условиях социальных перемен, что напрямую связано с процессом социализации.

В самом общем смысле социализация в педагогике и психологии трактуется как процесс становления личности. Г.М. Андреева рассматривает данную дефиницию более широко и определяет социализацию как «двусторонний процесс, включающий в себя, с одной стороны, усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей; с другой стороны, процесс активного воспроизводства индивидом системы социальных связей за счет его активной деятельности, активного включения в социальную среду» [1]. Опираясь на данную точку зрения, мы полагаем, что сущность социализации заключается в самоидентификации человека как члена общества, к которому он принадлежит, активном саморазвитии в этом обществе с опорой на деятельностный подход.

Безусловно, важнейшим агентом социализации, наряду с семьей, является школа, где происходит усвоение учащимися основных социальных ролей и образцов поведения, ценностей и норм. Процесс социализации, проходящий в стенах школы, где ребенок проводит значительную часть своего времени, имеет неограниченное значение для становления личности подрастающего человека, формирования его нормативного поведения, профилактики девиантного, отклоняющегося поведения и гармоничной интеграции в систему общественных отношений, так как «процесс социализации личности направлен на адаптацию подростка к окружающему миру, социуму, занятие определенной социальной ниши в обществе» [2].

Мы уверены в том, что одним из важнейших условий социализации учащихся является культура здорового образа жизни, которая с точки зрения З.И. Тюмасевой понимается как «сознательная система действий и отношений, в значительной мере определяющих качество индивидуального и общественного здоровья, слагающаяся из отношения к своему здоровью и здоровью других людей, а также ведения здорового образа жизни». З.И. Тюмасева выделяет такие компоненты культуры здоровья, как физиологическая, физическая, психологическая, интеллектуальная и сексуальная культура [3]. Роль школы в процессе социализации личности учащихся трудно переоценить, потому что именно школа способствует формированию у них ценностных ориентаций, создает условия обучения, воспитания, развития и базовой социализации посредством создания такой образовательной среды, которая позволяет формировать у школьников общую культуру поведения и культуру здоровья как ее неотъемлемую часть, так как школа должна содействовать укреплению здоровья ученика, при этом здоровье понимается комплексно.

В организации процесса социализации личности в контексте культуры здорового образа жизни особую актуальность сегодня приобретает задача создания здоровьесберегающей образовательной среды, предполагающей, в первую очередь, формирование педагогами культуры здоровья у школьников. Данное положение закреплено в Федеральном законе от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», который в качестве одного из основных принципов государственной политики в сфере образования выдвигает

гуманистический характер образования, приоритет жизни человека и его здоровья, воспитание бережного отношения к окружающему миру [4]. Особенно важен здесь комплексный подход, рассматривающий интегрированное понятие «здоровье», что, в свою очередь, позволяет обратить внимание ребенка на рассматриваемый вопрос с различных точек зрения.

Такая точка зрения подтверждается результатами анкетирования среди учащихся пятых классов с использованием опросника «Отношение к здоровому образу жизни», которое было проведено нами с целью выполнения прогностической оценки значимости культуры здорового образа жизни для школьников. Анализ ответов дает основание утверждать, что свое состояние здоровья большинство участников опроса оценивают, как хорошее (32%) и удовлетворительное (43%), но 21% респондентов не удовлетворены своим состоянием здоровья и считают его состояние плохим, а 4% – затрудняются в формулировке четкого ответа.

Данные результаты, по нашему мнению, обусловлены позицией респондентов по отношению к своему здоровью и отношению к здоровому образу жизни. 68% опрошенных школьников характеризуют свое отношение к здоровому образу жизни как положительное и утверждают, что это и есть здоровье, в то время как отрицательное отношение к здоровому образу жизни наблюдается у 22% учащихся, объясняющих свой ответ тем, что здоровый образ жизни требует приложения больших усилий, которые они не готовы прилагать, и затрат, которые они не готовы нести. Одновременно результаты анкетирования позволяют выявить несоответствие отношения к здоровому образу жизни у родителей опрошенных и самих школьников. Только 59% родителей, по мнению респондентов, относятся положительно к здоровому образу жизни, в то время как 41% – отрицательно.

Здоровый образ жизни соотносится с преобладанием положительных эмоций у 77% опрошенных, с личной гигиеной – у 51%, но лишь 39% респондентов отмечают важность для сохранения и укрепления здоровья оптимального двигательного режима, 34% – занятия физической культурой и спортом, а 26% – закаливание. Несмотря на отмеченные выше параметры, фактически здоровый образ жизни ведут лишь некоторые обучающиеся, что подтверждается следующими показателями. Только 16% респондентов занимаются спортом и посещают

спортивные секции, лишь 34% – делают утреннюю зарядку, всего 29% – соблюдают режим дня. Хотя 84% опрошенных утверждает, что соблюдают гигиену, число закаливающихся составляет только 21%. 42% опрошенных считают, что полноценно питаются, в то время как питаются по часам лишь 17%. При этом чуть более половины респондентов (53%) подразумевают под рациональным питанием только удовлетворение потребностей организма в определенном количестве и соотношении пищевых веществ, 31% – баланс энергии, и лишь 16% опрошенных отмечают важность и необходимость соблюдения режима питания.

Большой интерес представляют также ответы участников опроса о том, каким образом они преимущественно проводят свое свободное время. Так, 49% обучающихся отмечают, что проводят большую часть свободного времени в Интернете, 43% любят слушать музыку, но лишь 32% опрошенных любят проводить время с друзьями, 23% – занимаются спортом и 16% – посещают кружки и секции, причём всего 9% опрошенных выступают на концертах и прочих мероприятиях.

Детальный анализ ответов пятиклассников на вопросы дает основания для определения круга проблем, осложняющих процесс социализации учащихся, как в контексте культуры здорового образа жизни, так и в целом, а также негативно влияющих на его результаты. Это проблемы, с которыми школьники сталкиваются в организации своей повседневной жизнедеятельности. Базовой проблемой является неправильное понимание здорового образа жизни и культуры здоровья, а также ошибочное мнение о том, что соблюдение здорового образа жизни требует больших усилий и затрат, хотя на самом деле оно сводится к соблюдению и выполнению ряда простых правил и рекомендаций. Данная проблема усугубляется отсутствием здоровьесберегающей среды в семьях обучающихся, где родители нередко ведут нездоровый (а в исключительных случаях даже асоциальный) образ жизни, склонны к вредным привычкам, среди которых на первом месте находятся курение и алкоголизм, и в силу неосознанного отношения к культуре здорового образа жизни, ее игнорирования, неспособны объяснить ребенку важность и роль здоровья в жизни человека.

Нередко наблюдается отсутствие достаточного объема оздоровительной работы с детьми в семьях. Практика показывает, что сегодня большинство детей не соблюдают режим дня. Смеем

предположить, что причиной этого является большая учебная загруженность и преувеличение роли информационно-коммуникационных технологий в жизни подрастающего человека. Большинство учащихся не выполняют утреннюю зарядку и даже не имеют представления о закаливании. Мы считаем, что причиной данной проблемы является нежелание родителей знакомить ребенка с этими важнейшими и в то же время такими простыми, доступными каждому здоровьесберегающими технологиями и отсутствием личного примера с их стороны.

К сожалению, современные школьники крайне мало занимаются физической культурой и спортом. Учащиеся проводят большую часть времени в школе сидя за партой, а приходя домой, снова садятся за рабочий стол, чтобы выполнять домашнее задание или работать за компьютером. Таким образом, современные школьники страдают от недостатка двигательной активности, проводя большую часть суток в статичной, неизменной позе, что, безусловно, наносит непоправимый вред их здоровью.

Результаты анализа ответов на вопросы об отношении пятиклассников к здоровому образу жизни позволяют отнести данную категорию детей к наиболее уязвимой в области здоровья, что, по нашему мнению, обусловлено отсутствием сформированности культуры здорового образа жизни. Игнорирование вышеуказанных проблем может привести к дальнейшим стрессам, неуспеваемости учащихся и значительному ухудшению здоровья. Этим подтверждается важность знакомства школьников с основами культуры здорового образа жизни, являющейся обязательным условием социализации личности школьника.

Как уже отмечалось выше, именно школа играет важнейшую роль в процессе социализации личности каждого учащегося и формировании у школьников культуры здорового образа жизни как ее неотъемлемой составляющей посредством создания здоровьесберегающей образовательной среды, которая в первую очередь предполагает комфортные, направленные на сохранение и укрепление здоровья учащихся условия образования и организации учебного процесса, а также непрерывное эколого-валеологическое образование учащихся, их знакомство с технологиями и методиками оздоровительной работы. Значительная роль отводится также регулярному мониторингу состояния здоровья учащихся и

его самооценки ими, что помогает администрации и педагогическому коллективу школы выявить основные проблемы, связанные со здоровьем школьников и их потребности в оздоровительной работе, с учётом которых можно рационально и грамотно выстроить как природосообразный учебно-воспитательный процесс, так и систему оздоровительной работы с учащимися.

Кроме того, при участии психологов и специалистов по воспитательной работе необходима такая организация учебной, творческой и досуговой деятельности школьников, которая способствовала бы формированию у них представлений о здоровом и безопасном образе жизни и массовому распространению знаний в области здоровьесбережения – обучение школьников гигиенической культуре, методам и технологиям формирования, сохранения и укрепления здоровья. Данная задача может быть решена, например, посредством организации классных часов и внеклассных мероприятий, посвященных здоровому образу жизни и вопросам его формирования.

Говоря о культуре здорового образа жизни как об объективно необходимом условии социализации личности школьника, следует отметить актуальность и важность систематической организации тренинговых мероприятий со школьниками, направленных именно на формирование культуры здорового образа жизни. При проведении цикла таких мероприятий мы предлагаем использовать такие формы и технологии работы, как проведение самодиагностики с учащимися и анализ ее результатов, решение проблемных ситуаций, обсуждение с учащимися проблемных вопросов формирования культуры здорового образа жизни (решение задач, кейс-стади, организация дискуссий и дебатов и т. д.), самостоятельную подготовку учащимися проектов по проблемам здоровьесбережения и их защиту.

Таким образом, социализация является сложным, многогранным и непрерывным процессом формирования личности человека, а значительная роль в успешности протекания данного процесса отводится общеобразовательной школе, являющейся важнейшим агентом социализации. Важнейшую роль в становлении личности играет культура здорового образа жизни, дающая ответы на вопросы о том, как выстроить свою жизнедеятельность таким образом, чтобы она была направлена на сохранение и укрепление,

постоянное совершенствование своего здоровья, которое является залогом успеха человека в современном мире.

### *Литература*

1. Андреева Г.М. Социальная психология. Учебник для высших учебных заведений. Москва: Аспект Пресс, 2001. С. 214–215.
2. Скоробренко И.А., Сумина С.И. Роль тьюторского сопровождения социализации подростков с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования / Социализация в образовательном пространстве детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов, детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей, детей, находящихся в трудной жизненной ситуации / Сборник материалов Международной научно-практической конференции 21–22 мая 2015 г. / Под ред. Н.Ю. Штрекер, Краснощеченко И.П. Калуга: КГУ им. К.Э. Циолковского, 2015. С. 325–329.
3. Тюмасева З.И., Стариков В.П. Эколого-валеологические тайны модернизации современного образования: Словарь-справочник. Сургут: ГУП ХМАО «Сургутская типография», 2004. С. 106–112.
4. Федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». М.: Проспект, 2013. С. 7.

#### **Раздел 4. Социализация детей с ОВЗ. Социализация людей, находящихся в трудной жизненной ситуации**

##### **Социально-психологическое сопровождение ресоциализации несовершеннолетних воспитанников с учетом социокультурной среды пенитенциарного учреждения**

Д. Ф. Аксенова,  
*Медицинский психолог, ФКУЗ МСЧ - 2 ФСИН России, г. Уфа*  
И. И. Ахтамьянова,  
*Башкирский государственный педагогический университет  
им.М.Акмиллы, г.Уфа*

*Аннотация.* В статье рассматривается социокультурная среда пенитенциарного учреждения, которая играет особую роль в ресоциализации. Сформулировано понятие «криминальная субкультура», выявлены ее особенности, затронуты вопросы о социально-психологическом сопровождении, выделены основные компоненты, определяющие сопровождение ресоциализации.

*Ключевые слова:* несовершеннолетние осужденные, пенитенциарное учреждение, криминальная субкультура, ресоциализация, термин «сопровождение», социально-психологическое сопровождение, субъект и объект.

##### **Social and psychological assistance of resochilization of juvenile receivers with the account of the socio-cultural environment of the penitentiary institution**

*Aksenova D. F.,  
Medical psychologist FSOHF HCP - 2 Russian FPS  
Russia, Ufa  
Ahtamyanova I.I.,  
Makmullah bashkir state pedagogical university  
M.Akmullah BSPU, Ufa*

*Abstract:* The article examines the socio-cultural environment of penitentiary institutions, which plays a special role in resocialization. The notion "criminal subculture" is formulated, its features are revealed, questions about social and psychological support are mentioned, the main components determining the accompaniment of resocialization are singled out.



*Key words:* Juvenile convicts, penitentiary institution, criminal subculture, resocialization, the term "accompaniment", social and psychological support, subject and object.

Несовершеннолетний оказавшись в пенитенциарном учреждении, попадает в определенную, сложившуюся в ней, социокультурную среду, которая играет особую роль в ресоциализации.

Учитывая специфику пенитенциарного учреждения, социокультурную среду можно представить, как социальное пространство для жизни в криминальной среде несовершеннолетних воспитанников, со строгой регламентацией жизнедеятельности, сложившейся культурой образа жизни, поведения (самопроявления) воспитателей, сотрудников и воспитанников, отношений, взаимодействия, а также с воспитательной деятельностью и сложившимися традициями, в которой осужденный должен реализовать себя.

Под криминальной субкультурой понимается совокупность духовных и материальных ценностей, регламентирующих и упорядочивающих жизнь и преступную деятельность подростков и молодежи криминальных сообществ, что способствует их живучести, сплоченности, криминальной активности и мобильности, преемственности поколений правонарушителей. Основу криминальной субкультуры составляют чуждые гражданскому обществу ценности, нормы, традиции, различные ритуалы объединившихся в группы молодых преступников [5].

Криминальная субкультура несовершеннолетних отличается специфическим набором ценностных ориентаций, уголовных традиций, норм поведения, регламентирующих взаимоотношения и поведение членов группы между собой и с посторонними для группы лицами (с «чужаками», представителями правоохранительных органов, общественности, взрослыми и т.п.). Она прямо, непосредственно и жестко регулирует криминальную деятельность несовершеннолетних и их преступный образ жизни, внося в них определенный «порядок». В ней отчетливо проявляются:

- выраженная враждебность по отношению к общепринятым нормам и ее криминальное содержание;
- внутренняя связь с уголовными традициями;

- скрытость от непосвященных;
- наличие целого набора (системы) строго регламентированных в групповом сознании атрибутов.

Криминальной субкультуре несовершеннолетних присущие следующие особенности:

- подавление прав личности, выражающееся в агрессивном, жестоком и циничном отношении к «чужим», слабым и беззащитным;
- отсутствие чувства сострадания к людям, в том числе и к «своим» - нечестность и двуличие в отношении к «чужим»;
- паразитизм, эксплуатация «низов», глумление над ними;
- обесценивание результатов человеческого труда, выражающееся в вандализме;
- неуважение прав собственников, выражающихся в кражах и хищениях;
- поощрение циничного отношения к женщине и половой распущенности;
- поощрение низменных инстинктов и любых форм асоциального поведения.

Даже та малая часть впервые прибывших осужденных, незнакомых с данной субкультурой, сравнительно быстро может усвоить нормы и ценности криминальной субкультуры, т.к. она является своеобразной формой самоутверждения.

Нередко криминальные группы действуют по законам стаи - объединения подростков в группы для, совместного проведения досуга и деятельности. В таком сообществе подростки подчиняются воле лидера или эмоциям, в нем имеет место разгул стихии, провоцирующий ее членов на особую изощренность в глумлении над личностью, жестокость, акты вандализма, т.е. является асоциальной. Можно выделить следующие цели асоциальных групп: сведение до минимума влияния персонала пенитенциарного учреждения; осуществление скрытых способов контроля за его действиями; достижение максимальных благ для всех членов.

В рамках субкультуры меняется субъективная привлекательность мер исправительного влияния. Они, например, могут менять свой потенциал на противоположный в зависимости от членства в группе. Например, совершение противоправных поступков в стенах пенитенциарного учреждения, влекущее такую меру наказания, как помещение в штрафной изолятор, поднимает

престиж личности в глазах асоциальной группы. Напротив, содействие администрации или участие в органах самоуправления увеличивает риск стать объектом насмешек и преследований. Нередко это автоматически приводит к падению статуса со всеми вытекающими из этого последствиями.

Криминальная субкультура несовершеннолетних осужденных вынуждает одних скептически относиться к средствам перевоспитания, других - открыто противодействовать усилиям персонала, третьих - оставаться «в стороне» от проводимых воспитательных мероприятий. Возможности реализации актуальных потребностей личности оказываются также ограниченными, поскольку членство в группах и принятие субкультурных ценностей выступают в роли категорического императива, обязывающего вести себя должным образом.

В условиях закрытости учреждения воспитательной колонии (изоляция) групповые криминальные нормы выполняют следующие основные функции:

- являются своеобразным способом регулирования, согласования различного статуса, когда закрепляются ожидаемые и отвергаются нежелательные стандарты индивидуального или группового поведения;

- выступают неформальным критерием для оценки личности и малой группы; служат источниками сигнальной информации и социальной поддержки для осужденных при решении личных проблем;

- сохраняют значимые преступные или социальные ценности, в которых выражаются отношения осужденных к различным социальным институтам (труд, образование, культура, мораль и др.);

- выступают в качестве регулятора неформального или формального взаимодействия, направленного на консолидацию или расширение сферы влияния, укрепление групповой сплоченности.

Это свидетельствует о том, что факторы изоляции способствуют интеграции в группы и увеличивают зависимость осужденного. Другими словами, чем важнее для него группа, тем менее самостоятельным он становится в выборе индивидуальной линии поведения.

В то же время излишне строгая регламентация жизни и деятельности человека может привести и к формированию таких

качеств, как иждивенчество, безынициативность, приспособленчество.

Таким образом, осужденный оказывается «зажатым» между коллективом сотрудников пенитенциарного учреждения и коллективом осужденных, влияние которых по-разному может отражаться на поведении воспитанника. В этой ситуации многое зависит от личной культуры сотрудников, их подготовленности и опыта воспитательной деятельности. К сожалению, следует признать, что встречаются случаи, когда администрация пенитенциарных учреждений иногда предпочитает более авторитарные, или так называемые директивные методы влияния на неформальные группы. В их основе лежат неэффективные методы применения жестких санкций, использования властных полномочий и осуществления детального надзора за поведением участников группового взаимодействия.

Практика показывает, что необходимо согласиться с опытом А.С. Макаренко [1], который во время работы в колонии им. А.М. Горького и коммуне им. Ф.Э. Дзержинского все свои усилия направлял, прежде всего, на то, чтобы изменить сложившуюся криминальную ситуацию, и создавал воспитывающую среду - детский воспитательный коллектив. Коллективная социализация и самореализация осуществлялись через повторение накопленных в культуре традиционных образцов в конкретных условиях социокультурной жизни членов коллектива. Такая практика может быть продуктивной для оценки и отбора культурных образцов прошлого с точки зрения их приемлемости в настоящем. Так, коллектив тоже получал соответствующие знания, однако, с повторением практической последовательности создания, развития и использования осваиваемых ценностей, чем, по-видимому, и определялся рост уровня запросов и способностей его членов. И этот уровень оказывался тем более высоким, чем большим был «диапазон» освоенного на практике. Культура образа жизни тех воспитанников, которые усвоили ценностные ориентиры, общественно значимые взгляды, нравственно-правовые нормы и правила, уважительное отношение к человеку, обществу, труду и традициям человеческого общежития, интересы, цели, овладели новыми социальными ролями и опытом целесообразного социального проявления в социокультурной среде пенитенциарного учреждения. Благоприятный микроклимат (нравственно-

психологический фон), нравственно-психологическая атмосфера в воспитательной среде, действенность воспитательно-коррекционной работы поможет только пришедшим в данный коллектив быстрее адаптироваться и ресоциализироваться. Однако, без организации такой среды фактор закрытости может негативно влиять на осужденных, которые будут перенимать друг от друга асоциальные привычки и придерживаться криминальной субкультуры.

Таким образом, для обеспечения действенности ресоциализации необходимо стимулировать с одной стороны, воспитательное воздействие, а с другой - целесообразное самопроявление воспитанника. Способствование успешности преодоления трудностей и проблем, стимулирование активности, наиболее целесообразного проявления в социокультурной среде воспитательной колонии диктуют необходимость социально-психологического сопровождения.

В литературе термин «сопровождение» рассматривается в зависимости от решаемых задач в психологии, педагогике, социальной педагогике, социальной работе.

В психологии М.Р. Бритянова и Н.Л. Коновалова рассматривают сопровождение как систему профессиональной деятельности, направленную на создание условий для успешной адаптации человека к условиям его жизнедеятельности. В.С. Мухина рассматривает сопровождение как поддержку естественно развивающихся реакций, процессов и состояний личности.

В социальной педагогике С.А. Расчетина определяет сопровождение как процесс, включающий в себя такие звенья, как предвидение возникающих проблем и решение их на основе предупреждающей поддержки, т.е. выработки совместно с сопровождаемым возможных путей решения проблем [4].

В.С. Иванова, А.Д. Виноградова, Н.Л. Коновалова, Л.Л. Крючкова, Л.И. Шипицина социальное сопровождение рассматривают как целенаправленный процесс передачи обществом социального опыта с учетом основных потребностей различных категорий людей. В результате сопровождения происходит включение сопровождаемого в социум и также обеспечение его активного участия в основных направлениях жизни общества, наиболее полную самореализацию.

Выделяется также понятие «педагогическое сопровождение», под которым понимается помощь ребенку в его личностном росте (И.Д. Фрумин, В.И. Слободчиков); особая сфера деятельности воспитанника по приобщению его к социальным и нравственным ценностям [2]; направление деятельности педагога в создании условий для формирования субъекта деятельности и общения [3] и др.

Сегодня сопровождение (в широком смысле) рассматривают как систему интегративной технологии помощи человеку, которая - представляет собой взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого, направленное на разрешение жизненных проблем сопровождаемого. Идеи сопровождения, по сути, представлены в работах многих известных педагогов, таких как А.С. Макаренко [1], В.И. Сухомлинский [6] и др.

Л.В. Мардахаев подчеркивает, что именно сейчас мысль о необходимости «сопровождения развития» высказывается современными педагогами, развивающими идеи «педагогики успеха», под которой понимается метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора [5].

Анализ работ позволяет определить социально-психологическое сопровождение как совместное движение субъекта и объекта сопровождения, направленное на обеспечение наиболее целесообразной помощи. Воспитаннику пенитенциарного учреждения необходима помощь и поддержка в усвоении новых социальных ролей, как гражданина своей Родины, накоплении опыта соответствующего социального поведения.

Систематизация данных подходов, а также учет специфики исправительного учреждения, позволили придти к следующему пониманию: социально-психологическое сопровождение ресоциализации воспитанников пенитенциарного учреждения для несовершеннолетних - это совместное движение (взаимодействие, взаимопомощь) субъекта и объекта сопровождения, на основе прогнозирования перспектив поведения и его самопроявления, направленное на обеспечение наиболее целесообразной помощи, поддержки, стимулирование осмысления воспитанником себя как личности, обеспечение его наиболее целесообразного и успешного поведения, общения, продвижения в обучении, овладении профессией, необходимой в жизненном и профессиональном самоопределении, побуждение к самостоятельности,

самопроявлению, способствующему усвоению новых социальных ролей, накоплению опыта соответствующего социального поведения.

Сущностной характеристикой сопровождения является создание условий для перехода, сопровождаемого от помощи к самопомощи. Условно можно утверждать, что в процессе сопровождения специалист создает условия и оказывает необходимую и достаточную помощь (но ни в коем случае не избыточную) поддержку для перехода от позиции «Я не могу» к позиции «Я могу сам справляться со своими жизненными трудностями».

Выделяются две формы сопровождения, которые представляют собой согласованные процессы: системного (направленного на профилактику или коррекцию проблемы, характерной не для самого человека, а для его социальной ситуации в целом) и индивидуального (ориентированного на решение проблем конкретного человека) сопровождения [7].

Опыт применения парадигмы сопровождения в практике социально-психологической работы показывает, что на сегодняшний день сопровождение - это особая форма пролонгированной социальной и психологической помощи, поскольку оно предполагает не исправление недостатков и переделку, а поиск скрытых ресурсов развития сопровождаемого, опору на его собственные возможности и создание на этой основе условий для восстановления связей с миром людей.

Анализ сущности социально-психологического сопровождения позволяет выделить следующие *основные компоненты*, определяющие сопровождение ресоциализации:

- аксиологический (ценностная значимость сопровождения воспитанника, обеспечения его целесообразной ресоциализации);
- когнитивный (знание сущности и особенностей социально-психологического сопровождения конкретного воспитанника);
- технологический (владение технологией сопровождения);
- результативный (целесообразность сопровождения по отношению к конкретному воспитаннику).

Практика показывает, что социально-психологическое сопровождение может носить непосредственный (углубленная специализированная помощь конкретному воспитаннику в решении проблем развития, обучения и воспитания) и опосредованный

характер (обеспечение сопровождения через вторых лиц, таким лицом может выступать воспитанник, учитель, сотрудник); быть системным (постоянно действующее взаимодействие сопровождающего с воспитанником, охватывающего его жизнедеятельность и самопроявление в различных сферах деятельности), ситуативным (проявляется в определенных естественных или специально создаваемых ситуациях, направленных на то, чтобы стимулировать и т.д.), периодическим (обусловлено временными интервалами, сферой проявления, личностным фактором).

Субъектами сопровождения (сопровождающими) могут выступать сотрудники, непосредственно занимающиеся с воспитанниками: воспитатели, учителя, психологи, социальные педагоги, а также воспитанники, ставшие на путь исправления и (или) доказавшие своим поведением исправленность. Их деятельность направлена на обеспечение адаптации воспитанника и его целесообразной самореализации, необходимой в процессе ресоциализации. Она осуществляется с учетом своеобразия каждого воспитанника, проблем, возникающих у него в процессе адаптации, в осмыслении себя как личности, постепенного включения в целесообразную социально-значимую деятельность, т.е. потребностей в его ресоциализации, а также перспектив интеграции в социум. Преимущественной целью сопровождения выступает обеспечение перехода сопровождаемого от помощи к самопомощи, т.е. целенаправленной работе над собой по подготовке к самореализации после выхода из исправительного учреждения.

Таким образом, социокультурная среда пенитенциарного учреждения играет особую роль в ресоциализации несовершеннолетних воспитанников пенитенциарного учреждения. Для успешной ресоциализации необходимо обеспечить социально-психологическое сопровождение воспитанников пенитенциарного учреждения.

#### *Литература*

1. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: В 8-ми т., - т. 3. - М.: Педагогика, 1984.
2. Мудрик А.В. Социализация человека. - М.: Академия, 2006. - 304 с.



3. Рабочая книга практического психолога: Пособие для специалистов; работающих с персоналом / Под ред. А.А. Бодалева, А.А. Деркача, Л.Г. Лаптева. - М., 2001. - 640 с.
4. Расчетина С.А. История становления социально-педагогической поддержки // Социально-педагогическая поддержка и сопровождение. - СПб.; Тюмень, 2002. - 182 с.
5. Социально-педагогическое сопровождение лиц с нарушением слуха: уч. пособие / Под ред. Л.В. Мардахаева. - М., 2010. - С.224
6. Сухомлинский В.А. Избранные психологические сочинения. В 3-х т. - М.: Педагогика, 1983.
7. Шипицина Л.М., Иванова Е.С., Виноградова А.Д., Коновалова Н.Л., Крючкова Л.Л. Развитие личности ребенка в условиях материнской депривации. - СПб.: Из-во МУСиР, 1997. - 160 с.

### **Тьюторское сопровождение развития мелкой моторики у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья средствами изобразительной деятельности**

С.А. Антонова

*Средняя общеобразовательная школа  
им. Е.Н. Родионова, г. Челябинск*

*Аннотация.* В статье описывается опыт тьюторского сопровождения индивидуальной образовательной программы младших школьников с ограниченными возможностями здоровья. Предлагаются формы, методы и средства тьюторского сопровождения, которые определяются личностно-возрастными особенностями и возможностями ребенка; оздоровительной эффективностью способов изо-деятельности и идеологией тьюторства. Статья содержит описание основных четырех этапов реализации тьюторского сопровождения развития мелкой моторики у младших школьников с задержкой психического развития: диагностический; проектировочный; реализационный и аналитический. Предлагается использовать нетрадиционные способы рисования в процессе развития мелкой моторики руки, которые не только повышают познавательный интерес и мотивацию ребенка к занятиям, но и способствуют развитию важнейших психических функций, сохранению и укреплению здоровья детей с задержкой психического развития.

*Ключевые слова:* задержка психического развития, младшие школьники, мелкая моторика руки, изобразительная деятельность, тьюторское сопровождение, навыки письма, нетрадиционные способы рисования.

## **Tutor support for the development of fine motor skills in younger schoolchildren With disabilities by means of visual activity**

*S.A. Antonova,*

*Average comprehensive school number 68, named after E.N. Rodionov,  
Chelyabinsk*

Annotation. The article describes the experience of tutoring accompanying an individual educational program for junior schoolchildren with disabilities. The forms, methods and means of tutorship support are proposed, which are determined by the child's personality-age characteristics and capabilities; Improving efficiency of iso-activity methods and the ideology of tutoring. The article contains a description of the main four stages of the implementation of tutoring support for the development of fine motor skills in younger schoolchildren with a delay in mental development: diagnostic; Design; Implementation and analytical. It is suggested to use non-traditional methods of drawing in the process of development of fine motor skills that not only increase the cognitive interest and motivation of the child for classes, but also contribute to the development of the most important mental functions, to the preservation and strengthening of the health of children with mental retardation.

*Key words:* mental retardation, younger schoolchildren, fine motor hand, graphic activity, tutors support, writing skills, non-traditional ways of drawing.

Младшие школьники с задержкой психического развития испытывают большие трудности при овладении навыков письма, что вызывает негативное отношение к учебной деятельности, формирует отрицательную самооценку ребенка и сказывается на его психоэмоциональном состоянии. Для таких детей характерны: низкая работоспособность, повышенная утомляемость и истощенность нервной системы, пониженная активность мыслительной деятельности, ослабленная память и внимание, преобладание игровых мотивов и низкая мотивация к обучению, слабо развитая мелкая моторика руки и т.д.

Для облегчения обучения письму, а также формирования образного и логического мышления необходимо развивать мелкую моторику руки. Известна прямая связь между ее развитием и сформированностью когнитивных функций мозга (память, речь, мышление, внимание, восприятие). Развитие мелкой моторику руки ребенка имеет определенную последовательность и начинается в

раннем детстве. На втором году жизни ребенок просто манипулирует карандашом, осваивая его функцию, получая удовольствие от самого процесса. Затем каракули вызывают интерес и стремление их повторить, что ведет к формированию зрительно-двигательных координаций. Глаз начинает управлять мелкими движениями руки, и ребенок учится воспроизводить узнаваемые движения. В возрасте от трех до пяти лет при обучающем воздействии взрослого у ребенка формируется ручная умелость, которая включает в себя: технику рисования, формообразующие движения и регуляцию рисовальных движений. Дети учатся обследовать предмет, совершая движения руки по контуру предмета, наносят штрихи и мазки по всей форме, стараясь не выходить за контур. Глаз ребенка начинает более точно контролировать движения руки, выдерживать одинаковое расстояние между проводимыми линиями. К шести-семи годам ребенок с хорошо развитой мелкой моторикой может рисовать различные предметы, передавать форму, отображать интересующий его мир [2]. У детей с задержкой психического развития в этом возрасте в силу их особенностей происходит отставание в развитии мелкой моторики руки. Поэтому при работе с ними необходимо соблюдать последовательность в развитии мелкой моторики руки.

*Методы и организация исследования.* В начале педагогического эксперимента с группой младших школьников (1 класс, 10 человек) тьютор провела стартовую диагностику с использованием проективной техники по выявлению фактического уровня сформированности мелкой моторики у детей с задержкой психического развития. Им было предложено срисовать изображение домика, отдельные детали которого составлены из элементов прописных букв. Методика «Домик» (Н.И. Гуткина) рассчитана на детей 5–10 лет и применяется при определении готовности детей к школьному обучению. Она позволяет выявить умение ребенка ориентироваться на образец, точно его копировать, определить особенности развития сенсомоторной координации и тонкой моторики руки.

Результаты анализа диагностики показали, что многие дети с трудом или совсем не могут повторить прописные элементы букв. Девять детей из десяти младших дошкольников с задержкой психического развития, находятся на третьем, самом низком уровне

развития, один ребенок на втором уровне развития и не одного нельзя отнести к первому уровню развития.

Особое внимание в процессе знакомства тьютора с группой младших школьников обратил на себя Максим. Ему семь лет, живет в приемной семье, обучается в 1-ом классе по программе начального общего образования в соответствии с учебным планом С(К)О VII вида. Диагноз: F-81. Выявлено нарушение речи системного характера, словарный запас ограничен. С детьми общается мало, при этом охотно идет на контакт со взрослыми. Внимание неустойчивое, рассеянное, слабое восприятие. Самооценка завышенная, Максим не может правильно оценить свои возможности, определить сложность выбранной работы. Мальчик охотно посещает занятия по рисованию, но пока еще не знает основных цветов, карандаши выбирает по показанному образцу. Мелкая моторика руки сформирована недостаточно, движения не точны, работу выполняет не аккуратно. По результату диагностики находится на третьем, самом низком уровне развития.

Выбор направления, форм, методов и средств тьюторского сопровождения развития мелкой моторики у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья с целью облегчения обучения письма определяется:

- *во-первых*, личностно-возрастными особенностями, возможностями и предрасположенностями детей. В этой связи наше внимание было обращено к работам: *во-первых*, Л.С. Выготского, выдвинувшего идею развивающего обучения. Поэтому, прежде всего, следует определить «зону актуального развития» ребенка, то есть его возможности, которые могут быть реализованы в самостоятельной деятельности, и «зону ближайшего развития», его потенциальные возможности, которые могут быть реализованы в сотрудничестве с взрослыми; *во-вторых*, П.П. Блонского, в работах которого раскрываются психологические особенности возрастных периодов ребенка, а также роль творчества, исследовательской деятельности в его развитии;

- *во-вторых*, оздоровительной эффективностью разнообразных способов изо-деятельности, как составляющей креативной терапии (креатотерапии). Основанием креатотерапии является глубинная, фундаментальная связь творчества и психосоматики организма. Теоретическим обоснованием для

использования арт-терапии являются работы Л.Д. Лебедевой, Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой, И.В. Вачковой, Н.А. Сакович;

- *в-третьих*, идеологией тьюторства. Деятельность тьютора, направленная на развитие ребенка в области проявленного интереса, основана на следующих принципах:

- *принцип открытости*: реализуется вовлечением в образовательное пространство ребенка помимо социально значимого для него окружения (для детей младшего школьного возраста – это члены семьи, одноклассники и учителя) дополнительных внешних ресурсов (библиотека, музеи, видео-уроки и мастер-классы, платные и бесплатные конкурсы рисунков);

- *принцип избыточности среды*: коллективные и индивидуальные занятия, кружки, выставки, предоставление выбора материалов и инструментов для самостоятельного творчества;

- *принцип вариативности*: реализуется за счет собственного выбора тьюторантом интересующих его тем и способов рисования (карандаши, краски, пластилин, использование крупной соли, манной крупы, ватных палочек, рисование по клеточкам и т.д.), а также за счет сочетания разных способов;

- *принцип индивидуальности*: заключается в разработке индивидуальной программы обучения на занятиях по изобразительности с учетом индивидуальных особенностей ребенка, его интереса и темпа развития.

Тьюторское сопровождение в процессе нашего педагогического эксперимента основывалось на следующих методологических подходах: системном, личностно-ориентированном и креативно-деятельностном. Системный подход, как общенаучный подход, обеспечивает выявление относительно самостоятельных компонентов тьюторского сопровождения, которые рассматриваются не изолированно, а в совокупности их отношений и связей между ними. Применительно к развитию художественных навыков у детей с задержкой психического развития креативно-деятельностный подход предполагает создавать педагогические условия для развития воображения младшего школьника, его возможностям, фантазировать и мечтать. Личностно-ориентированный подход предполагает организацию педагогического взаимодействия на основе атмосферы доверия, веры в способности ребенка, в его силы и возможности.

Тьюторское сопровождение развития мелкой моторики у младших школьников с задержкой психического развития реализовано в четыре этапа: диагностический; проектировочный; реализационный и аналитический.

*Диагностический* – состоял в изучении потребностей тьюторанта, определении знаний и умений в области проявленного интереса. В тьюторской беседе Максим рассказал, что любит наблюдать за животными и хочет научиться их рисовать. Осуществлялся сбор информационного портфолио, куда вошли по желанию ребенка несложные, детские рисунки животных. Вместе с Максимом обсудили его любимые работы. На этом этапе определяющим является создание ситуации психологического комфорта и мотивации к дальнейшей совместной работе.

*Проектировочный этап* посвящен разработке индивидуальной образовательной программы, куда вошли задания с изображением сказочных животных, которые обязательно содержали, элементы обводки по контуру рисунка и разукрашивание разными способами (использование цветных карандашей, восковых мелков, акварели, крупной соли и манной крупы [4.]). Программа получила название «Писать красиво».

*Реализационный этап* направлен на выполнение намеченной индивидуальной образовательной программы. Он включал как коллективные занятия по рисованию, так и индивидуальные тьюторские встречи, на которых вместе с ребенком обсуждались возможные варианты изображения детских рисунков и будущие художественные замыслы (рисование животных в стиле дымковской и городецкой игрушки). Была организована постоянно действующая выставка рисунков, где Максим и другие дети смогли продемонстрировать свои творческие достижения.

На этом этапе тьюторант был вовлечен в творческий процесс через занятия рисованием. Для повышения мотивации к творчеству и развития познавательного интереса на занятиях важно применять не только традиционные способы рисования, но и нетрадиционные: использование крупной соли, манной крупы, ватных палочек, рисование «мыльными пузырями», гофро-картоном, лепка изделий из соленого теста, декупаж на заготовках из соленого теста и т.д. В качестве примера приведем некоторые нетрадиционные методы рисования, которые мы использовали в своем исследовании [1].

*Рисование «мыльными пузырями».* В раствор мыльных пузырей добавить краску необходимого цвета, размешать. Затем произвести выдувание мыльных пузырей через одноразовую трубочку и отпечатать их на бумаге. После высыхания мыльных пузырей дорисовать картинку красками. Такое рисование способствует развитию речевого аппарата, фантазии и мелкой моторики кисти.

*Рисование с использованием манной крупы.* Обвести клеем ПВА контур рисунка и засыпать манной крупой. Дать высохнуть. Этот способ развивает точность движений, аккуратность, художественную фантазию и последовательность действий в работе.

*Использование соли в рисовании.* Нанести краску по «мокрому», в нужных местах посыпать крупной солью. Получатся «разводы», а когда соль и краска высохнет, рисунок будет блестеть. Развитие мелкой моторики кисти и детской фантазии.

*Использование ватных палочек.* В зависимости от рисунка ватную палочку следует обмакнуть в краску нужного цвета и нанести рисунок на бумагу. Развивает точность движений, аккуратность и художественную фантазию.

*Рисование гофро-картоном.* Полоски гофро-картона шириной 5 см свернуть трубочкой, на конец трубочки нанести краску кисточкой и торцом произвести отпечатки. Способствует развитию мелкой моторики кисти, внимания, детской фантазии. Также дети учатся продумывать композицию рисунка на листе.

*Лепка из соленого теста.* Из слоя соленого теста вырезать заготовку, затем нанести на эту заготовку различные отпечатки, украсить бисером и высушить изделие. Осуществляется развитие мелкой моторики кисти, внимания, фантазии.

*Декупаж.* Приготовленную декоративную салфетку наклеить на заготовку, просушить. Развивает мелкую моторику, внимание, фантазию, усидчивость. Учит соблюдать технологию и последовательность выполнения работы.

К нетрадиционным способам рисования так же относятся: монотипия, техника «печатание листьями», «рисование нитками», «печатание бумагой», «рисование кляксами», клеевая техника, «рисование руками» (ладонью, ребром ладони, кулаком, пальцами), техника «мятый рисунок», «рисование по клейстеру» и т.д.

Нетрадиционные способы рисования позволяют детям с задержкой психического развития заниматься творчеством, не имея

базовых навыков рисования, вызывают радостное настроение и уверенность в своих силах. Применение нетрадиционных способов рисования способствует обогащению знаний и представлений младших школьников о предметах и их использовании, материалах, способах действия с ними. У детей развивается способность переносить усвоенные знания в новые условия.

Нетрадиционные способы рисования способствуют ослаблению возбуждения у слишком эмоционально расторможенных детей. Рисование положительно влияет на центральную нервную систему, оказывает психо-коррекционное воздействие на ребенка.

Использование нетрадиционных способов рисования повышает интерес к занятиям, развивает детей интеллектуально. В процессе рисования нетрадиционными методами у детей развивается кисть, формируется мелкая мускулатура пальцев рук, зрительно-двигательная координация. Все это служит гарантией овладения ребенком письмом.

*Аналитический этап* посвящен рефлексии и анализу трудностей, обсуждению, что было интересно и планам на будущее.

*Выводы.* В процессе реализации индивидуальной образовательной программы «Писать красиво» были достигнуты следующие результаты:

В *социальном* направлении: у Максима улучшились взаимоотношения со сверстниками в классе, появились общие интересы. Он стал более смелым в общении, участвует в коллективной работе.

В *культурно-предметном* направлении: повысился познавательный интерес на занятиях по рисованию и улучшилось внимание на других предметах. Движения стали более точными и аккуратными, что хорошо заметно в работах со штриховкой. Повторная диагностика показала, что копирование элементы письма улучшилось. Развития мелкой моторики руки повлияло на подчерк и скорость письма на уроках.

В *антропологическом* направлении: у ребенка с тьютором сложились дружеские, доверительные отношения. Так же у Максима появилась уверенность в собственных силах. Он стал более реально оценивать свои возможности.

Таким образом, развитие мелкой моторики с помощью изобразительной деятельности у детей с ограниченными возможностями здоровья



влияет на обучение письма, а тьюторское сопровождение усиливает этот результат: 1) младшие школьники не утомляются, сохраняют высокую активность и работоспособность на протяжении всего занятия [3.]; 2) обеспечивается коррекция некоторых психических функций; 3) дети становятся спокойнее и усидчивее.

#### *Литература:*

1. Антонова С.А., Орехова И.Л. Использование инновационных техник изо-деятельности в оздоровительной работе с младшими школьниками с ограниченными возможностями здоровья // Психолого-педагогическое сопровождение личности в образовании: союз науки и практики: сборник статей IV Международной научно-практической конференции, Одинцовских психолого-педагогических чтений. М., 2016. С. 82–84.
2. Комарова Т.С. Обучение детей технике рисования. М., 1994. 158 с.
3. Рыбакова С.Г. Арт-терапия для детей с ЗПР. СПб.: Речь, 2007. 139 с.
4. Цквитария Т.А. Нетрадиционные техники рисования. М.: ТЦ Сфера, 2011. 128с.

### **Социально-психолого-педагогическое сопровождение развития обучающихся с ограниченными возможностями здоровья**

Л.Г. Астахова,  
*Калужский государственный университет имени  
К.Э. Циолковского, г. Калуга*

*Аннотация.* Статья посвящена проблеме развития личности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья посредством организации социально-психолого-педагогического сопровождения. Рассматривается значение понятий «сопровождение», «психолого-педагогическое сопровождение», «социально-психолого-педагогическое сопровождение», раскрываются цель и задачи социально-психолого-педагогического сопровождения развития обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Описываются основные направления и принципы социально-психолого-педагогического сопровождения развития обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Согласованность и взаимодополняемость работы специалистов междисциплинарной команды по сопровождению как необходимые условия, повышающие эффективность социально-психолого-педагогического сопровождения. Ключевые слова: сопровождение, социально-психолого-педагогическое сопровождение, развитие личности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, междисциплинарная команда специалистов.

## **Socio-psychological-pedagogical support of the development of students with disabilities**

*L. G. Astahova, Tsiolkovskiy Kaluga State University, Kaluga*

Abstract. The article is devoted to the development of students' personality with disabilities through the organization of socio-psychological and pedagogical support. Considered the meaning of "support", "psycho-pedagogical support", "socio-psycho-pedagogical support", revealed the purpose and objectives of socio-psycho-pedagogical support of students with disabilities. The main directions and principles of socio-psychological and pedagogical support for the development of students with disabilities are described. Coherence and complementarity of work of the interdisciplinary support team of specialists as necessary conditions that increase the effectiveness of socio-psychological and pedagogical support.

*Keywords:* Support, socio-psychological and pedagogical support, the development of the personality of students with disabilities, an interdisciplinary team of specialists.

*Публикация подготовлена в рамках поддержанного ФГБУ  
научного проекта № 16-16-40018.*

Современное общество характеризуется постоянно обновляющимся потоком информации во всех сферах и областях знания, поэтому социальный заказ общества направлен на формирование личности, которая сможет самостоятельно ориентироваться в жизненных ситуациях и успешно адаптироваться к быстро меняющимся условиям жизни, критически мыслить и нести ответственность за свои поступки.

По мнению М.Н. Арцева, социальный заказ можно определить как отражение интересов тех сторон, чьи потребности удовлетворяют общеобразовательные организации: обучающихся и их родителей, педагогов, образовательных организаций среднего профессионального и высшего образования, а также государства, представляющего интересы общества в целом. [1]

Государство выдвигает новые социальные требования к школе по формированию самостоятельной, критически мыслящей, ответственной и социально мобильной личности, способной к эффективной социализации и активной адаптации на рынке труда. [8] Поэтому необходимо создавать благоприятные и психологически комфортные условия для развития личности

каждого ребенка, в том числе ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), которые будут учитывать его индивидуальные особенности и потребности. [7]

Проблема формирования личности обучающегося может быть успешно решена посредством организации социально-психолого-педагогического сопровождения, основанного на парадигме личностно-развивающего образования, толерантных взаимоотношениях педагогов и обучающихся. [14]

Термин «сопровождение» в сочетании со словом «развитие» впервые появился в книге Г.Л. Бардиер, И.В. Ромазан (Троицкой), Т.В. Чередниковой «Я хочу! Психологическое сопровождение естественного развития маленьких детей». По мнению авторов книги, сохранение естественных механизмов развития ребенка, предотвращение всякого возможного их искажения и торможения является основой работы с детьми. [3]

Анализируя значение понятия «сопровождения» в словарях, можно отметить, что это понятие-символ, в нем заложены идеи общего пути в пространстве и времени, общих динамичных отношений между участниками, совместных действий и активности обеих сторон взаимодействия; в нем речь идет о совместном бытии людей в определенный временной период человеческой жизни.

Идеи сопровождения активно развиваются в работах Э.М. Александровской, С.В. Алехиной, Л.В. Байбородовой, М.В. Битяновой, О.С. Газмана, И.В. Дубровиной, С.В. Дудчик, Е.И. Казаковой, Н.В. Ключевой, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго, Л.М. Шипицыной и др.

В наиболее общем смысле под сопровождением понимают оказание необходимой помощи ребенку в преодолении возникающих у него трудностей, в поиске путей решения актуальных противоречий, встречающихся в процессе образования ребенка; осуществляемый междисциплинарной командой специалистов непрерывный процесс изучения, формирования, развития личности ребенка, создания условий для принятия субъектом оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора.

Ю.В. Слюсарев определял сопровождение как недирективную форму оказания здоровым людям психологической помощи, направленной «не просто на укрепление или достройку, а на развитие и саморазвитие самосознания личности», помощи,

запускающей механизмы саморазвития и активизирующей собственные ресурсы человека. [11]

Н.Г. Осухова под сопровождением понимала особую форму осуществления пролонгированной социальной и психологической помощи, которая предусматривает поддержку естественно развивающихся реакций, процессов и состояний личности. [Осухова, 2001]

По мнению Е.И. Казаковой сопровождение - это метод, обеспечивающий создание условий для принятия ребенком оптимальных решений в различных проблемных ситуациях, при разрешении которых ребенок определяет для себя путь прогрессивного или регрессивного развития. Эти проблемные ситуации Е.И. Казакова рассматривает как ситуации жизненного выбора. [Казакова, 2003]

Э.М. Александровская, Л.М. Шипицына, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго рассматривали психолого-педагогическое сопровождение как особый метод, технологию помощи ребенку при разрешении проблем или их предупреждения.

И.А. Истомина и М.И. Саввиди считают, что под психолого-педагогическим сопровождением ребенка с ограниченными возможностями здоровья можно понимать комплексную технологию психолого-педагогической поддержки и помощи ребёнку и его родителям в решении задач, связанных с развитием, обучением, воспитанием, социализацией со стороны специалистов различного профиля, действующих согласованно. [Истомина, Саввиди, 2015]

М.Р. Битянова рассматривает сопровождение как систему профессиональной деятельности педагога-психолога, направленную на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребенка в ситуациях школьного взаимодействия. Это подразумевает следование за естественным развитием ребенка на каждом возрастном и социокультурном этапе онтогенеза, создание необходимых условий для проявления самостоятельности и творческой активности в освоении ребенком системы отношений с миром и самим собой и совершении ребенком лично значимых жизненных выборов. М.Р. Битянова целью сопровождения видит создание условий в рамках социально-педагогической среды для его личностного развития и обучения. [Битянова, 1998]

Мы рассматриваем социально-психолого-педагогическое сопровождение развития обучающегося с ограниченными возможностями здоровья как целостную, организованную, комплексную профессиональную деятельность специалистов междисциплинарной команды (педагога-психолога; социального педагога; учителей-дефектологов: учителя-логопеда, сурдопедагога, тифлопедагога, олигофренопедагога; педагогов), направленную на создание в образовательной организации условий для разностороннего развития обучающегося с ограниченными возможностями здоровья, получения им должного уровня образования, необходимых для его эффективной социализации и самореализации в современном обществе. [2] Социально-психолого-педагогическое сопровождение развития детей с ограниченными возможностями здоровья реализуется в согласованной и взаимодополняемой работе специалистов междисциплинарной команды, включенных в единую организационную модель.

В настоящее время актуальной и востребованной является разработка эффективной модели социально-психолого-педагогического сопровождения развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья в образовательном пространстве как интеграции социальных, педагогических, психологических и управленческих составляющих процесса образования и социализации личности. [13] Под развитием понимается качественное изменение личности обучающегося с ограниченными возможностями здоровья.

Целью социально-психолого-педагогического сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья в образовательной организации является создание оптимальных условий для его успешной социализации, получения качественного образования и разностороннего развития ребенка, исходя из его возрастных, психофизиологических и индивидуальных особенностей. Достижение данной цели предполагает решение специалистами междисциплинарной команды следующих задач:

– систематическое отслеживание психолого-педагогического статуса обучающегося с ограниченными возможностями здоровья в динамике его психического развития;

- создание социально-психологических и психолого-педагогических условий для адаптации и психического развития обучающихся и обеспечения успешности в обучении;
- предупреждение возникновения проблем развития детей;
- организация жизнедеятельности обучающегося с ограниченными возможностями здоровья в социуме с учетом его психических и физических возможностей;
- помощь (содействие) ребенку с ограниченными возможностями здоровья в решении актуальных задач развития, обучения, социализации: учебных трудностей, проблем с выбором образовательного и профессионального маршрута, нарушений эмоционально-волевой сферы, проблем взаимоотношений со сверстниками, учителями, родителями;
- развитие коррекционно-педагогической компетентности учителей и воспитателей, оказание помощи педагогам в выборе коррекционно-развивающих технологий, специальных методов и средств обучения детей с учетом нарушений в развитии;
- психологическое обеспечение образовательных программ;
- развитие психолого-педагогической компетентности (психологической культуры) обучающихся, родителей и педагогов. [Приходько и др., 2014]

В контексте обозначенных задач социально-психолого-педагогическое сопровождение реализует основные направления:

- профилактику;
- диагностику;
- консультирование;
- развивающую работу;
- коррекционную работу;
- просвещение и образование: формирование психологической культуры, развитие психолого-педагогической компетентности обучающихся, администрации образовательных организаций, педагогов, родителей;
- психологическую экспертизу образовательных программ, проектов, пособий, образовательной среды, профессиональной деятельности специалистов образовательных организаций; [13]

– осуществление взаимодействия с различными организациями и учреждениями по оказанию специализированной поддержки и помощи, организации досуга и др.

По мнению С.В. Алехиной и М.М. Семаго в качестве основных характеристик сопровождения выступают его процессуальность, пролонгированность, недирективность, погруженность в реальную ситуацию человека, особость отношений между участниками, приоритет опоры на внутренний потенциал развития субъекта («педагогика успеха»), право субъекта самостоятельно совершать выбор и нести за него ответственность. [Алехина, Семаго, 2012]

Главным итогом социально-психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, отвечающего социальному заказу и требованиям государства, является организация образовательного процесса, способствующего, прежде всего, развитию и становлению личности ребенка - волевой, социально мобильной, творческой, способной к эффективной социализации и активной адаптации на рынке труда, готовой самостоятельно ориентироваться в сложных ситуациях окружающей жизни, нести ответственность за принятые решения и свои поступки, способной к самообразованию, саморазвитию и самовоспитанию.

Обозначенный результат достигается посредством создания условий для формирования не только определенных личностных качеств, таких, как активность, коммуникабельность, самостоятельность, ответственность, социально-психологическая умелость, но и адекватных требованиям общества и потребностям каждого конкретного человека личностных установок, способных обеспечить качество жизни.

Таким образом, эффективное социально-психолого-педагогическое сопровождение развития обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в современных условиях является не просто суммой разнообразных методов психодиагностической, профилактической, коррекционно-развивающей и другой работы с детьми, их родителями и педагогами, а выступает как целостная, организованная, комплексная профессиональная деятельность специалистов междисциплинарной команды, содействующая полноценному развитию и саморазвитию личности обучающегося с ограниченными возможностями здоровья, ее самоопределению и

самоактуализации, предполагающая максимальную возможность обретения себя и осуществления личностных выборов.

*Литература:*

1. Арцев М.Н. Образовательная программа как программа развития образовательного учреждения // Завуч. 2004. № 5. С. 29-59.
2. Астахова Л.Г. Организация деятельности междисциплинарной команды специалистов в инклюзивном образовании: учебно-методическое пособие. Калуга: КГУ им. К.Э. Циолковского, 2016. 220 с.
3. Бардиер Г., Ромазан И., Чередниченко Т. Я хочу! / Психологическое сопровождение естественного развития маленьких детей. Кишинев: Вирт; СПб: Дорваль, 1993. 90 [1] с.
4. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. М.: Совершенство, 1998. 298 с.
5. Бондарев В.П. Технология педагогического сопровождения учащихся в образовательном процессе // Интернет-журнал «Эйдос». 2001. 19 мая. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2001/0519-02.htm> (дата обращения: 16.04.2017).
6. Деятельность специалистов сопровождения при включении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в образовательное пространство: методические материалы для специалистов сопровождения: учителей-логопедов, учителей-дефектологов, педагогов-психологов, тьюторов и социальных педагогов образовательных организаций (серия: «Инклюзивное образование детей-инвалидов, детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях») / О.Г. Приходько и др. М.: ГБОУ ВПО МГПУ, 2014. 102 с.
7. Истомина И.А., Саввиди М.И. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья. URL: <https://www.scienceforum.ru/2015/pdf/15439.pdf> (дата обращения: 16.04.2017).
8. Миннуллина Р.Ф. Социальный заказ на формирование личности выпускника современной школы // Научные труды SWORLD. 2013. № 1. Том 14. С. 96-101.
9. Осухова Н.Г. Психологическое сопровождение семьи и личности в кризисной ситуации // Школьный психолог. 2001. № 31(173). С. 23-33.



10. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка: Пособие для учителя-дефектолога / Под ред. Л.М. Шипицыной. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. 528 с.
11. Слюсарев Ю.В. Психологическое сопровождение как фактор активизации саморазвития личности: Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.01 / Ю.В. Слюсарев /Санкт-Петербург. гос. ун-т. СПб, 1992. - 16 с.
12. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики: Методическое пособие / Под общ. ред. С.В. АLEXИНОЙ, М.М. Семаго. М.: МГППУ, 2012. 156 с.
13. Тарасов С.В. Психолого-педагогическое сопровождение процессов развития ребенка в образовательной среде // Психолого-педагогическое сопровождение процессов развития ребенка: материалы межрегиональной научно-практической конференции/ под ред. С.В. Тарасова. СПб.: ЛОИРО. 2012. 122с.
14. Чекунова Е.А. Психолого-педагогическое сопровождение развития личности в образовательном пространстве школы // Гуманитарные и социальные науки. 2010. № 6. С. 239-247.

**Особенности организации процесса психолого-педагогического сопровождения социальной адаптации студентов с ограниченными возможностями здоровья силами волонтеров в инклюзивном образовательном пространстве высшего учебного заведения**

М.Е. Буслаева

*Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского*

*Аннотация:* Получение высшего образования, качественных профессиональных компетенций людьми с ОВЗ обеспечивает им успешность социализации и возможность интеграции в общество, позволяет обрести независимость и экономическую самостоятельность. Вот почему в условиях актуализации интеграционных тенденций в образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья, принципиальное значение для развития высшего образования приобретают вопросы психолого-педагогического сопровождения студентами-

волонтерами социальной адаптации студентов с ОВЗ в образовательном пространстве высшего учебного заведения.

Эффективно организованное психолого-педагогическое сопровождение помогает преодолеть проблемы в обучении, открывает перспективы личностного роста, предполагает поиск скрытых ресурсов развития, опору на собственные возможности и создание на этой основе условий для восстановления социальных связей.

*Ключевые слова:* психолого-педагогическое сопровождение социальной адаптации студентов с ОВЗ, доступная образовательная среда, инклюзия, студенты-волонтеры.

### **Features of organization of the process of psychological and pedagogical support for social adaptation of students with disabilities by volunteers in the inclusive educational space of a higher educational institution**

*M.E. Buslaeva*

*Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky*

Abstract: Acquiring a higher education, quality professional competences by people with disabilities provides them successful socialization and integration into society, it allows to gain independence and economic self-sufficiency. That is why in terms of actualization of integration trends in the education of people with disabilities, fundamental importance for the development of higher education are issues of psychological and pedagogical support by volunteers of social adaptation of students with disabilities in the educational space of the higher institution.

Effectively organized psychological and pedagogical support helps to overcome the problems in education, offers the prospect of personal growth, requires a search for hidden resources development, relying on its own capabilities and development on this basis of the conditions for the restoration of social ties.

Key words: psycho-pedagogical support of social adaptation of students with disabilities, accessible educational environment, inclusion, volunteer students.

Создание равных условий и возможностей участия в жизни общества для всех его членов – одна из приоритетных задач, которую призвано решать любое демократическое государство. Особое значение при этом имеет получение высшего образования, качественных профессиональных компетенций людьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Интеграция человека с ОВЗ в образовательные условия высшей школы требует знаний о психологических особенностях

формирования личности человека с функциональными ограничениями, поскольку хронические соматические заболевания, физические дефекты, нарушения работы анализаторных систем и многое другое, выступая в роли функционального ограничения возможностей взаимодействия человека с окружающей средой, формируют вторичные изменения – личностные, а именно: особенности самоотношения, «Я-концепции», самоактуализации. Эти изменения часто становятся преградой на пути к обучению и самореализации человека [Купреева, 2011].

Полноценное профессиональное образование лиц с ОВЗ реально только в том случае, когда при организации обучения действительно созданы специальные образовательные условия. В то же время необходимо признать, что интеграция инвалидов в студенческую жизнь — процесс сложный.

Студентам с ОВЗ зачастую свойственны неадекватные способы профессионального самоопределения, у одних — это отсутствие собственных профессиональных намерений в связи с низкой самооценкой здоровья, пассивностью и личностными особенностями, у других — недооценка тяжести своего заболевания, когда студент считает себя вполне здоровым и убежден, что вскоре излечится, строит нереальные планы [Евдокимова, 2011].

Получение высшего образования, качественных профессиональных компетенций людьми с ОВЗ обеспечивает им успешность социализации и возможность интеграции в общество, позволяет обрести независимость и экономическую самостоятельность.

Политика доступности высшего образования на этапе поступления в вузы предполагает совокупность следующих факторов:

- ✓ условия и процедуры приёма в вузы должны иметь поливариантность и включать в себя различные льготы для отдельных групп населения;
- ✓ возможность доступа к высшему образованию расширяется за счёт различных форм довузовской подготовки (подготовительные курсы, летние экзамены в общеобразовательных школах и т.д.);
- ✓ критерии поступления совмещают в себе эффективность и простоту;

- ✓ при работе с потенциальными студентами вузы дифференцируют свою информацию и подготовку для абитуриентов различных социальных групп;

- ✓ единственным критерием при поступлении в вузы является уровень знаний и умений.

Политика доступности высшего образования и работа со студентами с ОВЗ после поступления их в вуз включает в себя:

- ✓ профессиональную поддержку студентов с ОВЗ и содействие в вопросах трудоустройства, осуществляемые на всех этапах получения высшего образования;

- ✓ создание во всех академических секторах равных возможностей для различных меньшинств (национальных, культурных, инвалидов и т.д.);

- ✓ признание необходимости доступности высшего образования для любой социальной группы общества и в любом возрасте;

- ✓ применение новых технологий для обучения студентов различных социальных групп общества (особенно инвалидов);

- ✓ развитие дистанционного обучения студентов с ОВЗ;

- ✓ принципы индивидуального подхода;

- ✓ психолого-педагогическое сопровождение.

Психолого-педагогическое сопровождение – это целостная, системно организованная деятельность, в результате которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного обучения и развития каждого студента.

Эффективно организованное сопровождение помогает преодолеть проблемы в обучении, открывает перспективы личностного роста, предполагает поиск скрытых ресурсов развития, опору на собственные возможности и создание на этой основе условий для восстановления социальных связей [Щетинина, 2015].

Целью психолого-педагогического сопровождения социальной адаптации студента с ОВЗ в инклюзивном образовательном пространстве высшего учебного заведения является обеспечение оптимальных условий для адаптации, обучения, воспитания и развития студента с ОВЗ исходя из его индивидуальных психофизических особенностей, обусловленных структурой основного дефекта, реализация которой предполагает достижение комплекса задач:

- ✓ предупреждение возникновения проблем дезадаптации;

помощь (содействие) студенту с ОВЗ в решении актуальных задач развития, обучения,

✓ социализации: учебные трудности, проблемы с выбором образовательного и профессионального маршрута, нарушения эмоционально-волевой сферы, проблемы взаимоотношений со сверстниками, преподавателями, родителями;

✓ развитие психолого-педагогической компетентности (психологической культуры) студентов, родителей, преподавателей [Щетинина, 2015].

В контексте обозначенных задач психолого-педагогическое сопровождение процесса социальной адаптации студента с ОВЗ в инклюзивном образовательном пространстве высшего учебного заведения реализует основные направления:

- профилактика;
- диагностика (индивидуальная и групповая (скрининг));
- мониторинг;
- консультирование (индивидуальное и групповое);
- развивающая работа (индивидуальная и групповая);
- коррекционно-реабилитационная работа (индивидуальная и групповая);
- социально-психологическое просвещение и образование: формирование психологической культуры, развитие психолого-педагогической компетентности студентов, преподавателей, родителей [Щетинина, 2015].

В КГУ им. К.Э. Циолковского по проекту «Университет – открытая среда» в рамках инициативы Детского фонда ООН (ЮНИСЕФ) «Города, доброжелательные к детям» и во исполнение «Стратегии действий в интересах детей в Калужской области на 2012-2017 годы» в сентябре 2013 года был создан Научно-исследовательский коррекционно-реабилитационный Центр (далее Центр) комплексной социально-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и социально-педагогического сопровождения профессионального образования студентов-инвалидов и студентов с ОВЗ.

Целесообразность организации Центра была обусловлена ростом потребности в получении высшего образования лицами с ограниченными возможностями здоровья.

Целью деятельности Центра является обеспечение в вузе условий доступности получения образования студентами с ОВЗ в

процессе интеграции их в образовательную среду наравне со студентами, не имеющими ограничений здоровья.

Волонтерский отряд «НЭОС» КГУ им. К.Э. Циолковского, созданный при Центре, осуществляет психолого-педагогическое сопровождение студентов, имеющих ограниченные возможности здоровья, работает с родителями студентов-инвалидов, студентами и преподавателями КГУ им. К.Э. Циолковского, различными общественными организациями, в частности, с Калужской областной организацией Общероссийской общественной организации инвалидов «Всероссийское ордена Трудового Красного Знамени общество слепых».

Главным итогом деятельности волонтеров Центра является социальная адаптация студентов и выпускников с ОВЗ к быстроменяющейся жизни, обеспечение организации образовательного процесса в вузе, способствующего, прежде всего, становлению личности студента с ОВЗ и его социальной адаптации.

Обозначенный результат достигается посредством создания условий для формирования не только определенных личностных качеств (активность, коммуникабельность, ответственность, социально-психологическая умелость), но и адекватных требованиям общества и потребностям каждого конкретного человека личностных установок, способных обеспечить качество жизни.

Таким образом, эффективное психолого-педагогическое сопровождение процесса социальной адаптации студентов с ОВЗ в инклюзивном образовательном пространстве вуза силами студентов-волонтеров в современных социокультурных условиях является не просто суммой разнообразных методов коррекционно-развивающей работы со студентами с ОВЗ, но выступает как комплексная технология, особая культура поддержки и помощи студенту с ОВЗ в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации.

#### *Литература:*

1. Влияние добровольческой деятельности на формирование профессиональной компетентности будущих педагогов. /И.Ю. Белясова. //Сборник конференции НИЦ Социосфера. № 29. 2014. С. 74-80.
2. Евдокимова В.В. Адаптация студентов с ОВЗ к новому образовательному пространству как одно из направлений работы

психологической службы СПК МГППУ //Инклюзивное образование: методология, практика, технологии. 2011. С.181 – 183.

3. Зеленкова Т.В., Селезнева Е.В., Солдатов Д.В., Солдатова С.В. Методические рекомендации по созданию инновационных организационных форм по обеспечению детей с ограниченными возможностями здоровья психолого-педагогической коррекционной поддержкой при обучении в Московской области. Орехово-Зуево: МГОГИ, 2014. 194 с.

4. Инклюзивное образование: результаты, опыт и перспективы: сборник материалов III Международной научно-практической конференции /под ред. С.В. Алехиной. М.: МГППУ, 2015. 528 с.

5. Купреева О.И. Особенности психологического сопровождения студентов с ограниченными возможностями здоровья //Инклюзивное образование: методология, практика, технологии. 2011. С. 210 –211.

6. Лахоткина В.И., Дорохина О.В. Формирование готовности педагогов к работе в инклюзивной образовательной среде //Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. Т. 26. С. 121–125. URL: <http://e-koncept.ru/2015/95309.htm>.

7. Международный опыт волонтерской деятельности /Данилова Е.В. //Вестник РМАТ. № 4. 2015. С. 10-15.

8. Методические рекомендации по обучению студентов-инвалидов и студентов с ОВЗ /под ред. О.А. Козыревой: учеб. пособие для преподавателей КГПУ им. В.П. Астафьева, работающих со студентами-инвалидами и студентами с ОВЗ. КГПУ, 2015. 93 с.

9. Муфтеева А.Е. Молодежное волонтерство [Текст]. /А.Е. Муфтеева //Гендерная теория и практика. 2013. №3. С. 74-77.

10. Психолого-педагогические основы обучения студентов с ОВЗ в вузе /под ред. Б.Б. Айсмонтаса: учеб. пособие для преподавателей сферы высшего профессионального образования, работающих со студентами с ОВЗ. М.: МГППУ, 2013. 196 с.

11. Рюмина Ю.Н. Формирование социальной активности студентов вуза в процессе волонтерской деятельности //Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2013. № S2. С. 36–40. URL: <http://e-koncept.ru/2013/13520.htm>.

12. Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях интегративного и инклюзивного образования: Из опыта работы участников федеральной стажировочной площадки: Сборник материалов электронной конференции /Под ред. Г.П. Шереметовой, Я.Ю. Мостовской. Кострома: Костромской областной институт развития образования, 2015. 210 с.

13. Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика: материалы Всероссийской научно-практической конференции «Социально-педагогическая

поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика», 14-16 мая 2015 года, г. Ялта. В 2-х частях. Ялта-Москва: ГПА - МГППУ, 2015. Часть 1. 254 с.

14. Формирование личности студентов в процессе волонтерской деятельности. /А.Б. Ооржак. //Журнал: Новая наука: опыт, традиции, инновации. № 1-2 (59). 2016. С. 105-110.

15. Щетинина Е.Б. Психолого-педагогическое сопровождение студентов с ОВЗ в образовательном пространстве вуза. Специальное образование Выпуск № XI /том I /2015 С. 282 – 285.

### **Решение проблемы доступности качественного обучения и воспитания дошкольников с ОВЗ в инклюзивном образовательном пространстве Калужской области**

Е.Н. Буслаева,

*Калужский государственный университет им.*

*К.Э. Циолковского, г. Калуга*

*Аннотация:* Право ребенка с ограниченными возможностями здоровья на образование и развитие личности осуществляется в Калужской области, как и в других регионах нашей страны, посредством создания и функционирования сети образовательных организаций, реализующих преемственные образовательные программы различного уровня и направленности в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами и федеральными государственными требованиями.

В Калужской области по инициативе губернатора Анатолия Артамонова сформирована необходимая законодательная база, позволяющая в полной мере осуществлять реализацию прав детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья на образование и воспитание совместно с их нормально развивающимися сверстниками. Практическая деятельность в этой области позволяет выявлять проблемы и решать, встречающиеся проблемы.

*Ключевые слова:* дети-инвалиды, дети с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивная образовательная среда, программа «Стратегия»

### **Solution of the problem of accessibility of quality education and education of preschool children with disabilities in the inclusive educational space of the Kaluga region**

*E.N. Buslaeva,*

*Kaluga state university named after K.E. Tsiolkovsky*



*Abstract:* The right of a child with disabilities to education and personal development is carried out in the Kaluga region, as in other regions of our country, through the creation and operation of a network of educational organizations that implement successive educational programs of various levels and orientations in accordance with federal state educational standards and Federal state requirements.

In Kaluga region by the initiative of the governor Anatoly Artamonov is formed the necessary legislative base, allowing fully exercise the powers of implementation of the rights people with disabilities and children with limited health abilities, available educational environment for education disabled children, employment and wider involvement of society.

*Key words:* disabled children, children with limited health abilities, inclusive learning environment, the program «Strategy»

3 мая 2012 года Президент Российской Федерации подписал федеральный закон о ратификации Конвенции ООН о правах инвалидов. Ратификация Конвенции возлагает на наше государство обязательства по созданию дополнительных гарантий обеспечения, защиты и развития социальных и экономических прав инвалидов, а также дальнейшему совершенствованию правового регулирования и практической деятельности в сфере социальной защиты инвалидов.

Действующее российское законодательство, в том числе в сфере социальной защиты инвалидов, в целом соответствует нормам Конвенции. Оно основано на тех же принципах и нормах международно-правовых актов о правах и свободах человека. Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» адаптирует и конкретизирует международно-правовые нормы и принципы социальной политики в отношении инвалидов применительно к российским условиям.

В Послании Федеральному Собранию Российской Федерации Президент России еще раз подчеркнул, что создание безбарьерной школьной среды для детей – инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья (далее с ОВЗ) является «особой задачей» [1].

Право ребенка с ограниченными возможностями здоровья на образование и развитие личности осуществляется в Калужской области, как и в других регионах нашей страны, посредством создания и функционирования на территории области сети образовательных организаций, реализующих преемственные

образовательные программы различного уровня и направленности в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами и федеральными государственными требованиями.

В соответствии с Комплексом мер по модернизации системы общего образования Калужской области на период до 2020 года приоритетными направлениями работы являются:

- развитие сетевых, дистанционных и инклюзивных форм получения образования;
- создание современных условий получения образования в общеобразовательных организациях в соответствии с требованиями СанПиН и материально-техническими условиями введения ФГОС общего образования;
- организация эффективного подвоза детей к общеобразовательным организациям;
- поддержка инноваций и инициатив педагогов, профессиональных сообществ учителей;
- сокращение доли школ, работающих в две и более смены;
- формирование эффективной территориальной сети образования [4].

По данным министерства образования и науки Калужской области с 1 сентября 2015 г. начали работу 15 государственных, 331 муниципальных и 11 негосударственных общеобразовательных учреждения. Из 331 муниципальных образовательных организаций:

- 13 начальных общеобразовательных школ;
- 102 основные общеобразовательные школы;
- 216 средних общеобразовательных школ, в т.ч.: лицеи – 6, гимназии – 4, средние общеобразовательные школы с углубленным изучением отдельных предметов – 2 [4].

Всего в общеобразовательных учреждениях обучается 95499 человек. При постоянном росте обучающихся наблюдается уменьшение контингента обучающихся в сельских школах.

В 2015 году в сельской местности функционировали 203 учреждения (58,67 %), численность учащихся в них составила 17683 человек [4].

Кроме того, в системе образования Калужской области работают:

- 13 специальных (коррекционных) образовательных учреждения для обучающихся воспитанников с ограниченными возможностями здоровья;
- 1 оздоровительное образовательное учреждение санаторного типа для детей, нуждающихся в длительном лечении;
- 1 общеобразовательная школа-интернат;
- 233 дошкольных образовательных учреждения [4].

Сегодня у родителей ребенка с ограниченными возможностями здоровья есть выбор, каким будет образовательный маршрут их ребенка. Можно выбрать образовательную организацию коррекционной направленности, можно обучать ребенка в обычной школе, но в классе, реализующем программу с коррекционной составляющей (в регионе таких классов 38), а можно выбрать собственно инклюзивное образование: в 2015 году таких детей было 488 в 69 образовательных организациях (с нарушением опорно-двигательного аппарата, слуха, речи, задержкой психического развития) [4].

В 2015 учебном году 878 детей в 43 общеобразовательных организациях во всех муниципальных образованиях (городских округах) использовали дистанционные технологии при реализации основных и дополнительных образовательных программ, что позволило значительно расширить информационное пространство и информационную сферу обучения. Ребенок, обучаясь дистанционно, получает возможность научиться самостоятельно организовывать свою работу, работать в удобном для себя темпе, получать квалифицированную консультацию по возникшим проблемам в режиме онлайн [4].

На сегодняшний день в Калужской области всеми формами дошкольного образования охвачены 47205 детей, что составляет 96,3% детского населения в возрасте от 1,5 до 7,5 лет (7886 детей в возрасте от 0 до 3 лет – 83,6%) от желающих посещать дошкольные образовательные организации на территории Калужской области.

В 111 школах области функционирует 118 дошкольных групп, в которых воспитывается 2031 ребенок дошкольного возраста. На базе детских садов и школ функционирует 145 групп кратковременного пребывания для детей дошкольного возраста, в которых воспитываются 1566 детей, в том числе 44 группы (348 детей) на базе школ области. Созданы 4 семейные дошкольные группы, в которых воспитываются 20 детей дошкольного возраста.

Создаются лекотеки для детей с ограниченными возможностями здоровья, центры игровых поддержек, консультационные центры для родителей, воспитывающих детей раннего возраста в домашних условиях.

Активно развивается частный сектор дошкольного образования, в области функционирует 30 частных организаций, оказывающих услуги по присмотру и уходу за детьми дошкольного возраста, в том числе 6 частных детских садов, имеющих лицензию на ведение образовательной деятельности по программам дошкольного образования.

В городской местности (в частности, в г. Калуге и г. Обнинске) у родителей востребованы услуги частных предпринимателей, оказывающих образовательные услуги для детей раннего возраста (от 1 года до 3 лет), а также услуги по присмотру и уходу за детьми с почасовой оплатой.

Важным направлением обеспечения доступности услуг дошкольного образования в государственно-муниципальной системе дошкольного образования является электронизация государственных услуг по приему заявлений от родителей, постановке на учет и приему детей в дошкольные образовательные учреждения (электронная очередь).

С декабря 2014 года для пользователей доступна услуга по приему заявлений, постановке на учет и зачислению детей в образовательные организации, реализующие программы дошкольного образования (детские сады) на Едином портале государственных услуг, а также на Региональном портале государственных и муниципальных услуг по адресу: <http://gosuslugi.admoblkaluga.ru> (домен: kalugadetstvo.ru).

Несмотря на гарантированное законодательством РФ право на общедоступность и бесплатность образования вопрос нарушения права ребенка на образование в Калужской области, как и в прежние годы, остается актуальным.

Продолжают нарастать проблемы, в связи с нерешенностью которых, права и интересы детей, в том числе и детей с ОВЗ, в системе образования оказываются во многом нереализованными:

- дефицит мест в дошкольных образовательных учреждениях;
- невысокий уровень качества дошкольного образования;
- дифференциация в доступе отдельных категорий детей к качественному основному и дополнительному образованию;

- отстающее от современных потребностей общества качество образования как целостного процесса обучения и воспитания детей;
- неэффективное управление этим процессом и слабый контроль за качеством образовательных услуг;
- несоответствие современной системы обеспечения информационной безопасности детей новым рискам, связанным с развитием сети Интернет и информационных технологий, нарастающему противоправному контенту;
- несоблюдение требований СанПиН;
- поборы в детских садах и школах;
- травмы в образовательных организациях, унижение чести и достоинства;
- недопустимые методы обучения и воспитания детей [4].

Особую тревогу вызывают обращения родителей (законных представителей) детей с особыми образовательными потребностями или детей с ОВЗ к Уполномоченному по правам ребенка в Калужской области. Общение с родителями, руководителями образовательных организаций показало, что, многие дети имеют возможность, а главное – желание учиться вместе со здоровыми сверстниками.

Но, несмотря на все трудности внедрения инклюзивного образования, такой подход к обучению детей с ОВЗ в дошкольной образовательной организации имеет широчайшие перспективы. Постоянное взаимодействие и ежедневное сотрудничество позволит и детям с ограниченными возможностями здоровья, и детям с нормальным развитием приобрести новые знания и навыки, стать более толерантными, научиться изыскивать решения в самых разных жизненных ситуациях. Глобальная цель инклюзивного образования – создание комфортных условий для совместного успешного воспитания и результативного образования детей с разными психофизическими особенностями развития. И первый шаг к достижению этой цели наше общество уже сделало.

#### *Литература:*

1. Буслаева Е.Н. Калужская область - доступная образовательная среда для детей-инвалидов. //Научный журнал «European Social Science Journal». № 11. 2015. С. 168-175.
2. Буслаева Е.Н. Сопровождение детей с нарушениями в развитии – от раннего вмешательства к инклюзивному образованию /Е.Н. Буслаева

//Научные труды КГУ им. К.Э. Циолковского /Серия Гуманитарные науки. Калуга: Издательство КГУ им. К.Э. Циолковского, 2014. С. 541 – 545.

3. Конвенция о правах инвалидов, принятая резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи ООН от 13 декабря 2006 года.

4. Копышеникова О.А. Доклад о деятельности уполномоченного по правам ребенка в Калужской области в 2015 году. //Уполномоченный по правам ребенка в Калужской области. Калуга, 2016. 134 с.

URL:[http://www.admoblkaluga.ru/sub/ombudsman\\_child/biblio/index.php/dokladi%20ombudsman%20child](http://www.admoblkaluga.ru/sub/ombudsman_child/biblio/index.php/dokladi%20ombudsman%20child) (дата обращения: 20.11.2016)

5. Малофеев Н.Н. Дети с отклонениями в развитии в общеобразовательной школе: общие и специальные требования к результатам обучения /Н.Н. Малофеев, О.С. Никольская, О.И. Кукушкина //Дефектология. 2010. №5. С. 14-20.

6. Методические рекомендации по обучению студентов-инвалидов и студентов с ОВЗ /под ред. О.А. Козыревой: учеб. пособие для преподавателей КГПУ им. В.П. Астафьева, работающих со студентами-инвалидами и студентами с ОВЗ. КГПУ, 2015. 93 с.

7. Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 18.04.2008 № АФ-150 «О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами».

8. Постановление Правительства Калужской области №517 от 10 октября 2012г. «О стратегии действий в интересах детей в Калужской области на 2012-2017 годы.» Калуга, 2012. 29 с. URL: <http://docs.cntd.ru/document/972219847> (дата обращения: 20.11.2016)

9. Постановление Правительства Калужской области от 22 декабря 2010 г. N 522 об утверждении долгосрочной целевой программы «Доступная среда в Калужской области (2011-2015 годы)».

10. Приложение к Приказу Министерства образования и науки Калужской области от 23 марта 2010 г. № 410.

11. Распоряжение Губернатора Калужской области от 03.10.2012 N 101-р «О создании Координационного совета при Губернаторе Калужской области по разработке региональной стратегии и плана действий в интересах детей на 2012–2017 годы».

12. Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях интегративного и инклюзивного образования: Из опыта работы участников федеральной стажировочной площадки: Сборник материалов электронной конференции /Под ред. Г.П. Шереметовой, Я.Ю. Мостовской. Кострома: Костромской областной институт развития образования, 2015. 210 с.

13. Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика: материалы Всероссийской научно-практической конференции «Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и

практика», 14-16 мая 2015 года, г. Ялта. В 2-х частях. Ялта-Москва: ГПА - МГППУ, 2015. Часть 1. 254 с.

14. Указ Президента Российской Федерации от 01.06.2012 N 761 «О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы».

15. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» N 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2015-2016 года <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/>

### **Психологические особенности работы с детьми с ограниченными возможностями зрения в рамках экскурсионной деятельности**

А.А. Вишневецкая, А.К. Новикова,

*Научный руководитель д. псих. н. Краснощеченко И.П.,*

*Институт психологии,*

*Калужский Государственный Университет им. К.Э. Циолковского*

*Аннотация:* В современном мире человек должен в полной мере получать информацию из различных источников с целью полноценного функционирования в социуме. К сожалению, есть категории людей, у которых на этом пути возникают трудности в освоении материала и коммуникации с другими людьми, в частности у людей с ограниченными возможностями зрения. Поэтому необходимо учитывать особенности развития таких детей с раннего детства, конструировать способы взаимодействия с ними, обеспечить им полноценное развитие. Как показывает практика, специалисты-экскурсоводы на сегодняшний день не подготовлены к организации и проведению экскурсий для людей, имеющих тяжелые нарушения зрения – слепых и слабовидящих. Экскурсоводы не владеют даже минимумом знаний об особенностях тактильного и зрительного восприятия окружающего мира незрячими посетителями музеев.

В данной статье обоснованы методические рекомендации по подготовке специалистов-экскурсоводов к проведению экскурсий для инвалидов по зрению.

*Ключевые слова:* дефект зрения, слепорожденные, слабовидящие, тотально слепые дети, компенсаторные механизмы, развитие детей, экскурсионный маршрут.

**Psychological features of working with children with limited visual disabilities in the framework of excursion activities.**

*A.A. Vishnevskaya, A. K. Novikov,  
Scientific supervisor - I. P. Krasnoscheko  
Institute of Psychology  
Kaluga State University named after K. E. Tsiolkovsky.*

*Abstract:* In the modern world, a person must fully receive information from various sources with the goal of full-fledged functioning in the society. Unfortunately, there are categories of people who, in this way, have difficulties in mastering the material and communicating with other people, in particular people with visual disabilities. Therefore, it is necessary to take into account the developmental features of such children from early childhood, to design ways of interacting with them, to ensure their full development. As practice shows, the specialists-guides are not yet ready for organizing and conducting excursions for people with severe visual impairments - blind and visually impaired. Guides do not even know a minimum of knowledge about the peculiarities of tactile and visual perception of the surrounding world by blind museum visitors.

In our article, we outline some methodological recommendations for the preparation of specialists-guides for excursions for the visually impaired.

*Key words:* visual defect, blind born, visually impaired, totally blind children, compensatory mechanisms, development of children, sightseeing route.

В современной России одной из наиболее актуальных социальных задач является создание условия для социализации детей с ограниченными возможностями здоровья [5]. Дети с ограниченными возможностями здоровья – это дети, имеющие различные отклонения психического или физического плана, которые обуславливают нарушения общего развития, не позволяющие детям вести полноценную жизнь [8]. В соответствии с принятым в 2012 г. Законом об Образовании РФ, «Майскими Указами» Президента РФ Путина В.В. и другими нормативными актами в РФ предпринимаются меры по включению таких детей в социум, их интеграции в культурную среду, содействию их превращению в участников образовательных, культурных и социальных процессов их вместе с теми, кто не имеет ограничений по состоянию здоровья.

В этой связи в Калужском регионе, находящемся в Центральной части России, обладающем богатыми историческими и рекреационными возможностями, активно развиваются туристические услуги, прокладываются новые, совершенствуются уже существующие маршруты для детей с ограниченными возможностями. Туристические организации предпринимают



попытки предоставления услуг и детям с нарушениями зрения и др. отклонений. Вместе с тем, у специалистов данной отрасли отсутствуют специальные разработки, посвященные данной проблематике. Соответственно в изменившейся ситуации возникает необходимость исследования и разработки рекомендаций по экскурсионному обслуживанию (сопровождению) детей с нарушениями здоровья, в т.ч. с нарушениями зрительного восприятия.

Психика слепых и слабовидящих существенно не отличается от психики нормально видящих людей, но имеет некоторые особенности в связи с той огромной ролью, которую играет зрение в процессах отражения и контроля деятельности. Специфичное влияние нарушений зрения проявляется практически во всех сферах психического развития ребенка. При нарушениях зрения снижается не только количество, но и качество получаемой ребенком информации о картине мира в целом [2,3].

Важно отметить наличие компенсаторного приспособления, которое очень хорошо формируется в раннем возрасте. Чем позже произошла травма, тем менее вероятно приобретение компенсаторных механизмов. Л.С.Выготский в своей работе «Слепой ребенок» указывает, что В. Вундт пришел к выводу о том, что замена области физиологических функций есть частный случай упражнения и приспособления. Следовательно, замещение надо понимать не в смысле прямого принятия на себя другими органами чувств функций глаза, но сложной перестройкой всей психической деятельности, вызванной нарушением важнейшей функции и направленной на ассоциации, память, внимание [1].

В зависимости от времени наступления дефекта выделяют две категории детей:

1. *Слепорожденные* - дети с врожденной тотальной слепотой или ослепшие в возрасте до трех лет:

- Абсолютно, или тотально, слепые - дети с полным отсутствием зрительных ощущений;
- Частично, или парциально, слепые - дети, имеющие светоощущения, форменное зрение (способность к выделению фигуры из фона) с остротой зрения от 0,005 до 0,04;
- Слабовидящие - дети с остротой зрения от 0,05 до 0,2 на лучше видящем глазу с коррекцией обычными очками. Главное отличие данной группы детей от незрячих детей: зрительный

анализатор остается основным источником восприятия информации об окружающем мире и может использоваться в качестве ведущего в учебном процессе, включая чтение и письмо.

2. *Ослепшие* - дети, утратившие зрение в дошкольном возрасте и позже. Этим детям более поздние нарушения зрения позволяют использовать уже ранее сформировавшиеся связи на основе зрения при осуществлении деятельности познания и образуют иные системы связи при компенсации дефекта.

Внешний вид и поведение определяются степенью зрительных дефицитов ребенка. Незрячие дети чрезвычайно осторожны в новой ситуации, походка неуверенная, предпочитают держаться близких, прислушиваются к голосам и интонациям чужих людей, привыкают к ним, прежде чем вступить в контакт. Нуждаются в более длительном ознакомлении с помещением, его пространственными и предметными характеристиками. В тяжелых случаях могут наблюдаться двигательные, реже речевые стереотипии, ребенок беспокоен, не идет на контакт, проявляет множество страхов и т.п. [2].

Часто у детей с патологией органов зрения наблюдается немного замедленное развитие, что вызвано меньшим и несколько бедным запасом представлений, недостаточной развитостью двигательной сферы, ограниченностью в овладении пространством, а самое главное – меньшей активностью при познании окружающего мира [4].

В целом в развитии картины мира большую роль играют осязание, слух и проприоцептивные ощущения и даже обоняние, а это, в свою очередь, сказывается на развитии всех психических процессов и функций ребенка.

Произвольное внимание, как правило, не страдает у детей с нарушениями зрения. Способность долго и сосредоточенно опознавать предмет во всех его свойствах формируется достаточно рано. Отмечается снижение объема и устойчивости внимания.

Нарушение зрительных функций отрицательно влияет на скорость запоминания, продуктивность сохранения и качество воспроизведения. Кроме того, отмечаются недостаточная осмысленность запоминаемого материала, низкий уровень развития логической памяти, затруднения в припоминании.

Поскольку формирование образов, основанных на чувственном опыте, частично или полностью отсутствует, то затруднено

формирование образного мышления, затруднены операции анализа и синтеза, отмечается недостаточная полнота сравнения. Рассуждения и умозаключения слабовидящих детей вполне соответствуют норме, если они уяснили смысловое и конкретное содержание условия. Формирование формально-логических речевых операций происходит позже и протекает более длительное время. Адекватность и критичность мышления ребенка зависит от специфики его эмоциональных особенностей.

Темп развития речи часто не изменен, но она своеобразна в своей словарно-семантической составляющей. Представления не «наполнены» чувственным опытом и, соответственно, смыслами, что порой приводит к неправильному использованию слов [2].

Разрабатывая проблему незрячих и слабовидящих детей, Л.С. Выготский писал о «дивергенции культурного и биологического», обращая внимание на то, что «такие структурные компоненты, как мировоззрение, убеждения, моральные черты характера оказываются независимыми от дефекта и характера патологии зрения» [4].

Эмоциональные особенности в значительной степени зависят от уровня психического тонуса и активности ребенка. Эмоциональные переживания самого ребенка недостаточно отражаются в его мимике, что затрудняет считывание их другими людьми, осложняя взаимодействие с ними. Ему часто присущи «социальные» страхи, особенно подросткам.

Г.А. Цукерман приводит результаты сравнительного исследования П.Хастингса, выполненного с помощью калифорнийского теста личности на выборках 12-летних детей с нарушениями зрения и зрячих, показавшего более выраженное эмоциональное отношение и ранимость слабовидящих, по сравнению со зрячими детьми. Кроме того, установлено, что слабовидящие характеризуются большей эмоциональностью и тревожностью по сравнению с тотально слепыми детьми [6].

Особенностью межличностных отношений детей с нарушениями зрения является то, что слабовидящий ребенок часто испытывает тревогу и страхи, зависящие от близких взрослых, чрезмерно к ним привязан. Для самого ребенка невозможно или крайне затруднено визуальное считывание эмоциональных выражений лиц собеседников, что, в свою очередь, затрудняет межличностное общение. В то же время, дети с нарушениями речи

обнаруживают большую чувствительность к эмоциональным модуляциям речи; следовательно, основой коммуникативной деятельности становится вербальное общение.

Названные особенности и их причины необходимо учитывать при создании благоприятных условий для правильного развития детей с целью предотвращения возможных вторичных отклонений в сферах восприятия, воображения, памяти, наглядно-образного мышления, эмоциональном и интеллектуальном развитии, развитии речи и моторики. Данные особенности следует учитывать и при разработке экскурсионных маршрутов для детей с нарушениями зрения.

Известно, что экскурсия обычно строится из сочетания двух основных элементов: рассказа и показа. Выделяют следующие особенности рассказа на экскурсии:

1. Зависимость от скорости передвижения группы. В работе с группой слепых и слабовидящих экскурсантов обязательно будет резко снижена скорость восприятия экспозиции вследствие дефекта зрения.

2. Подчиненность рассказа показу. Начинают экскурсию с показа, со зрительных, осязательных, слуховых и иных впечатлений, а затем вводят рассказ. Это не исключает предварительных словесных указаний (куда, как и на какой объект следует смотреть).

3. Использование в рассказе зрительных доказательств. Экскурсовод так строит показ, чтобы «заговорил» сам объект (т.е. рассказ должен быть образным). Образность речи надо строить с учетом картины мира слепых и слабовидящих.

4. Адресность, т.е. привязка к наблюдаемым на экскурсии объектам: экскурсовод формирует указания – на что обратить внимание.

5. Конкретность (материал, раскрывающий тему). Следует дозировать материал, исходя из возраста и особенностей группы, степени ее подготовленности. Все дефиниции в рассказе должны быть модифицированы с учётом возраста учащихся и объема их знаний по предмету рассказа.

Методические приемы показа на экскурсии, позволяющие оптимизировать изучение объекта группой слепых/слабовидящих экскурсантов, могут быть следующими:

1. *Прием предварительного осмотра.* Для данной категории детей содержанием вступительного слова должна быть постановка целей и задач экскурсии. Надо, чтобы дети четко понимали, что нового они смогут узнать и сделать на экскурсии, что будут закреплять, что рассматривать.

Если находимся возле здания музея, даем предварительную ориентировку в отношении того, что окружает обследуемый объект.

2. *Прием панорамного показа* – невозможно использовать в работе со слепыми и слабовидящими экскурсантами.

3. *Прием зрительной реконструкции (воссоздание)* – предполагает восстановление словесным путём первоначального облика исторического здания.

4. *Прием зрительного монтажа* (вариант предыдущего приема) – составляется нужный образ, суммируя внешний облик нескольких памятников или их отдельных частей.

5. *Прием локализации событий* (связь событий с конкретным местом как переход от общего к частному). Этот прием экскурсовод может использовать в рассказе.

6. *Прием абстрагирования* – мысленный процесс выделения из целого частей для глубокого наблюдения. Позволяет рассмотреть те признаки предмета, которые служат основой для раскрытия темы.

7. *Прием зрительного сравнения* – обычно сравнивают различные предметы или части одного объекта с другим, находящимся перед глазами. При проведении экскурсии для инвалидов по зрению этот приём может быть полезен в модифицированном виде: сравнивать можно два предмета (при попеременном обследовании двух предметов).

8. *Прием интеграции* – объединение отдельных частей наблюдаемого объекта в единое целое. Этот прием полезен при проведении экскурсии, т.к. знакомясь с предметами по рельефам, моделям, слепые потом не узнают самих предметов. Необходимо использовать конкретизирующие пособия (планы, карты, рисунки, чертежи) – для изучения частей.

9. *Прием зрительной аналогии (или ассоциации)* – используется на основе сравнения данного объекта с теми, которые наблюдали ранее. Иногда вместо непосредственного обследования можно проводить обследование по аналогии, т.е. вместо самого предмета рассматривать другие, имеющие схожие черты. Тогда в объяснении надо подчеркнуть черты сходства и различия.

10. *Прием переключения внимания* – перенос взгляда с одного объекта на другой. Речь может идти о переносе обследовательских действий. Особое внимание – детям с нарушением фиксации зрения.

11. *Прием движения* – обход вокруг здания, памятника. Особое внимание уделяем скульптурам, изображающим стадии движения.

12. *Прием исследования объекта*. В отношении незрячих посетителей музеев речь может идти о выполнении конкретных операций по созданию/реконструкции предмета. Например, из черепков сложить целый горшок.

Экскурсоводу не стоит забывать называть цвета рассматриваемых предметов, поскольку только тотально слепые с рождения не имеют представления о цвете. Но даже для этой категории это не будет лишней информацией по чисто психологическим соображениям. Прием аналогии (ассоциации) должен использоваться широко, с учетом привлекаемого спектра анализаторов [8].

Таким образом, продумывая план экскурсии и работая над текстом экскурсии, экскурсоводу следует определить пошаговый маршрут, обращая внимание на продуманную им специальную систему ориентиров в помещении музея (это могут быть какие-то значимые опорные пункты/объекты, которые помогут группе сориентироваться, передвигаясь по маршруту экскурсии). На всем протяжении экскурсии экскурсоводу важно привлекать жизненный чувственный опыт детей с нарушением зрения, полученный ими не только при подготовке к экскурсии, но и вообще в образовательном процессе (для этого могут быть полезны консультации тифлопедагога и психолога на этапе подготовительной работы).

#### *Литература:*

1. Выготский Л.С. Слепой ребенок. – М., 1983
2. Информационно-методическое сопровождение инклюзивного образования /Методические рекомендации для педагогов дошкольных и школьных образовательных организаций /Под ред. Е.А.Богомоловой, И.А.Подольской, М.А.Спиженковой. – Калуга, КГУ им. К.Э.Циолковского, 2013. – 44 с.
3. Литвак А.Г. Тифлопсихология. – М.: Просвещение, 1985
4. Малиновская Н.Д. Психология развития незрячих и слабовидящих людей. – 2001
5. Социализация в образовательном пространстве детей с ограниченными возможностями здоровья, детей -инвалидов, детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей детей, находящихся в трудной

жизненной ситуации // Сборник материалов Международной научно-практической конференции 21-22 мая 2015/ Под ред. Н.Ю.Штрекер, И.П.Краснощеченко. Калуга: КГУ им. К.Э.Циолковского, 2015.

6. Цукерман Г.А. Психология саморазвития: учебное пособие. – Спб.: Речь, 2004.

7. Шевчук, Л.Е. Интегрированное обучение учащихся с особенностями развития в общеобразовательном учреждении [Текст]/ Л.Е. Шевчук// Дефектология. - 2004. - № 6.

8. Интернет источники: <http://www.rpj.sfedu.ru>

### **Эффективные технологии и модель социально-психологического сопровождения семей, имеющих детей с инвалидностью через эколого-эстетическую реабилитацию**

Т.М. Земская,

*Обнинский реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями «Доверие», г. Обнинск*

*Аннотация.* Настоящая статья посвящена представлению опыта организации психолого-педагогических реабилитационных мероприятий в системе комплексного сопровождения семей, имеющих детей с инвалидностью. На сегодняшний день экологическая проблема влияния человеческого общества на окружающую среду стала очень острой. Если люди в ближайшем будущем не научатся бережно относиться к природе, они погубят себя. А для того, чтобы это не случилось надо воспитывать экологическую культуру и ответственность. И начинать экологическое воспитание надо с дошкольного возраста, так как в это время приобретенные знания могут в дальнейшем преобразоваться в прочные убеждения. Именно на этапе дошкольного детства ребенок получает эмоциональные впечатления о природе, накапливает представления о разных формах жизни, т.е. у него формируются первоосновы экологического мышления, сознания, закладываются начальные элементы экологической культуры. Но происходит это только при одном условии: если взрослые, воспитывающие ребенка, сами обладают экологической культурой: понимают общие для всех людей проблемы и беспокоятся по их поводу, показывают маленькому человеку прекрасный мир природы, помогают наладить взаимоотношения с ним. У людей, проживающих в современном мире, нарушен контакт с природой. Мы перестали понимать себя и других людей, сопереживать другим людям. Поэтому для нас очень важно взаимодействие с окружающим миром, с природой, растениями и животными.

Ключевые слова: Дети с ОВЗ, семьи, воспитывающие детей с ОВЗ, социально-психологическое сопровождение.

## **Effective technologies and model of socio-psychological support for families with children with disabilities through environmental and aesthetic rehabilitation**

*T.M. Zemskaya.*

*Obninsk Rehabilitation Center for Children and Adolescents with Disabilities "Doverie", Obninsk*

*Abstract.* This article is devoted to the description of the experience of organizing psihologo-pedagogical rehabilitation activities in the system of complex accompaniment of families with children with disabilities

Today, the environmental problem of human society's influence on the environment has become very acute. If people in the near future do not learn to take care of nature carefully, they are ruining themselves. And in order that this does not happen it is necessary to cultivate ecological culture and responsibility. And to begin ecological education it is necessary from preschool age, because at that time the acquired knowledge can later be transformed into strong beliefs. It is at the stage of pre-school childhood that a child receives emotional impressions of nature, accumulates ideas about different forms of life, ie. It forms the fundamental principles of ecological thinking, consciousness, and the initial elements of ecological culture are laid. But this happens only on one condition: if the adults who bring up the child themselves have an ecological culture: they understand the problems common to all people and are worried about them, they show the little person the beautiful world of nature, help to establish relations with him. People living in the modern world have lost contact with nature. We ceased to understand ourselves and other people, empathize with other people. Therefore, interaction with the surrounding world, with nature, plants and animals is very important for us.

*Key words:* Children with disabilities, families raising children with disabilities, socio-psychological support.

Дети с инвалидностью особенно нуждаются в непосредственном контакте с природой, чтобы ребенок учился чувствовать себя, окружающих, контактировать с внешним миром. Общение с природой поможет детям с нарушениями в развитии научиться ухаживать, заботиться, сопереживать и беречь окружающий мир. Полноценная помощь ребенку с нарушениями развития должна включать не только систему абилитационных



мероприятий, но и комплексную психолого-медико-педагогическую работу по построению такой среды жизни и активности, которая наилучшим образом побудит ребенка использовать приобретенные функции в естественных условиях. Задачи по организации направленной активности ребенка, созданию у него мотивов к выполнению действий, вызывающих затруднения, к преодолению собственных трудностей входят в сферу педагогики и психологии и решаются с помощью построения специальной педагогической среды. Ведь наша цель — развить ребенка, подготовить его к переходу в следующий, более крупный и разнообразный мир.

На базе реабилитационного центра «Доверие» разработан экологический проект «Мир, в котором мы живем» - это, прежде всего, решение определенных задач в процессе педагогической деятельности специалистов, работающих с детьми-инвалидами. Масштаб задач может быть разным, он определяется сроками проведения проекта, возрастом и, соответственно, возможностями детей, содержанием реабилитационных программ реабилитационного центра.

Цель: экологическое воспитание детей – инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья в реабилитационном центре «Доверие»

Задачи:

1. Создание необходимой базы в развитии нравственно - экологической позиции личности.
2. Воспитание бережного отношения ко всему окружающему миру;
3. Обучение проявлению эстетических чувств, формирование умений и потребностей видеть и понимать прекрасное, и выражать их в творческой деятельности;

Показатели сформированности экологической культуры ребенка дошкольного возраста:

Ребенок проявляет интерес к объектам окружающего мира, растениям, животным эмоционально реагирует при встрече с прекрасным и пытается передать свои чувства в доступных видах творчества (рисунок, поделки, и т.п.) Дети пытаются контролировать свое поведение, поступки, чтобы не причинить вреда окружающей среде.

Таким образом, речь идет о формировании экологической культуры, как части общей культуры личности, представляющей

собой совокупность экологически развитых ее интеллектуальной, эмоционально-чувственной и деятельностной сфер.

Проект состоит из трех основных этапов:

1-й - подготовительный: постановка цели и задач, подготовительная работа с педагогами и детьми инвалидами, выбор и подготовка оборудования и материалов.

2-й - программа: практическая часть.

3-й - заключительный: обобщение результатов работы, их анализ, формулировка выводов.

Знания, полученные детьми на занятиях, помогают им во время наблюдений самостоятельно понять происходящие в природе процессы, явления, провести собственные исследования, обобщить материал; способствуют формированию экологически грамотного, безопасного для природы и здоровья человека поведения.

Для оказания психолого-педагогической помощи ребенку и его семье в центре «Доверие» открыты: творческие мастерские «Умелые ручки», театральная студия, мультистудия. Это модель психолого-педагогического сопровождения семей, имеющих детей с нарушениями в развитии. Хорошая стратегия для укрепления родителей в их родительской компетентности и их мотивации для развития ребенка.

Методика работы с детьми с ограниченными возможностями в рамках экологического проекта разрабатывается на основе интегрированного подхода. В ходе работы по проекту дети с нарушениями в развитии ведут наблюдения, экспериментируют, рисуют, лепят, играют, слушают музыку, знакомятся с литературными произведениями, сочиняют свои сказки и рассказы.

Работая с детьми с инвалидностью по теме "Экологическое воспитание", педагоги учат каждого ребенка любить и беречь окружающий мир и считают, что достижение этой цели невозможным без помощи и поддержки семьи.

Очень важно привлечь родителей, имеющих детей с инвалидностью к участию в конкурсах, развлечениях, выставках. В реабилитационном центре «Доверие» заранее вывешивается яркое, красочное сообщение о проведении мероприятия. Родители не остаются равнодушными: они собирают рисунки, фотографии, готовят вместе с детьми поделки из природного и бросового материала. Участие каждой семьи не остается без внимания. Взрослые и дети награждаются подарками, благодарственными

письмами. Могут быть проведены выставки: "Лучший осенний букет", "Дары осени", "К нам сказка пришла", "Это поможет природе" и т.д.

Получение новых знаний при подготовке к мероприятиям различной направленности (викторинам, конкурсам и т. п.) приводит к обогащению мировоззрения ребенка, что, в свою очередь, сказывается на изменении личностного поведения каждого человека.

Таким образом, система работы по экологическому воспитанию детей позволяет добиться значительных результатов, а именно:

- повышается уровень знаний и расширяется кругозор у детей с ограниченными возможностями здоровья;
- проявляются способности к пониманию, уважению к животным и растениям и сопереживанию к чувствам других людей;
- выполнение ряда правил поведения в окружающей среде, ставшим привычным делом; ребенок контролирует свои действия, соотнося их с окружающей обстановкой и возможными последствиями для тех или иных объектов окружающей среды; оценка эффективности программы:

Критерии	Показатели	Способ отслеживания
Критерии сформированности экологических знаний:	1) знания о мире животных;  2) знания о растительном мире;  3) знания о неживой природе; 4) знания о временах года.	Уровень сформированности знаний: Определить уровень знания характерных особенностей представителей мира животных. Определить уровень знания характерных особенностей растительного мира. Определение характерных особенностей неживой природы Знание времен года

Критерий сформированности экологическое отношение к миру природы	1)уровень экологически правильного отношения к миру природы	Определяем величину изменения уровней сформированности экологических знаний и экологически правильного отношения к миру природы у дошкольников
Критерий выполнение правил поведения в окружающей среде;	1)уровень нравственного-экологического самосознания;	Способность к самоконтролю, осознание необходимости соотносить свои действия с последствиями их для окружающих людей, природной и социальной среды, самого себя...

Таким образом, на этапе дошкольного детства складывается начальное ощущение окружающего мира: ребенок получает эмоциональное впечатления о природе, накапливает представления о разных формах жизни. Таким образом, уже в этот период формируются первоосновы экологического мышления, сознания, экологической культуры. Но только при одном условии - если взрослые, воспитывающие ребенка, сами обладают экологической культурой: понимают общие для всех людей проблемы и беспокоятся по их поводу, показывают маленькому человеку мир природы, помогают маленькому человеку познать прекрасный мир природы, помогают наладить взаимоотношения с ним.

В работе с детьми с особыми образовательными потребностями в развитии по их экологическому воспитанию должен быть использован интегрированный подход, предполагающий взаимосвязь исследовательской деятельности, музыки, изобразительной деятельности, физической культуры, игры, театральной деятельности, моделирования, просмотра телепередач, экскурсий, а также организации самостоятельной деятельности

детей с инвалидностью, т.е. экологизацию различных видов деятельности ребенка.

Анализ результатов диагностики экологической воспитанности детей с нарушениями в развитии показал, что уровень сформированности экологических знаний и экологически правильного отношения к миру природы повысился.

Это позволило сделать вывод о том, что разработанный нами комплекс мероприятий по повышению уровня экологической воспитанности детей с нарушениями в развитии достаточно эффективен.

#### *Литература:*

1. Ашиков В. Семицветик - программа культурно-экологического образования дошкольников // Дошкольное воспитание. М., 1998. № 2. С.34-39.
2. Балащенко Л. Работа с родителями по экологическому воспитанию детей // Ребенок в детском саду. М., 2002. №5. С.80-82.
3. Бобылева Л., Дупленко О. О программе экологического воспитания старших дошкольников // Дошкольное воспитание. М., 1998. № 7. С.36-42.
4. Зибзеева В. О формах и методах экологического образования дошкольников // Дошкольное воспитание. М., 1998. №7. С.45-49.
5. Зенина Т. Работа с родителями по экологическому воспитанию дошкольников // Дошкольное воспитание. М., 2000. №7. С.58-63.

### **Критерии и показатели сформированности коммуникативной компетентности воспитанников интернатных учреждений**

А.В. Золотов,

*Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского,  
г. Калуга, Россия.*

*Аннотация.* В статье выделена актуальность проблемы формирования коммуникативной компетентности воспитанников интернатных учреждений на современном этапе. Проанализирована и представлена содержательная характеристика критериев, показателей и уровней сформированности коммуникативной компетентности воспитанников интернатных учреждений. Автором выделены, систематизированы в виде таблицы и подробно описаны проявления коммуникативной компетентности на разных уровнях её сформированности у воспитанников интернатных учреждений. Каждый из этих критериев имеет свои

показатели, отражающие различные аспекты процесса формирования коммуникативной компетентности. Первый критерий «управляемость процессом общения» характеризуется такими показателями, как самостоятельность в общении, активность в общении, управление эмоциями в различных ситуациях общения. Второй критерий «личностная направленность в процессе общения» оценивается такими показателями, как взаимоотношения со сверстниками и взрослыми, ведущая целевая установка в процессе общения. Третий критерий «осознанность общения» определяется по показателям: правильное понимание сказанного и умение анализировать процесс общения. Рассмотрена специфика организации образовательного процесса направленного на формирование коммуникативной компетентности воспитанников интернатных с учётом выявленных критериев и показателей. Учёт выявленных критериев, показателей и уровней может помочь специалистам, осуществляющим деятельность по формированию коммуникативной компетентности воспитанников интернатных учреждений выстроить её более целенаправленно и систематично, а также более конкретно диагностировать результативность данной деятельности.

*Ключевые слова:* воспитанники интернатных учреждений, коммуникативная компетентность, критерии, показатели уровни сформированности коммуникативной компетентности.

## **Criteria and indicators of formation of communicative competence of pupils of residential institutions**

*A.V.Zolotov,*

*Kaluga State University named after K.E.Tsiolkovsky, Kaluga*

*Abstract.* The article highlights the problem of forming communicative competence of children in boarding institutions at the present stage. Analyzed and presented content characteristic of criteria, indicators and levels of forming communicative competence of pupils of residential institutions. The author has selected, systematized in a table and described in detail the manifestations of communicative competence at different levels of completeness of children in residential care. Each of these criteria has its own indicators, reflecting different aspects of the process of formation of communicative competence. The first criterion of "control communication" is characterized by such indicators, as the self-communication activity in communication, managing emotions in various situations. The second criterion of "personal orientation in the communication process" is assessed by indicators such as relationship with peers and adults, leading target setting in the process of communication. The third criterion

"awareness communication" is defined in terms of: correct comprehension and ability to analyze the process of communication. The peculiarities of organization of educational process directed on formation of communicative competence of boarding pupils, based on identified criteria and indicators. The integration of identified criteria, indicators and levels can help to specialists engaged in formation of communicative competence of children in residential care to build it more deliberately and systematically, as well as to more specifically diagnose the performance of the activity.

*Key words:* pupils of boarding schools, communicative competence, criteria, indicators, levels of formation of communicative competence.

Проблема формирования коммуникативной компетентности одна из наиболее важных проблем современной педагогики и психологии. Особенно остро вопрос о разрешении этой проблемы стоит перед педагогами, которые воспитывают и обучают детей в интернатных учреждениях, так как дети, оказавшиеся в условиях, ограничивающих их социальное взаимодействие, не могут полноценно реализовать потребность в общении и развить навыки эффективной коммуникации. Важным моментом повышения эффективности процесса формирования коммуникативной компетентности воспитанников интернатных учреждений является выявление четких критериев, показателей и уровней сформированности коммуникативной компетентности. Учёт выделенных критериев, показателей и уровней может помочь специалистам, осуществляющим деятельность по формированию коммуникативной компетентности воспитанников интернатных учреждений, выстроить её более целенаправленно и систематично, а также более конкретно диагностировать результативность данной деятельности.

На основании изучения психологических особенностей, а также специфики общения воспитанников интернатных учреждений в трудах отечественных ученых таких как: Е.А.Стребелёва и Л. М. Шипицына [9,с.112], Э.А. Минкова, В.С. Мухина, А.М. Дубровина, М. И. [4,с.47], Прихожан А. М, Толстых Н. Н. [8, с.68], а также проанализировав результаты проведенной нами психолого-педагогической диагностики сформированности коммуникативной компетентности воспитанников интернатных учреждений мы составили содержательную характеристику критериев, показателей и уровней сформированности

коммуникативной компетентности воспитанников интернатных учреждений, которая представлена в таблице 1.

Таблица 1.

**Характеристика критериев и показателей формирования коммуникативной компетентности воспитанников интернатных учреждений**

<b>Поведенческо-волевой компонент коммуникативной компетентности воспитанников интернатных учреждений</b>			
<b>Критерии</b>	<b>Управляемость общением</b>		
<b>Показатели</b>	<b>Инициативность в общении</b>	<b>Активность в общении</b>	<b>Управление эмоциями в процессе общения</b>
<b>Характеристика показателей</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- владение ситуацией, гибкость в межличностном взаимодействии;</li> <li>- готовность проявить инициативу в различных ситуациях общения или передать её партнёру;</li> <li>- стремление понять точку зрения другого человека в контексте требований конкретной ситуации;</li> <li>- умение устанавливать и поддерживать необходимые контакты независимо, а иногда и вопреки сложившимся отношениям;</li> <li>- умение строить бесконфликтные отношения, решать проблемы на основе диалога и компромисса;</li> <li>- способность контролировать своё эмоциональное состояние в общении.</li> </ul>		
<b>Уровни</b>	<b>Низкий</b>	<b>средний</b>	<b>высший</b>



<b>Ценностно-смысловой компонент коммуникативной компетентности воспитанников интернатных учреждений</b>			
Критерии	Личностная направленность в общении		
Показатели	Взаимоотношения с товарищами	Взаимоотношения со взрослыми	Ведущая целевая установка в процессе общения
Характеристика показателей	<ul style="list-style-type: none"> <li>-установка в процессе общения не только на дело, но и на личность партнёра по общению;</li> <li>-уважительное, доброжелательное отношение к собеседнику, учёт его психофизиологического состояния и возможностей;</li> <li>-удовлетворённость общением и уменьшение нервно-психических затрат в процессе коммуникации;</li> <li>-умение эффективно общаться в разных статусно-ролевых позициях.</li> <li>- осознание связи с определенной социальной группой, умение слушать и слышать другого;</li> <li>- избегание грубых и нецензурных выражений в речи.</li> </ul>		
Уровни	низкий	средний	высокий
<b>Когнитивно-рефлексивный компонент коммуникативной компетентности воспитанников интернатных учреждений</b>			
Критерии	Осознанность процесса общения		
Показатели	Правильное понимание услышанного	Умение анализировать процесс общения	

Характеристика показателей	<ul style="list-style-type: none"> <li>- знание основных этических правил ведения разговора;</li> <li>- понимание значения и роли умения грамотно общаться для успешной самостоятельной жизни;</li> <li>- осознание своих положительных и отрицательных личностных качеств и учет их при позиционировании себя в процессе общения;</li> <li>- знание основных принципов построения отношений и взаимодействий с другими людьми – взаимного уважения, сотрудничества и др;</li> <li>- умение самостоятельно анализировать различные ситуации общения, делать выводы.</li> </ul>		
Уровни	низкий	средний	высокий

Таким образом, как мы видим из таблицы 1, нами были разработаны следующие критерии формирования коммуникативной компетентности воспитанников интернатных учреждений:

- управляемость процессом общения;
- личностная направленность в процессе общения;
- осознанность общения.

Каждый из этих критериев имеет свои показатели, отражающие различные аспекты процесса формирования коммуникативной компетентности. Первый критерий - «управляемость процессом общения» - характеризуется такими показателями, как самостоятельность в общении, активность в общении, управление эмоциями в различных ситуациях общения. Второй критерий «личностная направленность в процессе общения» оценивается такими показателями, как взаимоотношения со сверстниками и взрослыми, ведущая целевая установка в процессе общения. Третий критерий «осознанность общения» определяется по показателям: правильное понимание сказанного и умение анализировать процесс общения.

В соответствии с приведенными критериями и показателями, нами были определены и охарактеризованы уровни сформированности коммуникативной компетентности воспитанников интернатных учреждений: высокий, средний, низкий.

*Высокий уровень* формирования коммуникативной компетентности у воспитанников определяется высокими показателями развития важнейших составляющих коммуникативной компетентности, а именно сформированностью совокупности коммуникативных знаний умений и навыков, обеспечивающих готовность устанавливать и поддерживать необходимые, вытекающие из стоящих жизненных и профессиональных задач и определяемые ими контакты с другими людьми.

*Средний уровень* формирования коммуникативной компетентности у воспитанников определяется, когда отдельные показатели коммуникативной компетентности сформированы на достаточном уровне и могут создать основу для продуктивного осуществления процесса общения, а другие находятся на низком уровне развития и затрудняют эффективность процесса общения. При этом могут быть различные сочетания степени сформированности составляющих.

*Низкий уровень* формирования коммуникативной компетентности у воспитанников определяется низкими показателями развития коммуникативных знаний умений и навыков. Такой уровень не обеспечивает готовность устанавливать и поддерживать необходимые, вытекающие из стоящих жизненных и профессиональных задач и определяемые ими контакты с другими людьми.

Итак, учет выявленных нами критериев, показателей и уровней сформированности коммуникативной компетентности может способствовать более целенаправленному, системному и измеряемому осуществлению процесса формирования коммуникативной компетентности воспитанников интернатных учреждений.

#### *Литература:*

1. Аргентова Т.Е. Стиль общения как фактор эффективности совместной деятельности// Вопр. психол. 2010. - №3. – С. 59-67.
2. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении. -М.: Юрайт,2012. -302с.
3. Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растяльников П.В. Диагностика и развитие компетентности в общении. М.: Изд-во МГУ: 2011- 126 с.
4. Дубровина И. В. Психологическое развитие воспитанников детского дома. – М.: Академический проспект, 2011. – 268с.

5. Егорова М.А. Особенности представлений воспитанников детского дома о социальных отношениях. // Дефектология. -2012. - №6. - С.63-68.
6. Минкова Э. А. Особенности общения детей сирот. – СПб.: Речь, 2012. – 162с.
7. Панфилова А.П. Психология общения. - М.: Академия, 2013. -324с.
8. Прихожан А. М, Толстых Н. Н. Психология сиротства - СПб. Питер, 2007. - 346с.
9. Шипицина Л.М. Психология детей-сирот. –М.: У-Фактория, 2013. - 342с.

### **Психолого–педагогическое сопровождение детей с ОВЗ как важная составляющая дистанционного образования**

Т.Ю. Казакова

*МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №1» г. Калуги*

*Аннотация:* В статье раскрываются особенности психолого – педагогического сопровождения процесса дистанционного образования. Подчеркивается значимость и возможности организации обучения детей с ОВЗ средствами интернет – технологий. Автор характеризует цели, формы и условия дистанционного образования. Рассматриваются направления психолого – педагогической поддержки в зависимости от содержания дистанционного обучения и построение теоретического курса для сетевых учащихся с ОВЗ.

*Ключевые слова:* дистанционное образование, интернет – технологии, психолого – педагогическое сопровождение, направления, цели и формы организации дистанционного обучения, теоретический курс для сетевых учащихся с ОВЗ.

### **Psychological and pedagogical support of children with disabilities as an important component of distance education**

*T. Kazakova*

*Secondary school №1, Kaluga*

*Abstract.* The article considers the features of psychological and pedagogical support of the process of distance education. The importance and possibilities of the education organization of modern schoolchildren with disabilities by the means of internet-based technology are described. The author characterizes the goals, forms and conditions of distance education. The directions of psychological and pedagogical support depending on content of distance

education and theoretical course for distance schoolchildren with disabilities are considered.

*Keywords:* distance education; internet-based technology; psychological and pedagogical support; directions; goals and forms of distance education; theoretical course for distance schoolchildren with disabilities.

*Если каждый из нас сумеет сделать счастливым  
другого человека – хотя бы одного,  
на Земле все будут счастливы.  
Ю. Никулин*

В стремительно меняющемся открытом мире главным профессиональным качеством, которое педагог должен постоянно демонстрировать своим ученикам, становится умение учиться. Готовность к переменам, мобильность, способность к нестандартным трудовым действиям, ответственность и самостоятельность в принятии решений - все эти характеристики деятельности успешного профессионала в полной мере относятся и к педагогу. Обретение этих ценных качеств невозможно без расширения пространства педагогического творчества [6].

В связи с введением профессионального стандарта в образовании, возникает необходимость формирования у педагога таких компетенций, которые призваны помочь учителю в решении новых стоящих перед ним проблем это:

- работа с одаренными учащимися;
- с учащимися, имеющими проблемы в развитии;
- с девиантными, зависимыми, социально запущенными и социально уязвимыми учащимися, имеющими серьёзные отклонения в поведении;
- работа в условиях реализации программ инклюзивного образования [6].

В профессиональном стандарте педагога прописаны необходимые умения, которые он должен использовать в своей работе с учащимися:

- применение современных образовательных технологий, включая информационные, а также цифровые образовательные ресурсы;

- формирование у учащихся умения применять средства ИКТ в решении задачи там, где это эффективно;

- профессиональное использование элементов информационной образовательной среды с учетом возможностей применения новых элементов такой среды, отсутствующих в конкретной образовательной организации;

- использование в работе с детьми информационных ресурсов, в том числе ресурсов дистанционного обучения, помощь детям в освоении и самостоятельном использовании этих ресурсов [6];

Эффективным средством организации образования детей с ОВЗ, которые по состоянию здоровья не могут посещать образовательное учреждение и нуждаются в обучении на дому, является развитие дистанционной формы их обучения с использованием современных информационно – компьютерных технологий [8].

Основными психологическими проблемами дистанционного обучения являются:

- отсутствие непосредственного контакта между субъектами образовательного процесса (вследствие этого оказывается невозможным отслеживать эмоционально-волевые реакции ребенка);

- пролонгированность диалога, вследствие чего, отсутствует непосредственная реакция на реплики диалога, возможность использовать невербальные средства коммуникации;

- знание и соблюдение норм сетевого этикета, что оказывает существенное влияние на создание обстановки психологического комфорта в виртуальной обучающей среде [4];

Основной *целью* использования дистанционного образования является предоставление возможностей детям с ОВЗ и их родителям совершенствовать и пополнять знания в разных образовательных областях в рамках действующих образовательных программ и обучение родителей навыкам взаимодействия с ребенком с ОВЗ [8].

Организация и проведение дистанционного образования для детей с ОВЗ является весьма значимой и актуальной проблемой в развитии системы образования, поскольку позволяет осуществить связь с больными детьми в домашних условиях, расширить их мировоззрение, оптимально ввести их в мир социума.

Одним из важнейших аспектов при осуществлении работы с детьми с ОВЗ является обеспечение психолого-педагогического сопровождения.

Необходимость организации психолого-педагогического сопровождения в процессе реализации дистанционного обучения связана с тем, что все субъекты дистанционного обучения: учащиеся, педагоги, родители нередко сталкиваются с трудностями психологического порядка [2].

Рассматривая психолого-педагогическую поддержку в системе дистанционного обучения, можно трактовать ее как «оказание помощи учащимся в преодолении препятствий или трудностей, возникающих в процессе обучения, его полноценной социализации и реализации его личностных возможностей».

Главными *целями* психолого-педагогического сопровождения дистанционного обучения являются:

- оказание помощи учащимся с ОВЗ в разработке и реализации индивидуальной образовательной траектории в процессе дистанционного обучения;
- обеспечение психологической комфортности всех субъектов дистанционного обучения [1].

Для достижения поставленных целей при организации психолого-педагогического сопровождения учащихся с ОВЗ в процессе дистанционного обучения необходимо решение следующих *задач*:

- изучение индивидуальных личностных особенностей, уровня развития психических свойств и качеств, особенностей межличностных отношений участников дистанционного обучения, имеющих значение для обеспечения эффективности процесса обучения;
- изучение среды (коммуникативной, и среды как совокупности индивидуальных особенностей участников), реальных ресурсов (психологических) дистанционного обучения;
- популяризация и последующая передача участникам дистанционного обучения значимой информации по психологической тематике;
- создание наиболее благоприятных условий для развития необходимых качеств учащегося и преподавателя, и полноценной адаптации конкретного индивида к условиям обучения;
- обеспечение индивидуально–дифференцированного подхода в обучении, основывающегося на индивидуальных психологических

особенностях конкретного индивида [Психолого-педагогическое сопровождение дистанционного обучения в системе общего образования, 2013].

В дистанционной учебной деятельности психолого-педагогическое сопровождение учащихся с ОВЗ должно осуществляться на *групповом и индивидуальном уровнях* посредством:

1) оказания помощи учащимся в преодолении трудностей, возникающих в процессе дистанционного обучения, связанных с освоением и эффективным использованием дистанционно – образовательных технологий, а также необходимых программных продуктов;

2) оказания помощи в организации продуктивного общения со всеми субъектами дистанционного обучения;

3) поддержки в диагностике и прогнозировании, планировании, анализе, саморефлексии, самооценивании собственной деятельности, самоорганизации дистанционной учебной деятельности;

4) содействия в реализации личностного и творческого потенциала, учащихся в процессе дистанционного обучения.

К психолого-педагогическим особенностям дистанционного обучения относятся: приоритетность самостоятельной работы ученика; индивидуальный подход к обучению; мотивация как базовое условие обучения; интенсификация обучения (у каждого обучаемого - свой темп); одновременная мобилизация различных способов восприятия (слухового, зрительного, осязательного); структурные изменения учебной деятельности (появление новых форм). Благодаря этим особенностям дистанционного обучения, со одной стороны стимулируется интеллектуальная деятельность ученика, развиваются его познавательные и творческие способности, формируются активность и самостоятельность. С другой стороны, субъекты дистанционного обучения нередко сталкиваются с проблемами психологического порядка [3].

В нашей школе содержание психолого – педагогического сопровождения процесса дистанционного обучения включает следующие направления работы:

- *аналитико – диагностическое*, которое предполагает: изучение индивидуальных особенностей личности учащихся, выявление познавательных интересов, определение



индивидуального стиля познавательной деятельности, осуществление мониторинга дистанционных курсов и мониторинга взаимодействия субъектов образовательного процесса.

- *просветительское*, которое включает различные мероприятия, направленные на повышение общей психологической грамотности участников обучения, работающих в сети Интернет.

- *консультативное*, направленное на взаимодействие психолога с различными группами участников дистанционного обучения.

Деятельность педагога-психолога в отношении сетевых учащихся с ОВЗ направлена на:

- определение психологических характеристик учащихся разных возрастных групп, оказывающих как положительное, так и отрицательное влияние на результативность дистанционного обучения;

- определение условий эффективности дистанционного обучения для учащихся разных возрастных групп.

- изучение особенностей протекания когнитивных процессов в дистанционном обучении и влияние этой формы обучения на познавательную деятельность учащихся (так как специфика представления информации ориентирована преимущественно на визуальное восприятие, и, как следствие уменьшение комфортности обучения для учащихся - аудиалов и учащихся - кинестетиков).

- диагностику личностной, интеллектуальной и мотивационной сфер учащегося для обеспечения индивидуального подхода в обучении, основанного на особенностях конкретного субъекта;

- индивидуальное консультирование учащихся с ОВЗ для определения индивидуальной траектории обучения;

Наша школа осуществляет дистанционное обучение в системе Moodle.

К учебным средствам в рамках дистанционного курса относятся: учебные книги, сетевые учебно-методические пособия, компьютерные обучающие системы в обычном и мультимедийном вариантах, учебные тренажеры с удаленным доступом, базы данных и знаний, семинары, лекции, тесты, словари.

Курс педагога-психолога в системе дистанционного обучения – это рекомендации для различных видов субъектов, тесты и развивающие игры для учащихся с ОВЗ. Педагог-психолог размещает рекомендации в системе Moodle по следующим темам: повышение мотивации к обучению, развитие познавательных процессов, помощь в

воспитании детей, советы родителям первоклассников и др. Консультирует родителей on-line по таким вопросам: как развивать самостоятельность у детей, как правильно хвалить ребёнка, как научить ребёнка владеть собой, как воспитать одарённого ребёнка и др. Также оказывает психологическую поддержку родителям в приобретении ими знаний и навыков, необходимых для организации здоровой жизнедеятельности их ребёнка.

В работе с родителями педагог-психолог использует анкету, направленную на совершенствование механизма реализации дистанционного образования, которая поможет в дальнейшем педагогам более полно узнать о семье ребенка с ОВЗ, о взаимоотношениях в семье, о социальном статусе родителей и много другой полезной информации.

Учащиеся с ОВЗ самостоятельно могут выполнить задания на развитие внимания, памяти, мышления. Также в системе Moodle есть тесты для учащихся на определение своего темперамента, ведущего канала восприятия информации и ведущего типа функциональной организации полушарий мозга. Дистанционное обучение стимулирует интеллектуальную деятельность детей с ОВЗ, развивает пространственное мышление, память логику, внимание.

Таким образом, можно сказать, что на всех этапах дистанционного обучения психологическое сопровождение обеспечивает положительное эмоциональное самочувствие учащихся с ОВЗ, положительную динамику в развитии и положительные учебные достижения. Дистанционное обучение детей с ОВЗ является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации, обеспечения их полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности.

#### *Литература:*

1. Андреев А.А., Солдаткин В.И. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация. М.: МЭСИ, 2009. 158 с.
1. Брызгалов В.С. Психолого-педагогическая поддержка дистанционного обучения. – Н. Тагил, 2011, статья.
2. Мараховская Н.В., Попков В.И. Совершенствование методов дистанционного образования в свете теории психолого-познавательных барьеров в обучении // Учебный процесс в техническом вузе: Сб. научн. трудов. — Брянск: Изд-во БГТУ, 2011. С. 85-87.

3. Моисеева М.В. Психолого-педагогическая поддержка дистанционного обучения// Дистанционное образование. 2010, № 6. С. 49-50.
4. Психолого-педагогическое сопровождение дистанционного обучения в системе общего образования. – Спб: РГПУ им. А.И. Герцена, 2013.
5. Профессиональный стандарт педагога утв. приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. №544н.
6. Семаго М.М. Модели психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования // Лекция, 2014 г.
7. Семаго Н.Я. Инклюзивное образование. Выпуск 2. «Технология определения образовательного маршрута для ребенка с ограниченными возможностями здоровья». - М, «МИРОС», 2010.

### **Сказка как средство социализации дошкольника с нарушениями интеллекта**

В.В. Калиничева,  
*НСП «Аистенок» МБДОУ №77 «Родничок» г. Калуги*

*Аннотация:* Статья посвящена вопросу социального развития воспитанников с особыми возможностями здоровья. Значительное внимание уделяется сказке как средству социализации дошкольников. Сказка помогает ребенку овладеть нормами и правилами поведения, налаживать отношения со сверстниками и взрослыми.

*Ключевые слова:* дети с нарушением интеллекта, социализация, личность ребенка, сказка.

### **The tale as a tool of socialization of preschool children with intellectual disabilities**

*Kalinicheva V.V.,  
"Aistenok"- the Department of the Municipal Preschool Educational  
Institution №77 "Rodnichok" of Kaluga*

*Annotation:* The article focuses on the social development of pupils with special needs. It focuses on the tale as a means of socialization of preschool children. The tale helps the child learn the norms and rules of conduct, to establish relationships with peers and adults.

*Keywords:* children with intellectual disabilities, socialization, personality of the child, a fairy tale.

*«И нельзя без сказки нам прожить, друзья,  
Ведь со сказкой проще верить в чудеса.  
Ведь со сказкой легче отыскать нам путь.  
В маленькое сердце, дверцу распахнуть»*

Социализация – это процесс приобщения личности к обществу, в котором она существует, принятие ею норм и моделей поведения этого общества. Согласно Н.Д. Никандрову и С.Н. Гаврову, «социализация предполагает многосторонние и часто разнонаправленные влияния жизни, в результате которых человек усваивает “правила игры”, принятые в данном обществе, социально одобряемые нормы, ценности, модели поведения». В процессе социализации происходит формирование таких индивидуальных образований как личность, ее самосознание. Этот процесс осуществляется в семье, образовательных организациях и других коллективах.

Социализация начинается с рождения человека. Самое активное формирование личности происходит в детском возрасте. Выделяют две формы социализации: направленную и ненаправленную. Направленная социализация представляет собой систему способов воздействия, специально разработанную с целью формирования личности согласно преобладающим в данном обществе ценностям. Воспитание - один из способов направленной социализации; это планомерный, целенаправленный, организованный процесс воздействия на развивающуюся личность, ее поведение и сознание.

При нарушении умственного развития происходят изменения процесса социализации, ведущими неблагоприятными факторами оказывается слабая любознательность и замедленная обучаемость ребенка, поскольку у детей с нарушениями интеллекта отсутствует активный интерес к познанию окружающего мира, снижена реакция на внешние раздражители, отмечается безразличие, общая патологическая инертность. Речь у детей с нарушениями интеллекта развита слабо и в большинстве случаев не может осуществлять функцию общения. Недоразвитие коммуникативной функции речи не компенсируется другими средствами общения.

Личность ребенка с нарушениями интеллекта формируется с большими отклонениями как в сроках и темпах развития, так и по содержанию. Отсутствие средств общения, непонимание ситуации,

отображаемой в игре, ведут к тому, что дети с нарушениями интеллекта в большинстве случаев оказываются отверженными, они зачастую становятся агрессивными.

В то же время ребенок, живя в определенной социальной среде, вынужден в той или иной мере удовлетворять требования общества по отношению к поведению, общению т.д. Дети с нарушениями интеллекта ощущают свои промахи и неудачи и не остаются к ним равнодушными. Во многих случаях они переживают свои ошибки, в результате чего у некоторых детей возникают нежелательные реакции на неудачу.

Очень распространены приспособления к требованиям, которые предъявляют к ним окружающие и эти приспособления не всегда адекватны. У детей возникает «тупиковое подражание» — эхολалическое повторение жестов и слов без понимания и смысла. Поэтому социальное развитие является одним из приоритетных направлений коррекционно-педагогического обучения и воспитания детей с нарушением интеллекта.

Специальное коррекционное дошкольное учреждение осуществляет как естественный, так и специально организованный процесс социального развития воспитанников с интеллектуальными нарушениями посредством специфических методов, форм и видов работ. В данной статье рассмотрим возможности использования сказки в решении задач социализации ребенка.

Чтение и анализ сказок в социальном развитии – это способ воздействия на ребенка. В сказке прослеживается тесная связь социального и морально-нравственного: четкое разграничение добра и зла, что хорошо и что плохо, как можно поступать и как нельзя. В.А. Сухомлинский писал, что «...сказка развивает внутренние силы ребенка, благодаря которым человек не может не делать добра, то есть учит сопереживать».

Сказка является необходимым средством в постижении ребёнком мира. Она позволяет сделать процесс развития ребёнка контролируемым и целенаправленным. Оказывает влияние на сознательные и на бессознательные стороны личности, сказка формирует образцы поведения.

Сказка – это не просто вымысел, фантазия, это реальность мира чувств. Она раздвигает для ребенка рамки обычной жизни. В сказочной форме дети познают такие явления и чувства как жизнь, смерть, добро, зло, любовь, ненависть, гнев, сострадание, и т.д.

Форма изображения этих явлений доступная пониманию ребенка, а высота проявлений, нравственный смысл, остаются подлинными, «взрослыми».

В сказке можно найти полный перечень человеческих проблем и образные способы их решения. Слушая сказки, ребенок накапливает на бессознательном уровне определенный опыт жизненных ситуаций. Если с ребенком размышлять над прочитанной сказкой, то знания, заложенные в них, будут активизированы, и тем самым мы сможем лучше подготовить ребенка к жизни, сформировать важнейшие ценности.

Какие бывают сказки? В настоящее время принята следующая классификация русских народных сказок:

### *1. Сказки о животных.*

Животные, которые встречаются в сказках, наделены человеческими чертами. Они живут, общаются и ведут себя как люди. Это позволяет сделать образ понятным и интересным.

### *2. Волшебные сказки*

Характерная особенность этого вида – волшебный, фантастический, приключенческий мир, в котором живут герои сказки. В волшебных сказках торжествует справедливость: герои даже из безвыходных ситуаций выходят победителями, а зло обязательно будет наказано.

### *3. Бытовые сказки*

Бытовые сказки рассказывают о событиях обычной жизни, отражая социальные проблемы, человеческие характеры. В них высмеиваются пороки человека (тщеславие, лень, злоба и т.д.).

Существует два основных типа сказок: *народные и авторские*.

Авторские сказки могут иметь дидактический, психокоррекционный, психотерапевтический и медитативный характер.

Сочиняя сказки для дошкольников с интеллектуальными нарушениями необходимо использовать простой и доступный язык. Сказка сочиняется на решение определенной проблемы. С помощью сказки можно помочь каждому ребенку прожить ситуацию, с которой он сталкивается в жизни, расширить способы взаимодействия с миром и другими людьми.

Например, можно придумать историю о том, как девочка Оля не умела мыть руки. Дети могут поучить Олю и показать ей, как надо правильно это делать.

После рассказывания сказки рекомендуется провести беседу «Для чего люди моют руки», поиграть в игру «Купание кукол».

Народная сказка пришла к нам из глубины веков. Сказки складывались не только ради развлечения, в них люди выражали свое отношение к жизни. Народная сказка позволяет ощутить связь с прошлым и дает возможность приобщиться к истокам народной культуры.

В народных сказках происходит знакомство детей с ролями родителей, бабушек, дедушек, детей, внуков; сказки помогают понять важность семьи в жизни человека, значение дружбы. В сказках вознаграждается трудолюбие, забота о близких.

Существует категория сказок, в сюжете которых раскрывается цепочка формирования социально-нравственных качеств ребенка: запрет - нарушение - наказание. Постепенно внешние качества преобразуются во внутренние, такие как самоконтроль, саморегулирование.

Для всех народных сказок можно выделить общие важные идеи:

✓ Окружающий нас мир – живой (формирование бережного и осмысленного отношения к тому, что нас окружает).

✓ Ожившие объекты окружающего мира способны действовать самостоятельно (формирование чувства принятия другого).

✓ Разделение добра, зла, победа добра (развитие стремления к лучшему, морально-нравственное развитие).

✓ Самое ценное достается через испытание (формирование механизма целеполагания и терпения).

✓ Вокруг нас множество помощников. Но они приходят на помощь, если мы не можем справиться с ситуацией или заданием сами (формирование чувства самостоятельности, доверия к окружающему миру).

Знакомство со сказкой в коррекционном детском саду для детей с нарушениями интеллекта начинается с первого года обучения. Сказки подбираются простые в восприятии, с ярким динамичным развитием сюжета, короткие по содержанию. Перед чтением сказки проводится соответствующая подготовка. Детей следует знакомить с новыми словами, давая им объяснения: лавочка - деревянная длинная скамейка, скалочка - деревянная каталочка, которой раскатывают тесто и т.д. В дальнейшем с помощью упражнений выясняется, как дети понимают те или иные обороты

речи, могут ли заменить слово синонимом. Например: кинулась туда-сюда - в разные стороны; кликала-звала («Гуси - лебеди»). Проводится дидактическая игра с участием героев сказки. В процессе игры педагог формирует у детей эмоциональную восприимчивость, создает условия для поддержания состояния психологического комфорта каждого ребенка, «заражения» эмоциями радости, удовольствия.

Во время чтения педагог подкрепляет восприятие сказки использованием красочных иллюстраций, пальчикового, настольного, кукольных театров.

После прослушивания сказки проводится беседа с детьми по её содержанию, детей учат определять и мотивировать свое отношение к героям сказок, их поступкам.

В целях обучения детей позитивному партнерству в повседневной жизни, а также помочь прожить ситуацию используется игры-драматизации, театрализованные игры. Играя, ребенку легче понять и оценить поступки героев сказки, оценить собственные действия и действия других.

В результате работы со сказкой ребенок учится регулировать свое поведение, налаживать отношения со сверстниками и взрослыми. Дошкольник овладевает нормами и правилами поведения.

#### *Литература:*

1. Безруких М.М. Сказка как источник творчества детей», М.: Гуманитарный издательский центр «ВЛАДОС», 2001.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учебное пособие. Ростов-на-Дону, 1997.
3. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание дошкольников с нарушением интеллекта: метод. Рекомендации/ Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева. – М.: Просвещение, 2009.
4. Лабиринт души: Терапевтические сказки/ Под ред. Хухлаевой О.В., Хухлаевой О.Е.: М.: Академический проект: Трикта, 2004
5. Мигунова Е.В. Организация театрализованной деятельности в детском саду. Учебно-методическое пособие – Великий Новгород, 2009.
6. Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории. М., 1971.



## **Альтернативные средства социализации детей с тяжелыми речевыми нарушениями**

Е. Е. Кузнецова,  
*Калужский государственный университет им.  
К. Э. Циолковского, г. Калуга*

*Аннотация:* в статье рассматриваются альтернативные средства социализации детей с тяжелыми нарушениями речи в коллективе общеобразовательной школы и в обществе в целом. Рассматриваются проблемы, которые возникают в процессе социализации у детей. Выявлены основные группы детей, имеющих тяжелые нарушения речи, которые попадают в общеобразовательные школы. Показаны основные факторы, которые проявляются у детей-логопатов, в процессе социализации и не дают им на равном уровне с обычными детьми осваивать общеобразовательные программы обучения.

*Ключевые слова:* дети с тяжелыми нарушениями речи, воспитание, алалия, афазия, дизартрия, ринолалия, заикание, инклюзивное образование, социализация.

## **Alternative means of socialization of children with heavy speech violations**

*E. E. Kuznetsova,  
Kaluga state university named after K. E. Tsiolkovsky*

*Annotation:* The article discusses alternative means of socialization of children with severe speech disorders in the team of secondary school, and in society in General. Discusses the problems that arise in the process of socialization in children. The basic group of children with severe speech disorders who get into secondary school. The basic factors that occur in children logofatu, in the process of socialization and do not give them on an equal level with normal children, to master the General education curriculum.

*Key words:* children with severe speech disorders, education, alalia, aphasia, dysarthria, rinolaliya, stuttering, inclusive education, socialization.

Зарубежный и отечественный опыт свидетельствует о распространенности различных отклонений в развитии детей. По данным международной организации по образованию ЮНЕСКО, в мире насчитывается 200 млн. детей с умственными и физическими недостатками.

В настоящее время 1,6 млн. детей, проживающих в Российской Федерации (4,5 % от их общего числа), относятся к категории лиц с ограниченными возможностями здоровья и нуждаются в специальном образовании. Из них 362,9 тысячи посещают группы дневного пребывания в массовых детских садах, группы и учреждения компенсирующего вида дошкольного образования. Из детей с особыми образовательными потребностями 2,5 тысячи человек школьного возраста обучаются в общих классах общеобразовательных учреждений [1].

В последние годы педагогика ставит на передний план социализацию как интеграцию детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательное пространство. Вследствие этого важным становится решение проблем социальной адаптации и реабилитации таких детей. В современных условиях общеобразовательных учреждений контингент детей, поступающих в школы очень разнообразен. Особенно ярко это заметно на этапе обучения в начальной школе. В соответствии с законом об инклюзивном образовании в первые классы общеобразовательных школ приходят не только дети с нормальным уровнем развития интеллекта, без ограничений по здоровью, но и дети с ОВЗ. К этой группе относят и детей с тяжелыми нарушениями речи, среди которых в зависимости от нарушенного звена выделяют:

- отсутствие или недоразвитие речи - *алалия*;
- полная или частичная утрата речи - *афазия*;
- нарушение произносительной стороны речи - *дизартрия*;
- нарушение тембра голоса и звукопроизношения – *ринолалия*;
- нарушение темпо-ритмической организации речи- *заикание*.

На основе этих дефектов речи формируются и дефекты второго уровня, например, дисграфия и дислексия. Все эти нарушения речи, безусловно, накладывают отпечаток на общий уровень развития интеллекта, памяти, внимания, воображения, мышления и эмоционально-волевой сферы. Поэтому таким детям в первую очередь трудно осваивать образовательную программу.

Но важнейшей проблемой, с которой сталкиваются дети с нарушениями речи в тяжелой форме при обучении в обычных школах- это социальная адаптация. Вхождение детей с особенностями речевого развития в социум затрудняется целым рядом причин:

- нарушение познавательной деятельности,

- своеобразия эмоционально-личностной сферы,
- проблемы интеллектуального, сенсомоторного и речевого плана.

Важнейшим условием успешной социализации ребенка с тяжелыми речевыми нарушениями, как и для его, успешно развивающегося сверстника, является общение. Ранняя адаптация к социальной среде обуславливается значимостью дошкольного возраста как сензитивного периода для интенсивного моторного, интеллектуального, эмоционального развития как важнейшего периода усвоения основ социального поведения, формирования коммуникативных навыков. Дети с тяжелыми нарушениями речи испытывают некоторые трудности в процессе коммуникации с окружающим миром. Эта проблема носит двоякий характер: с одной стороны, важнейшей особенностью таких детей является сниженная активность во всех видах деятельности, что в свою очередь может оказаться существенной причиной несформированности коммуникативных способностей этих детей; с другой стороны, дефицит в общении с окружающими значительно усугубляет имеющиеся у этих детей нарушения познавательной деятельности. Так, отсутствие полноценного общения может стать причиной, затрудняющей развитие психики ребенка.

Механизмы социализации детей с нарушениями речи имеют свои особенности. В зависимости от типа речевого нарушения дети испытывают определенные трудности в усвоении культуры и образцов поведения в обществе. Отмечается ряд специфических особенностей социального поведения:

- речевые контакты, включенные в деятельность, сводятся к минимуму;
- практическая деятельность и поведение ребенка остаются непосредственными, невербальными;
- обнаруживается низкий уровень эмоциональной эмпатии.

Интеграция детей с нарушениями в развитии в общество не может происходить так же, как у их нормально развивающихся сверстников. Освоение социального опыта, включение их в систему общественных отношений требует от педагогов дополнительных мер, средств и усилий.

А что же можно рассмотреть под средствами социализации детей с тяжелыми нарушениями речи?

Во-первых, это специализированные методики обучения таких детей. Например, использование в образовательной деятельности различных проектов. Этот метод направлен не только на получение ребёнком знаний, но и на формирование на практике ключевых компетентностей. Одной, из них является коммуникативная компетентность, развитию которой педагог уделяет особое внимание в силу особенностей учащихся с тяжелыми нарушениями речи. Вовлекаясь в процесс работы над проектом, дети забывают о страхе речи, который им свойственен. Работая в группах, ребята обсуждают тему, обмениваются новой самостоятельно найденной информацией, идеями. Но все это возможно только при активной заинтересованности детей и взрослых. В такой форме обучения осуществляется самовыражение, самораскрытие личности ребенка и его способностей.

Таким образом, работа над проектом способствует развитию познавательной активности, навыкам сотрудничества и развитию творческих способностей учащихся. Проектная деятельность, как никакая другая деятельность позволяет учащимся делать маленькие открытия, развивать творческие способности.

Во-вторых, это внедрение в образовательную деятельность театрализованных занятий. То есть, на определенных предметах, например, чтение педагог предлагает детям не просто прочитать какое-либо литературное произведение, а сыграть его по ролям. При этом нужно включать какие-либо элементы костюма. Например, дети могут одевать маску своего персонажа, которую они сами сделают на уроках труда. Это поможет детям максимально перевоплотиться в героя произведения. Это не только их заинтересует и привлечет к изучению учебного материала, но и поможет детям с тяжелыми нарушениями речи социализироваться. Возможно, что под маской персонажа ребенок будет чувствовать себя более комфортно, не будет испытывать страха, стеснения и волнения.

Кроме того, в процессе работы над выразительностью реплик персонажей, собственных высказываний незаметно активизируется словарь ребёнка, совершенствуется звуковая сторона речи, её интонационный строй. Новая роль, особенно диалог персонажей, ставит перед необходимостью ясно, чётко, понятно изъясняться. У него улучшается диалогическая речь, её грамматический строй.

В-третьих, это использование современных средств коммуникации при обучении. То есть, на уроках педагог предлагает детям не просто отвечать с поднятой руки, а, например, вносить свои ответы на компьютере в электронный тест. В настоящее время существует большое количество развивающих компьютерных игр. Если класс оснащен интерактивной доской, ноутбуками, то возможно привлечение детей к работе в интерактивном формате. Дети могут использовать для ответов не только стандартные способы устного рассказа или письменного, но и показа презентации или видеоролика. Это тоже можно использовать на уроках. Это не только привлечет интерес детей к образовательной деятельности, но и поможет детям постепенно привыкнуть к обстановке и общей атмосфере работы в классе, но и постепенно входить в коллектив, не привлекая внимания к стеснению ребёнка, его неуверенности в себе. Потому что детям с дефектами речи в начале обучения трудно решиться отвечать, они испытывают психологическое напряжение не только за правильность своего ответа, но и за то, какая будет реакция на их ответ окружающих детей. А этот метод поможет детям на начальных этапах их социализации.

Также социализации детей с нарушениями речи в социуме образовательного учреждения, поможет в первую очередь поддержка родителей и педагога. Важно дать ребёнку уверенность в себе, научить его вступать в общение с одноклассниками. Педагог должен создать в классе положительный эмоциональный климат. Это всё является немало важным для детей с особенностями речевого развития. Главный педагогический принцип – это помочь ребенку раскрыться, вселить в него уверенность, дать почувствовать свою самооценку в обществе. Необходимо постоянное внимание к формированию речи детей в повседневной жизни. Тогда их высказывания становятся более правильными, грамотными, развернутыми. У детей повышается речевая активность. Они быстро овладевают речью как полноценным средством общения и познания окружающей действительности. Происходит активизация и развитие речевых, познавательных, эмоционально-волевых и личностных качеств, что способствует формированию их социальной активности в обществе.

### *Литература:*

1. Коррекционная педагогика. Взаимодействие специалистов. Коллективная монография / Под общ. ред. М. А. Поваляевой. Серия "Учебники, учебные пособия". Ростов-на-Дону: "Феникс", 2002. - 352 с.
2. Зайцева Л.А. Социальная адаптация детей с нарушением речи – 2003. – №5.
3. <http://www.dissercat.com/content/korreksionno-razvivayushchaya-sreda-kak-faktor-preodoleniya-trudnostei-sotsializatsii-dete>

## **Взаимосвязь трудовой мотивации и самоотношения педагогов дошкольного образовательного учреждения в условиях инклюзивного образования**

Е.В. Молчанова,

*Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского,  
г. Калуга*

*Аннотация.* Статья посвящена исследованию особенностей трудовой мотивации и самоотношения педагогов дошкольного образовательного учреждения, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Выявлены взаимосвязи между отдельными компонентами самоотношения и мотивацией специалистов, а именно: выраженность внутренней мотивации работников связана с их самоуверенностью, саморуководством, самоценностью, осмысленностью жизни и осознанием возможности управления средой; преобладание внешней положительной мотивации сотрудников дошкольных образовательных учреждений зависит от осмысленности собственной жизни, выражающейся в наличии жизненных целей; ведущая роль внешней отрицательной мотивации определяется зависимостью от мнения других; рабочая направленность мотивационного профиля педагогов связана с отраженным самоотношением и самопривязанностью.

*Ключевые слова:* инклюзивное образование, самоотношение педагогов дошкольного образовательного учреждения, трудовая мотивация.

## **The relationship of motivation and self-attitude of teachers of preschool educational institutions in terms of inclusive education**

*Е. В. Молчанова,*

*Калужский государственный университет имени  
К. Э. Циолковского, г. Калуга*

Abstract. The article is devoted to research of features of labor motivation and self-evaluation of teachers of preschool educational institutions working with children with disabilities. Identified the relationship between the individual basis of self-evaluation and motivation of specialists, namely: the intensity of intrinsic motivation of workers is related to their self-confidence, self-regulation, self-worth, meaningfulness of life, and awareness of the control environment; the predominance of external positive motivation of employees of preschool educational institutions depends on the meaning of their own life, reflected in the presence of life goals; lead the role of external negative motivation is determined depending on the opinions of others; the focus of the motivational profile of teachers connected with the reflected self-relation and comprises almost.

Key words: inclusive education, self-attitude of teachers of preschool educational institutions, labor motivation.

Основные направления профессиональной деятельности педагогов дошкольного образовательного учреждения определены Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации №1155 от 17 октября 2013 года «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». Важнейшими задачами профессиональной деятельности педагогов ДОУ становятся гармонизация отношений между обучением и развитием, поддержка семьи и ближайшего социального окружения ребенка с ОВЗ, выстраивание отношений между детьми с нормативным развитием и детьми, имеющими психофизические нарушения.

Тем не менее, не все педагоги оказываются замотивированы на решение такой комплексной задачи, которая предполагает разработку механизмов реализации инклюзивного образования, аккумуляцию практического опыта, преодоление стереотипов восприятия детей с ограниченными возможностями здоровья, формирование адекватного отношения к инклюзии.

Мотивация представляет собой совокупность внешних и внутренних движущих сил, побуждающих человека осуществлять деятельность, направленную на достижение определенных целей с затратой определенных усилий, с определенным уровнем старания, добросовестности и настойчивости. Данный феномен определяет смысловую готовность и способность субъекта к осуществлению профессиональной деятельности.

При этом важное значение при решении профессиональных

задач играет уверенность в себе и своих силах, принятие своих личностных качеств, осознанность жизненных целей, стремление к развитию. Данные компоненты являются выражением самоотношения педагога, которое отражает и определяет способы социального взаимодействия, переживания жизненных ситуаций и, в конечном счете, успех или неуспех в профессиональной сфере и жизни в целом.

В исследовании, направленном на изучение соотношения трудовой мотивации педагогов дошкольного образовательного учреждения в условиях инклюзивного образования и их самоотношения, приняли участие 53 сотрудника МБДОУ «Россиянка» «Центр развития ребенка» города Калуги в возрасте 24-62 лет. Основная часть испытуемых (83%) являются воспитателями групп общеразвивающей, компенсирующей или комбинированной направленности. Также в качестве респондентов выступили несколько старших воспитателей, педагогов-психологов, учителей-логопедов, музыкальный руководитель и инструктор по физической культуре.

Для определения мотивационного профиля и ведущего мотива в структуре личности педагогов, работающих в условиях инклюзивного образования, была использована методика «Диагностика мотивационной структуры личности» В.Э. Мильмана.

Среди сотрудников детского сада, принявших участие в исследовании, 81% специалистов имеют рабочую направленность личности, которая характеризуется преобладанием таких мотивов как общая и творческая активность, социальная полезность. Для людей с таким мотивационным профилем важно самовыражение и самореализация, проявление живого интереса в той сфере деятельности, которую они выбрали. Такая ориентация отражает высокий нравственный и психологический уровень развития личности, определяемый потребностью в оказании помощи и поддержки окружающим людям.

Для 19% испытуемых характерна общежитейская направленность личности, которая включает выраженность следующих мотивов: комфорт, жизнеобеспечение, социальный статус и общение. Данный мотивационный профиль связан со стремлением человека получить все необходимые условия для комфортной и безопасной жизни и направлен на поддержание жизнедеятельности и социального существования воспитателя.



Преобладающим мотивом в структуре личности педагогов детского сада для 38% опрошенных является творческая активность, которая заключается в стремлении человека к реализации и проявлению себя через имеющиеся интересы, таланты и способности. Выраженность данной тенденции предполагает способность человека мыслить нестандартно и находить выход из сложных ситуаций благодаря присущей ему креативности, результатом которой могут стать новые знания, умения и навыки.

Следующим по силе является мотив социальной полезности (ярко проявляется в мотивационной структуре личности 31% испытуемых). Он отражает стремление людей к осознанию собственной значимости для окружающих через оказание помощи и поддержки в ситуациях, когда им это необходимо. Такое поведение связано с чувством ответственности за происходящие с человеком события, а также с ощущением продуктивности собственной жизни.

Третье место по важности среди мотивов занимает комфорт (выражен у 19% испытуемых) и отражает желание людей находиться в привычных условиях, ощущать спокойствие и гармонию с собой и окружающим миром. Относительно профессиональной деятельности направленность к комфорту определяется благоприятными условиями труда (график работы, заработная плата, социальный пакет), позитивными межличностными отношениями с коллегами, получением удовольствия от выполняемой профессиональной деятельности. При этом такая мотивация часто сопровождается боязнью любых изменений, которые могут вывести жизнь из состояния равновесия.

В равной степени представлены респонденты с ведущими мотивами жизнеобеспечения или общения – по 4% педагогов ДООУ, а также с устойчивыми тенденциями социального статуса или общей активности – по 2% специалистов.

Для определения выраженности внешней и внутренней мотивации сотрудников дошкольного образовательного учреждения была использована методика «Мотивация профессиональной деятельности» К.Замфир.

Выраженность внутренней мотивации характерна для 66% сотрудников МБДОУ «Россиянка» «Центр развития ребенка» города Калуги, то есть для большинства воспитателей данного учреждения наибольшую значимость приобретает содержание осуществляемой профессиональной деятельности. Люди получают

удовольствие не только от процесса работы, но и его результата, ощущают важность и социальную полезность того, чем они занимаются. Поскольку внутренняя мотивация возникает из потребностей самого человека, постольку респонденты выполняют профессиональную деятельность без внешнего давления и контроля со стороны руководства, что обуславливает их высокую эффективность.

Для 25% испытуемых первостепенную роль играет внешняя отрицательная мотивация, характеризующаяся стремлением педагогов избежать критики коллег и вышестоящего начальства, а также возможных осуждений, неприятностей, наказаний или штрафов. При этом в основе внешней отрицательной мотивации лежат мотивы, не связанные с личностью работника или спецификой выполняемой им профессиональной деятельности напрямую. Такой вид мотивации имеет непродолжительный характер и быстро теряет свою стимулирующую силу при многократном повторении.

Только у 9% педагогов наиболее значимой является внешняя положительная мотивация, которая включает в себя материальное поощрение, продвижение по карьерной лестнице, потребность в достижении социального престижа и одобрения со стороны других. Ради удовлетворения таких потребностей респонденты готовы прикладывать любые усилия. Однако внешняя положительная мотивация имеет кратковременный результат, поскольку является менее устойчивой по сравнению с внутренней мотивацией и может легко потерять свою значимость.

Для определения выраженности компонентов самоотношения у педагогов, работающих в условиях инклюзивного образования, была использована методика исследования самоотношения С.Р. Пантिलеева.

Для большинства педагогов (62% опрошенных) характерно стремление к осознанию собственных возможностей, моральных принципов, регулирующих деятельность и поведение в повседневной жизни. Такая ориентация способствует честному отношению с самим собой, критическому анализу происходящих событий и варьированию собственной линии поведения в зависимости от значимости ситуации и окружающих людей.

В то время как у 38% сотрудников дошкольного образовательного учреждения наблюдается явное желание

соответствовать требованиям, предъявляемым обществом относительно правил поведения и построения отношений с другими людьми, что может проявляться в различных формах защитного поведения и склонности к избеганию открытых и честных отношений с самим собой. Данный результат свидетельствует о конформности человека и преобладании мотиваций аффилиации и социального одобрения.

77% воспитателей детского сада в привычных и обычных для себя условиях способны продолжительное время сохранять и поддерживать работоспособность, что, во многом, обусловлено внутренней уверенностью в собственных силах и ориентацией на благополучный исход любого начинания. Однако неожиданный ход событий может выбить человека из равновесия, что проявится в нарастании ощущения дискомфорта, тревоги и беспокойства, тем самым снижая степень его уверенности в себе.

Выраженная самоуверенность, проявляющаяся в восприятии себя как надежного и самостоятельного человека, а также смелости в общении и принятии решений, характерна для 19% педагогов дошкольного образовательного учреждения. Они осознают свои возможности и способности в решении многих жизненных и профессиональных задач, в любой ситуации ориентируются на успех, что выражается в самоуважении и признании собственных достижений. Большинство преград воспринимаются ими как преодолимые, а возникающие затруднения переживаются недолго и не очень глубоко.

Среди педагогов 68% опрошенных в знакомых и привычных ситуациях берут инициативу в свои руки и способны противостоять внешнему сопротивлению, прогнозируя возможные результаты развития событий. Однако в новых ситуациях человек может теряться и подчиняться влиянию среды, тем самым снижая личный контроль и ответственность за происходящим.

При этом для 30% сотрудников МБДОУ «Россиянка» «Центр развития ребенка» города Калуги в качестве главной причины активности выступает собственная личность, являющаяся внутренним стержнем и источником всех достижений и успехов. Она воспринимается как точка отсчета в координации и направлении любой формы активности, а также организации поведения и взаимоотношения с другими людьми. Такая позиция делает человека способным прогнозировать свои действия и

последствия возникающих контактов с окружающими, а также контролировать эмоциональные переживания.

У большинства опрошенных (66%) выражено неоднородное восприятие отношения со стороны окружающих людей к своей персоне, в частности, позитивное отношение характерно лишь для определенных качеств и поступков, в то время как другие проявления способны вызывать у них раздражение, непринятие и отторжение.

Треть респондентов (32%) ощущают себя приятными для других людей, воспринимают себя значимыми и ценными для них, обладающими принимаемыми поступками и качествами личности со стороны социума. Такая установка способствует легкости в установлении деловых и личных отношений и проявляется в открытости, эмоциональности в процессе общения с окружающими.

Для 60% испытуемых характерно избирательное отношение к своей личности, которое проявляется в неоднозначности восприятия присущих им характеристик. Педагог может высоко оценивать ряд своих качеств, признавая их неповторимость и уникальность, другие же качества явно недооцениваются и рассматриваются как малозначимые.

38% воспитателей дошкольного образовательного учреждения ощущают ценность собственной личности, проявляющуюся в высокой оценке собственного внутреннего мира и потенциала личностного развития. Склонность воспринимать себя как индивидуальность и высоко ценить собственную неповторимость помогают педагогам справляться с воздействиями внешней среды, а также адекватно и конструктивно принимать критику, услышанную в свой адрес.

66% опрошенных проявляют избирательное отношение к собственной личности, проявляющееся в неоднозначности оценок своих качеств – не все положительные характеристики воспринимаются как достоинства, так же как не все недостатки подвергаются критике. В то время как 32% респондентов характеризуются стремлением к восприятию и принятию своей личности во всем ее многообразии. Данная тенденция характеризуется выраженной симпатией педагогов к своим личностным качествам, возможным игнорированием некоторых недостатков, что обуславливает одобрение всех форм поведения и взаимодействия с другими людьми и не вызывает у человека

состояния внутренней конфликтности и напряженности.

Почти все сотрудники МБДОУ «Россиянка» «Центр развития ребенка» города Калуги (89%) избирательно относятся к своим личностным свойствам и стремятся изменить лишь некоторые из них. Они готовы к усвоению нового опыта в вопросе самопознания, однако есть сферы жизнедеятельности, в которых они не хотят меняться.

У половины воспитателей (58%) отношение к себе во многом зависит от привычности ситуации, в которой они находятся – чем более знакомы условия и обстановка происходящего, чем очевиднее последствия событий, тем более положительным является отношение человека к себе, выражается в признании и уважении своих достоинств и высокой оценки собственных успехов. И наоборот, непредвиденные трудности, преграды и препятствия, встающие на пути осуществления цели, являются источником неадекватной оценки своих достижений.

Осознание своих возможностей и соотнесение их с требованиями окружающей действительности свойственно для 38% специалистов детского сада, что свидетельствует об удовлетворенности сложившейся жизненной ситуацией и самим собой, ощущении баланса между уровнем притязания и реальными достижениями. Такой подход к жизни может сопровождаться отрицанием собственных проблем и поверхностным самоанализом и рефлексией.

Среди участников выборки 58% демонстрируют избирательное отношение в проявлении негативных эмоциональных реакций относительно своей личности, что характеризуется сочетанием самообвинения за определенное поведение и поступки и выражением досады и гнева в сторону других людей.

Для 36% испытуемых свойственно отсутствие самообвинения в спорных и конфликтных ситуациях, что может быть результатом стремления переложить вину за происходящее на других людей или внешние обстоятельства в целом. Основным источником неприятностей, по их мнению, становятся окружающие, а не они сами, поскольку собой они удовлетворены полностью.

По результатам проведенной математической обработки данных с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена выявлена положительная корреляция между:

- рабочим мотивационным профилем педагогов и их

отраженным самоотношением ( $R_s=0,295$  при  $p \leq 0,05$ ) и самопривязанностью ( $R_s=0,399$  при  $p \leq 0,01$ );

– мотивом социального статуса и самопривязанностью испытуемых ( $R_s=0,343$  при  $p \leq 0,05$ );

– мотивом общения и самопривязанностью воспитателей ( $R_s=0,32$  при  $p \leq 0,05$ );

– мотивом общей активности и самопринятием педагогов ДОУ ( $R_s=0,313$  при  $p \leq 0,05$ );

– мотивом творческой активности педагогического состава и их отраженным самоотношением ( $R_s=0,295$  при  $p \leq 0,05$ ) и самопривязанностью ( $R_s=0,461$  при  $p \leq 0,01$ );

– мотивом социальной полезности воспитателей и их самопривязанностью ( $R_s=0,371$  при  $p \leq 0,01$ ) и самопринятием ( $R_s=0,283$  при  $p \leq 0,05$ );

– внутренней мотивацией специалистов и их самоуверенностью ( $R_s=0,357$  при  $p \leq 0,01$ ), саморуководством ( $R_s=0,296$  при  $p \leq 0,05$ ), самооценностью ( $R_s=0,327$  при  $p \leq 0,05$ ), самопривязанностью ( $R_s=0,483$  при  $p \leq 0,01$ );

– внешней отрицательной мотивацией и самопринятием специалистов ( $R_s=0,325$  при  $p \leq 0,05$ ).

Таким образом, существует взаимосвязь между трудовой мотивацией и различными компонентами самоотношения педагогов дошкольного образовательного учреждения, работающих в условиях инклюзивного образования.

### **Школа принимающих родителей как фактор успешной социализации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей**

Т.Н. Отделкина,

*Национальный исследовательский государственный  
Нижегородский государственный  
университет им. Н.И. Лобачевского*

*Аннотация:* Статья посвящена анализу деятельности школ принимающих родителей Нижегородского региона как фактору, способствующему успешной социализации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. На основе теоретического анализа выявлена модель

формирования и сопровождения замещающей семьи как формы жизнеустройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и описана система межведомственного взаимодействия при формировании замещающей семьи в Нижегородской области.

*Key words:* substitute family, school of foster parents, orphans and children without parental care, formation of a substitute family

## **School of foster parents as a factor of the successful socialization of orphans and children without parental care**

T.N. Otdekkina,

National research Nizhny Novgorod state  
University. Named after Lobachevsky

*Annotation:* The article is devoted to the analysis of schools foster parents of the Nizhny Novgorod region as a factor that contributes to the successful socialization of orphans and children without parental care. On the basis of theoretical analysis, a model of formation and support of a substitute family as a form of living arrangements for orphans and children without parental care has been revealed, and a system of inter-agency cooperation in the formation of a substitute family in Nizhny Novgorod region has been described.

*Ключевые слова:* замещающая семья, школа принимающих родителей, дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, формирование замещающей семьи

Замещающая семья имеет безусловное преимущество перед формами государственного попечения. Между тем не каждая замещающая семья может стать для ребенка «спасательным кругом» в преодолении последствий лишения его родительского попечения. И здесь, прежде всего, речь идет о случаях, когда при принятии ребенка ожидания замещающих родителей не оправдываются, они не могут справиться с трудностями адаптационного периода или психолого-физиологическими особенностями приемного ребенка. Невозможность преодоления подобного рода проблем заставляет замещающих родителей принимать решение о возврате ребенка на государственное обеспечение, что имеет особенно пагубное влияние на него. В этой связи процесс формирования и сопровождения замещающей семьи приобретает особое значение, так как на первый план выдвигается задача подготовки потенциальных замещающих родителей, а также оказание

профессиональной поддержки специалистами замещающей семьи в процессе ее жизнедеятельности.

Основополагающую роль в формировании замещающей семьи играет Школа принимающих родителей (далее ШПР), которая сегодня является основной площадкой подготовки граждан, желающих принять на воспитание ребенка. В 2013 г. был принят Федеральный Закон «О внесении изменений в статьи 127 и 146 Семейного кодекса Российской Федерации и статью 271 Гражданского процессуального кодекса Российской Федерации» [1], согласно которому лица, не прошедшие обязательную подготовку, не могут быть замещающими родителями. В Нижегородской области в 2013 г. была утверждена Программа подготовки лиц, желающих принять на воспитание в свою семью ребенка, оставшегося без попечения родителей [2], на основании которой функционируют все Школы замещающих родителей.

В Нижегородском регионе полномочия по подготовке кандидатов полностью были переданы учреждениям, осуществляющим социально-реабилитационную работу с несовершеннолетними, социальную помощь семье и детям, а также образовательную деятельность для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, с ограниченными возможностями здоровья, в соответствии с договорами о передаче полномочий по подготовке кандидатов в приемные родители, который ежегодно пролонгируется [3]. Органы опеки и попечительства региона выполняют контролируемую функцию деятельности Школ принимающих родителей на основе запросов статистических отчетов и ежеквартального мониторинга документов. Каждый потенциальный замещающий родитель вместе со свидетельством о прохождении Школы должен предоставить в отдел органов опеки и попечительства управления образования администрации района пакет документов, который формируется на основе семейной формы, согласно которой он собирается принять в семью ребенка. В регионе сложилась система межведомственного взаимодействия.

В регионе Школа замещающих родителей организована на базе учреждений социальной защиты, подведомственных министерству социальной политики, и образовательных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, подведомственных министерству образования, которое



контролирует деятельность органов опеки и попечительства. На основании межведомственного взаимодействия ШПР, органов опеки и попечительства и системы здравоохранения осуществляется кадровая поддержка при подготовке потенциальных принимающих родителей. Кандидат в замещающие родители включается в систему межведомственного взаимодействия на основании получения в различных организациях необходимой документации для оформления принятия ребенка в семью.

Обязательная лекционная часть курса ШПР делится на 3 блока, включающих в себя темы, определенные учебным планом:

1. Социально-психологический блок:

➤ потребности приемного ребенка и компетенции приемных родителей;

➤ развитие приемного ребенка и его особенности;

➤ последствия разрыва ребенка с кровной семьей;

➤ адаптация ребенка в замещающей семье, «трудное поведение».

2. Социально-медицинский блок:

➤ безопасность ребенка, предотвращение рисков причинения вреда здоровью ребенка и случаев жестокого обращения;

➤ особенности полового воспитания ребенка.

3. Социально-правовой блок:

➤ основы законодательства РФ о жизнеустройстве детей-сирот, оставшихся без попечения родителей, согласно семейным формам;

➤ взаимодействие с органами опеки и попечительства и учреждениями, предоставляющими помощь семье и детям.

По данным темам помимо лекций в учебный план включены семинары-тренинги и индивидуальные консультации кандидатов. Деятельность Школы приемных родителей включает диагностику социально-психологической готовности кандидатов и первичных мотивов принятия ребенка в семью для предотвращения случаев повторных отказов. Немаловажным является их мотивация на сотрудничество с профессиональными специалистами для предотвращения неблагоприятных ситуаций и кризисов в семье.

В Нижегородской области программа Школы замещающих родителей была разработана областным центром помощи семье и детям «Журавушка» – ресурсного центра для всех Школ региона. На базе данного учреждения осуществляется подготовка ведущих специалистов для Школ города и области, функционирующих и на базе социальных учреждений, и на базе учреждений системы образования, а также проводится обучение по сопровождению замещающих семей. Специалисты центра проходят тренинги, направленные на повышение уровня квалификации и развитие системы обучения потенциальных приемных родителей, опыт которых транслируется в последующем всем ведущим специалистам региона. Так в регионе сложилась модель формирования и сопровождения замещающей семьи как формы жизнеустройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

В 2015 г. автором было проведено исследование «Формирование замещающей семьи», в рамках которого были проинтервьюированы специалисты пяти Школ принимающих родителей г. Н. Новгорода (n=9) с целью выявления особенностей их деятельности. Обобщенные результаты дают возможность сделать вывод, что ведущими специалистами Школ замещающих родителей являются педагоги-психологи.

Школы принимающих родителей испытывают затруднения кадрового характера, в связи с чем для подготовки по вопросам социально-правового блока приглашаются специалисты органов опеки и попечительства района. Подготовку по вопросам остальных тематических блоков специалисты стараются осуществлять с помощью ресурсов и кадрового потенциала своего социального учреждения. Взаимодействие социальных учреждений и органов опеки и попечительства в каждом районе выстраивается по-разному и могут носить как стабильный и даже «дружеский», так и явно напряженный характер.

Примерно 1/3 часть специалистов отмечают пробел в межведомственном взаимодействии социальных учреждений, органов здравоохранения и органов опеки и попечительства по выявлению кандидатов, находящихся вне зоны психологического комфорта. Каждому потенциальному приемному родителю необходимо получить справку о состоянии его психического здоровья, которая выдается в психоневрологическом диспансере

уже после прохождения Школы замещающих родителей. Если кандидат ранее не был диагностирован и его карта отсутствует в учреждении, это может являться основанием для выдачи справки. Можно говорить о формальности получения подобного документа, так как не всегда потенциальный замещающий родитель диагностируется «здесь и сейчас».

В связи с этим отмечается наличие в Школе принимающих родителей случаев, когда кандидат, находящийся на грани психопатии и психиатрического заболевания, мог получить свидетельство о его готовности принять ребенка в семью на воспитание и справку, что он психически здоров. Это связано еще и с тем, что Школы замещающих родителей не взаимодействуют с учреждениями здравоохранения, так как это входит в полномочия органов опеки и попечительства: *«В моей практике было 2 психически нездоровых человека: один мужчина, который не смог пройти у нас ШПР, но прошел подготовку в другом учреждении, и женщина – пациентка психиатрической больницы на ул. Ульянова, которая прошла у нас ШПР. В подобных ситуациях мы не обладаем средствами регуляции – это входит в обязанности органов опеки. И в этом плане у нас существует «провис» в межведомственном взаимодействии. Когда человек, желающий взять на воспитание ребенка, приходит в отдел опеки, то сначала его отправляют в ШПР и только потом запрашивают у него необходимые справки, в том числе и о психическом состоянии здоровья» (специалист ШПР «Журавушка»).* Около 2/3 специалистов отмечают необходимость внедрения в штат органов опеки и попечительства должности психолога для повышения качества отбора будущих замещающих родителей и увеличения значимости заключения специалистов Школ приемных родителей по каждому кандидату: *«По окончании курса ШПР наши психологи составляют по каждому потенциальному замещающему родителю свое заключение, в котором указывают рекомендации «давать или не давать» ему ребенка, но для органов опеки это заключение является формальным. У нас был случай, когда мы просили органы опеки не давать ребенка женщине, которая проходила у нас курсы ШПР, но они решили по-другому» (специалист ШПР «Бригантина»).*

Сегодня этот документ не является определяющим для данного структурного подразделения, так как его работа, прежде всего,

направлена на повышение статистических показателей по семейному благоустройству детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, без учета качества дальнейшего взаимодействия замещающих родителей и ребенка.

Половина из опрошенных специалистов Школ замещающих родителей говорят об упразднении отделения сопровождения приемных семей как отдельного структурного подразделения в социальном учреждении из-за нежелания замещающих родителей заключать договор с учреждением на сопровождение: *«Чаще они заключают договор на оказание разовой помощи. Иногда им даже проще позвонить и проконсультироваться по телефону, а не приходиться лично» (специалист ШПР «Улыбка»)*. Приемные родители не хотят допускать в семью специалистов, так как боятся оценки своих воспитательных компетенций и действий в отношении приемного ребенка. Чаще всего родители обращаются за единичными консультациями психологов при возникновении сложностей, связанных с адаптационным расстройством приемных детей и их дисциплинарным поведением.

Однако 1/3 специалистов отмечают наличие определенной части семей, которые при принятии ребенка в семью начинают как бы «паразитировать», передавая основные семейные функции по социализации приемного ребенка специалистам службы сопровождения, что, в свою очередь, приводит к вынужденной беспомощности замещающей семьи и потере ее ресурсности: *«Слово «сопровождение» сбивает с толку некоторых родителей. Они берут на воспитание детей и полагают, что с ними обязательно кто-то должен заниматься, тем самым они пытаются переложить часть своих функциональных обязанностей на вспомогательные учреждения и институты. Безусловно, если замещающей семье необходима помощь, например, психологическая, то она будет оказана в рамках зоны нашей ответственности. Однако мы пытаемся помогать семьям, активизируя их потенциал, а некоторые замещающие семьи просто хотят, чтоб за них выполняли их работу» (специалист ШПР «Журавушка»)*

По итогам прохождения Школы принимающих родителей кандидаты заполняют анкету, которая является средством обратной связи с ведущими специалистами и содержит описание преимуществ и недостатков курса. Анализ специалистами данных

анкет показал, что среди основных недостатков потенциальные замещающие родители выделяют долгое ожидание своей очереди до полугода на прохождение Школы. Это еще раз говорит о том, что количество лиц, желающих взять на воспитание в свою семью ребенка, увеличивается. На начальном этапе прохождения курса большинство кандидатов в приемные родители опасаются, что 3 месяца – это долгий период подготовки, однако на практике им не хватает этого времени, чтобы усвоить весь материал курса: *«Сначала все бурно сокрушаются, что продолжительность в три месяца – это очень долго. Но если говорить о рождении ребенка, то родители его ждут 9 месяцев. Все это время они живут с мыслью о ребенке и готовятся к его появлению. А многие кандидаты думают, что взять на воспитание ребенка можно чуть ли не по звонку. И когда они начинают посещать занятия, начинают понимать всю ответственность, сложность этого процесса. Мы недавно выпустили сразу три группы. Все в конце сказали: «что так быстро?!», и на деле этот срок уже не такой пугающий»* (специалист ШПР «Журавушка»). В связи с этим можно сказать, что потенциальные замещающие родители приходят в ШПР со своими определенными ожиданиями, представлениями и, безусловно, мотивами принятия ребенка в семью.

Таким образом, совершенствование межведомственного взаимодействия, подготовка кадрового состава Школ принимающих родителей по единой программе и обязательный учет заключения ведущих специалистов Школ о потенциальном замещающем родителе органами опеки и попечительства при принятии решения о передаче ребенка в семью позволят повысить качественный уровень подготовки и отбора потенциальных замещающих родителей в рамках существующей системы формирования замещающей семьи.

#### *Литература:*

1. Федеральный Закон от 30 ноября 2011 года №351-ФЗ. – [Электронный ресурс]. – Доступ через: <http://docs.cntd.ru/document/902314738>
2. Приказ от 9 апреля 2013 года № 931/352 Министерство образования Нижегородской области и Министерство социальной политики Нижегородской области. – [Электронный ресурс]. – Доступ через: <http://docs.cntd.ru/document/465502454>.

3. Письмо Министерства образования и науки РФ от 24 августа 2012 года № ИР-713/07 «О подготовке лиц, желающих принять на воспитание в свою семью ребенка, оставшегося без попечения родителей». – [Электронный ресурс]. – Доступ через: <http://docs.cntd.ru/document/902366360>

### **Социализация детей с ментальными нарушениями**

А.И. Паршина,  
*Научный руководитель: к. психол.н., доцент Разумова Г.В.*  
*Институт педагогики,*  
*Калужский государственный университет им.*  
*К.Э.Циолковского», г. Калуга,*

*Аннотация:* В статье рассматривается вопрос социализации детей с расстройствами аутистического спектра и проблемы, с которыми сталкиваются их родители. Определяется роль семьи в процессе включения ребенка в современное общество, описываются наиболее общие стадии реакции родителей на рождение ребенка с диагнозом "аутизм".

*Ключевые слова:* дети с расстройствами аутистического спектра, социализация, этапы развития реакций, семья

### **Socialization of children with mental disorders**

*AI. Parshina,*  
*Institute of pedagogy of Kaluga state university named after*  
*K.E. Tsiolkovsky, Kaluga*  
Research advisor: Razumova G.V

*Abstract:* The article discusses the issue of socialization of children with autism spectrum disorders and the problems faced by their parents. It defines the role of the family in the process of integrating an autistic child into modern society, describes the most common stages of the reaction of parents to the birth of a child with a diagnosis of "autism".

*Key words:* children with autism spectrum disorders, socialization, stages of development reactions, family

В законодательстве Российской Федерации не существует такого понятия как «ментальная инвалидность». Группы

инвалидности указываются в том случае, если имеется необходимость рассмотрения каких-либо особых потребностей той или иной группы лиц, имеющих инвалидность. В первую очередь, необходимо разобраться, что же такое ментальные нарушения. Под этим термином понимается тяжелое нарушение психического развития, при котором прежде всего страдает способность к общению, социальному взаимодействию. По словам Т. Поветкиной и С. Подболотова – авторов мониторинга реализации прав лиц с ментальными нарушениями – статус семьи, которая воспитывает ребенка с ментальными проблемами, в социуме крайне низок. Защита прав этой категории граждан осуществляется по остаточному принципу. Причиной этого является невозможность этих людей заявить о своих проблемах лично (сделать это могут либо их родители, либо опекуны). По некоторым данным, лишь незначительный процент людей, у которых уже точно установлен диагноз аутизм, способны жить самостоятельно и войти в социум. Более половины детей, страдающих расстройствами аутистического спектра, нуждаются в уходе. Дети с данным нарушением порой рассматриваются окружающими их людьми как невоспитанные и избалованные, получают в свою сторону осуждающие взгляды. Это усложняет положение не только самого ребенка, но и его родителей, в результате появляется стремление противостоять всему миру, порвать все дружеские связи, растет страх появлений в публичных местах (вторичная аутизация семьи). Таким образом, уже в значительной степени затрудняется процесс интеграции в общество. Однако, не стоит думать, что аутичный ребенок не в силах стать членом социума.

Огромную роль в проблеме вхождении в общество детей с РДА играет время выявления нарушения. Специалисты не торопятся с постановкой диагноза «аутизм», что ставит перед родителями такого ребенка вопрос о том, что же все-таки не так с их ребенком? Диагностировать аутизм в раннем возрасте (до 2-ух лет) весьма трудно, однако на современном этапе ученые получают все больше сведений о тех симптомах, которые могут указать на наличие этого ментального нарушения. Таким образом, родители некоторых малышей узнают об этом заболевании в возрасте 5 или 6 лет. Позднее диагностирование аутизма зачастую приводит к потере времени, которое можно было бы посвятить программам раннего вмешательства.

Важная роль отводится семье, поскольку одной из важнейших ее функций является *социализация детей*, связанная с развитием социальных навыков и межличностных отношений. Семья представляет психологическую среду, в которой развивается ребенок, поэтому важна ее эффективность в стимуляции этого развития. Однако, прежде чем принять диагноз и начать работу с детьми, внутри семьи складывается определенная эмоциональная ситуация, которая является реакцией на появление «особенного» ребенка. В момент постановки диагноза семья переживает тяжелейший стресс. [1, с.12] Выяснению реакции родителей уделяется особое внимание, поскольку в случае необходимости специалисты могут оказать консультативную помощь семье.

Наиболее часто встречающиеся этапы развития реакций:

*Отрицание.* Является наиболее типичной реакцией - это просто неверие в существование болезни. Члены семьи могут сомневаться в компетентности врача. Основа поведения - надежда на то, что диагноз ошибочен. Но, как выше упоминалось, длительная задержка в признании родителями диагноза может лишить ребенка своевременной, необходимой ему педагогической помощи. Необходимо помочь семьям выбраться из этой кризисной ситуации.

*Гнев.* Одна из наиболее часто встречающихся защитных реакций родителей. Чаще всего возникает из-за ощущения беспомощности, безысходности и разочарования. Столкнувшись с проблемой проявления родительского гнева, специалисты должны уметь смягчить его, например, как можно раньше привлечь родителей к работе по оказанию помощи ребенку, познакомить с другими семьями, имеющими детей со сходными проблемами.

*Чувство вины.* Часто встречающаяся реакция родителей на сообщение врача об особенностях их ребенка. По мнению Ханса Гарднера, зачастую оно перерастает во всепоглощающее страдание.

*Эмоциональная адаптация.* Последний, заключительный. На этом этапе родители принимают болезнь своего ребенка. И хотя на этом этапе тоже случаются кризисные моменты, тем не менее родители уже выработали позитивные установки, что позволяет им формировать у себя такие навыки, которые помогут им в дальнейшем обеспечить будущее своего ребенка. [3, с. 55-56]

Большая часть детей с аутизмом имеет затруднения в налаживании социальных контактов. Перед родителями стоит необходимость нахождения способа общения с ребенком. К



примеру, если ребенок любит пух, то это может помочь в установлении контакта с окружающими. Иногда процесс выявления положительно влияющих на ребенка предметов может затянуться, но в случаях с тяжелыми формами аутизма это может быть единственным способом развития коммуникативных навыков ребенка. Нельзя забывать о том, какую роль играет в общении положительный эмоциональный фон, как важны доверительные и партнерские взаимоотношения.

Помимо развития коммуникативных навыков, в процессе социализации аутичных детей немаловажную роль играет прививание повседневных навыков. Даже элементарные действия, такие как мытье рук, чистка зубов, могут вызывать затруднения у детей с расстройствами аутистического спектра. Процесс обучения занимает много времени (от нескольких месяцев и более), но говорить о том, что такие дети не способны усвоить элементарные навыки самообслуживания нельзя. Не существует определенной методики – достичь результата можно и при помощи использования карточек, и показывая личный пример. Важно помнить, что при общении с человеком с ментальными нарушениями рекомендуется говорить не торопясь, простыми фразами, четко проговаривая слова, не глотая окончаний. Если Вы хотите, чтобы ребенок выполнил какое-либо действие, например, сел, надо назвать имя ребенка и сказать «сядь». Так информация ребенком легче воспринимается.

Дети с аутизмом обучаются дома родителями или приходящими специалистами. Стоит упомянуть, что в некоторых городах существуют специальные школы для детей, страдающих аутизмом. Примером может послужить специальная (коррекционная) общеобразовательная школа VIII вида № 359, которая находится в Москве. В этой школе одним из основных предметов является труд. Он помогает развиваться детям, у которых проблемы с мышлением, памятью, речью, с фонематическим слухом, трудности в общении, нарушена моторика. В этой школе 16 классов, в 9 из которых — дети со сложной структурой дефекта: интеллектуальные, поведенческие, психологические трудности, гиперактивность. Образовательный маршрут каждого ребенка индивидуален. На каждого заводится журнал его продвижения. В этих индивидуальных журналах учителя кружочками разных цветов отмечают успехи ребенка в

изучении предмета, как он с ним справляется и необходима ли ему помощь. Учителя опираются на те умения, которые у ребенка получаются лучше всего и хвалят его. В этой школе под класс, в котором учатся дети с аутизмом, перестроили образовательный процесс. Поскольку аутичный ребенок с трудом устанавливает связи с людьми, программа старшей школы, в которой появляются учителя-предметники, могла бы оказаться не эффективной. Поэтому образовательный процесс преобразовали таким образом, чтобы классный руководитель и дальше смогла обучать их основным предметам. [4]

Проблема ментальных нарушений изучена в недостаточной степени, что в свою очередь затрудняет процесс воспитания и обучения детей данной категории. Ясно одно – оказывать помощь необходимо не только детям, страдающим расстройствами аутистического спектра, но и их родителям. Затруднения обратной связи с ребенком и неуверенность в собственных силах порой приводят к трудностям в усвоении методов коррекционного воздействия, что оказывает отрицательное влияние на процесс включения детей с аутизмом в социум.

#### *Литературы:*

1. Методика психосоциальной работы с семьей, воспитывающей ребенка с расстройствами аутистического спектра и другими ментальными нарушениями: учебно-метод. пособие/ сост. Н. А. Разнадежина, Л. А. Бездольная. – Сургут: Изд-во бюджетного учреждения Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Методический центр развития социального обслуживания», 2016. – 68 с.
2. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок: пути помощи [Текст] /- М.: Теревинф, 1997. 341 с.
3. Мاستюкова Е. М., Московкина А. Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. В.И.Селиверстова. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003.- 408 с.
4. Рыбина Л. Школа для детей с аутизмом и другие [Электронный ресурс] (06.05.2011)/Л. Рыбина. – Режим доступа: <http://www.deti-indigo.ru/node/24>. Дата обращения: 26.04.2017

## **Особенности психологической безопасности ребенка в ситуации постразводного родительства**

И.И. Пацакула,  
*Калужский филиал Финуниверситета*

*Аннотация.* В статье представлены результаты эмпирического изучения представлений родителей в постразводной ситуации по отношению друг к другу и к собственным детям. Общий объем выборки 332 составил испытуемых, которые представлены тремя группами. Результаты исследования показали, что постразводное родительство сложным и тяжелым процессом называют только те родители, кто воспитывает ребенка без помощи второго родителя. Многие из опрошенных видят постразводное родительство в совместном воспитании детей. Лучше всех к ситуации постразводного родительства приспособились те, кто осуществляет совместную опеку над ребенком.

*Ключевые слова:* постразводное родительство, представления родителей, проблемы современной семьи, психологическая безопасность личности.

*Abstract:* The article presents the results of an empirical study of the views of parents in a post-mortem situation in relation to each other and to their own children. The total sample size of 332 was composed of subjects who are represented by three groups. The results of the research showed that the parasitic parenthood is called a complex and difficult process by only those parents who raise a child without the help of a second parent. Many of the respondents see parasitic parenthood in the joint education of children. The best adapted to the situation of parasitic parenting are those who carry out joint custody of the child.

*Key words:* parental birth, parental views, the problems of the modern family, the psychological security of the individual.

### **Features of psychological security of the child in a situation of the post-divorce parenthood**

*I. Parakula,*

*Kaluga branch of the Financial University, Kaluga*

*Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда и Правительства Калужской области.*

*Грант № 11-16-40001а/Ц «Социокультурные особенности  
постразводного родительства (на примере жителей Калужского  
региона)»*

Распавшаяся семья представляет собой сложную социальную проблему. Это обусловлено противоречиями, существующими

между нуждами общества в тех аспектах жизнедеятельности, удовлетворение которых, как правило, ожидается от семьи и тем, что увеличивается доля неполных семей, которые в силу своей неполноты не отвечают этим ожиданиям общества. В результате распада семьи возникают и обостряются конкретные жизненные проблемы ребенка (детей), матери и отца. Необходимость глубокого изучения данной проблемы диктуется еще и тем, что существует неблагоприятный прогноз дальнейших изменений в сфере общего психического развития и формирования личности, в том числе и личности ребенка [1]. В этой связи как страшный сон предстает проблема нравственной деградации современной молодежи – будущих матерей и отцов. По мнению Д.И.Фельдштейна, ситуация усугубляется еще и тем, что значительное число нынешних родителей переживает множественные неудачи в семейной, профессиональной и иных сферах. Серьезные профессиональные и личностные проблемы они переносят на ребенка, который находится в атмосфере переживания трудностей, несостоятельности, неуспеха, беспомощности и безнадежности. Возникает своего рода «наследование» опыта семейных неудач и родительской неэффективности. А когда ребенок с детства лишен ощущения успеха, это резко подрывает его уверенность в себе. В итоге сегодня дети, в том числе и подросткового возраста, которым свойственна ориентация на взрослость, не хотят взрослеть, так как у них формируется подспудное недоверие к окружающему миру, особенно к миру взрослых [3].

Таким образом, человек с момента своего рождения пребывает в определенной жизненной, в том числе и семейной среде и находится с ней в постоянном взаимодействии. Семья является ячейкой общества, поэтому на ее функционирование влияют все социально-экономические и культурные процессы (как позитивные, так и негативные), происходящие в нем. Ситуации нарушения психологической безопасности в семейной среде связаны с негативными эмоциональными переживаниями, конфликтным поведением, напряженностью отношений и т.д., что способствует переживанию личности своей незащищенности. Но складывающаяся семейная среда должна гарантировать ее членам психологическую безопасность. Она может и должна способствовать выработке адаптивных форм поведения,

обеспечивать возможности и модели безопасного поведения, основанного на опыте научения отношениям. Только в этом случае можно будет говорить о сохранности и приоритете внутренней сущности личности и средовой обусловленности психической организации человека.

Высокий уровень разводов в России, в том числе среди сожительствующих пар с детьми, раздельное проживание супругов актуализирует для исследователей и общества проблему постразводного родительства, выработку позитивных образцов общения родителей после развода, защиты прав детей на психологическую и материальную поддержку со стороны родителя, проживающего отдельно (обычно отца). Часто в ситуации развода родителей, дети становятся предметом дележа и торга, сведения счетов между родителями, последним аргументом в попытке нанести удар побольнее. Бывшие родственники предъявляют друг другу ультиматумы, которые целиком распространяются и на детей. Постразводные ситуации при этом могут быть различны: от мирного сосуществования с бывшей родительницей/родителем до откровенных ультиматумов и нежелания давать ребенку общаться с матерью/отцом. В сложившихся ситуациях существует проблема поиска защиты собственных интересов во властных структурах (органы власти, суд), стремление переложить ответственность за разрешение возникшей ситуации на другого родителя или государство, при этом, ориентация данных мер воздействия в первую очередь связана с использованием норм права, мер принуждения и манипуляций в адрес противоположной стороны. Таким образом, в настоящее время существует противоречие между возникновением новых тенденций в развитии института родительства, потребностями общества в ответственном родительстве, качественной реализации родительских ролей с точки зрения развития психически здоровой личности ребенка, подготовки социально компетентных граждан, с одной стороны, и недостатком научных знаний о последствиях новых тенденций, о родительских практиках, об общих и специфических проблемах родителей, о социокультурных особенностях материнства и отцовства в России, с другой [2].

Постразводное родительство рассматривается нами как психологическое явление в контексте развития семьи как открытой психологической системы, как явление, включенное в процесс

перестройки ценностно-смысловых координат жизненного мира супругов в его обусловленности их уровнем способности и готовности к персонализации и персонификации. В рамках обозначенной проблемы поставлена задача - изучить сложившиеся представления родителей в постразводной ситуации по отношению друг к другу и к собственным детям.

В качестве одного из методов исследования были применены незаконченные предложения, которые использовались с целью изучения сложившихся ценностных ориентаций, определяющих поведение в конфликтной постразводной ситуации на уровне сознания и бессознательных социально-психологических установок у трех групп населения: 1) матери и отцы, расторгнувшие супружеский союз, при этом несовершеннолетний ребенок (дети) после развода остается под опекой матери (74 женщины и 62 мужчины); 2) матери и отцы, представители полной, нуклеарной семьи (76 мужчин и 79 женщин), имеющие несовершеннолетнего ребенка (детей); 3) матери и отцы, расторгнувшие супружеский союз, при этом несовершеннолетний ребенок (дети) после развода остался под совместной опекой (22 женщины и 19 мужчин). Общий объем выборки 332 испытуемых. Изучение социокультурных особенностей родителей (указанных групп испытуемых), находящихся в различных ситуациях семейного/несемейного бытия по отношению к постразводной ситуации позволит нам отразить нормы, определяющие взаимодействие субъектов, особенности их взаимоотношений и вариативности поведения в постразводной ситуации. В качестве стимула выступило следующее предложение: «Постразводное родительство это...». Анализ результатов производился методом контент-анализа.

Полученные результаты позволили нам выделить в группе опрошенных матерей и отцов, расторгнувших супружеский союз (при этом несовершеннолетний ребенок после развода остается под опекой матери) следующие особенности. Первая категория (сюда вошли 36% текстовых референтов) – это та, в которой рассматривается постразводное родительство как процесс сложный и тяжелый. Сюда вошли ответы женщин, которым после развода самим приходится заниматься воспитанием детей (ребенка). Вторую категорию составили 27% текстовых референтов, в них зафиксирован факт того, что для этих опрошенных мужчин и женщин в их родительстве ничего не изменилось. Ситуация развода

не повлияла на их функции как родителя. Они по-прежнему воспитывают детей, знают об их проблемах. В 19% текстовых референтах тех опрошенных, кто находится в разводе, постразводное родительство представлено как совместное воспитание детей, а для четвертой категории постразводное родительство, прежде всего, рассматривается как одиночество (так считают 9% испытуемых) и стресс для детей (так читают также 9% испытуемых).

В группе испытуемых, расторгнувших супружеский союз, при этом ребенок после развода остался под совместной опекой, постразводное родительство представляется следующими категориями. 64% текстовых референтов относятся к ситуации совместного воспитания детей, в 18% текстовых референтов постразводное родительство представлено как «субботный папа», а для 9% индикаторов категорий постразводное родительство это такое же родительство, как и во время брака, а 9% текстовых референтов оценивается ситуация получения алиментов от отцов. Таким образом, даже при условии совместной опеки, у опрошенных, существуют проблемы, связанные с тем, что воспитывает ребенка один из родителей (мать), участие отца минимально и определяется либо материальной стороной, либо встречами с ребенком один раз в неделю.

Ответы представителей полной нуклеарной семьи, имеющие несовершеннолетнего ребенка (детей) отличаются большим разнообразием. Так, в 55% от всех текстовых индикаторов постразводное родительство рассматривается как процесс совместного воспитания детей, в 4% текстовых референтах отражено то, что это такое же родительство, как и во время брака, а среди оставшихся 37% текстовых референтов ответы распределились следующим образом: в 14% текстовых индикаторах отмечается, что это «скандал», «конфликт», в 13% - рассматривается стресс для детей, 7% текстовых референтов связывают постразводное родительство с одиночеством, и в 3% текстовых референтов предполагается, что этот постразводный процесс будет отчасти «односторонним», т.к. отец редко будет видеть своих детей (так называемый «субботный папа»).

Полученные нами результаты свидетельствуют о том, что постразводное родительство сложным и тяжелым процессом называют только те родители (и все из опрошенных – это

представительницы женского пола), кто воспитывает ребенка без помощи второго родителя. В их ответах зафиксирован уже сложившийся факт того, что в их жизни до брака и в постразводной ситуации либо ничего не изменилось («такое же родительство, что и во время брака»), либо происходит отождествление со сложностями, в том числе стрессом для детей. Для представителей полной, нуклеарной семьи постразводное родительство во многом окрашено негативно: приобретают определенное значение конфликтные отношения со вторым родителем, предполагается, что разрушение отношений между взрослыми станет для детей стрессом. Беспокоит их и возможное одиночество. Важно, что многие из опрошенных видят постразводное родительство в совместном воспитании детей. Вероятнее, лучше всех из представителей трех групп к ситуации постразводного родительства приспособились те, кто осуществляет совместную опеку над ребенком. Для них важным моментом в этой ситуации является совместное воспитание детей, преобладает акцент на совместное взаимодействие родителей. Для детей постразводное родительство не является стрессом, а для самих взрослых - не является сложным и тяжелым процессом. Таким образом, для всех опрошенных важным является в постразводной ситуации выстраивание отношений между бывшими супругами для воспитания детей, однако, не всегда такое возможно (как показали опросы разведенных родителей и тех, кто осуществляет совместную опеку над детьми): при воспитании ребенка участие отца может быть минимальным, определяется либо материальной стороной, либо встречами с ребенком один раз в неделю.

#### *Литература:*

1. Иванихин А.А. Реализация основных направлений социальной защиты материнства и детства в современной России: региональный опыт // Теория и практика социальной работы: история и современность. Сборник научных трудов, электронное издание. Под общей редакцией: Ю.А. Калинина, С.Г. Чудова. Барнаул, 2015. С. 124-129.
2. Пацакула И.И. Социально-психологические феномены в отношениях родитель-ребенок в ситуации изменения культурно-исторической среды // Проблемы современной науки. 2012. № 5-1. С. 181-188.
3. Фельдштейн Д.И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития // Образование и общество №3, 2010, с. 76



## **Образование как сфера социализации учащихся с разными образовательными потребностями: от идеи к практике**

И. А. Подольская,  
канд. филос. н.,

*доцент кафедры социальной и организационной психологии,  
ФГБОУ ВПО «КГУ им. К.Э. Циолковского», г. Калуга*

*Аннотация:* Статья посвящена анализу процесса образования с точки зрения сферы социализации. Рассматривается связь общественных изменений и трансформации контента образования. Основной идеей статьи является положение о том, что образование должно быть доступно всем людям, независимо от ограничений здоровья. Основными целями образования постулируются развитие способности к общению и взаимодействию, а также умение самостоятельно добывать знание. Анализируются условия включения детей с ОВЗ в систему общего образования.

*Ключевые слова:* образование как процесс, образование как сфера социализации, цели образования, содержание образования, сфера социализации для людей с различным уровнем образовательных потребностей, включение детей с ОВЗ в сферу образования.

## **Education as a socialization of children with special needs: from ideas to practice**

*I. A. Podolskaia, PhD in Philosophical sciences, university  
teacher, Kaluga State university*

*Abstract:* Education is investigated as a process of socialization. There is a link between social changes and transformation of the content of education. It is postulated that education must be available for everyone, regardless of mental or physical state. The main goals of modern education are: developing the students' skills of communication and skills to get knowledge by their own. It is analyzed the ways of inclusion of children with special needs at school.

*Key-words:* education as a process, education as a socialization, education of people with special needs, inclusion of children with disabilities at school

Образование можно понимать по-разному. Словарь Ушакова дает нам определение данного понятия как процесса усвоения знаний, обучения и просвещения. Образование может рассматриваться не только как процесс, но и как результат

приобщения человека к знаниям о мире, ценностям, опыту предшествующих поколений.

Опыт поколений показывает, что образование всегда ставит своей целью овладение такими знаниями и умениями, нормами и ценностями, которые помогут человеку включиться в систему отношений и активно, плодотворно взаимодействовать с социальной средой. На наш взгляд, специфика образования как сферы социализации заключается в том, что при неизменном назначении образования, его содержание напрямую зависит от изменений, происходящих в жизни общества.

Что изменилось и продолжает меняться в общественном устройстве сейчас? Какие трансформации это порождает в контексте образования?

В условиях информационной открытости и взаимопроникновения различных культур, совершенно очевидно, что основными задачами образования становятся умение общаться и взаимодействовать (понимать, слушать и слышать, вступать в переговоры, высказывать мнения и находить зоны согласия) и умение самостоятельно добывать знание (осознавать необходимость знания, понимать, что именно нужно и представлять, как и где его можно добыть).

В XXI веке мир, как никогда ранее оказался непостоянен и многогранен. Знание оказалось более чем доступно, в потоке «цифровой» информации мы можем ощутить пресыщение. И в то же время ощущать себя не более знающими, чем люди прошлого века.

Понятие о полноценности человека, его потенциале и способности к обучению и развитию также претерпела существенные изменения. Во времена, когда человек с тяжелейшими недугами способен открывать миру тайны вселенной, вопрос об ограниченных возможностях здоровья приобретает новое видение. На наш взгляд, разные возможности предполагают необходимость общего пространства взаимодействия, а не наоборот. Ограниченные возможности не ставят барьеров к получению образования, они требуют нахождения способов и создания условий. Подводя итог вводящей части статьи, заключим, что современное образование понимается нами, как открытая площадка, «мастерская» по развитию способности общения и самостоятельного поиска необходимого знания.

Высказывая взгляды на контекст и назначение образования, нельзя игнорировать необходимость глубинных изменений в организации самого процесса образования. Создание единого образовательно пространства для детей с разными возможностями здоровья представляет собой задачу, которая требует длительного срока решения с одной стороны, с другой – не имеет времени для отсрочки, так как процесс инклюзии уже начался. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» одним из основных принципов государственной политики в сфере образования называет обеспечение права каждого человека на образование, недопустимость дискриминации в сфере образования. Так, любой ребенок с различными нарушениями развития имеет право на образование и получение условий, необходимых для того, чтобы это право могло быть обеспечено.

Говоря о включении детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную деятельность необходимо понимать, что успешность этого процесса будет зависеть от создания комплекса условий, начиная организационными и заканчивая содержательными.

В первую очередь, необходимо учитывать интересы и потребности всех участников образовательного процесса: учащихся с нормативным развитием и с ограниченными возможностями здоровья, их родителей (законных представителей), педагогов и администрации школы. Хотя мы исходим из того, что главными «получателями» образовательных услуг являются дети, а также их родители, без учета интересов педагогов школ невозможно полноценно реализовывать процесс.

Во-первых, совместное обучение детей с разным уровнем здоровья должно учитывать разницу образовательных потребностей. Реализация индивидуального подхода возможна при организации работы по группам, принципом формирования которых может быть общий интерес учащихся к теме (тогда коллектив детей будет различаться по уровню подготовленности, но един в интересах и мотивации); уровень подготовленности по определенному предмету или теме (тогда объединять группу будет равный уровень знаний, но различия могут быть в мотивации, интересах и потребностях) или предпочтения в межличностном общении (учащиеся такой группы могут различаться по уровню подготовленности в данной теме, схожести интересов в учебном

плане, но схожие по внеучебным интересам и неформальным отношениям). Подобное деление носит условный характер, группы могут сочетать несколько признаков.

Говоря о содержательной стороне групповой работы, отметим, что групповой подход к обучению может применяться на любых предметах, в заданиях на самостоятельную работу. Групповое задание, по сути, будет представлять сумму нескольких (по количеству участников группы) индивидуальных заданий с учетом уровня подготовленности каждого учащегося. Безусловно, это создает дополнительную нагрузку учителю, тем не менее, его усилия, будут вознаграждены мотивированностью учащихся на работу и, следовательно, потенциально более высоким учебным результатом.

Краеугольным камнем совместного обучения является вопрос, равно актуальный для родителей здоровых детей и имеющих нарушения здоровья: «Не снижается ли качество обучения при совместном обучении?». За этим вопросом стоят опасения, что педагогу трудно уделять внимание всем с учетом индивидуальных особенностей, уровень обучения либо снизится до наименее успевающих обучающихся (детей с ОВЗ), либо наименее успевающие будут «хронически отстающими», не имея даже шанса на успех по традиционной системе обучения.

«Неуспешность» в обучении может провоцировать и ситуацию с низким социальным статусом таких обучающихся в классе, что еще более усугубит их положение. Поэтому важно, чтобы дети с разным уровнем образовательных потребностей могли обучаться получать задания, согласующиеся с их возможностями и оцениваться соответственно. Индивидуальный план заданий должен строиться в таком случае исходя из зон актуального и ближайшего развития ребенка [1].

Во-вторых, большое значение играет включенность родителей или законных представителей учащихся с ОВЗ. Под включенностью мы понимаем: информированность родителя о том, как протекает процесс обучения его ребенка; заинтересованность в совместном обучении его ребенка со здоровыми детьми; готовность участвовать в процессе обучения в той мере, в которой это необходимо. Необходимость может выражаться в обсуждении с педагогом вариативности обучения для ребенка, учет особых образовательных потребностей и т.п. Нам не представляется удачной идея

родительского тьюторства. Социальная роль родителя мешает ему выполнять функционал тьютора, наставника, помощника педагога. Ему трудно быть объективным. Также родитель, готовый оказывать тьюторскую поддержку зачастую склонен к гиперопеке и, в таком случае, будет чрезмерно опекает ребенка не только дома, но и в школе. В классе, где наравне со здоровыми учащимися будет обучаться несколько детей с нарушениями, не требующими максимальной индивидуальной поддержки, тьюторскую помощь может оказывать психолог или социальный педагог.

Третьим важным условием, по нашему мнению, является, психологическая готовность педагогического состава и администрации школы к обучению детей с ограниченными возможностями совместно со здоровыми. Неготовность мы связываем с такими понятиями, как боязнь, страх, нежелание проводить совместное обучение детей с разными образовательными потребностями. За негативными эмоциональными реакциями может стоять и неприятие внешности ребенка с нарушениями (например, ребенка с ДЦП), и опасение не найти общий язык с ребенком или не суметь выстроить его общение с классом (например, обучающийся с аутистическим спектром) и в целом, ощущение некомпетентности и бессилия в организации учебного процесса. Весь спектр негативных эмоциональных переживаний может привести к стрессу, нервному срыву и формированию синдрома эмоционального выгорания.

Совершенно очевидно, что педагогу, кроме повышения квалификации с учетом новых видов деятельности и специфики обучающихся, необходима поддержка в эмоциональном плане с целью профилактики выгорания. Хорошим подспорьем в плане психологической поддержки станут групповые тренинговые занятия, а также занятия по типу «Балинтовских групп», в которых педагоги (в оригинале – психотерапевты), обсуждают и рефлексировать опыт профессиональной деятельности в кругу коллег [2,3].

Подводя итог, можно выделить следующие важные условия включения детей с ОВЗ в общеобразовательную среду:

- изменения в содержательном и организационном плане процесса обучения с учетом индивидуального подхода к обучающимся;

- включенность родителей (законных представителей) детей с ОВЗ в образовательный процесс;

- психологическая поддержка педагогов, осуществляющих совместное обучение здоровых детей и детей с ОВЗ.

Перечисленные условия не являются исчерпывающим списком необходимого для успешного совместного обучения. Они, на наш взгляд, важны первоначально, особенно в начале становления совместного обучения. Следует заметить, что в ходе его реализации обязательно появятся новые, не менее актуальные вопросы, определяющие другие стороны и условия обучения.

Возможно, идеи, предложенные в данной статье, покажутся «идеалистичными» или даже «нереалистичными». В таком случае, само совместное образование является утопичным, и пытаться его реализовать в условиях нереформированной школы, в лучшем случае, приведет к провалу замысла о включении детей с ОВЗ в общеобразовательное пространство. В худшем сформирует негативный жизненный опыт всех участников процесса обучения.

Поскольку идея совместного обучения согласуется с реализацией прав всех детей на образование, на участие в жизни общества, то верным, на наш взгляд, будет постепенное, продуманное и планомерное выстраивание системы доступного общего образования.

#### *Литература:*

1. Выготский Л.С. Психология развития человека. — М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. — 1136 с.
2. Киселёва Т. Г. Балинтовская группа как инструмент профессионального совершенствования специалистов в области профилактики ПАВ [Электронный ресурс]: Код доступа: // <http://www.openclass.ru/node/40171>.
3. Кулаков С.А. Практикум по супервизии в консультировании и психотерапии, СПб, «Речь», 2002 г., с. 23-33.
4. Ушаков Д.Н. Большой толковый словарь современного русского языка [Электронный ресурс]: Код доступа: // <http://www.classes.ru/all-russian/russian-dictionary-Ushakov-term-37482.htm>

## **Отношения «педагог – родитель особого ребенка» в контексте инклюзивной школы**

О. В. Подольская,  
МБОУ СОШ №28, г. Калуга

*Аннотация:* Статья посвящена анализу отношений «педагог – родитель» в системе школьного обучения. Затрагиваются вопросы, связанные с «родительством» особого ребёнка, сложностью и спецификой социального положения. Анализируются возможные стили отношений между родителем и учителем, оспаривается эффективность родителя в роли тьютора.

*Ключевые слова:* отношения «родитель – педагог», инклюзивная практика, особый ребенок, особые образовательные потребности, возможности и ресурсы учителя

### **Relationships “teacher – parent of a special child” in the content of inclusive school**

*O.V.Podolskaia,  
School №28, Kaluga*

*Abstract:* The article is devoted to analyzes of relationships between a teacher and a parent in the system of school education. It is discussed issues about what does it mean to be a parent of a special child, a specifics and complexity of social position of the family. It is investigated probable types of cooperation between teacher and parent. It has questioning the effectiveness of being a tutor for parent of a child with special needs.

*Key words:* “teacher-parent” relationships, inclusive education, child with special needs, the resources of a teacher

Актуальность поднимаемого в данной статье вопроса обусловлена важностью и необходимостью понимания особенностей социальной ситуации семьи, воспитывающей ребёнка с ограниченными возможностями здоровья в контексте образования. Родитель особого ребёнка – это человек, переживший травму (или ещё переживающий её), вследствие особенностей развития ребёнка имеющий отличия в семейном укладе (в такой семье выше риск развода, эмоциональных трудностей), родителю часто не удаётся реализовать себя в карьере, так как особый ребенок нуждается, как правило, в особом уходе. И, наконец, это

человек, осознающий, что его ребёнок будет иметь отличия в среде обучающихся сверстников с нормативным развитием.

Всё это вступает в некое противоречие с провозглашаемой «равностью» прав и возможностей всех детей с разным уровнем развития. Однако, «равность» не означает «одинаковости». И задача учителя заключается в обеспечении «равности» с учетом индивидуальных особенностей каждого ученика.

На взгляд учителя начальных классов, обремененного вдобавок бонусом в виде работы с документацией, скажу, что это нереальная задача. Получается, что учитель, как Юлий Цезарь, должен одновременно думать и об организации, и о содержании урока для 25-35 учащихся с разным уровнем образовательных потребностей. В связи с тем, что институт помощников учителей или тьюторства еще недостаточно развит в нашей системе образования, в качестве поддержки мы можем обратиться только к родителям, в том числе детей с особенностями в развитии.

Конечно, поддержка процесса образования возможно только при условии хороших отношений с родителями, взаимной заинтересованности родителей и учителя в процессе обучения и воспитания. Родитель – союзник учителя (и наоборот), а не конкурент, оспаривающий свою первостепенную значимость в деле воспитания и обучения.

Поэтому считаю важным рассмотреть некоторые нюансы взаимоотношений педагогов и родителей, так как понимание их способствует общей цели – реализации процесса образования.

Роль родителей в образовательном процессе воспринимается диффузно, четких границ её не определено и поэтому часто трактуется по-разному. В связи с этим возникают разногласия в понимании «функционала» родителей в системе школы. Закон об образовании дает некоторое представление о правах и обязанностях родителей (законных представителей), тем не менее, он носит рамочный характер, оставляя педагогов и родителей творчески, следовательно, вариативно решать вопрос о взаимодействии в образовательно процесс в каждом конкретном случае.

Важность данной темы также обусловлена «ресурсностью» самих взаимоотношений. Потенциал «родительского сотрудничества» способен как понизить, так и повысить качество педагогического процесса. Действительно, если связи «педагог-родитель» позитивны, плодотворны, они благоприятно влияют на



формирование социально-психологического климата в классе, в детского-родительском коллективе и сфере отношений «педагог-родитель», что опосредованно влияет на мотивацию обучающегося и его успеваемость. Сложности взаимоотношений, в свою очередь, могут привести к конфликтности, что чревато рядом негативных последствий: ухудшением социально-психологического климата в классе, общая невротизация отношений, снижение мотивации к учёбе учащихся и много другое.

Рассмотрим возможные стили позиционирования родителя и учителя по отношению друг к другу.

1. Преимущество учителя. Родитель – «подчиненный». Учитель в данной позиции воспринимается как непререкаемый авторитет, носитель единственно верного понимания любой ситуации, связанной с учебным процессом. Его задача – давать инструкции обучающимся и их родителям. В случае неисполнения возможны конфликты.

2. Преимущество родителя. Учитель – «урокодатель» или тот, кто предлагает «образовательную услугу». Родитель – это клиент, который всегда прав. Главное в данном процессе удовлетворить интересы родителя. В случае невозможности удовлетворить его интересы возможен конфликт.

Описанные типы взаимоотношений неконструктивны, в основе такого взаимодействия лежит механизм соперничества. Взаимодействие направлено не на общее дело, а на личность «соперника». Конечно, описанные выше стили позиционирования несколько утрированы и в «чистом виде» встречаются не часто, однако при анализе большинства конфликтных, сложных или неопределённых взаимоотношений «родитель-педагог» можно увидеть тенденции первого или второго типа.

Если центральной фигурой процесса обучения рассматривать обучающегося, а не родителя или педагога, а взаимодействие родителя и учителя будет направлено на общую деятельность, в данном случае – обучение и воспитание ребенка, то позиции будут выстроены следующим образом:

3. Родитель и учитель – партнёры, стоящие на одной горизонтальной позиции. Поскольку их задача обеспечивать процесс обучения, развития и воспитания ребёнка (в котором каждый из них заинтересован), то единство общей задачи создает

поле для совместной деятельности: обсуждений проблемных вопросов, связанных с учебной и внеучебной деятельностью.

Такая позиция не умаляет значимость родительской и педагогической роли, обсуждение насущных вопросов и задач идёт с учётом важности и компетентности обеих позиций. В данной плоскости понимания позиций отсутствует иждивенческая установка «мне должны», которая может возникать в позициях «учитель- главный», и «родитель – главный».

Важность культурных и гуманистических ценностей в общении учителя с родителями подчеркивается в Этическом кодексе педагога. Так, в части третьей данного документа говорится об уважительном и доброжелательном общении с родителями воспитанников. Документ также регулирует вопрос конфиденциальности: педагог не должен разглашать высказанное детьми мнение о своих родителях или мнение родителей – о детях. Отношения педагогов с родителями не должны оказывать влияния на оценку личности и достижений детей. Соблюдение этических правил ставит высокую планку отношений как между учителями и учащимися, так и между учителями и родителями. И если профессиональный кодекс задает подобную «высоту» отношений для педагогов, то правила поведения родителя в системе взаимодействия с педагогом определяются только общественными нормами. Это ставит учителя в более ответственное, но и более уязвимое положение. Его поведение строго оценивается со стороны родителей и общественности. Было бы справедливым отметить, что, воспринимая родителя как участника образовательного процесса, мы ожидаем от родителя соблюдения тех же норм и правил поведения, что отражены в кодексе педагога.

Подытоживая вышесказанное, остановимся на главных идеях темы учительско - родительских отношений.

Во-первых, родители являются важными участниками образовательного процесса.

Во-вторых, участие родителей в образовательном процессе должно реализовываться исходя из партнерских позиций и центрировании на общих целях и ценностях обучения и воспитания.

В-третьих, этические правила взаимоотношений действуют равно как для педагогов, так и для родителей. Только такой подход может обеспечить качество и эффективность общения родителей и педагогов.

Теоретические идеи данной статьи требуют дальнейшего практического рассмотрения. Несмотря на то, что едва ли найдутся противники высказанных идей из числа педагогов или родителей, тем не менее, жизненные ситуации не всегда легко однозначно трактовать. Систематическое обсуждение трудноразрешимых ситуаций в сфере психологии и этики взаимоотношений родителей и педагогов на педагогических советах и консилиумах позволило бы решать насущные вопросы педагогической деятельности и способствовало бы профилактике эмоционального выгорания педагогов.

#### *Литература*

1. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ (действующая редакция, 2016) [Электронный ресурс] // [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/)
2. Профессиональный кодекс учителя. [Электронный ресурс] // Учительская газета <http://www.ug.ru/archive/34928>
3. Крушельницкая О.Б., Орлов В.А., Сачкова М.Е. Социальная психология образования как отрасль научного знания [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2013. № 2. С. 1–14. URL: [http://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2013/n2/61292.shtml](http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n2/61292.shtml) (дата обращения: 13.01.2016)
4. Левченко И. Ю., Ткачева В. В. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии - М.: Просвещение, 2008г. - 239 с.
5. Прикладная социальная психология в образовании/ Социальная психология. Под ред. А.Н. Сухова, А.А. Деркача., М., 2001. - 688 с.

### **Пять шагов интеллектуальной интеграции в реализации программ социализации людей с ОВЗ**

*И.Ф. Сибгатуллина,  
Институт развития образования  
Республики Татарстан (Казань, Россия),  
III Institute for Intellectual Integrations (Vienna, Austria)*

*Аннотация.* В статье речь идет о международном сотрудничестве в области программ социализации людей с ОВЗ в инклюзивном образовании (ЮНЕСКО). Под инклюзивным образованием рассматривается обучение как педагогическая система. Эта система соединяет общее и специальное образование (оставляя право использовать «свои» технологии) с целью

создания (в любой территории мира) условий для преодоления у детей социальных последствий генетических, биологических дефектов (социальных навыков). Основным принципом интеллектуальной интеграции в международном развитии специального образования – это принцип трансграничного комплексного сервиса – «трансграничный интегратор». Раскрываются пять эффективных шагов интеллектуальной интеграции.

*Ключевые слова:* интеллектуальная интеграция, инклюзивное образование, трансграничный интегратор, общественная дипломатия, международная добровольная сертификация.

### **Five steps intelligent integration in the implementation of programs of socialization people with disabilities**

*I. F. Sibgatullina,*

*The Institute of education development*

*Of The Republic of Tatarstan , Kazan, Russia*

*Abstract.* International intellectual integration is an element of integration of an educational system of individual countries and regions. The report reviews an international cooperation in the field of inclusive education (UNESCO). By inclusive education, we consider learning as a pedagogical system. This system combines general and specialized education, (leaving the right to use "their" technology) in order to create (in any territory of the world) conditions for overcoming the social ramification of children with genetic and biological deficiencies (social skills). The main principle of intellectual integration into the international development of specialized education is the integrated cross-border service. We call this "cross-border integrator". The report describes the five steps of effective intellectual integration.

*Key words:* intellectual integration, inclusive education, cross-border integrator, public diplomacy, international voluntary certification.

Размышление над темой статьи дало мне возможность вынести на обсуждение специалистов в области развития специального образования проект трансграничного комплексного сервиса «Интегратор», направленный социализацию людей с ОВЗ [1, с. 397]. Суть данного проекта заключается в международном единстве и развитии отдельных элементов многокомплексной, многоуровневой и многокомпонентной системы специального образования в разных странах, направленных на социализацию.

В последние годы моя профессиональной деятельность в Австрии и в России связана с проектированием и управлением международных систем развития образования. Во всем мире это

направление называется системным интеграционным проектированием и управлением образовательной деятельности по разным направлениям (в том числе и в области специального образования).

Под международной интеллектуальной интеграцией мы понимаем лишь один элемент системной интеграции образования отдельных стран и регионов. Мы не претендуем на глобальность этого процесса и полностью отдаем себе отчет в том, что разработка механизмов программ социализации людей с ОВЗ требует отдельного этапа работы и объединения усилий специалистов данного профиля из разных стран.

Правовой и нормативной основой создания таких систем и программ являются международные документы и декларации (Всеобщая декларация прав человека, Декларация прав ребенка, Пекинские правила, Конвенция о правах ребенка; Всемирная декларация об обеспечении выживания, защиты и развития ребенка; Декларация ООН о правах инвалидов, Декларация о правах умственно отсталых лиц; Саламанкская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями). Речь идет о международном сотрудничестве в области инклюзивного образования и специального образования (ЮНЕСКО). В России создание таких систем устремлено на инклюзивное образование при сохранении форм специального образования, в странах Европы на сочетание многомерных форм и их развитие, активность в реализации реабилитационных практик социализации людей с ОВЗ.

В любом случае, международная интеграция в этих вопросах предполагает рассматривать обучение как педагогическую систему в сочетании со службами социализации и сопровождений. Эта система соединяет общее и специальное образование (оставляя право использовать «свои» технологии) с целью создания в любой территории мира условий для преодоления у детей социальных последствий генетических, биологических дефектов (социальных навыков). Мы предлагаем в программах социализации людей с ОВЗ реализовать принцип трансграничного комплексного сервиса.

Мы называем его «трансграничный интегратор». В него входят научные, методические, организационные принципы функционирования специального образования общего характера и опыт регионов мира в реализации специальных технологий

содействия развитию детей с ОВЗ и их социализации. Также основным условием является участие в создании «трансграничного интегратора» специалистов из разных стран мира.

Можно говорить о пяти эффективных шагах интеллектуальной интеграции в реализации программ направленных на социализацию людей с ОВЗ.

*Шаг. Международная инклюзивная политика и общая философия специального образования во всем мире.*

Международные формы общественной дипломатии. Мы рекомендуем специалистам говорить в большинстве случаев не о различии принципов систем социализации, в которых они работают, а искать схожесть в этих системах и опираться на общие формы работы. Конкретным примером может стать конкретная комплексная программа помощи детям, независимо от того, в какой территории мира ребенок проживает, где проходит обучение, лечение, реабилитация и социализация.

Эта идея уже нашла отклик в университете имени Коменского в Братиславе. В апреле 2015 года международная команда специалистов из Словакии, Австрии и Украины прибыла в города Уфа (Республика Башкортостан, РФ) и Казань (Республика Татарстан, РФ). Исследователи и практики работали по своей комплексной программе «Рука - Мозг». Для реализации были предложены три формы общественной дипломатии:

- научный семинар «Методы лечебно-коррекционной работы с детьми, имеющими нарушения в развитии центральной нервной системы» для специалистов в области специального, инклюзивного образования, реабилитологии, медицины и родителей детей с ограниченными возможностями здоровья. Продемонстрирован на практике нейрокинезиотерапевтический метод нейродинамического моделирования движения в лечебно-коррекционной работе с детьми, имеющими нарушения в развитии ЦНС;

- помогающая амбулатория для помощи детям с органическими поражениями головного мозга методом нейродинамического моделирования движения (детский церебральный паралич);

- как дискуссия узкого круга специалистов в области коррекционной работы с детьми, имеющими детский церебральный паралич.

Все средства, вырученные за реализацию этого проекта, организаторы адресно перечислили для приобретения инвалидных колясок нового поколения конкретным детям.

*2 шаг. Создание транскультурных команд специалистов-исследователей и специалистов-практиков с целью интегрировать их технологии и методы социализации.*

Международный банк описания конкретных трудных случаев по успешной работе с детьми по отдельным категориям ограниченных возможностей здоровья. Не следовать правилу продвижения своего метода или методики, а следовать правилу продвижения качества работы, показателей динамики обучения, выздоровления и социализации и развития детей с ограниченными возможностями здоровья.

Мы предлагаем электронную медиaplatformу для специалистов, где они могут размещать результаты своей деятельности, и осуществляем поиск экспертов для идентификации результатов по всему миру. Профессиональные специальные педагоги публикуют свои материалы на родном и английском языках на медиaplatformе «Трансграничного интегратора». Это позволяет им найти «свою» лингвистическую аудиторию в локальном и международном сообществе, а также среди родителей, которые всегда находятся в поиске лучших специалистов и лучших методов.

*3 шаг. Международная добровольная сертификация программ социализации по общим индикаторам.*

Мы предлагаем минимизировать индикаторы профессионального мастерства специальных педагогов в случае их добровольного желания сертифицировать свою квалификацию как участника трансграничной команды специалистов. Исходить только из одного правила – полезность деятельности специалистов для определенной категории детей с ограниченными возможностями здоровья, высокий эффект обучения и помощи (и ее непрерывность) для социализации и интеграции детей в общество. Мы готовы сотрудничать с любой образовательной организацией, которая пожелает создать такой комитет добровольной сертификации на своей базе и поделиться спецификой процедуры квалификационного экзамена.

*4 шаг. Регулярный независимый мониторинг результатов специального образования по регионам и создание банка технологий.*

Во многих территориях такой мониторинг осуществляется, но он носит локальный характер «места проведения», мы предлагаем трансграничный мониторинг по обоюдному согласию стран участников.

*5 шаг. Создание международной сети оперативной помощи детям и программ социализации.*

Тезис «Образование без границ» перенести в область специального образования. Но в этом шаге есть больше вопросов сейчас, чем ответов. Как конкретно это осуществлять, финансировать и конкретизировать алгоритм действий? Надеюсь, что сегодняшняя конференция даст возможность ответить хотя бы на ряд вопросов в этом организационном направлении.

#### *Литература*

1. Sibgatullina I.F. Five steps of intellectual integration in the international development of specialized education // Multidimensionalita východisko rozvoja súčasnej špeciálnej pedagogiky. Zborník vedeckých príspevkov. 25. november 2015. Bratislava. P. 392-397.

### **Формирование социальных норм и эмоциональных понятий у людей с расстройствами аутистического спектра**

В.А. Соколова,

*Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского*

*Аннотация.* В современном обществе необычайно актуален вопрос социализации взрослых и детей с расстройствами аутистического спектра и реабилитации их в обществе. Таким людям свойственна триада нарушений: ригидность поведения и воображения, трудности с социализацией и трудности с коммуникацией. В данной статье рассматриваются проблемы формирования у аутистов затруднений эмоционально-социального характера: интерпретации и ощущения чувств, как чужих, так и своих, неспособности менять свое поведение и адаптироваться в зависимости от ситуации, формирования социальных норм. Осмысливается формирование тревожности из-за имеющихся неудач социального и познавательного плана. Обосновывается



практическая необходимость изучения эмоциональной сферы для людей с аутизмом, и приводится конкретный пример обучения на основе логичного и взаимосвязанного изложения краткого материала и перевода абстрактных понятий, которыми являются чувства и эмоции, в более понятный аутичному человеку порядок. Так же, представлены сведения о взаимосвязи эмоционального самопознания с формированием социальных норм. Автор показывает, что аксиомой является постоянное практическое применение аутичными людьми полученных социальных навыков. Уделяется внимание вопросу о методах формирования социальных навыков. *Ключевые слова:* Расстройства аутистического спектра, формирование навыков, социализация, социальные нормы, формирование эмоциональных понятий

### **Formation of social norms and emotional concepts in people with autism spectrum disorders**

*Sokolova V.A.,*

*Kaluga State University named after Tsiolkovsky, Kaluga*

*Abstract.* In modern society, the issue of socialization of adults and children with autism spectrum disorders and their rehabilitation in society is extremely relevant. Such people are characterized by a triad of violations: rigidity of behavior and imagination, difficulties with socialization and difficulties with communication. This article deals with the problems of forming emotional and social difficulties in autistics: the interpretation and sensation of feelings, both foreign and their own, inability to change their behavior and adapt depending on the situation, the formation of social norms. An important place is given to the analysis of the developing anxiety due to the existing failures of the social and cognitive plan. It is told about the practical necessity of studying the emotional sphere for people with autism, and a concrete example of training is given based on a logical and interrelated presentation of a short material and the translation of abstract concepts that are feelings and emotions into a more understandable order to an autistic person. It also talks about the relationship between emotional self-knowledge and the formation of social norms. The axiom is the constant practical application by autistic people of the acquired social skills, the methods of formation of which are also mentioned in this article.

*Key words:* Autistic spectrum disorders, skill formation, socialization, social norms, the formation of emotional concepts

С каждым годом людей с расстройствами аутистического спектра диагностируется все больше и больше, и вместе с этим растет необходимость в их организованной социализации и адаптации. На данный момент существует несколько проверенных

методик, которые помогают наработать социальные навыки, но, несмотря на это, большинство аутичных людей и во взрослом возрасте испытывают существенные проблемы с коммуникацией, социальной адаптацией и сопутствующей им тревожностью. [4].

Расстройства аутистического спектра в целом характеризуются триадой нарушений: недостаток социального взаимодействия, недостаток взаимной коммуникации (вербальной и невербальной) и недоразвитие воображения, которое проявляется в ограниченном разнообразии поведения. [7]. Для ребёнка с аутизмом особенно характерны отрицательные реакции на любые изменения привычных форм жизни (вывести на прогулку в новое место, поменять одежду, предложить новую пищу), что неизменно вызывает протест, негативное отношение, капризность, тревогу, страх с хаотической агрессией и самоагрессией. Это своеобразное сочетание психической ригидности и косности с чрезвычайной чувствительностью и аффективной неустойчивостью с годами подвергается медленному частичному смягчению, но полностью никогда не исчезает. [6] Так же, говоря о ригидности восприятия, мы должны упомянуть и сенсорные проблемы, по типу гиперчувствительности к свету и звуку, которые в большинстве своем сопутствуют аутизму и осложняют коммуникацию и восприятие мира. Испытывая проблемы с переработкой и восприятием новой информации, ребенок оказывается не готовым ко множеству непонятных ситуаций, где от ребенка требуют что-то сделать, что он не только не умеет делать, но также и не понимает цели данного действия, и это приводит к избеганию и тревожности. Как итог, мы можем утверждать, что следование ритуалам и категоричное неприятие всего нового формируется именно из негативной множественной реакции на уже бывшие ранее проблемы с взаимодействием [4].

В области социальной коммуникации это проявляется наиболее остро. Аутичный ребенок не способен воспринять информацию одновременно из всех органов чувств и контролировать их интенсивность, и оказывается в замкнутом круге из тревожности и провоцирующих факторов [B. Hermelin, N. O'Connor, 1970; B. Hermelin, 1976; U. Frith, 1989]. Например, соответствующая ситуации коммуникация требует одновременной оценки слов на социальные нормы, формирования предложения, правильной постановки речевого аппарата и произношения слов и звуков, а

также контроль за телом и взглядом. Для аутичного ребенка подобные действия являются слишком сложными и требующими слишком больших затрат, поэтому большинство детей предпочитают избегать общения. У некоторых детей наоборот наблюдаются настойчивые попытки социальных контактов с игнорированием норм общества или монологическая речь.

О типичных проблемах социального характера у людей с расстройствами аутистического спектра сказано в международной классификации болезней МКБ-10: Качественное нарушение в социальном взаимодействии, представленное, по крайней мере, двумя показателями из следующих:

- а) Заметное нарушение в использовании многообразных невербальных типов поведения, такие как взгляд глаза-в-глаза, выражениях лица, позах тела и жестах с целью регуляции социального взаимодействия;
- б) Неспособность развития отношений со сверстниками, соответствующих уровню развития;
- в) Неспособность испытать радость от того, что другие люди счастливы;
- г) Отсутствие социальной или эмоциональной взаимности;

Существуют теории, которые частично объясняют данные проблемы, например, теория модели психического, которая у детей с аутизмом формируется не так, как у нормотипичных детей. [7]. Результаты исследования Ricks показали, что у аутичных детей либо отсутствует, либо была потеряна в очень юном возрасте врожденная способность выражать универсальные эмоции [9]. Таким образом, все теории сходятся к тому, что мозг аутичного ребенка способен воспринимать только конкретные вещи и образы, из чего следует его неспособность воспринимать абстрактные вещи: эмоции, воображение, чувства [5]. Зачастую невозможность объяснить и определить свои чувства приводит к эмоциональной перегрузке и истерике. Само же по себе непонимание ведет к тревоге, потому что в сфере абстракции ребенок ощущает себя так же, как человек, не знающий китайского в Китае и вынужденный жить там. Пытаясь устранить тревогу, аутичный человек прибегает к стереотипиям и побегу от общества, и они делают его жизнь безопасной. [5]

Но тогда перед родителями и специалистами ставится вопрос: как преодолеть тревогу и помочь ребенку общаться? Самой

действенной методикой является методика логического объяснения и классификации эмоциональных и социальных состояний и действий на самом примитивном уровне с постепенным переходом к более сложному. К примеру, возьмем такую социальную норму, как приветствие. Для нормотипично развивающегося ребенка практически не требуются объяснения, почему с человеком необходимо здороваться, он усваивает это социальное правило путем множественного повторения. В случае же с людьми с расстройством аутистического спектра формирование навыка приветствия требует не только многократного повторения и доведения до автоматизма, так и объяснения, с кем нужно здороваться, а с кем нет, с кем достаточно сказать «привет», а кому необходимо проговорить «здравствуйте», что обозначает приветствие, какой эмоциональный и социальный посыл оно несет. Таким образом мы переводим социальные нормы из абстракции и интуитивного понятия в область конкретных знаний и понятий. Если же пытаться сформировать ребенку с РАС навык приветствия без сопутствующих объяснений, то в дальнейшем это может привести к подобным вариантам развития: он будет приветствовать всех и сразу, или будет приветствовать тех, кого не нужно, а кого нужно – нет, или он вообще откажется от практики приветствия. В случае с неговорящими детьми, можно использовать жест приветствия, сопровождая его тоже объяснением, почему и зачем. Это помогает ребенку справиться с тревогой из-за непонимания социального конструкта, помогает обнаружить смысл, который аутичный мозг «упускает». Пациент должен осознать цель коммуникации, только тогда он поймет ее силу и возможность решать с ее помощью свои проблемы. [5].

Подобные методы, по моему мнению, должны сработать во всех сферах социального и эмоционального образования аутистов. Сперва следует начинать с простых эмоций и ощущений, чтобы снизить общий градус тревожности и напряжения в следствие непонимания собственных ощущений и невозможности рассказать о них, а потом переходить к более и более абстрактным понятиям. К примеру, чувство голода, которое обычный ребенок может научиться интерпретировать достаточно рано, для аутичного ребенка может быть разрозненными ощущениями в теле, которые он сперва игнорирует, а потом начинает кричать от непонимания и невозможности донести свои ощущения. Следовательно, переходя к

обучению аутичного ребенка подобным понятиям, нужно поймать момент, когда ребенок точно испытывает голод, но еще не находится в состоянии сенсорной и эмоциональной перегрузки, и продемонстрировать карточку, обозначающую голод, сказать, что это, и дать ребенку пищу. В дальнейшем следует научить его обменивать карточку на пищу. Таким образом ребенок познакомится с концепцией голода. Стоит уточнить, что вы должны точно знать, чему вы хотите обучить ребенка, обучение должно быть конкретным, не отрываться на начальных стадиях от главной цели и главных слов. Следом можно объяснять и более сложные концепции по типу «злости» или «страха», у которых в том числе есть и физиологические проявления, которые в свою очередь помогут родителям лучше понимать и, как следствие, помогать ребенку. Здесь очень актуальной и полезной является система дополнительной коммуникации на основе карточек PECS [2].

Освоение первичных эмоций и ощущений является только первым шагом на пути формирования социальных норм и понятий, так как они завязаны на эмоциях социальной группы, а успешность социализации зависит не только от возможностей ребенка, но и от учителей и родителей, которые должны максимально работать в этом направлении. Формирование социальных норм должно поощряться и постоянно объясняться с визуальным подкреплением, что гарантирует лучшую усвояемость материала. Не стоит сразу пытаться объяснить сложные вещи, следует постепенно наращивать темп. Объяснение таких эмоций как радость и удовольствие можно привязать к любимым предметам или действиям ребенка, и с их помощью можно будет уже донести какие-то более сложные конкретные социальные нормы, например, объятие, которое аутичным ребенком не воспринимается как обмен любовью и передача эмоций. Постоянное повторение и введение социальных норм в ритуальное поведение свидетельствует о полном усвоении навыка, но следует следить за тем, чтобы этот навык не был утрачен и забыт. Потом, переходя на более сложный уровень, следует конструировать социальные ситуации, связанные непосредственно с коммуникацией – истории-объяснения, почему кто-то поступает именно так, а не по-другому, что он ощущает и что он хочет. Для детей из третьей группы классификации О.Никольской [4], а также для аутистов без умственной отсталости и детей с достаточно

сформированной учебной и познавательной мотивацией очень успешным способом обучения может быть использование их увлеченности к получению знаний и обучению основам психологии с целью побуждения к дальнейшему изучению предмета и его специфики, в том числе социальных отношений. Для остальных же групп актуальным остаются короткие социальные истории, изучаемые сперва с помощью пиктограмм, а потом в обязательном порядке на практике и в разных ситуациях, поскольку самой большой проблемой в формировании социальных норм у аутичных детей и взрослых является очень сильная изменчивость этих норм в разных социальных группах, следовательно, необходимость меняться и адаптироваться под новые условия. Для аутичного же человека изменения в отработанном поведении даются весьма сложно, поэтому очень часто они выглядят крайне наивно со своими попытками установить контакт. Некоторые, в попытках избежать дискомфорта, отстраняются от общения.

В данной ситуации является очень важным умение и возможность ребенка обратиться за помощью к специалисту, который помог бы ему адаптироваться, что вытекает из умения ребенка оценить и описать свои и чужие эмоции. В мировой практике в качестве специалистов используются тьюторы, что в современной России не очень распространено. Оповещение социальной группы, в которую пытается влиться такой ребенок, о его особенностях тоже может быть хорошим подспорьем, но здесь нужно проделать весьма тонкую работу, чтобы не спровоцировать детей на еще большую агрессию по отношению к аутичному ребенку (что может встретиться в подростковой среде).

Таким образом, можно подвести итог: формирование эмоциональных понятий для людей с аутизмом важно тем, что помогает ребенку понять самого себя, получить своевременную помощь, научить доносить до сведения окружающих какие-либо необходимые ощущения вроде страха, боли и голода. Социальные нормы же являются закономерным продолжением изучения эмоций, так как завязаны по большей части на эмотивных понятиях социальной группы. Они помогают ребенку построить четкую линию и взаимосвязь между эмоциями, поведением и реакцией на него в себе и ком-то другом, компенсируя изначальное неумение интерпретировать социальные нормы и эмоции, а также уменьшая тревожность.

### *Литература:*

1. Андреева Г.М. Социальная психология: Учебник для высших учебных заведений. - 5-е изд., испр. и доп. - М.: Аспект Пресс, 2014. – 363с.
2. Дименштейн М.С. Особый ребенок. Исследования и опыт помощи [Электронный ресурс]; Вып. 8: науч.- практ. сб. - Эл. изд. - Электрон. текстовые М.: Теревинф, 2015. – <http://www.studentlibrary.ru/book/ISBN9785421202066.html>
3. Исаев Д. Н., Колосова Т. А. Практикум по психологии умственно отсталых детей и подростков: Учебное пособие для студентов медицинских и педагогических вузов. - СПб.: КАРО, 2012. - 176с. - (Серия "Специальная педагогика").
4. Никольская О.С. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение. / Никольская О.С, Баенская Е.Р., Либлинг М.М., и др.— М: Теревинф, 2005. — 224 с. — (Особый ребенок).
5. Питерс Т. Аутизм: от теоретического понимания к педагогическому воздействию. - СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 1999. - 192 с.
6. Сухотина Н.К, Башина В.М. Расстройства психологического (психического) развития [Электронный ресурс]. - М.: ГЭОТАР-Медиа, 2011. - <http://www.studentlibrary.ru/book/970406649V0030.html>
7. Франческа Аппе. Введение в психологическую теорию аутизма / пер. с англ. Д.В. Ермолаева - 3-е изд. - М.: Теревинф, 2015. - 217 с.
8. Чуркин А.А., Мартюшов А.Н. Краткое руководство по использованию МКБ-10 в психиатрии и наркологии. - М., 1999. - 232с.
9. Ricks D.M. Making sense of experience to make sensible sounds: experimental investigation of early vocal communication in pre-verbal autistic and normal children//Bullowa(ed) Before speech. The beginning of interpersonal communication. Cambridge: Cambridge university press, 1979

### **Формирование коммуникации как одно из условий развития социального взаимодействия**

А. И. Стоянова

*Научный руководитель – к. пед. наук, доцент Е. Э. Артемова  
Московский городской психолого-педагогический университет,  
г. Москва*

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема формирования коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра. При аутизме основными в структуре нарушения выступают: несформированность социального взаимодействия, недостаток

коммуникативных навыков, наличие стереотипных действий. Для формирования навыков социального взаимодействия необходимо дать ребенку с расстройством аутистического спектра такие средства коммуникации, которые будут ему доступны. В системе психолого-педагогического сопровождения ребенка с расстройством аутистического спектра первоначально формируются невербальные средства коммуникации. В дальнейшем на их основе с помощью специального коррекционно-логопедического воздействия постепенно формируется вербальная коммуникация. Для детей, которые в силу тяжести нарушения не могут овладеть средствами вербальной и невербальной коммуникации, существует альтернативная или дополнительная коммуникация. Трудности в овладении средствами коммуникации, которые испытывают дети с расстройствами аутистического спектра, негативным образом отражаются и на формировании правильных моделей социального поведения. Еще немаловажным является обстоятельство, что симптоматика и степень выраженности аутистических расстройств вариативна. Поэтому теоретические и методические вопросы, касающиеся формирования коммуникативных навыков и навыков социального взаимодействия, являются актуальными и требуют более детального изучения.

*Ключевые слова:* аутизм, расстройство аутистического спектра, вербальная коммуникация, невербальная коммуникация, альтернативная (дополнительная) коммуникация, социальное взаимодействие, социальный опыт

## **The formation of communication as one of the conditions for the development of social interaction**

A.I. Stoyanova

*Scientific adviser - E.E.Artemova,*

*Moscow city psychological-pedagogical University, Moscow*

*Abstract.* The article deals with the problem of formation of communicative skills of children with autism spectrum disorders. The main in the structure of disorders in autism are: the incompleteness of social interaction, lack of communication skills, presence of stereotyped actions. For the formation of skills of social interaction is necessary to give the child with autism spectrum disorder are communication tools that will be available to him. In the system of psychological and pedagogical support of a child with autism spectrum disorder originally formed non-verbal means of communication. In the future, based on them using a special correctional-logopedic influence gradually formed verbal communication. For children who, because of the severity of the violation can't master the tools of verbal and non-verbal communication, there is an alternative



or additional communication. Difficulties in mastering the means of communication that are faced by children with autism spectrum disorders, negatively affect the formation of correct social behaviour. More important is the fact that the symptoms and the severity of autistic disorders is variable. Therefore, the theoretical and methodological issues relating to the formation of communicative skills and social interaction skills are relevant and require more detailed study.

*Key words:* autism, autism spectrum disorder, verbal communication, nonverbal communication, alternative (or additional) communication, social interaction, social experience

Жизнь человека находится в прямой зависимости от усвоения им социального опыта, который создается человечеством уже в течение многих тысяч лет. В результате этого наследия каждое следующее поколение располагает базой общих навыков и представлений, способно развиваться, координировать свои действия и соединяться для поддержания жизнедеятельности общества. И одним из способов передачи социального опыта является коммуникация. Аутистические проявления личности мешают ребенку осваивать социальные роли, должным образом взаимодействовать с ровесниками и взрослыми. Поэтому система коррекционно-педагогической помощи детям с расстройствами аутистического спектра носит комплексный характер и предусматривает в том числе воздействие, направленное на помощь в усвоении социальной роли, приобретение опыта общественных связей и, в конечном счете, на обеспечение социальной адаптации [3]

Особенно важно формировать навыки коммуникации у детей. В частности, речь идет о детях с расстройством аутистического спектра. У таких детей чаще всего страдает именно социальная адаптация. Одним из предрасполагающих к этому факторов является недостаток развития коммуникативных навыков, проявляющийся в виде недоразвития или полного отсутствия разговорной и письменной речи, неспособности поддержания разговора и его инициации, избегания собеседника, присутствия стереотипных высказываний, напряженности во время коммуникативного процесса. Даже в том случае, когда ребенок с аутизмом обладает фразовой речью, чаще всего эти высказывания не несут коммуникативной нагрузки. [4]

Можно ли сказать, что коммуникация - это только передача информации устной речью? Для начала мы рассмотрим, что же такое коммуникация. Коммуникация - это общение, передача информации от человека к человеку, из чего многие могут сделать вывод, что главным средством передачи информации является слово, но при использовании только одних слов не произойдет полная передача информации от одного человека к другому. Поэтому существует несколько способов коммуникации: вербальный, невербальный, а также альтернативный способ коммуникации.

Разберём каждый из них и начнем с вербального способа. Вербальная коммуникация - это взаимодействие, которое построено на лексически выделенных единицах (словах): устное (речевое) и письменное (текстовое). Вербальная коммуникация присуща только человеку. Одним из необходимых условий вербальной коммуникации является усвоение языка. Вербальная коммуникация общения осуществляется посредством речи. Под речью подразумевается естественный звуковой язык, то есть система фонетических знаков, которые включают два принципа – лексический и синтаксический.

Вербальное общение имеет следующие виды: познавательное (когнитивное), убеждающее, экспрессивное, суггестивное, ритуальное. Главной особенностью вербальной коммуникации является вербальное общение, присущее только человеку, которое в качестве неперемного условия предполагает усвоение языка. Таким образом, можно сделать вывод, что вербальная коммуникация играет большую и неоспоримую роль при взаимодействии людей. Благодаря коммуникативным возможностям оно намного богаче всех форм и видов невербального общения, хотя в жизни не может быть его полной заменой. Развитие вербального общения первоначально непременно основывается на невербальных средствах коммуникации.

Невербальная коммуникация – это система символов, знаков, которые используются для передачи сообщения. Также система символов предназначена для более полного понимания сообщения, и в некоторой степени не зависит от психологических и социально-психологических качеств личности, а также имеет довольно отчетливый круг значений и может быть описана как специфическая знаковая система.

Невербальная коммуникация необходима для регуляции отношений и межличностного воздействия, строит образ партнера по общению, проясняет, уточняет, и опережает вербальное сообщение. Проявляется как дополнительный источник информации к собственно вербальной коммуникации. Невербальная коммуникация не предполагает наличие звуковой речи, естественного языка в виде средства общения. Невербальная коммуникация - это общение в результате использования жестов, мимики и пантомимики (позы), посредством прямых сенсорных или телесных контактов. Это получаемые от другого лица зрительные, слуховые, обонятельные, тактильные и другие ощущения и образы.

Невербальная коммуникация, в частности язык мимики и жестов человека – это проявления его внутреннего душевного состояния, желаний, эмоций и мыслей, потому что по сути никто не может высказаться без жестов, интонации, мимики. Именно это является отличительной чертой невербальной коммуникации от вербальной.

Итак, из вышесказанного можно сделать вывод, что невербальные, или неречевые, коммуникации, являются составляющей коммуникационной системы языка.

Таким образом, хотя речь и является универсальным средством общения, она имеет значение только во время ее включения в систему деятельности, которая в свою очередь непременно дополняется применением других, неречевых знаковых систем.

И наконец, перейдем к третьему виду коммуникации - альтернативная. Альтернативная коммуникация — это все способы коммуникации, дополняющие или заменяющие людям обычную речь. [Штягинова, 2012]

Альтернативная коммуникация может:

- быть необходима постоянно;
- применяться как временная помощь;
- рассматриваться как помощь в приобретении лучшего владения речью.

Альтернативная коммуникация стимулирует появление речи и помогает её развитию. Использование дополнительных знаков способствует развитию абстрактного мышления и символической деятельности, таким образом способствуя развитию понимания и появлению вербальной (звуковой) речи.

Цели использования альтернативной коммуникации:

- построение функционирующей системы коммуникации;
- развитие навыка самостоятельно и понятным образом доносить до слушателя новую для него информацию;
- развитие способности ребёнка выражать свои мысли с помощью символов.

Среди систем альтернативной (дополнительной) коммуникации выделяют:

- 1) система жестов;
- 2) система символов;
- 3) обучение глобальному чтению;
- 4) система коммуникации при помощи карточек PECS.

Необходимо помнить, что коммуникация — это не только слова. Есть много дополнительных средств, которые облегчают как понимание, так и выражение мыслей. Этими средствами пользуются все люди, когда процесс коммуникации затруднен: они прибегают к жестикуляции, письменной речи и символическим изображениям (картинкам, фотографиям, рисункам, значкам, пиктограммам, системам символов). Данные средства предоставляют в распоряжение «неговорящего» ребёнка инструмент, позволяющий выразить ему свои желания, потребности, чувства. Эти системы помогают обеспечить достаточно эффективную коммуникацию на всех уровнях жизнедеятельности ребёнка (домашняя среда, обучение, общение со сверстниками, общение за пределами дома и дошкольного учреждения, школы, взаимодействие с персоналом при посещении магазинов, кинотеатров, кафе).

Таким образом, когда у ребенка есть потребность и возможность выразить свои идеи, но не хватает средств, используются способы поддерживающей, дополнительной коммуникации.

Через альтернативную и дополняющую систему можно способствовать улучшению лингвистических навыков, делая их более пригодными для процесса коммуникации, взаимодействия, выражения собственных потребностей и чувств, позволяя делиться информацией, кодифицировать свои представления, то есть в итоге развивать человеческий потенциал.

Коммуникация- это неотъемлемая часть в жизни общества и отдельно каждой личности. А её разновидности помогают освоиться в обществе практически любому человеку.

Но трудности, которые могут возникнуть при их освоении, существенно осложняют жизнь человека в обществе. Особенно это касается детей с РАС. К сожалению, нет единой модели развития коммуникации, которая могла бы подойти всем. Поэтому каждый ребенок с расстройством аутистического спектра требует индивидуального подхода в обучении.

Индивидуальный подход подразумевает под собой учет степени и качества нарушения или сохранности тех или иных функций, а также нужно учитывать возрастные и индивидуальные особенности. Немаловажно строить коррекционную работу с активным использованием интересов и увлечений ребенка. Помимо индивидуального подхода нужно соблюдать принципы дифференцированного подхода, который обеспечивает организацию коррекционной работы с учетом индивидуально-типологических особенностей детей (способностей, интересов, склонностей, поведенческих проявлений, реакцией на различные раздражители и т. д.). [Морозова, 2007]

Формирование коммуникативной активности у детей дошкольного возраста с РАС является важнейшим условием для дальнейшего овладения речью, для увеличения интереса к окружающему миру и людям (прежде всего, к сверстникам как объектам взаимодействия). Прежде всего, необходимо развитие наглядных и наглядно-игровых действий, способности участвовать в коллективной деятельности, понимание жестов указания и соотношения, в целом развитие невербальной коммуникации.

При расстройстве аутистического спектра имеют место стойкие и своеобразные нарушения коммуникативного поведения, и нарушения эмоционального контакта ребенка с окружающим миром. Но, к сожалению, в отечественной литературе данная проблема остается недостаточно разработанной. Наблюдается малое количество приемов, направленных на формирование коммуникативной активности, также существенно не хватает диагностических методик, направленных на оценку сформированности коммуникативной активности. Недостаточная освещенность содержания коррекционной работы, направленной на формирование коммуникативной активности у дошкольников с расстройством аутистического спектра остается актуальной и на данный момент.

Таким образом, проблема формирования коммуникативных навыков у детей с расстройством аутистического спектра остается актуальной и требует дальнейшего, более глубокого изучения как в теоретическом, так и методическом аспектах.

*Литература:*

1. Альтернативная коммуникация / Штягинова Е.А. – Новосибирск: ГООИ «Общество «ДАУН СИНДРОМ», 2012. – 32 с.
2. Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах: пособие для учителя-дефектолога / С.С. Морозова. – М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 94 с.
3. Мастюкова, Е.М. Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст) [Текст] / Е.М. Мастюкова. - М. : Владос, 1997. - 99 с.
4. Лебединский В.В., Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. – М., 1999

### **Социализация детей с ДЦП в современном мире**

Е.Е. Травкина,

*Научный руководитель: к. психол.н., доцент Разумова Г.В.*

*Калужский государственный университет им. К.Э.Циолковского,*

*Аннотация:* В статье предлагается рассмотреть основные особенности социализации детей с ДЦП и

*Ключевые слова:* Детский церебральный паралич, социализация.

### **Socialization of children with a cerebral palsy in the modern world**

*E.E. Travkina,*

*Science advisor: PhD in Psychological sciences Razumova G.V*

*Kaluga state university named after K. E. Tsiolkovsky, Kaluga*

*Annotation* The article it is offered to consider the main features of socialization of children with a cerebral palsy.

*Key words:* Cerebral palsy, socialization

В раннем детстве для своего ребёнка родители олицетворяют весь мир, учат его, открывают новые открытия, постоянно чем-то занимают и что-то показывают. Но чем старше становится ребёнок,

тем больше для него открывается новых “страниц” в его жизни. С каждым днём взросления ребёнок расширяет своё кругозор, знакомится и общается с окружающими его людьми.

Один из важнейших этапов в жизни ребенка связан с социализацией. Освоение норм, принятых в обществе, позволит ребенку стать частью этого общества и познавать его. Всякое ограничение в социализации откладывает отпечаток на всех сферах жизни, затрудняя общение и развитие ребёнка.

У детей с ДЦП социализация происходит намного сложнее. Двигательные нарушения связаны с ограничением не только в области двигательных операций, но и в коммуникации, и обучении таких детей. И, конечно, происходит социальная изоляция ребёнка и его социализация сводится к низкому уровню. Дети с ДЦП тревожны, не уверены в себе, свои силах и нерешительны. Для них характерны смены настроения: то они полны энергии, идут на контакт, радуются успехам, то тут же капризны и раздражительны, замкнуты. Все данные эмоциональные проявления-естественная психологическая защита ребёнка, страдающего ДЦП. Развитие ребёнка не соответствует его паспортному возрасту, большинство больных инфантильны.

Всё это можно объяснить:

Во-первых, инфантилизм проявляется по причине того, что дети с двигательными ограничениями в большинстве случаев постоянно зависимы от окружающих его людей.

Во-вторых, подсознательно они продлевают себе детство, ведь тяжело видеть и осознавать, что твои сверстники полны сил, активности, бегают и осуществляют свои мечты. А они остались на том же уровне развития и уровне возможностей.

В-третьих, они становятся замкнутыми в силу имеющихся отличий в возможностях своего тела. Люди, которые вступают в контакт с детьми с нарушениями опорно-двигательного аппарата проявляют к ним любопытство и жалость. Этим подтверждая внутреннюю догадку больных детей, что они непривлекательны и даже уродливы.

Дети с ДЦП нуждаются в помощи как в повседневной жизни, так и в процессе овладения знаниями. Ближайший круг может способствовать инвалидизации своих детей, ограждая их от сверстников, чтобы родной ребенок меньше переживал свое

физическое несовершенство, а может создавать условия для позитивной социализации больного ребенка.

Основное окружение, конечно же, составляют родители и родственники. Что они могут сделать, помогая ребёнку социализироваться?

1. Отказаться от гиперопеки. Безусловно, ребёнок-инвалид нуждается постоянно в помощи, но нужно предлагать больше ему делать самому, показывая, что он сможет, если захочет. Пусть долго, с трудностями, но он сможет помогать в быту родителям, выполнять их просьбы.

2. Помочь ребёнку в преодолении ограничения движений. Найти более комфортные и удобные места, способы его действий, которые даются ему легче. И сразу будет расширяться круг его возможностей. Ведь сколько гениальных деток с ДЦП, которые сами рисуют губами, набирают номер телефона носом.

3. И, пожалуй, самое важное, общайтесь с ним как можно больше. Задавайте ему вопросы, постоянно что-либо рассказывайте, объясняйтесь, делитесь новостями. Не стоит ограничивать его круг общения и окружения.

Что могут дать дошкольные учреждения и различные центры развития таким детям?

В развитии ребенка существуют сенситивные периоды – оптимальные сроки для наиболее благоприятного формирования тех или иных умений и навыков. Данные учреждения и призваны использовать готовность психики для развития отдельных функций и личности в целом. Поскольку занятия проходят в детской группе, осуществляется активное общение со сверстниками, что закладывает основу дальнейшей социализации и коммуникации.

Социальная практика показывает, что дети с ДЦП могут заниматься и творческой деятельностью, и спортом.

В России с 2006 года танцы на колясках признаны официально видом спорта. Дети организуют выступления, заучивают движения, взаимодействуют между собой. Главным образом происходит активная социализация.

Занятие плаванием с помощью инструктора или специального оборудования связаны не только с процессом гидрореабилитации (лечением водной средой), но и социализации. В Перми несколько лет работает Благотворительный фонд в поддержку и развитие плавания инвалидов «Движение Плюс», основными направлениями



деятельности которого, являются физкультурно-оздоровительное и спортивное – подготовка детей с ограниченными возможностями по программе паралимпийского, спецолимпийского и сурдоолимпийского плавания. Результаты работы показали, что во время занятий в воде у детей с ДЦП нормализуется мышечный тонус, развивается мелкая и крупная моторика, улучшается речь, и как следствие, формируются новые двигательные навыки и качества, позволяющие ребёнку активнее включаться в жизнь общества.

Что может сделать школа?

В современном мире всё больше говорится об инклюзивном образовании. Оно основано на том, что дети с ограниченными возможностями, дети инвалиды должны быть включены в общественный социум. Следовательно, данное образование поможет ребёнку чувствовать себя на равне со всеми, поможет ему приобрести уверенность в себе и стимул достижения умений и навыков, которые имеются у окружающих его людей.

Что может сделать сам ребёнок с ДЦП?

Не секрет, что самое важное в жизни каждого человека-это быть кому-то нужным, иметь возможность помочь и достигать новых высот. Дети с ДЦП, как и все, мечтают о счастье и полноценном общении. Нужно давать ему возможность сделать что-либо полезное для этого мира и тогда ему самому захочется не угасать, а развиваться.

Таким образом, не нужно давать ребёнку инвалиду замыкаться в себе, нужно постоянно поддерживать с ним общение, прививать ему самостоятельность и уверенность, что он значим и нужен этому миру, после чего социализация ребёнка будет проходить активно и в положительную сторону. И, помните, от точки ведут 360 путей-линий. Болезнь перекрывает лишь некоторые из этих дорог, все остальные пути открыты.

*Литература:*

1. Мельникова А.А., Мороз Г.А., Олиниченко В.Г. Использование игры бочке для реабилитации пациентов с ДЦП и локомоторными нарушениями нецеребрального происхождения. // Biomedical and biosocial anthropology. 2013. № 21. С.128-130.
2. Ощепкова М.А., Ощепкова О.М. Счастье рядом или Полноценная жизнь с ДЦП. – Иркутск: Аспринт, 2015. – 84 с.
3. Левченко И.Ю., Приходько О. Г. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата: Учеб.

пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2001. — 192 с. ISBN 5-7695-0564-8

4. Тверская О.Н. Выбор образовательного учреждения для ребенка с ограниченными возможностями: специализированное, общеобразовательное или обучение на дому. // Курс лекций для консультативной помощи родителям, воспитывающим ребенка-инвалида/под ред. В.А. Бронникова. — Пермь: ЦКРИ, 2008. — С.47-61

## **Раздел 5. Психологические аспекты социализации человека в современном мире**

### **Психологические ловушки социальных сетей**

А.К. Бегматова., Н.Г. Зотова,

*Волгоградский государственный социально-педагогический университет, г. Волгоград*

*Аннотация.* В статье актуализируется проблема увеличения деструктивного влияния социальных сетей на человека. Проведен теоретический анализ научной терминологии проблематики психологического влияния, представленной в работах ученых. Отображены результаты опроса, проведенного среди педагогов образовательных учреждений. На основе результатов проведенного опроса и анализа размышлений респондентов вводится понятие «психологические ловушки социальных сетей» и рассматриваются существующие проявления исследуемого феномена, которые оказывают наибольшее негативное воздействие на пользователей социальных сетей. Особое внимание уделяется психологическим ловушкам, которые представляют угрозу в первую очередь детям подросткового возраста. В этом возрасте школьники еще не разграничивают достоинства и недостатки социальных сетей. Кроме того, подростки не рассматривают платформу виртуального общения как среду, предоставляющую серьезную опасность их психическому здоровью и личностному развитию. Также в статье более подробно проанализированы механизмы одного из видов психологических ловушек – суицидальные игры. В связи с тем, что в наши дни наблюдается регулярное возникновение неологизмов в сети Интернет, которые активно используют подростки в повседневной речи, акцентируется внимание на проблеме повышения у педагогов и родителей уровня как психологической, так и Интернет-грамотности.

*Ключевые слова:* психологическая ловушка, социальная сеть, воздействие, негативный эффект, суицидальная игра, интернет-грамотность.

### **The psychological traps of social networking**

*A. K. Begmatova., N. G. Zotov,*

*Volgograd state socio-pedagogical University, Volgograd*

*Abstract.* The article actualizes the problem of increasing the destructive influence of social networks on a person. Theoretical analysis of the scientific terminology of the problematic of psychological influence, presented in the works of scientists, is carried out. The results of the interview conducted among

educators of educational institutions are shown. Based on the results of the interview and the analysis of the respondents' reflections, the concept of "psychological traps of social networks" is introduced and the existing manifestations of the phenomenon are investigated, and they have the greatest negative impact on users of social networks. Particular attention is paid to psychological traps, which pose a threat primarily to children of adolescence. At this age, schoolchildren do not yet differentiate the advantages and disadvantages of social networks. In addition, teenagers do not consider the platform of virtual communication as an environment that poses a serious threat to their mental health and personal development. Also, the article analyzes in more detail the mechanisms of one of the types of psychological traps - suicidal games. In connection with the fact that in our days there is a regular occurrence of neologisms in the Internet, which teenagers actively use in everyday speech, attention is focused on the problem of increasing the level of both psychological and Internet literacy among pedagogues and parents.

*Keywords:* psychological trap, social network, influence, negative effect, suicidal game, Internet-literacy.

В современном мире социальные сети стали доминирующей платформой для построения и поддержания социальных взаимоотношений. Большинство людей активно используют многочисленные возможности социальных сетей для достижения рабочих, учебных и интимно-личностных целей, не акцентируя внимание на тех особо опасных сторонах данной платформы, которые зачастую несут за собой негативные последствия.

В связи с ростом потребности людей в ежедневном использовании социальных сетей и, в то же время, с увеличением деструктивного влияния сети Интернет на психическое здоровье пользователей возникает необходимость в исследовании данной проблемы. Исследование психологических ловушек социальных сетей является актуальным, так как негативные эффекты, присущие психологическим ловушкам, подсознательно воздействуют на человека, который не осознает это влияние и рассматривает Интернет лишь как благоприятную социальную среду. Кроме того, на сегодняшний день исследуемая нами проблема является малоизученной, и существует немногочисленное количество научных работ, посвященных данному социально-психологическому феномену.

Прежде чем рассматривать виды психологических ловушек, которые характерны для социальных сетей, необходимо выяснить, какую семантическую нагрузку несет в себе данное понятие для

активных пользователей сети Интернет. Важно отметить, что в своих трудах психологи отдают предпочтение использованию таких терминов, как «психологические угрозы», «психологическое воздействие», «психологическая манипуляция» для выражения содержания данного феномена.

Например, Е.Л. Доценко рассматривает психологическую манипуляцию с трех сторон: как социально-психологический феномен, как узел, в котором сплелись важнейшие проблемы психологии воздействия и как область психологии личности, поскольку предполагает пристальное внимание к внутри психической динамике, связанной с процессами принятия решений, внутри личностной коммуникацией, интеграцией и диссоциацией. При этом психолог определяет манипуляцию как вид психологического воздействия, искусное исполнение которого ведет к скрытому возбуждению у другого человека намерений, не совпадающих с его актуально существующими желаниями. [2]

А.Н. Панкратов в своей книге «Психотехнология управления людьми» рассматривает техники убеждения и внушения как способы психологического воздействия. Автор пишет о различии между представленными техниками: «Убеждение и внушение как виды психологического воздействия, используемые в общении, имеют существенные принципиальные различия. Суть их в следующем: цель убеждения заключается в осознанном постижении смысла сказанного, в сознательном принятии системы оценок и суждений, в согласии с иной точкой зрения. Цель внушения же заключается в том, чтобы заставить твердо поверить во что-либо или кого-либо, не слишком задумываясь над истинностью аргументов, безоговорочно принять доводы, приводимые оппонентом. Внушение призвано сформировать безоговорочную веру во что-либо. С этической точки зрения, внушение во многом, является манипулятивным воздействием на психику человека». [3]

Безусловно, данные техники активно используются мошенниками или организаторами различных игр в социальных сетях, а выше представленные термины непосредственно связаны с изучаемой проблемой. Тем не менее, мы пришли к мнению, что термин «психологические ловушки социальных сетей» будет более уместен для отображения исследуемого феномена, так как термин «ловушка» в наибольшей степени отражает асоциальную природу манипулятивного пространства социальных сетей. Так, в

Энциклопедическом словаре Ф.А. Брокгауза и И.А. Ефрона термин «ловушка» трактуется как техническое приспособление для ловли жертвы. В качестве жертвы может выступать не только животное, но и человек. При создании ловушки учитываются нравы и образ жизни жертвы. [1]

В ходе опроса педагоги предприняли попытку дать определение психологическим ловушкам, так как в силу своей профессии им необходимо знать об этом явлении и предвосхищать его разрушительное воздействие на личность. Таким образом, выявлен следующий спектр определений:

психологические ловушки социальных сетей –

- явления, действия, негативно влияющие на психическое здоровье людей;
- массовое вовлечение людей в группу с целью мошенничества, нанесение психического и физического вреда;
- террористическое воздействие;
- вовлечение в различные группы, ради удовлетворения желания набрать большое количество лайков и подписчиков, не обращая внимания на состояние других людей;
- намеренное разложение психологического комфорта;
- реклама на сайтах, психологические и другие тесты, компьютерные игры определённого содержания, группы по интересам;
- негатив, который может нанести как моральный, так и материальный вред;
- явление, которое возникает, когда ребенок предоставлен сам себе, но самостоятельно такое явление отсутствует;
- обман людей, приводящий к трагедии.

Проанализировав размышления педагогов, мы можем констатировать, что термин «психологические ловушки социальных сетей» озвучен в негативном контексте, который воспринимается только отрицательно. Подведя итог полученных нами результатов, мы можем сформировать дефиницию следующим образом:

Психологические ловушки социальных сетей – это социально-психологическое явление, оказывающее негативное воздействие на психику людей и намеренное введение их в уязвимое состояние путем обмана.

Ранее нами был обозначен тот факт, что в наше время наблюдается интенсивный рост и широкое распространение психологических ловушек. В социальных сетях с ловушками могут столкнуться не только дети, но и взрослые люди. Проведенный опрос показал, какие явления сети Интернет респонденты встречают чаще всего:

- желание набрать как можно больше подписчиков и лайков любыми способами;
- вовлечение в группы смерти;
- вовлечение в суицидальные игры;
- публичное распространение личной информации;
- многочисленные селфи;
- мошенничество;
- реклама.

В данной статье мы уделяем особое внимание деструктивному феномену, который, к сожалению, на данный момент является наиболее распространенным среди несовершеннолетних – «суицидальные игры». Социальные сети предоставляют открытый и легкодоступный вариант получения новых эмоций и ощущений благодаря вовлечению детей в данные игры.

Одной из таких игр, итогом которой является совершение суицида, – «Синий кит». Анализируя механизмы этой игры, можно выделить закономерности, которые оказывают сильнейшее деструктивное влияние на психическое и физиологическое состояние ребенка.

Необходимым условием игры является ежедневный подъем в 4.20 утра на протяжении 50 дней, вследствие которого наблюдается накопление хронической усталости от недосыпания, ребенок становится более подвержен психологическому воздействию. Расшатываются волевые качества, ребенок находится в полубессознательном, уязвимом состоянии.

Использование организатором давящих на психику видеороликов с мелькающими фотографиями с частотой раз в две секунды, на которых изображены сцены смерти, насилия, также является неотъемлемой частью столь жестокого развлечения. В качестве дополнительной нагрузки используется очень тревожная психоделическая музыка, от которой даже взрослому человеку становится не по себе. Кроме того, на звуковой дорожке душераздирающие детские крики, плач, визг животных. Все это

организованно не для развлечения, а для создания эмоционального фона с целью загрузить ребенка отрицательными эмоциями и негативной информацией.

Ребенка охватывает страх, появляется желание выйти из этой игры и закончить с этим, тогда куратор игры начинает обращаться к ребенку как к взрослому, при этом навязывая ореол избранности, убеждая ребенка в том, что он способен постичь истину, а для этого надо дойти до конца и совершить самоубийство.

Как правило, в эту игру включаются школьники от 11 лет и старше. В этом возрасте у детей преобладает потребность в общении. Подросток нуждается в понимании, любви как к личности со стороны значимых для него людей. Если любви нет, то он трактует это иначе, чем взрослые. Он не может понять, что родители заняты и им не до него. Он не нужен — значит плохой. Тогда любопытство и желание привлечь внимание к себе приводят его к мысли, что нужно что-то делать, чтобы стать для кого-то особенным и нужным, чтобы получить новые яркие эмоции и ощущения. И если в этот момент подросток найдет «группу смерти», плачевный исход может быть необратим.

Почему дети так легко включаются в смертельную игру, почему у них не срабатывает инстинкт самосохранения и на какие особенности в их поведении необходимо обратить внимание родителям и педагогам?

Если родители не занимаются своим ребенком, то они не смогут ему помочь. Необходимо не только совместное времяпрепровождение, организация насыщенного досуга, но и знание интересов ребенка, а также наблюдение за особенностями его поведения. Эти особенности достаточно просты: ребенок встает в нестандартное время, замыкается, на теле имеются порезы, изменяются поведенческие реакции, наблюдается заторможенность, резкая смена интересов. Но самые главные отличительные черты родители и педагоги могут найти в основном именно в социальных сетях.

К сожалению, далеко не все родители и педагоги обладают Интернет-грамотностью и владеют неологизмами, которыми так часто оперируют современные подростки. Селфи, лайки, нуб, репост, чекин и многие другие понятия неизвестны старшему поколению. Но зайдя на страничку ребенка в социальной сети,



можно узнать ценную информацию, которая поможет уберечь ребенка от страшного поступка.

Проведенный нами опрос на городском семинаре «Профилактика суицидального поведения среди несовершеннолетних» в МОУ СШ №117 Красноармейского района г. Волгограда показал, что в основном педагоги не владеют терминологией, которая преобладает в активном словарном запасе детей. Так, например, такие термины как «форсить», «пранк», «слоупок», «хайп» неизвестны респондентам или были трактованы неверно. Педагоги выделили только те слова, которые чаще всего используются в телевизионных программах или в других источниках СМИ.

В 21 веке родителям и педагогам необходимо формировать не только психологическую, но и Интернет-грамотность. Важно понимать, что взрослые должны знать о социальных сетях больше, чем дети. И только тогда, когда родители и педагоги будут идти на шаг вперед, в их руках появится бесценная сила, а вместе с ней и возможность обеспечить благоприятный климат в жизни подростков и их гармоничное развитие.

И все же, несмотря на острый негатив, содержащийся в феномене «психологические ловушки социальных сетей», нельзя не отметить положительное содержание и отрицать благополучные моменты взаимодействия людей в социальных сетях. Вопрос «Каким образом психологические ловушки, представленные в социальных сетях, могут оказывать положительное влияние?» предоставил затруднения для наших респондентов. Большая часть педагогов оставила этот вопрос без ответа, лишь некоторые отметили опыт как следствие психологических ловушек, представляющее собой позитивную сторону. Однако, существует немало историй, когда цель набрать большое количество лайков поставлена не для удовлетворения сомнительных желаний, а для помощи животным и другим людям. Распространяя информацию в социальных сетях о нуждающихся людях и животных, попавших в трудную ситуацию, возрастает вероятность спасти жизнь или выполнить другую, не менее важную благородную миссию.

Для того чтобы редуцировать или вовсе нейтрализовать негативное воздействие социальных сетей на психическое состояние человека важно культивировать здоровое и грамотное отношение растущей личности к тому времени, которое он

проводит в режиме «онлайн». Педагогам и родителям следует помнить о других возможностях реализации физической и интеллектуальной активности ребенка – спортивные секции, танцевальные студии, летние оздоровительные лагеря, художественные и музыкальные школы, используя которые, они смогут помочь подростку организовать досуг и сформировать правильные ценностные ориентации.

#### *Литература:*

1. Брокгауз Ф.А., Ефрон И.А. Энциклопедический Словарь — В 86 томах с иллюстрациями и дополнительными материалами, С.-Петербург, 1890—1907.
2. Доценко Е. Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и - защита. - М.: ЧеРо, Издательство МГУ, 1997. – с.60
3. Панкратов А.Н. Психотехнология управления людьми. – Издательство Института Психотерапии, 2000. – с.2

### **Проявления моральной компетентности в интерпретации задач социального взаимодействия с разным предметным контекстом**

Е.И. Горбачева, Е.А. Мачехина  
*Калужский государственный университет  
им. К.Э. Циолковского, Калуга*

*Аннотация.* В статье обосновываются исследовательские возможности реконструкции ситуации морального выбора в выявлении моральной компетентности. Доказано, что интерпретация морального противоречия в задачах социального взаимодействия с разным предметным контекстом осуществляется различным образом. Данные, раскрывающие зависимость полноты и релевантности реконструкции ситуаций морального выбора от ее предметного контекста (право, экономика, житейские практики), могут быть в разработке программ развития моральной компетентности у учащейся молодежи.

*Ключевые слова:* моральная компетентность, задача социального взаимодействия, предметный контекст, ситуация морального выбора, реконструкция, интерпретация морального противоречия.

### **Moral competence's displays in interpretation of social interaction's problems with a different subject context**

*E.I. Gorbacheva, E.A. Machekhina*

*Kaluga State University of K.E. Tsiolkovskogo*

*Abstract.* In article the substantiation of research opportunities of reconstruction of the situation of moral choice in identifying moral competence. It is proved that the interpretation of the moral contradictions in the social interaction task with a different subject context is performed in different ways. The data reveal the dependence of the completeness and relevance of the reconstruction of situations of moral choice from its substantive context (law, Economics, and everyday practices) can be in the development of programs of development of moral competence of students.

*Keywords:* moral competence, the social interaction task, subject context, the situation of moral choice, reconstruction, the interpretation of the moral contradiction.

*Исследование проведено при финансовой поддержке  
Российского фонда фундаментальных исследований и  
Правительства Калужской области (проект № 16-16-40007 а(р)).*

Независимо от того, в какой сфере жизнедеятельности общества (экономической, духовной, политической, экологической, и т. д.) реализуется социальное взаимодействие, оно всегда имеет нормативный характер, так как определяется социальными нормами, отражающими типичные формы деятельности субъектов и обеспеченными принудительными мерами в случае отклонения от установленного той или иной нормой образца поведения. Так, правовое регулирование путем создания и реализации норм обеспечивает функционирование разнородного общества с многообразными и противоречивыми интересами субъектов. Экономические нормы задают правила, регулирующие отношения по поводу производства и распределения социальных благ в социуме. Нормы, актуализируемые в житейских практиках взаимодействия регулируют отношения принятия ответственности и безусловного принятия на разных уровнях межсубъектного общения.

Проявляясь в нормативном пространстве правовой, экономической, политической сфер, в повседневных практиках совместного жизнеустройства, моральные противоречия могут актуализироваться в сознании субъектов с разной степенью демонстративности. Традиционно в изучении процесса актуализации и разрешения моральных противоречий уделяют

социально-психологическим факторам – положению субъекта в системе межличностных отношений в группе сверстников, освоению нормативных ситуаций в группе посредством группового давления, подражанию примерам других людей и т.п. Указывается также на необходимость анализа специфики восприятия нормативной ситуации и конструирования заданий, охватывающих значимые для исследуемых групп конфликты моральных и конвенциональных норм. В данном случае необходимо учитывать, что индивид осуществляет интерпретацию ситуации как нормативного пространства взаимодействия. Понимаемая подобным образом ситуация выступает как сочетание факторов, условий и обстоятельств, относительно которых социум предписывает субъекту определенные действия [Н.Е. Веракса, 2000]. В этой связи процессы восприятия и интерпретации нормативной ситуации могут рассматриваться как своего рода эмпирические модели изучения моральной компетентности.

Как и всякий иной вид компетентности, моральная компетентность раскрывается в способности индивида анализировать поступающую информацию, понимать ее смысловые контексты и включать в систему личностного знания. Специфической содержательной сферой моральной компетентности являются моральные рассуждения, регулируемые внутренними принципами (нравственными нормативами), которые актуализируются в ситуации морального выбора [2].

В этой связи заслуживают внимания исследования, показывающие возможности формирования систем ориентировок в содержании моральных дилемм. В них задается нормативная структура анализа и разрешения морального противоречия, которая путем поэтапного обучения интериоризируется в форме схемы универсального действия морального оценивания. А.В. Садокова, говоря о природе моральной компетентности указывает на характеризующие ее когнитивно-психологические аспекты понимания, что подразумевает осознание собственной системы ценностей, своих целей, намерений и чувств, возникающих в данной ситуации, представления о моральных ценностях партнеров по общению, ориентация в их интересах, целях и чувствах, всестороннее восприятие, понимание и анализ возникающего морального конфликта [7]. По мнению О. А. Подольского, моральная компетентность несет на себе функции ориентировочной

деятельности, которая включает в себя четыре основных компонента: построение образа ситуации, присвоение значений элементам поля, составление плана действий, контроль и коррекция исполнения [6]. Моральная компетентность, таким образом, может быть операционализирована следующим образом: построение образа ситуации, в которой находится и собирается действовать субъект; восприятие проблемной ситуации; выделение основных участников ситуации и их позиций (интересов, намерений); ориентировка в их смыслах; выделение конфликтных норм, ценностей; составление плана действий, то есть модели того, как следует поступать: выбор поведения на основе сопоставления и учета ценностей (норм), интересов, переживаний и последний момент-контроль и коррекция выполняемого действия, это сличение выбранного поведения с «идеальным», того, что человек решает делать с оптимальным вариантом с точки зрения морали, морального поведения. Отметим, что деятельностью проявлениями моральной компетентности являются такие мыслительные действия как выделение и интерпретация ситуации морального выбора в задачах социального взаимодействия.

Нуждается в специальном рассмотрении характер репрезентации структуры ситуации морального выбора и зависимость релевантности ее интерпретации от специфики предметного контекста моральных дилемм. Так, в исследовании по гранту РГНФ и Правительства Калужской области в 2014-2015 гг. был выявлен эффект влияния правового контекста на идентификацию и объяснение границ действия моральных принципов. Даже на фоне признания необходимости следовать закону не происходило осознание его роли и функций в качестве морально нейтрального регулятора социальных взаимодействий. На это указывали и низкая активность в извлечении необходимого для принятия решения правового материала, и отсутствие детализации в обосновании высказываемых суждений о правонарушении и правоприменении, и готовность трансформировать требования закона - вплоть до оправдания его нарушения ввиду «особых» личностных обстоятельств. Правовой контекст анализируемых ситуаций, по сути, выступил для испытуемых как нейтральный фон в определении моральных аспектов [3].

Моральные предписания не выступают в своей имманентной сущности, а «растворяются» в предметном контексте нормативных

требований, эксплицированных в задачах социального взаимодействия. Согласно положениям системной теории Н. Лумана, специфика различных систем взаимодействия (права, морали, политики и т. д.) выражается в особом «коде» соответствующей системы [4]. Для правовой системы – это коды «законного» и «не соответствующего закону». Код политической системы проявляется в различии «повиновения» и «неповиновения», а код экономической системы обозначает различие между «прибылью» и «конвенциональным порядком конкуренции». Все эти коды обеспечивают внутреннее определение социальной системой своих границ и, в этом своем качестве, служат опознавательными знаками процессов выделения и интерпретации ситуации морального выбора. Реконструкция этих процессов позволяет не только получить необходимую информацию о репрезентации в индивидуальном сознании моральных структур, но и восстановить логику становления моральной компетентности личности.

В качестве основной исследовательской методики в рамках настоящего исследования использовалось интервью «Реконструкция ситуации морального выбора» [5]. Испытуемым (студенты младших курсов Калужского государственного университета в возрасте 17 -18 лет, всего 80 человек) предлагались для анализа и интерпретации специально подобранные задачи, моделирующие моральные противоречия в социальном взаимодействии, реализуемом в разных контекстах (экономика, право и житейские практики). Первая задача «Развод» (она был представлена фрагментом из художественного фильма «Развод Надера и Симин», реж. Асгар Фархади, 2011 г.) включал ситуацию морального выбора в сфере житейских практик: сохранение единства семьи в контексте изменяющихся культурных норм и сохранения традиции. Вторая задача «Разоблачение» была построена на правовом содержании (фрагмент художественного фильма «Музыкальная шкатулка», реж. Коста-Гаврас, 1989 г.) и отражала противоречия между интересами сохранения семейных связей и правовыми нормативами общества. Третья задача «Подлог» (фрагмент художественного фильма «99 домов», реж. Рамин Бахрани, 2014 г.) включала ситуацию морального выбора, реализуемую в экономическом контексте. В ней корпоративные интересы и ценности вступали в противоречие с общественными

ценностями и стремлениями к экономическому успеху. Учету подлежали следующие показатели продуктивности реконструкции ситуации морального: *полнота*, характеризующаяся охватом всех компонентов ситуации (ее участники, свойственные им мотивы и ценностей, условия, в которых принимается моральное решение и его последствия); и *содержательная релевантность*, указывающая на преимущественно моральную квалификацию ситуации с учетом признания свободы и ответственности ее участников как субъектов морального поведения.

Предполагалось, что продуктивность реконструкции ситуации морального выбора, предъявленных в разных предметных контекстах будет отличаться, и эти различия укажут на специфику проявлений моральной компетентности в современных условиях российского социума. Установление роли предметно-содержательных характеристик задачи социального взаимодействия в выделении и интерпретации морального противоречия осуществлялось с помощью непараметрического критерия сравнения связанных выборок Т-критерия Вилкоксона.

Интерпретация морального решения как свободного и ответственного выбора участников ситуации осуществляется в правовом и житейском контексте схожим образом. При этом реализуемые ценности в интерпретациях различались ( $T=88$ ;  $p=0,02$ ). Возникающий в повседневном взаимодействии моральный конфликт испытуемые рассматривали посредством соотнесения моральных ценностей между собой с указанием их иерархии. В экономическом контексте задачи имело место одномерное восприятие актуализированных индивидуальных ценностей при игнорировании ценностных нормативов сообществ, в правовом контексте актуализировались правовые ценности на фоне признания моральной нейтральности правовых решений. Сравнение продуктивности реконструкции ситуации морального выбора и составляющих ее компонентов, предъявляемых в правовом и экономическом контекстах, а также в житейском и правовом контекстах, не показали различий в полноте воспроизведения структуры ситуации морального выбора. При этом полнота описания социального взаимодействия в процессе принятия моральных решений в житейском взаимодействии оказалась более выражена, чем в экономических реалиях ( $T=86$ ;  $p=0,04$ ).

Не установлены различия между интерпретацией моральных мотивов во всех трех предметных сферах взаимодействия. Несмотря на различающиеся предметные коды социальных взаимодействий, испытуемые не дифференцировали условия реализации морального выбора, и в основном строили свои суждения в узком диапазоне возможностей морального решения. В описании последствий морального решения в задаче с экономическим содержанием явно наблюдалась переоценка безвыходности ситуации, что сказывалось на релевантности ее анализа ( $T=40$ ;  $p=0,01$ ).

В задачах, моделирующих житейские взаимодействия, последствия принимаемых персонажами решений испытуемые рассматривали преимущественно в русле моральной ответственности. Здесь проявилась закономерность, подтвержденная в многочисленных исследованиях по экспериментальной этике: знакомство испытуемого с бытовыми подробностями из жизни действующих лиц влияет на частоту приписывания им свободного выбора и моральной ответственности даже в тех случаях, если они находятся под давлением непреодолимых обстоятельств [Knobe, Nikols, 2008]. Вместе тем, в реконструкции ситуаций с экономическим содержанием функция жизненных деталей (возраст персонажа, его надежды и опасения, имеющаяся репутация, экономическое положение фирмы, инновационный характер ее деятельности и пр.) проявилась противоположным образом: все участники, описываемые в задаче, рассматривались лишь с точки зрения их позиции в конкурентной борьбе – победителя или проигравшего.

Моральная квалификация экономических и житейских, а также правовых и житейских взаимодействий проводилась испытуемыми в разном ключе ( $T=197$ ;  $p=0,000$ ;  $T=435$ ;  $p=0,001$ , соответственно). На это указывают различия в общем показателе релевантности реконструкции ситуации морального выбора. Делая попытку в своих интерпретациях представить моральный конфликт в терминах личностных диспозиций и ссылаясь на противостояние альтруизма, ответственности, честности, недоброжелательности, зависти, хитрости или других личностных черт как источников моральных противоречий, испытуемые вместе с тем проявляли индифферентность по отношению ко всем остальным компонентам ситуации морального выбора, которые могли бы



способствовать лучшему пониманию противоречий экономического и юридического плана.

Таким образом, получило подтверждение предположение, что реконструкция морального выбора в контексте житейских, экономических, и правовых социальных взаимодействий может осуществляться различным образом. Моральные противоречия, возникающие в контексте житейских практик, рассматривались и объяснялись с позиции рассогласования актуальных мотивов и ценностей участников ситуации при игнорировании социокультурных условий реализации морального выбора в сообществах. В интерпретации нравственных аспектов правовой ситуации делался акцент на просоциальности – асоциальности мотивов действующих лиц, а последствия принимаемых решений квалифицировалась с точки зрения индивидуальных стратегий адаптации к государству и его законам. В интерпретации последствий принимаемого морального решения в задаче с экономическим содержанием наблюдалась переоценка безвыходности ситуации, а деятельность ее участников интерпретировалась не в терминах морального действия, а в плане избегания проигрыша в условиях рыночной конкуренции.

Полученные данные о зависимости полноты и релевантности реконструкции ситуаций морального выбора от ее предметного контекста (право, экономика, житейские практики) могут быть использованы в психодиагностической практике, включая обоснование критериев психологической экспертизы программ развития моральной компетентности, в разработке методик оценки уровня морального развития студентов и школьников.

#### *Литература:*

1. Веракса Н.Е. Личность и культура: структурно-диалектический подход // Перемены. 2000. №1 .С. 81-107.
2. Горбачева Е.И. Психологический анализ феномена «моральный выбор»// Психология в вузе.2013.№.5. С.92-103.
3. Горбачева Е.И., Столярова В.А., Жидкова Е.Ю., Мачехина Е.А. Особенности проблематизации противоречия нравственного и правового содержания в юридически значимой ситуации// Труды регионального конкурса научных проектов в области гуманитарных наук. Выпуск 15. – Калуга: Калужский государственный институт развития образования, 2015. С.161-169.

4. Луман Н. Социальные системы. Очерк общей теории. СПб.: Наука, 2007.
5. Мачехина Е.А. Анализ противоречий в реконструкции ситуаций морального выбора у подростков // *Universum: Психология и образование: электронный научный журнал*. 2015. № 1(12). URL: <http://7universum.com/ru/psy/archive/item/1859> (дата обращения: 26.03.2016).
6. Подольский О.А. К вопросу об адекватном методе исследования моральной компетентности подростка// *Культурно-историческая психология*. 2007. № 2.С. 99 -106.
7. Садокова А.В. Влияние индивидуальных характеристик эмоционально-личностной сферы на особенности развития моральной компетентности в подростковом возрасте: автореф. дис. на соиск. уч. степ. канд. психол. наук М.: МГУ, 2001. 27 с.
8. Knobe F., Nikols S.(eds) *Experimental Philosophy*. Oxford: Oxford University Press, 2008.

### **Ресурсная субъектность как фактор успешной социализации человека**

М.И. Илюшина,

*Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского*

*Аннотация.* Статья посвящена рассмотрению активно разрабатываемой в современных исследованиях проблемы ресурсов и значимости осознания наличия и возможности использования ресурсов для социализации человека в обществе. В результате неиспользования, «потери» ресурсов возможны: недостаточная личностная самореализация, дезадаптация личности в социальной среде, затрудненная самоидентификация, которая в ряде случаев сопровождается неполными личностной самоактуализацией и самодостаточностью, затрудняет процесс социализации человека.

Рассматривается понятие «ресурсной субъектности» как системной характеристики, проявляющейся в способности личности к накоплению, осознанию, своевременному и результативному использованию ресурсов в решении поставленных задач в процессе осуществления деятельности и жизнедеятельности, реализации смысла жизни, преодолений жизненных трудностей, самоорганизации и саморазвитии личности. Ресурсная субъектность выступает как необходимый фактор для качественной жизнедеятельности личности, достижения вершин ее самосовершенствования и саморазвития как в профессиональном, так и в

личностном плане. Субъективный компонент подчеркивает роль самой личности в сохранении, преобразовании, накоплении, перераспределении ресурсов. А также описаны результаты применения методики по изучению ресурсной субъектности. Полученные результаты могут представлять интерес для повышения результативности работы по определению ресурсов человека, по гармонизации и успешной социализации человека в обществе. Также результаты методики определения ресурсной субъектности способствуют обогащению профессионального инструментария психологов.

*Ключевые слова.* Социализация, ресурсы, ресурсность человека, ресурсная субъектность, ассоциативные игровые технологии, личностный потенциал, проблема субъективной ресурсности, ассоциативный образ.

### **Resource subjectivity as a factor of successful socialization of a person**

*M. I. Ilyushina,*

*Kaluga state University named after K. E. Tsiolkovsky, Kaluga*

*Abstract.* The article is devoted to the actively developed in modern studies of resource issues and the importance of awareness of the availability and the use of resources for the socialization of the individual in society. Be caused, "loss" possible resources: lack of personal self-realization, the maladjustment of the individual in a social environment, obstructed line of identity, which in some cases is accompanied by incomplete personal self-actualization and self-sufficiency, makes the process of human socialization.

Discusses the concept of "resource subjects", as system characteristics, which is manifested in the ability of the individual to accumulation, awareness, timely and effective use of resources in solving the problems in the implementation of activities and activity, realization of the meaning of life, overcoming the difficulties of life, self-organization and self-development. Resource subjectivity is an important factor for the quality of life of the individual, achievement of tops of her self-improvement and self-development, both professionally and personally. Subjective component emphasizes the role of the individual in the conservation, transformation, accumulation, the reallocation of resources. As well as the results of application of the methodology for the study of the resource of subjectivity. The obtained results can be of interest for enhancing the performance of works on determination of human resources, harmonization and successful socialization in society. The results of the methodology for determining the resource of subjectivity contribute to the enrichment of the professional Toolkit of psychologists.

*Keywords:* socialization, resources, resourcesthe human, resort subjectivity, associative gaming technology, personal potential, the resource problem of subjectivity, associative way.

Социализация человека – необходимое условие его гармоничного существования в современном мире.

Как указано в Большом психологическом словаре: «социализация - это процесс интеграции личности в социальную систему, вхождение в социальную среду через овладение её социальными нормами, правилами и ценностями, знаниями, навыками, позволяющими ей успешно функционировать в обществе» [12].

Однако современная действительность предъявляет к человеку высокие требования, связанные с необходимостью решения значительного количества разнообразных задач, находящихся в различных сферах жизнедеятельности, что в свою очередь может затруднять процесс социализации.

Социализация человека, как приспособление его к тому обществу, где он находится, проявляется в трех компонентах: социальной адаптированности (приспособлении индивида к условиям среды); социальной автономности (обособлении в обществе, формировании независимой собственной позиции), социальной активности (субъектности). Субъектность выражается в способности и готовности человека осуществлять общественно значимые преобразования в окружающем мире и самом себе [18]. В свою очередь реализация данных компонентов возможна при наличии определенных ресурсов.

Российский энциклопедический словарь определяет ресурсы (от франц. *resource* – вспомогательное средство) как «ценности, запасы, возможности, денежные средства, источники средств, доходов (например, природные ресурсы, экономические ресурсы)» [11, С.13-22]. Проблема ресурсов как фактора личности в современной науке получила большое распространение в работах зарубежных психологов Hobfoll S.E. [14], Canetti-Nisim D., Johnson R.J. [16], Lasarus R. S., Folkman S. [15], а также в работах Роджерса К. [10], Франкла В. [13]. Ресурсы рассматриваются как значимые предикторы благополучия и качества жизни, ее самореализации (Маслоу А.), социализации. Р. Лазарус и С. Фолкман исследуют ресурсы, используемые индивидом в процессе когнитивной оценки

события для обеспечения совладания как ответа организма на стрессовые обстоятельства [15]. В советской, а далее и российской психологии обращение к исследованию ресурсов человека стало следствием «открытия» внутреннего мира личности в работах Ф.Е.Василюка и введения им в психологию категории «переживания», благодаря исследованиям психологии субъективности В.И.Слободчикова [11], психологии смысла Д.А.Леонтьева [7], разработке проблем субъекта в работах К.А.Абульхановой-Славской [1], исследованиям «человеческого в человеке» и нравственности в работах Б.С.Братуся [4], Е.Н.Богданова [2] и др. Потеря ресурсных запасов является ключевым фактором, приводящим к стрессу [14, С. 207–218] и, следовательно, нарушает процесс адаптации, интеграции человека в окружающем мире.

Ресурсы человека выступают и как потенциальные возможности, запасные средства, и как дополнительные возможности организма. Условиями использования ресурсов субъектом являются необходимость и/или факт их наличия. Ресурсы личности в нашем понимании - это система взаимосвязанных компонентов [6, С.138-147]. Выстраивание этой системы в функциональную, более эффективно действующую, является задачей человека как субъекта развития и социализации. Важно отметить при этом, что ресурсы являются необходимым условием для осуществления жизнедеятельности, реализации цели в соответствии с ценностями и смыслом жизни.

Важной составляющей системы ресурсов человека является ее осознание, умение понимать и использовать имеющиеся и формировать новые ресурсы. Данные действия описываются во введённом нами понятии «ресурсной субъектности» [6, С. 138-147], проявляющейся в способности личности к накоплению, осознанию, своевременному и результативному использованию ресурсов в решении поставленных задач, в процессе осуществления деятельности и жизнедеятельности, реализации смысла жизни, преодолений жизненных трудностей, самоорганизации и саморазвитии личности.

Определение конкретных ресурсов личности, их аккумуляция и развитие, а также осознание и своевременное использование в процессе преодоления жизненных трудностей, в решении поставленных задач, в самоорганизации, саморазвитии и

социализации, является важной задачей, как личностного развития человека, так и задачей специалиста – психолога.

С практической и теоретической точки зрения необходимо разработать такие методы, которые помогут в определении и интеграции ресурсной субъектности. Проведенное нами исследование в 2012-2016 годах показало, что для субъективного восприятия наличия ресурсов самим субъектом, возможно использование ассоциативного образа, его возникновение и интерпретацию. В исследовании приняли участие 320 человек.

Исследование состояло из трех больших эмпирических циклов, включающих: 1) исследование субъективного восприятия ресурсов человека, как основы формирования базы образов, 2) исследование ассоциаций респондентов на выбранные образы, формирование типологических систем, 3) исследование ресурсной субъектности у студентов и специалистов различного профиля с помощью авторской методики ассоциативной психологической игры «Калейдоскоп ресурсов» и применение стандартизированных методик, касающихся вопроса ресурсов, а так же определение влияния авторской методики на эмоциональное состояние респондентов. В свою очередь исследование ресурсной субъектности с помощью методики «Калейдоскоп ресурсов» состояло из двух этапов:

1) определение ресурсов без опоры на наглядность. Респондентам предлагалось назвать ресурсы: которые имеют и используют; которые хотели бы иметь; которые имеют, но не используют; которые не считают за ресурсы без опоры на наглядность (содержание понятия «ресурсы» уточнялось для уверенности и репрезентативности, однозначности понимания термина всеми участниками исследования).

2) определение ресурсов с помощью специально сформированной выборки карточек. Респондентам предлагалось выбрать из ассоциативного набора «Калейдоскоп ресурсов» произвольно 12 карточек по тем же направлениям.

Основой авторской методики ассоциативной психологической игры «Калейдоскоп ресурсов» является применение в практике работы ассоциативного образа. Ассоциативный образ несет за собой когда-то забытую аффективно-эмоциональную реакцию человека, являясь одной из форм отражения взаимосвязей объектов действительности. Благодаря произвольности, ассоциирование не

только отражает реально существующие, но и устанавливает новые, значимые для индивида связи объектов, идей [8, С.12].

Ассоциативные технологии берут свое начало из ассоциативного эксперимента, впервые описанного и систематизированного Ф. Гальтоном (1879) в связи с задачей изучения «ассоциации идей». В дальнейшем он получил развитие в исследованиях Э. Крепелина (1892), К. Юнга (1906), Г. Кента и А. Розанова (1910), В. Вундта (1911), А.Р. Лурии (1932), Д. Рапапорта и его сотрудников (1946). В отечественной психологии метод ассоциативного эксперимента широко применялся в исследованиях аффективных реакций А.Р. Лурия и А.Н. Леонтьевым, данный метод, впоследствии стал использоваться для определения ассоциативных следов в сознании преступников (А.Р. Лурия, 1930).

В свою очередь цель ассоциативных методик - создать возможность для того, чтобы незавершенные и ушедшие в подсознание индивида компоненты пережитого (а точнее, недопережитого) психического состояния получили бы возможность для своей самореализации в системе других компонентов этого психического состояния [9].

Автором проводился анализ количества названных ассоциаций до и после предъявления визуального образа. Данные определения ресурсов респондентами до опоры на наглядность и с помощью ассоциативной методики представлены на диаграммах (рис.1, рис.2).

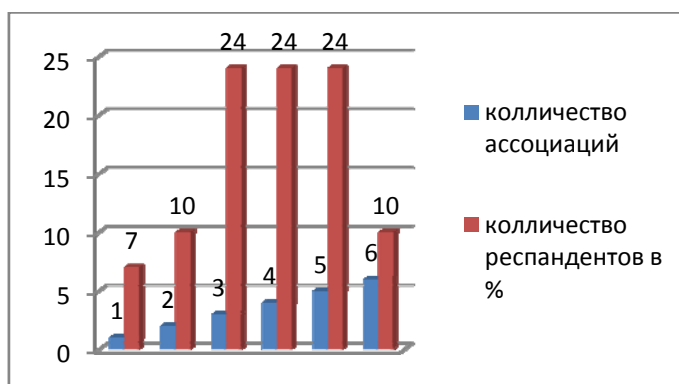


Рисунок 1. Определение ресурсов респондента до опоры на наглядность.

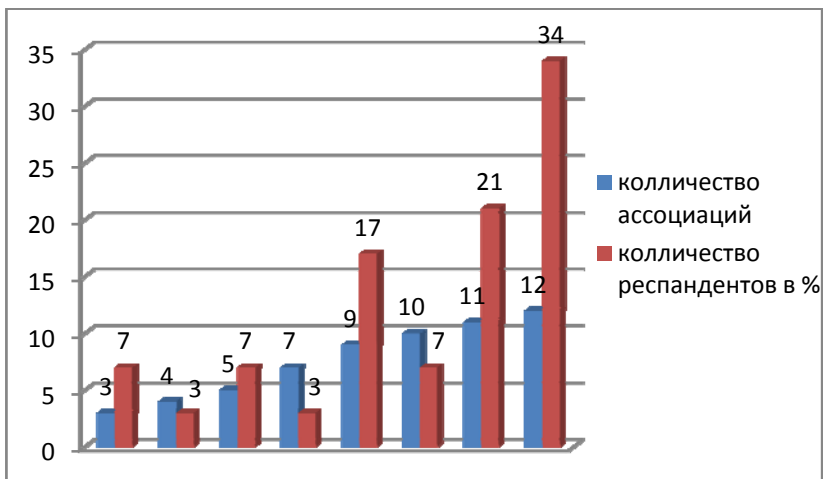


Рисунок 2. Определение ресурсов респондента с опорой на наглядность (с помощью ассоциативной методики).

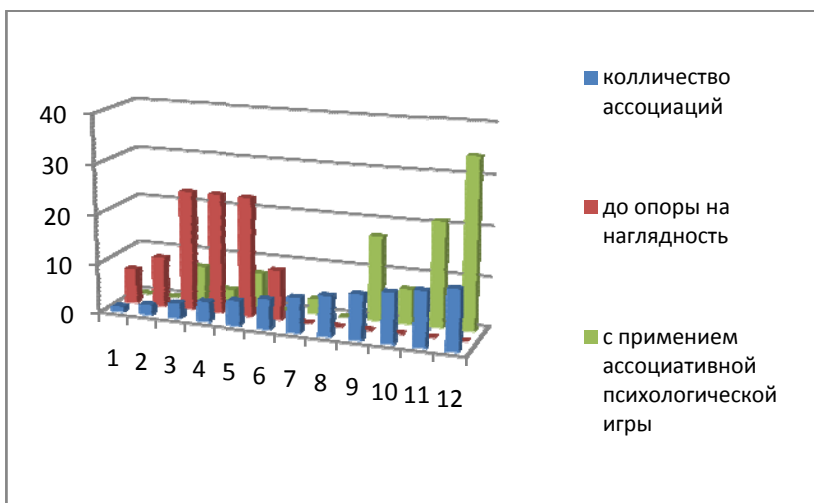


Рис.3. Динамика определения ресурсов респондента без опоры на наглядность и с помощью ассоциативной методики.

Анализируя полученные данные можно указать, что наибольшее количество респондентов без опоры на наглядность



называют 5,4, 3 ассоциации, а после опоры на наглядность количество названных ассоциаций увеличивается. Даже респонденты, не называющие и отрицающие наличие у себя ресурсов вообще (7% респондентов, назвавших 3 ресурса), с помощью данной методики «находят» у себя возможные ресурсы.

Данная методика является в свою очередь с одной стороны методикой, использующей свободные ассоциации человека, и с другой, директивной, наталкивающей на решение вынужденных или заданных заданий. Но, директивный компонент несет в себе не психолог, а те же ассоциации, субъектность и субъективность самого человека, а визуальные образы выступают лишь как стимулы.

Для определения валидности авторской методики использовался опросник «Потери и приобретения персональных ресурсов» (Тест ОППР) Н. Водопьяновой, М. Штейна [5, С. 7-22.]. Опросник определяет индекс ресурсности (ИР), выявляя соотношение и динамику персональных ресурсов человека за определенный заданный временной промежуток.

Сравнивались показатели ИР и коэффициента ресурсной субъектности. Чем больше ИР, тем больше сбалансированы жизненные разочарования и достижения, выше адаптационный потенциал личности, меньше стрессовая уязвимость. Чем больше коэффициент субъективной ресурсности, тем большее осознание наличия ресурсов произошло, тем больше вероятность их использования или понимания их наличия. Коэффициент корреляции между данными методиками составляет 0,3. Чем больше назвали ассоциаций респонденты (с использованием набора карточек), тем больше ИР. Это подтверждает достоверность данных авторской методики.

Также важным компонентом в работе с ресурсами и психологической работе в целом является феномен – «рефлексивность». Рефлексивность, как психическое свойство, представляет собой одну из основных граней той интегративной психической реальности, которая соотносится с рефлексией в целом [19].

Рассматривая взаимосвязь ресурсной субъектности с показателями рефлексивности (Диагностика уровня развития рефлексивности (методика А.В.Карпова), можно наблюдать положительную взаимосвязь высокого уровня рефлексивности и

коэффициента субъективной ресурсности. Коэффициент корреляции равен 0,3.

Таким образом, индикаторы ресурсности, на наш взгляд, - это осознание, вербализация ресурсов, умение использовать и грамотно распределять подсистемы ресурсов и, что особенно важно, как показатель не просто статического понимания наличия ресурсов, а динамический компонент, подтвержденный деятельностным подходом, постановка цели и действие для её достижения в сочетании с гармоничным эмоциональным состоянием, а, следовательно, успешной интеграцией и социализацией человека в обществе.

Важной задачей специалиста является и последующая работа с клиентом по формированию, осознанию ресурсной системы [6] человека. А в свою очередь умение работать с собственными ресурсами является успешным показателем социализации.

#### *Литература:*

1. Абульханова, К. А. Идеальность или реальность субъекта//Субъект и личность в психологии саморегуляции/ Под ред. В.Т.Моросановой. - М.-Ставрополь, 2007. С. 31-45.
2. Богданов, Е.Н. Формирование профессионально-нравственной культуры будущего учителя. Автореф. дисс. докт.психол.н. - М., 1995.
3. Бодров, В. А. Проблема преодоления стресса. Ч. 2. Процессы и ресурсы преодоления стресса // Психол. журн. 2006. Т. 27. № 2. С. 113–122.
4. Братусь, Б.С. Нравственное сознание личности// Новое в жизни, науке и технике. Этика. – 1985. № 3.
5. Водопьянова Н.Е., Наследов А.Д. Стандартизированный опросник «Потери и приобретения ресурсов» для специалистов социэкономических профессий // Психология труда. Вестник ТвГУ. Серия «Педагогика и психология». 2013. Вып. 4. С. 7-22.
6. Илюшина М. И., Краснощеченко И. П. Концептуализация представлений о ресурсной субъектности // Прикладная юридическая психология. 2017. № 1. С 138-147.
7. Куликов, Л. В. Психогигиена личности/ Л. В. Куликов. – СПб., 2004. – 464 с.
8. Попова Т.В. Ассоциативный эксперимент в психологии: [электронный ресурс] Учебн. пособие /Т.В. Попова. –2-е изд., стереотип. –М.: ФЛИНТА:НОУ ВПО «МПСИ», 2011., С.12
9. Прохоров А. О., Валиуллина М. Е., Габдреева Г. Ш., М. М. Гарифуллина, В. Д. Менделевич Психология состояний: Учебное пособие / Под ред. А.О. Прохорова. — М.: Изд-во «Когито-Центр», 2011. — 624 с

10. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: Прогресс, 1994.
11. Российский энциклопедический словарь. В 2-х т. Т.2. М.: Большая российская энциклопедия, 2001.
12. Социализация // Большой психологический словарь / Сост.: Мещеряков Б., Зинченко В. — ОЛМА-ПРЕСС. 2004 Водопьянова Н.Е., Наследов А.Д. Стандартизированный опросник «Потери и приобретения ресурсов» для специалистов социномических профессий // Психология труда. Вестник ТвГУ. Серия «Педагогика и психология». 2013. Вып. 4. С. 7-22.
13. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. 175 с.
14. Хобфолл С. Стресс, культура и коммуникации/ С. Хобфолл. – СПб.: Речь, 1998.
15. Hobfoll, S.E., Canetti-Nisim, D., Johnson, R.J. Exposure to terrorism, stress-related mental health symptoms, and defensive coping among Jews and Arabs in Israel // Journal of Consulting and Clinical Psychology. 2006. С. 207–218.
16. Khoshaba, D., Maddi, S. Hardiness and Mental Health // Journal of Personality Assessment. 1994. V. 63. № 2. - P. 265–274.
17. Nakano, K. Coping strategies and psychological symptoms in Japanese samples // Journal of Clinical Psychology. 1991. P. 57–63. 47
18. <http://zdamsam.ru/a56889.html>
19. <http://psycabi.net/testy/517-test-refleksii-metodika-diagnostiki-urovnya-razvitiya-refleksivnosti-oprosnik-karпова-a-v>

## **Формирование ценностно-регуляторной системы подростков**

А.В. Капцов,

*Самарская гуманитарная академия, г. Самара*

*Аннотация.* В статье рассмотрена динамика ценностно-регуляторной системы школьников, обучающихся в различных районах Самарской области исходя из двух диагностических признаков: выраженности ценностей личности и характеристик регуляторной сферы, а также структуры совместной ценностно-регуляторной системы. Показано на выборке 18000 чел., что изменение выраженности ценностей с 10 лет по 16 лет имеет несколько характерных периодов. В период с 10 до 12 лет личностные ценности гуманистической направленности достаточно стабильные, тогда как ценность материального благополучия возрастает. В период с 12 лет по 14 лет школьниками начинает переживаться ценностный кризис, достигающий максимального значения у девушек в 14 лет, а у юношей – в 15 лет. С 14 лет до 16 лет у юношей и девушек

личностные ценности имеют колебательные изменения с противоположной от пола фазой. Компоненты регуляторной сферы изменяются монотонно в направлении увеличения общей саморегуляции. Изучение структуры ценностно-регуляторная система школьников показало, что она представляет собой общую систему, в которой ценностная и регуляторная системы находятся во взаимодействии, причем взаимодействие ценностной и регуляторной сфер происходит как на уровне первичных латентных факторов, состоящих из компонентов обеих сфер, так на уровне межфакторного их взаимодействия, которое характеризуется относительно гомогенными, но взаимозависимыми латентными факторами. В структуре ценностно-регуляторной системы подростков 12 лет приоритетными являются гуманистических ценностей. По мере взросления появляются ценности прагматической направленности одновременно со становлением самостоятельности личности. Во время переживания ценностного кризиса структура ценностно-регуляторной системы упрощается как по количеству латентных факторов, так и по их составу.

### **The formation of values and regulatory system adolescents**

A. V. Kaptsov,

Samara humanitarian Academy, Samara

*Abstract.* The article discusses the dynamics of the value-regulating system of schoolchildren who study in different regions of the Samara region on the basis of two diagnostic features: the expression of personal values and the characteristics of the regulatory sphere, as well as the structure of the joint value-regulatory system. It is shown on the sample of 18000 people that the change in the expression of values from 10 years to 16 years has several characteristic periods. In the period from 10 to 12 years, personal values of a humanistic orientation are quite stable, while the value of material prosperity increases. In the period from 12 years to 14 years, the schoolchildren begin to experience a value crisis, reaching a maximum value for girls at age 14, and for boys - at 15 years. From the age of 14 to 16 years, in young men and women, personal values have oscillatory changes from the opposite phase from the sex. The components of the regulatory sphere change monotonically in the direction of increasing overall self-regulation. Studying the structure of the value-regulatory system of schoolchildren has shown that it is a common system in which the value and regulatory systems are in interaction, and the interaction of the value and regulatory spheres occurs both at the level of primary latent factors consisting of components of both spheres, so at the level of the interfactor Their interaction, which is characterized by relatively homogeneous, but interdependent latent factors. In the structure of the value-regulatory system of adolescents for 12 years, humanistic values are priority. As we grow older,

the values of a pragmatic orientation appear simultaneously with the emergence of the individual's independence. During the overvaluation of the value crisis, the structure of the value-regulating system is simplified both in terms of the number of latent factors and in their composition.

Ключевые слова: ценности, саморегуляция, динамика, формирование, подросток, система, социализация

Key words: values, self-regulation, dynamics, formation, adolescent, system, socialization

*Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РФФИ №15-06-10399.*

Социализация личности как процесс усвоения правил поведения сопровождается присвоением социальных ценностей, которые интериоризуются и становятся личностными. Процессы социализации и становления ценностей взаимосвязаны между собой и могут служить индикатором друг друга. Так по динамике ценностей личности можно судить о ходе ее социализации, и наоборот. Однако развитие отдельных ценностей и ценностной сферы как системы не происходит поступательно и линейно, что создает трудности исследователям в ее изучении. Э. Эриксон предложил теорию жизненных кризисов, согласно которой личность особенно на ранней стадии развития проживает восемь кризисов [Почебут, 2010]. По мнению Л.Г. Почебут одним из современных направлений исследований процесса социализации является изучение усвоения индивидом системы ценностей.

В связи с этим был разработан тест аксиологической направленности школьников [Капцов, 2013], показавший удовлетворительную надежность (0,5 ... 0,6) при наличии четырех пунктов в каждой шкале (всего 8 шкал личностных ценностей и 4 шкалы ценностей сфер жизнедеятельности (сфера обучения, семьи, общественной жизни и досуга). Отличительной особенностью теста является возможность на 1% уровне достоверности [Знаков, 2005] определять интериоризированность каждой из восьми предлагаемых ценностей и вхождении их в состав ценностной сферы. Особенно эта диагностическая функция полезна при обследовании школьников среднего звена, ценностная сфера которых находится в фазе активного формирования [Каширский, 2002]. Оценить степень сформированности состава ценностной сферы школьников можно по относительному количеству

учащихся, у которых произошло присвоение ценности из окружающего социума, относительно всех обследованных школьников [Капцов, 2014].

Рассмотрим некоторые выявленные особенности аксиосферы учащихся Самарской области в возрасте от 10 до 14 лет ( $n = 1500$  чел.) [Капцов, 2013]. Поскольку ценностная сфера в подростковом возрасте находится в стадии становления, то первой задачей исследования являлось, с одной стороны, определение количества учащихся, которые на уровне самоочета признают, что их аксиосфера не содержит всех восьми ценностей, предлагаемых при диагностике, а второй - как этот показатель изменяется с возрастом от 11 до 13 лет. Исследования проводились отдельно в выборке мальчиков и девочек. В результате первая гипотеза о том, что уровень неопределенности в ценностях с возрастом нарастает подтвердилась в обеих выборках (по результатам дисперсионного анализа при  $p = 0,001$ ). Если в выборке девочек количество учащихся со сформированной аксиосферой в 11 лет с 67% уменьшилось до 45% в 13 лет, то у мальчиков аналогичный показатель изменился с 55% до 43%, что подтверждает предположение Д.В. Каширского о ценностном кризисе, переживаемом учащимися в возрасте 14 лет. В то же время, возможно, что тенденция увеличения неопределенности в аксиосфере учащихся обусловлена тем, что на смену одних ценностей приходят другие, не входящие в перечень диагностируемых тестом АНЛ4.4, что требует проведения дополнительных исследований.

Продолжение изучения в течение шести лет личностных ценностей учащихся Самарской области в возрастном диапазоне от 10 до 16 лет, благодаря усилиям творческого коллектива Регионального социо-психологического центра под руководством Т.Н. Ключевой, позволило увеличить выборку до 18 тысяч человек, состоящую из шести срезов лонгитюдного исследования. Было установлено, что динамика формирования состава ценностной сферы школьников среднего звена имеет как возрастные, так и половые особенности, поэтому дальнейшие закономерности приведены отдельно для мальчиков и девочек.

С помощью дисперсионного анализа получены следующие закономерности (при  $p < 0,0001$ ):

1) в период от 10 до 12 лет ценностная сфера как мальчиков, так и девочек остается для большинства ценностей достаточно стабильной, хотя по отдельным ценностям наблюдается небольшое обесценивание, например, ценность внеучебной деятельности. Иная закономерность наблюдается в ценности материального благополучия, которая с возрастом увеличивается как у мальчиков, так и у девочек, и к 12 годам достигает максимума. Ценность индивидуальности, хотя и низко выражена у всех учащихся, например по сравнению с ценностью коллективности, тем не менее, она стабильна по уровню выраженности вплоть до 14-летнего возраста.

2) начиная с 12-летнего возраста подростками начинается переживание ценностного кризиса, одним из проявлений которого является обесценивание значимости большинства ценностей. У девочек в 14 лет наблюдается минимум по основным личностным ценностям, тогда как у мальчиков он наблюдается в 15 лет, что не подтверждает исследования Д.В. Каширского [Каширский, 2014].

3) в период с 14 по 16 лет у учащихся наблюдается выраженные колебания выраженности ценностей, причем зачастую противоположные фазы у юношей и девушек, например, если у юношей ценность духовной удовлетворенности увеличивается к 16 годам после кризиса пятнадцати лет, то у девушек, наоборот, уменьшается.

Однако ценностная сфера, являясь аксиологическим основанием сознания личности [Капцов, 2016], находится в тесной взаимосвязи со смысловой и регуляторной сферами. Если исследованию ценностно-смысловой сферы уделено большое внимание в работах А.В. Серого, Д.В. Каширского, М.С. Яницкого и других, то взаимодействие ценностной и регуляторной сфер остается мало изученным [Моросанова, 2012], хотя наши исследования показали, что взаимодействие ценностной и регуляторной сфер вскрывают сложную динамику процесса социализации подростков [Клюева, 2016]. Так эмпирически с помощью перекрестно-отсроченной корреляции было подтверждено влияние социально-экономического статуса населенного пункта, в котором учащиеся проживают и обучаются, на развитие ценностной сферы и саморегуляции подростков, что свидетельствует о валидности экспериментального исследования и применяемых в нем методик. Впервые было установлено, что всех учащихся 12-13-ти лет

развитие самостоятельности (регуляторной автономности) на данном возрастном этапе оказывает влияние на ценности, понижая их значимость. По мере взросления число корреляционных связей между показателями саморегуляции и ценностями у подростков сокращается, что является закономерным процессом и свидетельствует об индивидуализации учащихся и дифференциации у них познавательных процессов и личностных особенностей.

В то же время изучение динамики психологического явления через измерение выраженности характеристик является первым и наиболее простым способом. Тогда как глубинные процессы обнаруживаются при переходе к изучению динамики структуры явления [Капцов, 2016].

В ходе лонгитюдного исследования школьников с 6-х по 8-е классы (n = 635 чел.) было установлено:

- 1) по результатам факторного анализа можно утверждать, что ценностно-регуляторная система школьников среднего звена представляет собой общую систему, в которой ценностная и регуляторная системы находятся во взаимодействии;
- 2) взаимодействие ценностной и регуляторной сфер происходит как на уровне первичных латентных факторов, состоящих из компонентов обеих сфер, так на уровне межфакторного их взаимодействия, которое характеризуется относительно гомогенными, но взаимозависимыми латентными факторами;
- 3) структура ценностно-регуляторной системы школьников 6-х классов качественно не имеет различий у юношей и девушек и представляет собой сложную иерархическую четырехфакторную систему с приоритетом гуманистических ценностей;
- 4) в 7-х классах в структуре ценностно-регуляторной системы юношей выделяются тенденции к коллективности и стремлению к постановке целей и продумыванию способов их достижения, которая в 8-х классах у части юношей и девушек выражается в развитии самостоятельности, сопровождающейся ценностью материального благополучия;
- 5) структура ценностно-регуляторной системы девушек 7-х классов свидетельствует о переживании ими ценностного кризиса, выраженного в уменьшении количества латентных факторов и упрощении их структуры.



Таким образом, эмпирически было показано, что ценностная и регуляторная сферы в процессе социализации подростков представляют собой общую систему со сложным взаимодействием между компонентами.

#### *Литература:*

1. Знаков В.В. Психология понимания. Проблемы и перспективы. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005.
2. Капцов А.В. Динамика формирования ценностной сферы учащихся среднего звена школы // Теоретические проблемы этнической и кросскультурной психологии: матер. IV междунар. научной конф. / отв.ред. В.В.Гриценко. – Смоленск: СГУ, 2014. – Т.1. – С. 184–186.
3. Капцов А.В. Противоречия в ценностном основании сознания личности // Мир психологии. – 2016. – № 2 (86). – С. 233–242.
4. Капцов А.В. Психологическая аксиометрия личности и группы: методическое пособие. – Самара: СамЛюксПринт, 2011. – 112 с.
5. Капцов А.В. Структура ценностной и регуляторной систем студентов и школьников // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». – 2016. – № 2 (20). – С. 14–21.
6. Капцов А.В. Тест аксиологической направленности школьников АНЛ4.4: Руководство по интерпретации результатов диагностики. – Самара: Самар. гуманит. акад. – 2013. – 20 с.
7. Капцов А.В., Бубнова Ю.В. Особенности аксиосферы учащихся среднего звена школы // Доклады Казахской академии образования. – 2013. – №1–2. – С. 12–19.
8. Каширский Д.В. Влияние профиля образования и этапа самоопределения на становление системы ценностей в юношеском возрасте: дисс. ... канд. психол. наук. – Барнаул, 2002. – 198 с.
9. Каширский Д.В. Психология личностных ценностей: автореф. дис.... докт. психол. наук. – М., 2014. – 58 с.
10. Ключева Т.Н., Генсецкая Ю.В. Взаимосвязь саморегуляции подростков и их ценностей // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». – 2016. – № 1 (19). – С. 114–130.
11. Моросанова В.И. Саморегуляция и индивидуальность человека. – М.: Наука, 2012. – 519 с
12. Почебут Л.Г., Мейжис И.А. Социальная психология. – СПб.: Питер, 2010.

## **Метакогнитивные и когнитивные процессы в профессиональном управлении конфликтом**

А.С. Кашапов,

Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова

Аннотация: В статье рассмотрены подходы к пониманию управления конфликтом. Профессиональное управление конфликтом отличается от непрофессионального гармоничным сочетанием теории и практики. Метакогнитивные и когнитивные процессы в профессиональном управлении конфликтом характеризуются, во-первых, четким представлением об психологических основах управления конфликтом; во-вторых, пониманием сущности психологических механизмов и закономерностей управления конфликтом; в-третьих, учётом принципов и типов управления конфликтом как основы гибкого поведения в условиях конфликтного взаимодействия. Показано, что овладение этой информацией позволяет осуществлять эффективную коммуникативную деятельность и творческую жизнедеятельность. Конфликт побуждает профессионала координировать свои действия с поступками других и тем самым вовлекает субъекта в когнитивный процесс децентрации. Благодаря метакогнитивной перестройке различных точек зрения происходит адекватное осмысление взаимодействия. Установлены значимые корреляции между типами реагирования на конфликт и уровнями субъективного контроля. Творческий результат метакогнитивных стратегий заключен в показателях такого уровня сформированности основ конфликтологической культуры личности и деятельности специалиста, который в большей степени обеспечивает ему готовность к продуктивному разрешению конфликтных проблем и способствует саморазвитию в условиях самостоятельной деятельности. Выявлено, что метакогнитивность в синхроническом плане означает самосовершенствование человека, а в диахроническом - его профессиональную социализацию.

*Ключевые слова:* метакогнитивизм, интернальность, профессионализация, конфликт, тип поведения, профессионал.

### **Metacognitive and cognitive processes in professional conflict management**

S. Kashapov,

Yaroslavl state University. Named after P. G. Demidov

*Abstract:* Approaches to understanding conflict management were considered in the article. Professional conflict management differs from non-professional by a

harmonious combination of theory and practice. Metacognitive and cognitive processes in the professional management of conflict are characterized by firstly, a clear idea of the psychological foundations of conflict management; secondly, an understanding of the essence of psychological mechanisms and laws governing conflict management; thirdly, taking into account the principles and types of conflict management as the basis for flexible behavior in the context of conflict interaction. It is shown that mastering this information allows to carry out effective communicative activity and creative life activity. The conflict encourages the professional to coordinate his actions with the actions of others and thereby involves the subject in the cognitive process of decentralization. Through metacognitive restructuring of different points of view is an adequate interpretation of the interaction. Significant correlations have been established between the types of conflict response and the levels of subjective control. The creative result of metacognitive strategies is embodied in the indicators of such a level of formation of the basics of conflictological culture of the individual and the activity of the specialist, which provides him with a greater degree of readiness for the productive resolution of conflict problems and promotes self-development in conditions of independent activity. It is discovered that metacognitive in the synchronical plan means the self-improvement of a person, and in the diachronic one it means his professional socialization.

*Key words:* metacognitivism, internality, professionalization, conflict, type of behavior, professional.

*Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ  
(проект № 15-06-10823а)*

В современной конфликтологии существует разное понимание феноменологии конфликта и, соответственно, различные объяснительные модели. Если развитию психоаналитических, бихевиоральных, гуманистических теорий конфликта уделяется много внимания, то когнитивный подход реализован не в полной мере. Согласно данному подходу конфликт понимается как ресурс, воплощающийся при умелом управлении, в наращивание уровня организованности деятельности. В сложных условиях зачастую только опора на осознанный ресурс делает возможным эффективное внедрение разнообразных инноваций и технологий управления конфликтом.

Профессиональное управление конфликтом характеризуется гармоничным сочетанием теории и практики. Странники модели «конфликта как когнитивной схемы» интерпретируют конфликт как

специфическое содержание знания. Под когнитивной схемой понимается семантическая сеть взаимосвязанных значений, проистекающих от убеждения, характеризующегося несовместимостью целей оппонентов. Если эта несовместимость осознается и признается индивидом или группой, то конфликтная схема активизируется, и ситуация будет восприниматься и осмысливаться как конфликт [12].

«Теория структурного баланса» посвящена анализу согласованности между системой установок индивида и его знаниями об установках и поведении оппонента. Ф. Хайдер анализирует балансные и небалансные состояния в отношениях людей и, исходя из положения о стремлении социального целого к балансу, обозначает и обосновывает пути достижения баланса [11].

В основе когнитивной теории личности Дж. Роттера лежит идея о возможном прогнозе поведения человека в сложных ситуациях. Для этого нужно проанализировать взаимодействие четырех переменных: потенциал поведения, ожидание, ценность подкрепления, психологическая ситуация. Установлено, что интерналы более последовательны и продуктивны в ситуациях принятия решения и ситуациях, связанных с риском [13]. Концепция Роттера породила множество исследований, в ходе которых было выявлено интересные корреляты локуса контроля.

В когнитивных теориях конфликта (К. Левин, В.Н. Мясищев, В.С. Мерлин, Н.И. Леонов, М.М. Кашапов, С.Л. Прошанов) агрегируется положение о том, что человек реагирует не на реальную ситуацию, а на её образ. Если у него формируется позитивный образ ситуации в контексте напряженного межличностного взаимодействия, то он будет ориентирован на поиск конструктивных средств её разрешения. В связи с этим особо возрастает роль познания и метапознания происходящего, ибо эффективное управление связано с реализацией ненасильственных методов разрешения конфликта.

Направленное управление условиями конфликта, влияющими на актуализацию ресурсов субъектами, способствуют их более продолжительной работе в организации и «вертикальной» карьере. В процессе управления происходит перевод конфликта в рациональное русло деятельности людей. Осмысленное воздействие на конфликтное поведение социальных субъектов с целью достижения желаемых результатов характеризуется когнитивными

особенностями, обеспечивающими ограничение противоборства рамками позитивного влияния на происходящее взаимодействие. Метакогнитивное управление конфликтом включает в себя: прогнозирование хода развития конфликта; предупреждение возникновения деструктивного конфликта и вместе с тем стимулирование развития конструктивных конфликтов; профилактику деструктивных конфликтов; регулирование и разрешение конфликтного взаимодействия [4].

Предложенный Е.Ю. Савиным и А.Е. Фоминым метакогнитивный подход может использоваться в качестве исходного концептуального ориентира для разработки теоретических конструкций, объясняющих на основе эвристических умозаключений, феномены искажения метакогнитивных суждений о решении задач неакадемического содержания: профессионально-предметных, межличностных и других [8].

Исследования А.Е. Фомина посвящены анализу понятия метапознания, его структуре, основным подходам к его изучению, а также основной исследовательской методологии в – парадигме калибровки (реализма) уверенности. Заслуживает внимания то, что автор не ограничивается изложением общепсихологических и возрастно-психологических исследований, но акцентирует анализ именно на достижениях и проблемах психолого-педагогических изысканий в этой проблемной области [9].

Знание общих закономерностей межличностного взаимодействия помогает овладеть метакогнитивными основами взаимопонимания; позволяет улучшить отношения со значимыми людьми; успешно решать профессиональные задачи, порой в условиях напряженных конфликтных ситуаций. Системное видение мыслительных операций и практических действий помогает обеспечивать эффективное управление конфликтом [4]; [5].

В основе метакогнитивизма лежат наработанные многовековой культурой человечества идеи об уникальности и ценности человеческой жизни, способности человека к творчеству и самосовершенствованию, переосмысливаемые в духе современных наук об управлении сложными объектами, стратегического прогнозирования и планирования, системного моделирования. Следовательно, выше изложенные положения позволяют найти ответ на вопрос: В чем состоят метакогнитивные основы управления конфликтом? Знание метакогнитивных основ позволяет

субъекту познать и учитывать механизмы и закономерности, обеспечивающие успешное социальное познание затруднений и противоречий, возникающих в межличностном взаимодействии.

В качестве метакогнитивной единицы анализа конфликтных отношений рассматривается событие. Суть управления конфликтом заключается в трансформации конфликтной ситуации в судьбоносное событие, способное оказать сильное влияние на дальнейшее развитие личности. Человек, находясь в условиях конфликтного взаимодействия, острого межличностного противостояния и противоборства, извлекает и осмысливает нечто новое, ранее не познанное, познание которого изменяет его внутренний мир. Смысл события надситуативен, подвержен механизмам социализации и профессионализации, стабилен и служит основанием для достижения намеченной цели, играет важную роль в регуляции мыслительных процессов [1]; [2]; [3].

Утрата возможности управлять событиями обусловлена тем, что требования ситуации превышают возможности субъекта. Метакогнитивная осознанность — это способность к осмыслению и осознанию метакогнитивных знаний, стратегий, умений. Именно метакогнитивный уровень позволяет реализовать принцип трансцендентальности. Такой же характеристикой обладает надситуативное мышление профессионала [6].

В целом метакогнитивный подход позволяет осуществить комплексные исследования и восстановление целостности субъекта, проходящего ступени зрелости. Комплексное исследование характеризуется единством рассмотрения индивидуальных, личностных и субъектно-деятельностных характеристик человека для того, чтобы содействовать достижению им высших уровней своего развития. Человек становится «творцом своего жизненного пути» за счет раскрытия и реализации собственного личностного потенциала, индивидуальной ресурсности. Об этом свидетельствуют результаты исследования, проведенного нами совместно с О.Ю. Прозоровой, цель которого заключалась в установлении связи типов реагирования на конфликт и личностных характеристик.

Для организации и проведения исследования были использованы следующие методы: 1. Метод психодиагностики: Опросник «Диагностика ведущего типа реагирования» (Кашапов М.М., Киселева Т.Г.) 2. Метод психодиагностики: Опросник

«Уровень субъективного контроля» Дж. Роттера (адаптация Бажин Е.Ф., Голынкина Е.А., Эткинд Л. М.).

Установлены значимые корреляции между типами реагирования на конфликт и уровнями субъективного контроля. Большое число отрицательных корреляций связано с типом реагирования «Уход» (и шкалами «Интернальность общая», «Интернальность в области достижений», «Интернальность в области достижений», «Интернальность в области семейных отношений», «Интернальность в области производственных отношений»). Это можно объяснить следующим предположением: человек, избирающий «Уход» не стремится брать на себя ответственность. Возможно, такому человеку может не хватать инициативы. В конфликтных ситуациях избегает участия в разрешении возникших проблем или откладывает это «на потом», надеясь на других или внешние, благоприятные обстоятельства.

Выявлена положительная корреляция между типом реагирования «Решение» и «Интернальностью в области межличностных отношений». Возможно, это связано с тем, что «Решение», в отличие от других типов реагирования, наиболее эффективно и конструктивно способствует разрешению конфликтов, что особенно важно в межличностных отношениях. Реагируя на конфликтную ситуацию подобным образом, человек готов к диалогу, может принимать активное участие в разрешении конфликта, прислушиваясь при этом к пожеланиям оппонента, не забывая и о своих потребностях.

У врачей имеется отрицательная корреляция между типом реагирования «Агрессия» и «Интернальностью в области производственных отношений» (корреляция на уровне значимости  $p < 0,05$ ;  $r = -0,39$ ). В профессиональном становлении врача тип реагирования «Агрессия» может быть крайне нежелателен в его успешной лечебной деятельности.

Бухгалтера склонны использовать тип реагирования на конфликт «Уход» значимо больше, чем военные ( $p = ,0003$ ) и врачи ( $p = ,0001$ ). В то время как военные склонны к этому значимо меньше врачей ( $p = ,0002$ ). Существуют различия по шкале «Общая интернальность»: у военных показатель значимо выше, чем у врачей ( $p = ,0001$ ), а у бухгалтеров ниже, чем у военных ( $p = ,0001$ ). В производственных отношениях интернальность значимо выше у военных, чем у врачей ( $p = ,0215$ ). В межличностных отношениях

интернальность значимо ниже у бухгалтеров, чем врачей ( $p=0,05$ ).

Таким образом, понимание и принятие метакогнитивной концепции позволяет исследовать и оценивать управление конфликтом с точки зрения высокого уровня зрелости осмысления специалистом коммуникативной деятельности. В метакогнитивном понимании зрелость характеризуется как способность личности делать осознанный выбор и нести ответственность за него. Метакогнитивный подход к исследованию человека подразумевает не только анализ его профессиональных вершин, а также изучение психологических закономерностей и механизмов, обеспечивающих достижение высшего этапа зрелости человека – нахождение и познание смысла своего существования.

Метакогнитивность является свойством жизнедеятельности человека, характеризующееся его устремленностью к вершинам личностного и профессионального развития и самосовершенствования. Тенденция развития к расцвету, в виде зрелых, гармоничных, самосовершенствующихся акме-форм определяет онтологический атрибут бытия человека и общественной системы. Творческое саморазвитие личности определяется профессиональной деятельностью в интрапсихическом пространстве.

Конфликтолог, являясь мастером конструктивного управления конфликтной ситуацией и владеющий мастерством посреднической работы в конфликте, тогда становится эффективным, когда в полной мере актуализирует и реализует собственный метакогнитивный ресурс. Умеренный уровень развития базовых интеллектуальных и коммуникативных качеств профессионала можно рассматривать в качестве такого ресурса, который обеспечивает выход за пределы управляемой ситуации и выбор продуктивных стратегий. Данные качества становятся ресурсными только при условии, если они адекватны и приемлемы к условиям конкретной ситуации, в которой этот ресурс может быть востребован для оптимального управления конфликтом.

#### *Литература*

1. Кашапов А.С. Управление конфликтом: методические указания / Сост. А.С. Кашапов; Яросл. гос. ун-т им. П.Г. Демидова. – Ярославль: ЯрГУ, 2013. – 52 с.



2. Кашапов А.С. Акмеологические основы управления конфликтом: учебно-методическое пособие / Кашапов; Яросл. гос. ун-т им. П. Г. Демидова. — Ярославль: ЯрГУ, 2016. — 84 с.
3. Кашапов А.С. Когнитивные и метакогнитивные характеристики конфликтоустойчивости в процессе социально-психологической адаптации студентов // Творческая деятельность профессионала в контексте когнитивного и метакогнитивного подходов. / Под науч. ред. проф. М.М. Кашапова, доц. Ю.В. Пошехоновой. ЯрГУ. Ярославль, 2012. С. 269-320.
4. Кашапов М.М. Компетентность: понятие, виды, основные подходы к диагностике компетентности психолога / М.М. Кашапов, Т.Г. Киселева, Е.В. Коточигова // ЧФ: Социальный психолог, 2003. Выпуск № 1 (5). С. 39 – 44.
5. Кашапов М.М., Серафимович И.В., Огородова Т.В. Метакогнитивное обоснование ситуативности/ надситуативности мышления в качестве критерия оценки решения проблемных ситуаций в коммуникациях // Ученые записки Казанского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2015. Т. 157, кн. 4. С. 189–202.
6. Кашапов М.М. Психология творческого мышления: учеб. пособие / М.М. Кашапов. М.: ИНФРА-М, 2017. 436 с.
7. Пошехонова Ю.В. Профессиональная субъектность и возможная роль метапознания в ее становлении на этапе профессионального обучения (глава) // Когнитивно-акмеологические основы профессионального становления субъекта. Монография / Под ред. проф. М.М.Кашапова, доц. Ю.В.Пошехоновой. – Ярославль: ИПК «Индиго», 2013. С. 80-94.
8. Савин Е.Ю., Фомин А.Е. Когнитивная психология образования: аудитория как лаборатория // Психология в вузе, 2013, № 3. С. 67-83.
9. Фомин А.Е. Теория и практика метакогнитивного обучения // Развитие профессионального мышления: исследовательские подходы и образовательные практики. Коллективная монография / Под ред. Е.И. Горбачевой. Калуга: КГУ им. К.Э. Циолковского, 2015. 372 с.
10. Фомин А.Е. Метакогнитивный мониторинг решения учебных задач: механизмы и искажения. - Калуга: КГУ им. К.Э. Циолковского, 2015. 252 с.
11. Heider F. The Psychology of Interpersonal Relations. New York, 1958.
12. Klar Y., Bar-Tal D., Kruglanski A. Conflict as a Cognitive Schema: Toward a Social Cognitive Analysis of Conflict and Conflict Termination. // The Social Psychology of Intergroup Conflict. Theory, Research and Applications / Ed. by W. Stroebe a. o. Berlin, 1988. P. 73-85.
13. Rotter J. Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus external control of reinforcement. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 1975, 43. P. 56-67.

## **Ценностно-регуляторная общность как фактор профессиональной социализации студентов в вузе**

Е.И. Колесникова,

*Архитектурно-строительный институт Самарского государственного технического университета*

*Аннотация.* В статье освещается роль высшего учебного заведения как агента социализации студента. Акцентируется вопрос совпадения ценностей субъектов образовательного процесса как фактора, способствующего наилучшему достижению целей обучения. Подчеркивается единство аксиологической и регуляторной сферы личности, в данной работе анализируемой с помощью статистических методов. Конкретная совместная представленность ценностей (на примере личностных ценностей, А.В. Капцов) и показателей осознанной саморегуляции (В.И. Моросанова) определяется с помощью факторного анализа (метод главных компонент с варимакс нормализованным и косоугольным вращением) по содержанию факторов. Приводится интерпретация содержания факторов. Анализируется совпадение содержания ценностно-регуляторной сферы студенческой группы и преподавателя, проводящего у этих обучающихся учебные занятия и контролирующего ход освоения компетенций. Применение кластерного анализа позволяет разделить учебную группу на подгруппы с различной дистанцией схождения студентов и преподавателя по содержанию факторов ценностно-регуляторной сферы, выявленных факторным анализом. Полученные кластеры сопоставлялись по успеваемости у этого преподавателя с использованием статистических критериев различий. Выявлено отсутствие различий в успеваемости как юношей, так и девушек в зависимости от включенности в кластер преподавателя, что говорит о его объективности оценивания результатов педагогического процесса. Отмечаются различия в изменениях ценностно-регуляторной сферы за год обучения в зависимости от принадлежности к кластеру преподавателя юношей и девушек

*Ключевые слова:* академическая успеваемость, личностные ценности, осознанная саморегуляция, социализация, студент

## **Value-regulatory community as a factor of professional socialization of students in high school**

E. I. Kolesnikova,

*Architectural construction Institute Samara state technical University, Samara*

*Abstract.* The article highlights the role of higher education institutions as agent of socialization of the student. Emphasizes the question of coincidence of values of subjects of educational process as a factor to best achieve learning goals. Emphasizes the unity of the axiological and regulatory sphere of the individual, in this work analyzed using statistical methods. Specific joint representation of values (for example, personal values, A.V. Kaptsov) and indicators of perceived self-control (V.I. Morosanova) is determined using the factor analysis (principal component method with varimax normalized and oblique rotation) on the content of the factors. Is the interpretation of the content of the factors. Examines the coincidence of the contents value and the regulatory sphere of the student group and the teacher, students conducting these training sessions and con-trolliushome the development of competencies. Use of cluster analysis allows to divide the study group into subgroups with different di-station similarities the students and the teacher. Necessary condition for clustering is the content of value factors-regulatory sphere identified by factor analysis. The obtained clusters are compared were implemented at some student in this group, the teacher using the statistical criteria of distinction. Revealed no differences in academic performance as boys and girls depending on the involvement in the cluster of the teacher, which means it is the objectivity of assessment of results of educational process. There are marked differences in the changes of value-regulatory sphere, depending on the cluster membership of the teacher, the young men and the girls

*Key words:* academic achievement, personal values, conscious self-regulation, socialization, student

*Работа выполнена при финансовой поддержке  
гранта РФФИ №15-06-10399*

Роль высшего образования в современном мире по-прежнему велика. В первую очередь, вуз рассматривается как институт социализации, важный как для городских, так и для сельских жителей [9]. Человек становится полноценным членом общества, в основном, через профессиональную социализацию, т.е. освоение присущих социальных и личностных гражданских смыслов и ценностей. Вуз, в свою очередь, создает психолого-педагогические условия соответствующего развития личности, включая ценностный аспект в необходимые организационно-педагогические факторы эффективной социализации студента в вузе [1].

Роль ценностей в развитии личности достаточно исследована, При этом остается недостаточно изучен аспект совпадения ценностей субъектов образовательного процесса как фактора,

способствующего наилучшему достижению целей обучения, особенно в свете современных повышенных требований в педагогу в вузе [8]. Поэтому актуально исследование общности ценностей и регуляций, в последнее время, рассматриваемое как единая ценностно-регуляторная сфера [4].

Аксиологическая сфера нами исследовалась с помощью опросника АНЛ 4.2 [2]. Личностные ценности определялись в сферах профессии, образования, семьи, общественной жизни и увлечений, а также оценивался по степени важности для субъектов перечень ценностей: коллективности, духовного удовлетворения, креативности, жизнедеятельности, достижений, традиций, материального благополучия и индивидуальности.

Регуляторная сфера исследовалась с помощью опросника «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) В.И. Моросановой [10] через показатели планирования, моделирования, программирования, оценки результатов, а также показателей развития регуляторно-личностных свойств – гибкости и самостоятельности.

Диагностика личностных ценностей и регуляторных показателей проводилась в рамках психологического мониторинга учебного процесса дважды – первый раз в течение 1 семестра обучения в вузе, и второй раз – ровно через год обучения в вузе, на 2 курсе. Учитывались только результаты студентов, дважды участвовавших в исследовании - 78 человек, из них 32 юноши, студенты пяти учебных групп технических специальностей. Статистическая обработка полученных в исследовании данных проводилась с использованием пакета статистических программ STATISTICA 10.0. С помощью критерия Манна-Уитни было установлено отсутствие различий по полу, с помощью критерия Крускала-Уоллеса установлено отсутствие различий по изучаемым показателям между учебными группами, что позволило объединить всех испытуемых в одну группу. Однако в связи с тем, что предыдущие наши исследования [Капцов, 2017, Колесникова, 2012, 2017] выявляли зависимость ценностей и саморегуляции от пола, мы будем проводить анализ отдельно для юношей и девушек.

Содержание факторов в результате проведенного факторного анализа (по методу главных компонент с варимакс нормализованным и косоугольным вращением факторов) позволяет судить о структуре ценностно-регуляторной системы личности студентов.

Так у юношей выделяется 5 факторов, описывающих всего 72% дисперсии. Первый фактор включает ценности коллективности, традиций и жизнедеятельности (факторный вес 3,1 и описывает 22,2 % общей дисперсии), что характеризует этих студентов как уважающих групповые общепринятые правила. Второй фактор включает ценности духовной удовлетворенности, достижений и материального благополучия (факторный вес 2,4 и 17,2 % общей дисперсии). Эти противоположные по сути ценности, тем не менее, представлены в однополярном факторе, что может говорить о развивающемся противоречии у данной категории студентов между духовным и материальным. Третий фактор включает показатели планирования, моделирования и оценки осознанной саморегуляции (факторный вес 2,2 и 15,8 % общей дисперсии), отдельно выделяются четвертый и пятый факторы, также включающие показатели саморегуляции (соответственно гибкость и самостоятельность)

Уровень общей объяснительной дисперсии незначительно превысил медианный порог, поэтому для более полного описания ценностно-регуляторной сферы проведем факторный анализ с косоугольным вращением. Коэффициенты корреляции между первым, вторым и третьим факторами значительно отличаются от нулевых значений и составляют 0,64. Это показывает взаимосвязь ценностей коллективности, традиций и жизнедеятельности, духовной удовлетворенности, достижений и материального благополучия и показателей планирования, моделирования и оценки осознанной саморегуляции между собой, то есть единство ценностно-регуляторной сферы у юношей.

У девушек выделяется также 5 факторов с несколько другим содержанием латентных факторов, описывающих 70% общей дисперсии. Первый фактор включает ценности коллективности и традиций (факторный вес 2,9 и описывает 21,2 % общей дисперсии), второй фактор, также как и у юношей включает ценности духовной удовлетворенности, достижений и материального благополучия, и в дополнение к ним ценность жизнедеятельности (факторный вес 2,3 и 16,4 % общей дисперсии). Мы видим, что содержание наиболее значимых факторов у девушек практически аналогично юношам. Третий фактор включает показатели планирования, моделирования, программирования и оценки осознанной саморегуляции (факторный вес 2,2 и 15,6 %

дисперсии). В четвертый фактор входят ценности индивидуальности и креативности (факторный вес 1,4 и 10,2 % дисперсии), в пятый фактор – самостоятельность как показатель саморегуляции.

Опишем ценностно-регуляторную сферу с помощью факторного анализа с косоугольным вращением. Коэффициенты корреляции между первым, вторым и четвертым факторами значительно отличаются от нулевых значений и составляют 0,52 и 0,41 соответственно. Это показывает взаимосвязь ценностей коллективности, традиций и жизнедеятельности, духовной удовлетворенности, креативности и индивидуальности между собой. Фактор же, включающий показатели планирования, моделирования, программирования и оценки осознанной саморегуляции ортогонален к остальным, нам не удалось выделить вторичного фактора при косоугольном вращении. То есть у девушек процесс постановки цели, осознанность и детализированность этапов её достижения имеет меньшую ценностную окраску. Подобный результат был установлен на другой выборке девушек, также обучающихся на технических специальностях [Капцов, 2017]. Вполне возможно это проявление важности регуляторной сферы в личностных качествах студенток, отмечаемое нами как успешность их обучения в вузе [Колесникова, 2012]. Для высокой академической успеваемости для студенток, по результатам предыдущих исследований, необходимы «всего лишь» высокий нормоконтроль и самоконтроль поведения. При этом важность жизненных сфер и личностных ценностей не имеет никакого значения.

Таким образом, мы отмечаем единство ценностно-регуляторной сферы, которое имеет свою специфику у юношей и у девушек.

Что же происходит при включении в жизнь учебной группы ценностно-регуляторной системы преподавателя? Диагностировать это возможно путем качественной оценки совокупного продукта, возникающего в результате совместной деятельности субъектов. В данной работе мы будем использовать статистические методы (кластеризация результатов исследования). Мы понимаем, что исследование общности этим путем, по сути, носит механистический характер (путем математического присоединения результатов диагностики) и без исследования влияния других субъектов образовательного процесса. Тем не менее, при полагании

оценки выставяемой преподавателем студенту в зачетно-экзаменационную сессию как их совокупного педагогического результата в результате общения на экзамене это можно считать допустимым. Применение кластерного анализа позволяет разделить учебную группу на подгруппы с различной дистанцией схождения студентов и преподавателя.

Проанализируем на конкретном примере совпадение содержания ценностно-регуляторной сферы студенческой группы и преподавателя, проводящего у этих обучающихся учебные занятия и принимавшего экзамен. У преподавателя по тем же методикам, что и у студентов, определялись личностные ценности и показатели осознанной саморегуляции. Преподаватель, мужчина, 38 лет, вел у студентов дисциплину «Информатика» и принимал экзамен в 1 сессию их обучения в вузе. У него гипоаксиальная сфера (все анализируемые ценности имеют низкое значение, кроме ценности достижений и индивидуальности) и развитая саморегуляция (все показатели имеют средние и высокие значения, кроме гибкости, которая не развита). Вполне возможно, низкая адаптивность к изменяющимся условиям у данного преподавателя связана с проявлениями эгоизма и маргинальным, отстраненным взглядом на жизнь. При этом мы не допускаем сомнений в профессионализме преподавателя, сосредоточимся на личностных аспектах его педагогической деятельности.

В связи с их различным содержанием факторов для юношей и девушек, кластерный анализ (метод полной связи, Евклидово расстояние) проводился так же отдельно. Необходимым условием кластеризации являлось содержание факторов ценностно-регуляторной сферы, описанных выше.

У юношей было выделено два крупных кластера, в которые входили равномерно студенты из разных групп. В кластер общих ценностей и регуляции с преподавателем было отнесено 22 студента, в другой, наиболее удаленный от ценностей и показателей саморегуляции преподавателя – 10 студентов. 30 девушек имеют общность ценностей и регуляции с преподавателем, остальные 16 – входят в другой кластер. То есть, как мы видим, большинство и девушек, и юношей имеют сходство ценностно-регуляторной сферы с преподавателем, что соответствует полученным нами на другой выборке результатам исследования общности личностных

ценностей преподавателей и студентов [Капцов, Колесникова, 2016].

С помощью критерия Манна-Уитни нами установлено отсутствие различий в академической успеваемости как для юношей, так и для девушек, принадлежащих к кластеру преподавателя и входящих в другой кластер. Это служит косвенным выводом объективности педагогического оценивания и выставления оценок на экзамене без учета личных пристрастий. Также это может быть проявление медиаторного эффекта других характеристик, не учтенных в данной работе [4].

С точки зрения субъектно-профессионального подхода важно рассматривать особенности педагогического процесса как на стадии адаптирующейся субъектности (как правило, соответствующей начальному периоду обучения студента в вузе), так и функционирующей (формирующейся у студентов к середине обучения в вузе) [7]. Поэтому проанализируем изменения в ценностно-регуляторной сфере за год обучения.

Для юношей нами выявлено с использованием критерия Вилкоксона в данной выборке повышение ценности сфер образования и семейной жизни, увеличение значимости ценностей коллективности, жизнедеятельности, материального благополучия, индивидуальности, а также показателя саморегуляции – оценки. То есть, в течение первого года у юношей происходят активные личностные изменения, связанные с ростом осознанности и адекватности жизненных стратегий. У девушек возрастает ценность сферы образования, они начинают больше ценить получаемые знания и навыки.

При этом, у юношей, входящих в кластер преподавателя на фоне всеобщего увеличения значимости ценностей средние значения личностных ценностей снижаются, в отличие от тех студентов, которые входят в кластер, имеющий меньше сходства с личностными ценностями и показателями регуляции (критерий Манна-Уитни). При общности с гипоаксиальной сферой преподавателя студенты снижают ценность профессии, образования, достижений и индивидуальности. Такая же негативная тенденция прослеживается и у девушек, имеющих ценностно-регуляторную общность с данным преподавателем – у них снижается ценность сфер образования и общественной жизни, ценности духовной удовлетворенности, достижений и



индивидуальности. Можно предположить, что при наличии ценностно-регулятивной общности даже после того, как завершилось педагогическое взаимодействие, происходит дальнейшая идентификация с ценностями и регуляцией данного преподавателя (среднее значение студентов по этому кластеру снижается и приближается к показателям преподавателя).

В данном примере механизм идентификации способствует не профессиональному развитию, а скорее наоборот. Эти выводы, безусловно, нуждаются в дополнительных исследованиях и проверке. Однако роль понимания общности ценностно-регуляторной сферы субъектов образовательного процесса для их профессиональной социализации несомненна.

#### *Литература:*

1. Баширова С.В. Социализация студентов в учреждении высшего профессионального образования. Автореферат дисс...канд. пед. наук. Москва, 2007. 22 с.
2. Капцов А.В. Психологическая аксиометрия личности и группы: методическое пособие. – Самара: СамЛюксПринт, 2011. – 112 с.
3. Капцов А.В., Колесникова Е.И. Личностные и ценностные аспекты саморегуляции субъектов образовательного процесса в вузе // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». – 2012. – № 1(11). – С. 9–26.
4. Капцов А.В., Колесникова Е.И. Медиаторный подход в развитии саморегуляции студента // Материалы Всероссийск. научно-практической конференции «Эффективность личности, группы и организации: проблемы, достижения и перспективы», Ростов-на-Дону; Курск, 21-22 апреля 2017 г. – М.: КРЕДО, 2017. С. 262 - 264
5. Капцов А.В., Колесникова Е.И. Методика исследования общности личностных ценностей субъектов образовательного процесса в вузе // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». – 2015. – № 2(18). – С. 46–62.
6. Капцов А.В. Структура ценностной и регуляторной систем студентов и школьников // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». – 2016. – № 2(20). – С. 17-34.
7. Краснощеченко И.П. Типология траекторий профессионального становления будущих психологов в образовательном пространстве вуза // Профессиональное и личностное самоопределение молодежи в современной России: материалы третьей Всероссийск. науч.-практ. конф. / отв. ред. А.В. Капцов. – Самара: СамЛюксПринт, 2010. – С. 127-131.

8. Маршева Т.В., Переточкина С.М., Шакирзянова Р.М. Профессиональная социализация педагога в современных условиях // Казанский педагогический журнал, №2, том 2, 2016. С. 260 - 264
9. Махиянова А. В. Жизненные ценности современной личности: состояние и роль агентов социализации в их формировании // Вестник ВятГГУ. 2011. №1-4 С.99-102
10. Моросанова В.И., Бондаренко И.Н. Диагностика саморегуляции человека.- М.: Когито-Центр, 2015. – 304 с.

## **Субъектный потенциал как фактор успешной социализации личности**

Р.Н. Косов,

*Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского*

*Аннотация.* Данная статья посвящена проблеме успешной социализации личности как субъекта в процессе социализации. Автором рассматривается проблема развития личности как субъекта, анализируются свойства, состояния и процессы субъекта как системы в качестве постоянно восполняемой и наращиваемой согласно принципу единства потенциального и актуального ресурсно-энергетической системы, которую человек использует как субъект деятельности в различных сферах жизнедеятельности.

Обосновывается положение о том, что процесс социализации личности как субъекта будет наиболее оптимальным и эффективным при условии ее деятельности в рамках различных форм группового субъекта.

Показано, что при определении потенциала личности как субъекта, значимую роль отводится его энергетической и ресурсной составляющих, подчеркивается его системность и восполняемость, динамичность, мощь и др., а также направленность на личностное прогрессивное развитие в соответствии с субъективными целями, ценностно-смысловой сферой, способностями и возможностями, которая тесно связывается с получением социально-значимых результатов.

В статье дается определение субъектного потенциала, его модельное описание и особенности развития. Потенциал представляет собой не только индивидуальные характеристики биологических, психических и социально-психологических особенностей, процессов, свойств, качеств и состояний, но и сами социальные возможности общества, в том числе социальные нормы и правила, а также уникальный опыт социального взаимодействия.

*Ключевые слова:* социализация, субъектный потенциал, деятельность, личность.

## **Subject potential as one of the factors of successful socialization of personality**

R.N. Kosov,

Kaluga state university named after K.E. Tsiolkovsky

*Abstract:* This article is devoted to the problem of successful socialization of the individual as a subject in the process of socialization.

The author examines the problem of the development of the personality as a subject, analyzes the properties, states and processes of the subject as a system that is constantly replenished and built up according to the principle of unity of the potential and actual resource-energy system that a person uses as a subject of activity in various spheres of life.

The article substantiates the position that the process of socialization of the person as a subject will be the most optimal and effective provided that it is the activities of the various forms of group entity. The author outlines the processes, properties, qualities and phenomena as constituents of the personality as a subject, and concludes that when determining the potential of an individual as a subject, an important role is assigned to its energy and resource components, and replenishment of, dynamism, power et al., as well as the orientation to the personal progressive development in accordance with the subjective purposes, value-sense sphere, abilities and opportunities, which is closely associated with obtaining socially significant results.

The article defines the capacity of subject, his model description and features of development. The potential is not only the individual characteristics of biological, psychic and socio-psychological characteristics, processes, properties, qualities and states, but also the social opportunities of society, including social norms and rules, as well as the unique experience of social interaction.

*Key words:* socialization, subjective potential, activity, personality.

Современное состояние развития общества нашей страны выдвигает задачи развития личности в процессе социализации как активного субъекта познания и деятельности.

Становится очевидным, что на передний план выходит проблема оптимизации личности способов организации деятельности в социальном пространстве и разрешения противоречий в своем развитии, что невозможно без развития потенциальных возможностей личности как субъекта. Область потенциального выполняет важнейшие детерминирующие функции

в развитии и социализации личности и относится к важным начальным условиям развития, служит источником процессов активности, ориентировки, самоорганизации и рефлексии.

Субъект как сложная открытая система обладает совокупностью разнообразных внутренне организованных, взаимосвязанных и взаимозависимых частей – процессов, качеств, свойств и состояний, которые обладают целостностью и в этом качестве регулируют и направляют активность человека в разных сферах его жизнедеятельности. Личность человека, становясь субъектом, в качестве системы в ходе своей деятельности приобретает качественно новые свойства, которые способствуют качественно новому уровню протекания психических, физических, социальных и т.п. свойств, состояний и процессов. Сущность развития субъекта как системы может раскрываться путем выявления ее структуры и потенциальных составляющих данного развития.

Свойства, состояния и процессы субъекта как системы выступают не только как ее характеристики, но и как постоянно восполняемая и наращиваемая, согласно принципу единства потенциального и актуального ресурсно- энергетическая система, которую человек использует как субъект деятельности в различных сферах жизнедеятельности.

Область потенциального в развитии субъектности также необходимо рассматривать с точки зрения анализа субъекта как материальной системы, включающей не только индивидуальный биологический субстрат человеческого тела, но и освоенный предметный мир, а также социальные связи и средства закрепления социального опыта, что дает возможность понять субъект как многоуровневую сложную систему, задействующую в своем развитии потенциал внутреннего и внешнего мира.

Процесс социализации личности как субъекта будет наиболее оптимальным и эффективным при условии ее деятельности в рамках различных форм группового субъекта как обладающего качеством интегративности, взаимозависимости и взаимосвязанности индивидов, способности проявлять различные формы совместной активности и способности к групповой саморефлексии и саморегуляции, что дает возможность более активно использовать личностью потенциал внешнего мира и обеспечить включенность данного потенциала в субъектный

потенциал личности при выработывании ею оптимального способа достижения поставленной цели.

Также необходимо отметить, что развитие человека как неповторимой в своем качестве личности и развитие его как члена группового субъекта, в том числе референтной группы – две стороны единого процесса, которые в процессе взаимодействия создают определенное напряженное субъектное поле личностного развития, определяющее степень согласованности и разрыв «Я-личность - реальное» и «Я-личность-потенциальное», рефлексия которых является необходимым фактором активизации субъектного потенциала.

В отечественной психологической науке и акмеологии проблеме потенциала личности, в том числе в качестве субъекта, посвящены исследования Б.Г. Ананьева, Л.И. Анциферовой, Т.И. Артемьевой, И.В. Байер, А.А. Деркача, Е.В. Дьячковой, В.П. Иванова, А.К. Марковой, В.Н. Маркова, А.С. Огнева, Г.В. Суходольского, Е.П. Ходаевой, и др.

В данных исследованиях в качестве составляющих потенциала рассматриваются следующие процессы, свойства, качества и явления:

- трудоспособность и работоспособность, ценностные ориентации, мотивационную сферу, специальные способности и интеллект;

- способности и задатки человека, его особенности как индивида, индивидуальности и социальные возможности, используемые человеком как личностью для развития;

- цели, стремления и идеалы человека, а также объективные перспективы и возможности его развития, превращение которых из потенциальных в актуальные свойства зависит от активных усилий личности как субъекта и от благоприятных социальных условий

- способность и готовность к расширению актуального поля рефлексии

- система ресурсов, которые способствуют не только повышению качества деятельности, но и направляют ее на получение социально значимых результатов личностью и характеризуются такими структурными показателями как сила личности, способность оказывать влияние, уверенность в себе, в своем деле, экстравертированность, коммуникабельность, общие

способности к управленческой и организационной деятельности, развитые интеллект и интуиция; целеустремленность, упорство

- определенный круг и уровень развития психических функций, обуславливающих способности и возможности человека реализовывать себя в сферах деятельности с более или менее высокой эффективностью

- аккумулярованные культурой основания субъектности, в том числе - интернализированный личностью потенциал человеческой культуры, включающий в качестве важнейших элементов потребности, установки, ценности

- система его возобновляемых внутренних ресурсов, которые проявляются в деятельности, направленной на получение социально значимых результатов и имеющие составляющие на уровне способностей (системность) и мотивации (динамический энергетический аспект) и характеризуются как ресурсно-энергетический показатель, имеющий некоторую численную оценку, возобновляемость ресурсов, обладающий системным качеством и реализующийся во взаимоотношении между человеком и окружающим миром и др.

Таким образом при определении потенциала личности как субъекта, значимую роль отводится его энергетической и ресурсной составляющих, подчеркивается его системность и восполняемость, динамичность, мощность и др., а также направленность на личностное прогрессивное развитие в соответствии с субъективными целями, ценностно-смысловой сферой, способностями и возможностями, которая тесно связывается с получением социально-значимых результатов.

Вместе с тем подчеркивается, что потенциал представляет собой не только индивидуальные характеристики биологических, психических и социально-психологических особенностей, процессов, свойств, качеств и состояний, но и сами социальные возможности общества, в том числе социальные нормы и правила, а также уникальный опыт социального взаимодействия.

В связи с предельностью внутренних ресурсов, ведущих к невозможности дальнейшего развития, происходит акцентуация активности личности на использование и преобразование внешних условий жизнедеятельности, которые служат в данном случае источником и способом увеличения субъектного потенциала. Особенно это реализуется в процессе включенности личности

человека в различные виды активности в качестве элемента и части определенной группы, где в процессе взаимодействия и совместной активности существенно наращиваются составляющие субъектного потенциала личности.

Субъектный потенциал можно характеризовать как интегративную ресурсно - энергетическую систему организации процесса активности личности как субъекта различных видов жизнедеятельности, характеризующуюся системностью, динамичностью, подвижностью, концентрированностью, цикличностью, непрерывностью и неразрывностью составляющих и потенциалов, энергетической и ресурсной неразрывностью, гибкостью, способностью к ресурсной переструктуризации.

Модельное описание субъектного потенциала и его развития в процессе социализации может представлять собой интегративную ресурсно-энергетическую систему, включающую:

1. Биологические, психологические, социально-психологические, социальные, природные и техногенные свойства, качества, состояния, процессы, факторы и условия, потенциально влияющие на осуществление активности человеком в качестве субъекта.

2. Энергетическую (по критерию включенности - возможность к оптимизации и мощности) и ресурсную (по критерию включенности - востребованность, возможность воспроизводства и возобновляемости, актуальная наличность) составляющие и пять подструктур:

- витальную – психические и биологические процессы, свойства, состояния, условия и факторы, обеспечивающие при определенной качественной актуализации и активации состояние человека как субъекта витальных контактов;

- предметно-практическую - психологические процессы, свойства, состояния, условия и факторы, обеспечивающие при определенной качественной актуализации и активации состояние человека как субъекта предметно-практической деятельности;

- социально-психологическую – психологически и социально-психологические процессы, свойства, состояния, условия и факторы, обеспечивающие при определенной качественной актуализации и активации состояние человека как субъекта общения;

- сферу самосознания - психологические и социально-психологические процессы, свойства, состояния, условия и факторы, обеспечивающие при определенной качественной актуализации и активации состояние человека как субъекта самопознания;

- сферу внешних условий жизнедеятельности - социально-психологические, социальные, техногенные и природные процессы, свойства, состояния, условия и факторы, обеспечивающие при определенной качественной актуализации и активации расширение человеком своей субъектности за счет внешних ресурсов, в том числе ресурсов социализации.

Развитие субъектного потенциала носит субъектогенетический характер и он представляет собой не только индивидуальные характеристики биологических, психических и социально-психологических особенностей, процессов, свойств, качеств и состояний, но и сами социальные возможности общества. Свойства, состояния, процессы, условия и факторы, составляющие структуру субъектного потенциала, выступают не только как характеристики субъектности, но и как постоянно восполняемая и наращиваемая, согласно принципу единства потенциального и актуального, ресурсно- энергетическая система, которую личность использует как субъект деятельности в различных сферах жизнедеятельности. К внеситуативным факторам развития субъектного потенциала в процессе социализации необходимо отнести сформированные в процессе интериоризации моральные нормы и личностные ценности, которые анализируются в контексте нравственного самосознания личности и формируют ее ответственность.

#### *Литература:*

1. Абульханова А.К. Проблема определения субъекта в психологии. Субъект действия, взаимодействия, познания (Психологические, философские, социокультурные аспекты)/Под ред. Э.В. Сайко. – М: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001 - С. 36-53- 288 с.
2. Акмеология. Учебное пособие/Под общ. ред. А.А. Деркача. М.: РАГС, 2002. – 650 с. Андреева Г.М. Социальная психология. –М.: Наука, 1994. – 324 с.
3. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. – СПб.: Питер, 2001. - С.131-183 - 272 с.
4. Анисимов О.С., Деркач А.А. Основы общей и управленческой акмеологии. -М.,1995. – 272 с.



5. Анцыферова Л.И. О динамическом подходе к психологическому изучению личности//Психол. журнал- № 6. -1991 - С. 54-72
6. Анцыферова Л.И. Личность в динамике: некоторые итоги исследования//Психологический журнал. - 1992. - № 5– С. 12-25
7. Иванов С.П. Субъект действия в пространстве историко-культурной ситуации развития. Субъект действия, взаимодействия, познания (Психологические, философские, социокультурные аспекты)/Под ред. Э.В. Сайко. – М: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001- 288 с.
8. Косов Р.Н. Развитие субъектности госслужащих в сфере принятия и реализации управленческих решений как фактор оптимизации их профессиональной деятельности/ Образование и здоровье школьников /Под ред. Е.Н. Богданова. - Калуга: КГПУ, 2004.- С. 68-73.- 204 с.
9. Косов Р.Н. Проблемы модельного описания субъектного потенциала госслужащих в акмеологических исследованиях/ Акмеология. - 2004. - № 2 -С. 16-21.
10. Косов Р.Н. Развитие субъектного потенциала госслужащих в процессе принятия и реализации управленческих решений в условиях неопределенности и личностного риска посредством технологий субъектогенетической практики. /Актуальные проблемы психологической теории и практики: Мат. 2-й зимней психологической школы факультета психологии КГПУ им. К.Э. Циолковского «Профессиональное становление психолога». - Калуга, 2005 - с. 73-81 – 164 с.
11. Лепский В.Е. Аналитика сборки субъектов развития. -М.:Когито-Центр, 2016 – 130 с.
12. Проблема субъекта в психологической науке/Под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Володиковой, В.Н. Дружинина. - М.: ИП РАН, 2000 - 320 с.
13. Психология индивидуального и группового субъекта/Под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Володиковой. - М.: ПЕР СЭ, 2002.- 368 с.

### **Взаимосвязь социально-психологического климата в коллективе и эмоционального выгорания учителей**

А. В. Кривчун,

*Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского*

*Аннотация.* В работе исследованы аспекты и особенности эмоционального выгорания учителей. Выявлено, что вопреки расхожему мнению, уровень эмоционального выгорания не связан с социально-психологическим климатом коллектива: даже эмоционально выгоревшие учителя стараются

поддерживать доброжелательный, теплый климат педколлектива, и наоборот, СПК значимое не уменьшает и не снижает уровень выгорания. *Ключевые слова:* эмоциональное выгорание учителей, социально-психологический климат педколлектива

## **The relationship of socio-psychological climate in the team and emotional burnout of teachers**

*A. V. Krivtsun,*

*Kaluga state University. K. E. Tsiolkovsky, Kaluga*

*Abstract.* Aspects and peculiarities of emotional burnout of teachers are investigated. It is revealed that, contrary to popular belief, the level of emotional burnout is not associated with the socio-psychological climate of the team. Even emotionally burnt teachers try to maintain the benevolent, warm climate of the pedagogical team, and conversely, the socio-psychological climate does not significantly reduce or decrease the burnout level.

*Key words:* emotional burnout of teachers, socio-psychological climate of the pedagogical team

Одной из важных проблем в сфере образования является загруженность учителей. Многие учителя начинают замечать волнение, ухудшения самочувствия. По данным Н. В. Гришиной [1] проявления синдрома выгорания отмечается у 78,9%.

Одной из причин эмоционального выгорания может являться и педагогический коллектив. Хороший коллектив обеспечивает хорошую работоспособность и уменьшает вероятность эмоционального выгорания. Но зачастую из-за напряженной работы педагоги не видятся с коллегами или не поддерживают с ними тесное общение.

В связи с этим представляется актуальные вопросы, связанные с улучшением психологического состояния и взаимодействия в коллективе, с целью поддержания работоспособности учителей.

*Целью исследования* являлось изучение взаимосвязи между степенью синдрома эмоционального выгорания и социально-психологическим климатом.

*Гипотезой* исследования является предположение о том, что существует взаимосвязь между социально-психологическим климатом и степенью эмоционального выгорания, а именно: чем ниже социально-психологический климат в педагогическом

коллективе, тем выше степень выраженности синдрома эмоционального выгорания.

Для проверки гипотезы были исследованы следующие **методики**: экспресс-методика по изучению социально-психологического климата в первичном подразделении организации (О.С. Михалюк и А.Ю. Шалыто); методика диагностики уровня эмоционального выгорания (В.В.Бойко); рисуночная методика «Я в коллективе учителей». Исследование проводилось на педколлективе одной из калужских школ.

*Социально-психологический климат трудового коллектива* — это социально обусловленная, относительно устойчивая система отношений его членов к коллективу как к целому. Социально-психологический климат всегда строится на межличностных отношениях, поэтому является показателем их состояния [3].

Основными показателями социально-психологического климата трудового коллектива являются стремление к сохранению целостности группы, совместимость, сработанность, сплоченность, контактность, открытость, ответственность.

*Эмоциональное выгорание, по мнению Маслач К., [4]* — это масштаб измерения разрыва между возможностями человека и требованиями, которые к нему предъявляются на работе. Происходит переоценка собственных сил, возможностей, достоинства, духа и воли, т.е. изнашивание души человека. Это болезнь, которая на протяжении длительного времени распространяется постепенно и равномерно, затягивая человека в заколдованный круг, из которого трудно выскользнуть, - в безысходное положение.

Н. В. Мальцева дает следующее определение: «Синдром психического выгорания представляет собой сложное структурно-динамическое образование, которое формируется в процессе педагогической деятельности и является негативным эффектом профессионализации» [2]

Педагогическая деятельность насыщена различными ситуациями и разнообразными факторами, несущими в себе потенциальную возможность повышенного эмоционального реагирования.

Неблагоприятные воздействия напряженных факторов вызывают у педагогов стресс двойного рода: информационный стресс (связан с информационными перегрузками, необходимостью

быстрого принятия решения при высокой степени ответственности за последствия) и эмоциональный стресс (возникновение эмоциональных сдвигов, изменения в характере деятельности, нарушения поведения). Поведение педагогов нередко характеризуется повышенной напряженностью.

Нами было проведено исследование на базе МБОУ «Лицей №36» г. Калуги. По результатам проведенных методик удалось выявить следующие:

*Эмоциональный компонент* социально-психологического климата в коллективе хороший, однако показатели когнитивного и поведенческого компонентов имеют средние значения (0,3, 0,1), что говорит о среднем уровне социально-психологического климата в коллективе.

У большинства членов коллектива уже есть некоторые признаки эмоционального выгорания. Более всего у учителей выражены симптомы резистенции, а именно, расширение сферы экономии эмоций и редукции профессиональных обязанностей, также у большинства присутствуют и симптомы напряжения, это говорит о том, что в данном коллективе учителей формируется эмоциональное выгорание.

Рисуночная методика так же указала на наличие эмоционального выгорания, многие выбирали 1 цвет, не добавляя дополнительных деталей. Однако анализируя цвет, можно предположить, что это вызвано «бумажной» работой.

В основном учителя выбирают зеленый цвет (22%), который символизирует независимость, стремление повысить уверенность в себе или в своих навыках, превосходство над другими, затем желтый цвет, который символизирует желание добиться уважения, и оранжевый цвет, который является символом творческого начала (14%); по 10 % выбирают розовый, означающий нежность, серый, означающий отстраненность от других, и синий, означающий удовлетворенность и покой; по 7 % фиолетовый, означающий повышенную эмоциональность, и красный, символизирующий силу и борьбу; реже всего встречается голубой, символизирующий дружелюбие и оптимизм, и коричневый цвет, символизирующий повышенную потребность в отдыхе, в создании вокруг себя уюта и умиротворения. (по 3%).

Учителя в основном полностью закрашивают себя на рисунках (70%), что значит они не испытывают тревоги по поводу работы, у

20% есть штриховка – это означает тревогу и беспокойство, и только 10% заштриховали и закрашили себя – означает, что человек испытывает тревогу в отношении коллектива

Результаты корреляции (коэффициент Спирмена) показали, отсутствие связи между компонентами социально-психологического климата и составляющими эмоционального выгорания.

Цель данного исследования достигнута, поставленные задачи были выполнены, однако гипотеза нашего исследования не подтвердилась: учителя, даже эмоционально выгоревшие, сохраняют теплый СПК в педколлективе.

#### *Литература:*

1. Ильин Е.П. Психология помощи: Альтруизм, эгоизм, эмпатия. – Спб.: Питер, 2013. – 304 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
2. Мальцева Н. В. Проявление синдрома психического выгорания в процессе профессионализации учителя в зависимости от возраста и стажа работы // Дисс. ...канд. психол. наук. М., 2005.
3. Чередниченко И. П., Тельных Н. В. Психология управления/Серия «Учебники для высшей школы». - Ростов-на-Дону: Феникс, 2004. — 608 с.
4. Maslach С. А. Multidimensional Theory of Burnout // Theories of Organizational Stress, Oxford, 1994.

### **Особенности влияния физической активности на когнитивные процессы студентов**

Е.А. Кулиш, Г. В. Валеева

*Южно-Уральский Государственный Гуманитарно-Педагогический Университет, г. Челябинск*

*Аннотация.* В данной статье рассмотрены особенности и необходимые условия влияния регулярных физических нагрузок на когнитивные способности студента и их развитие. Затронута тема зависимости высокого уровня умственной и физической работоспособности в учебном процессе от различных внешних и внутренних факторов. Среди них рассмотрены такие факторы как правильная организация учебного труда студентов, включающая в себя регулярные физические нагрузки. Проанализирована суммарная двигательная активность студентов в период учебных занятий, во время каникул и учебных сессий. Рассмотрены физиологические основы влияния физической активности на

познавательные процессы. Также затронуты культурно-исторические условия влияния физической активности древнего человека на его когнитивные способности. Рассмотрены понятия физической активности, гиподинамии. Приведены и проанализированы результаты самообследования до начала и во время применения программы повышения физической активности. Выявлены условия, при которых физическая активность способствует улучшению когнитивных процессов (работоспособность, внимание и продуктивность мышления), а при которых приводит к повышенной утомляемости как организма в целом, так и отдельных его систем. Выявлены неожиданные последствия резкого повышения физической активности. После исследования была скорректирована программа физических нагрузок, которая также представлена в статье.

*Ключевые слова:* студенты, развитие, когнитивные процессы, физическое воспитание.

## **The features of influence of physical activity on university students' cognitive capabilities**

*E.A. Kulish, G.V. Valeeva*

*South Ural State Humanitarian-Pedagogical University,  
Chelyabinsk*

*Abstract.* This article describes the features and requirements of influence of regular physical activity on students' cognitive abilities and their development. Topic based on dependence of high-level mental and physical working efficiency in the educational process and various external and internal factors. There is also some information about the factors such as the correct organization of education of students, which includes regular exercise. There is also the sum of students' activity during usual lessons at university, vacations and training sessions. There are also reviewed physiological basis of the influence of physical activity on cognitive processes. There are some facts about cultural and historical conditions of influence physical activity ancient men on their cognitive abilities. There are considered definitions of physical activity and the lack of exercise. The results and interpretation of self-examination before and during the application of the program to enhance physical activity are also presented. The article consider conditions under which physical activity helps to improve cognitive processes (efficiency, focus and productivity of thought), and which leads to fatigue as the whole body as its separate systems. Some unexpected consequences of a sharp increase of physical activity are revealed in this work. After the research program of physical exercise was adjusted, and it is also represented in the article.

*Keywords:* students, improving, cognitive capabilities, physical education.

Всем известно, что условием эффективной учебной деятельности является высокий уровень умственной и физической работоспособности студента, его способностей к познанию, восприятию и запоминанию.

Высокий уровень умственной и физической работоспособности в учебном процессе обуславливается многими внешними и внутренними факторами. Среди них большую роль играет правильная организация учебного труда студентов, обязательно включающая в себя регулярные физические нагрузки.

Вот почему целью нашего исследования мы ставим изучение влияния физических упражнений на когнитивные способности студентов вуза.

Влияние физических нагрузок на когнитивные способности очевидно, но как это доказать? Для этого нам нужно погрузиться в теорию эволюции и сосредоточить свое внимание на развитии мозга древнего человека. Британский приматолог Ричард Рэнгем считает, что в день древний мужчина проходил от 10 до 20 километров, а женщина – вдвое меньше. Большинство же ученых сходятся во мнении, что в среднем в день древний человек преодолевал расстояние около 19 километров. [5]

*Homo sapiens* начали путь из Африки 100 тысяч лет назад и достигли Аргентины 12 тысяч лет назад. Некоторые ученые предполагают, что мы невероятными темпами расширяли зону обитания – на 40 километров в год. Из этого следует, что его мозг наших потомков активно развивался во время постоянного движения. Но мере развития научно-технического прогресса стали изменяться условия жизни людей. Характерной особенностью этих изменений стало неуклонное сокращение доли физических усилий в труде и быту.

Принято считать, что суммарная двигательная активность студентов в период учебных занятий составляет 56-65%, а во время экзаменов и того меньше - 39-46% от уровня, когда студенты на каникулах. Именно уровень физической нагрузки во время каникул отражает естественную потребность молодых людей в движениях. [1]

Мозг человека и его когнитивные способности развивались в процессе постоянной физической активности, но влияет ли этот фактор на процессы познания и восприятия сейчас? Как изменятся

способности студента, если он правильно организует свою учебную и физическую деятельность?

Физическая активность - это мышечная деятельность, помогающая человеку в осуществлении своих трудовых, бытовых, культурных и других сторон жизнедеятельности и в обретении здоровья, физического и психического благополучия. Гиподинамия же – снижение мышечных усилий, когда движения осуществляются, но при крайне малых нагрузках на мышечный аппарат. [3]

Физическая нагрузка улучшает циркуляцию крови в тканях организма. Это обусловлено тем, что стимулируется выработка кровеносными сосудами молекул окиси азота. С улучшением циркуляции крови в теле развивается и микроциркулярное русло, которое помогает крови лучше проникать во все ткани организма. Чем выше физическая активность, тем больше тканей питается и продуктов обмена выводится.

То же самое происходит в мозге человека. Физическая активность способствует увеличению объема крови в зубчатой извилине – важной части гиппокампа, участвующего в консолидации памяти. Улучшение кровоснабжения в результате открытия новых капилляров делает доступными большому количеству клеток мозга, обеспечивающих кровеносное питание и устранение токсичных отходов. [5]

Но стоит отметить, что древние люди не выполняли сверхинтенсивную физическую нагрузку, их активность была естественной. Поэтому мы можем сделать вывод, что необходимо правильно организовывать учебную и физическую деятельности, оставлять время на восстановление ресурсов организма.

Таким образом, после изучения теоретического материала по вопросу влияния физической активности на когнитивные способности, мы решили проверить его на практике. Чтобы доказать нашу теорию, мы проводим эксперимент, в ходе которого будет установлено, влияют ли регулярные физические нагрузки на когнитивные способности студента. Исследование проводится на девушке 19 лет, находящейся во 2 группе здоровья. Для начала мы провели некоторые тесты, с результатами которых можно ознакомиться в таблице 1.



Таблица 1

Показатели	Стартовый результат (октябрь 2016)	Результат в динамике (21.03 2017)	Результат в динамике (1.04 2017)	Интерпретация результата
Продуктивностью мышления (Тест Ландольта)[7]		Показатель продуктивности и мышления (Рт)-86, 8086	Показатель продуктивности мышления (Рт)-152	Наблюдался низкий уровень продуктивности (< 150), затем он увеличился до среднего уровня (150-250)
Объем кратковременной памяти	Количество запомнившихся слов - 17		Количество запоминающихся слов – 18.	Объем кратковременной памяти значительно не изменился.
Оценка уровня соматического здоровья по Апанасенко[2,7].	9 баллов			Средний уровень здоровья, является безопасным уровнем.
Субъективной составляющей здоровья (программа «Гармония») [2].		Повышенный уровень утомляемости - 8 баллов, стрессонапряженность – 371 балл.		Периодически возникает чувство усталости. Существует реальная опасность (90%) возникновения психосоматического заболевания.
Самочувствие, активность и настроение (Методика САН) [3]		Самочувствие – 43, средний уровень; активность - 42, средний уровень; настроение –	Самочувствие – 38, сниженный уровень; активность - 43, средний	Общее удовлетворительное состояние. Отмечаются небольшие колебания в

		43, средний уровень.	уровень; настроение – 48, средний уровень.	уровнях самочувствия и настроения. Уровень активности остается стабильным.
Определение работоспособности[6]	Время выполнения задания - 37 сек.		Время выполнения задания - 21сек.	Работоспособность возросла от низкого уровня до нормального уровня.
Определение потребности в активности[3]	.	«а» < «б» и «в» > «г» : временное парабиотическое состояние, вызванное утомлением или недосыпанием	«а» > «б» и «в» < «г»), средняя потребность в активности. (после недельного отдыха)	Внутренний энергетический потенциал выровнялся.

Результаты самообследования в начале эксперимента показывают, что у обследуемого наблюдается повышенная утомляемость, низкий уровень продуктивности мышления и сниженная работоспособность. Наблюдалось также временное парабиотическое состояние, вызванное утомлением или недосыпанием, что свидетельствовало о том, что организм был не готов к немедленному увеличению физических нагрузок. Был взят недельный перерыв для того, чтобы дать организму время на адаптацию и восстановление ресурсов.

По причине того, что мы наблюдали временный срыв адаптации из-за неправильного построения режима работы и отдыха, мы можем сделать вывод, что даже при удовлетворительных первичных данных нужно начинать увеличивать уровень физических нагрузок постепенно, чтобы не вызвать срыв адаптации.

Для проведения исследования мы разработали примерную программу тренировок. Сроки нашего исследования составят шесть месяцев, с января 2017 по конец июня 2017.

В программу одной тренировки в тренажерном зале входят:

- работа со свободным весом;
- работа в тренажерах;
- кардиотренировка: бег, не менее 2-х км.

В начале исследования предполагалось выполнение 2 тренировок в тренажерном зале и нескольких пробежек на стадионе в неделю. Но после получения результата исследования потребности в активности и ухудшения общего самочувствия, было решено снизить интенсивность и объем нагрузок, а именно убрать одну пробежку в день тренинга в тренажерном зале и перенести бег на стадионе на выходной день. После этого внутренний энергетический потенциал выровнялся.

После проведения финального самообследования, интерпретации результатов и заключения вывода, будет написана статья, описывающая итоги нашего эксперимента.

#### *Литература:*

1. Булич Е.В. Физиолого-гигиеническая характеристика влияния занятий физическим воспитанием на умственную работоспособность и психоэмоциональную устойчивость студентов. Ученые записки - СГУ, 2007.
2. Валева Г.В, Комплексное изучение субъективной составляющей здоровья/Г.В. Валева, З.И. Тюмасева, И.Л. Орехова//«Ученые записки СПбГИПСР»/под. ред. проф. Ю.П. Платонова. - СПб.: СПбГИПСР, 2015. - С. 53-59.
3. Диагностика здоровья. Психологический практикум/ Под ред. Проф. Г.С. Никифорова – СПб.: Речь, 2011. - 950 с.
4. Физиология физических упражнений: учебно-методическое пособие для студентов, обучающихся по специальности 050720 «Физическая культура» и направлению «Педагогическое образование», профиль «Физическая культура» / С.И. Картышева. – Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2012. – 176 с.
5. Правила мозга. Что стоит знать о мозге вам и вашим детям /Джон Медина; пер. с англ. К. Ивановой. – 2-е изд. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2015. – 304 с. Глава 1. с.10-22.

6. Щелчкова Н.Н. Анатомия и физиология: учебно-практическое пособие для студентов небиологических специальностей педагогических вузов / Н.Н. Щелчкова. – Челябинск: Изд-во Челяб.гос.пед.ун-та, 2010. – 407с.
7. Тюмасева, З.И. Проектирование безопасного и здоровьесберегающего пространства «вуз -школа» как условие профессионального становления студентов/З.И. Тюмасева, И.Л. Орехова, Г.В. Валеева, Е.С. Гладкая. - Челябинск: ЧГПУ, 2015. -240 с

## **О психологических аспектах «групп смерти»**

М.Н. Миронова,

*Калужский государственный университет им. К.Э.Циолковского*

*Аннотация:* В статье обращается внимание на неоднозначное отношение к феномену «групп смерти»: как о подростковой игре, в которую «поиграют и забудут», и как к деструктивной психотехнологии, результатом которой является так называемый «рекомендованный» суицид. Принимая позицию к данному феномену как к технологии, автор статьи показывает, что ее создатели эксплуатируют особенности подросткового возраста и знание некоторых аспектов психологии, что и обеспечивает ее зловещую эффективность. В качестве превентивных мер предлагается, во-первых, создание «серьезных игр» для подростков с использованием привычных для них современных элементов игр off-line/ on-line, но имеющих конструктивный сценарий и ориентированных на позитивные ценности. Для этого нужны не только те, кто способен ее разработать, но и организовать, те, кто будет в ней участвовать как профессиональные администраторы-вожатые. Условия социализации все более и более усложняются, а социально-психологическая превенция не можем вновь отстать.

Во-вторых, психологам-практикам неплохо было бы, наконец, подумать о том, что существует риск невольного внесения «своей лепты» в усиление предрасположенности к попаданию подростков в сети деструктивной игры. В программах некоторых тренингов присутствуют рекомендации по использованию различных медитаций, мандал, и прочих техник, изменяющих состояние сознания, которые увеличивают внушаемость, блокируют критическое мышление, активируют состояния, аналогичные «просоночным». Кроме того, они способствуют формированию оккультного мифа, активируют архетип смерти, то есть способствуют усилению тех деструктивных тенденций, которые приводят к рекомендованному суициду.

**Ключевые слова:** «группы смерти», суицид, рекомендованный суицид, подростковый возраст, девиантное поведение, превенция, интервенция.

### **Psychological aspects of «groups of death»**

*M.N. Mironova,*

*Kaluga State University. K. E. Tsiolkovsky, Kaluga*

*Abstract:* In the article attention applies on ambiguous attitude toward the phenomenon of «groups of death»: as about a juvenile game in which will «play and will forget», and as to destructive psychotechnology the result of which is so-called «recommended» suicide. Accepting position to this phenomenon as to technology, the author of the article shows that its creators exploit the features of teens and knowledge of some aspects of psychology, what provides its ominous efficiency. As preventive measures creation of «serious games» is offered, at first, for teenagers with the use of usual for them modern elements of games off-line/on-line, but having a structural scenario and oriented to the positive values. This requires not only those who are able to develop, but also to organize, those who participate in it as professional administrators-counselors. Conditions of socialization are more and more complicated, and socio-psychological prevention can't keep up.

Second, psychologists would be nice, finally, to think that there is a risk of unwitting making "a contribution" to strengthening of predisposition to getting adolescents in the network of destructive games. In the programs of some trainings present recommendations on the use of different meditations, mandal, and other techniques, changing the state of consciousness, which increase suggestibility, block critical thought, activate the states, analogical «sleeply condition». In addition, they are instrumental in forming of occult myth, activate archetype of death, that instrumental in strengthening of those destructive tendencies which result in recommended suicide.

*Key words:* «groups of death», suicide, recommended suicide, teens, deviant behavior, prevention, intervention.

К феномену «группы смерти» отношение неоднозначное, например, утверждается, что подростки «поиграют, поиграют и забудут». Но подобные группы существовали в сети еще с конца девяностых. Позволю процитировать собственное выступление на одной из конференций от 2005 года: «В Интернете есть «Смертесеть» с разделом: «Обучение искусству и науке умирания. Рекомендации по способам самоубийства». Сегодня у организаторов накоплен огромный опыт.

Представители следственных органов приводят официальную статистику: из 720 подростковых суицидов, совершенных в 2016 году в России, только 1% можно доказательно отнести к деятельности этих групп, поэтому не стоит придавать им какого-либо особого значения. Но известна ли истинная статистика, если по случаям суицидов расследование не проводится? Только после того, как старые дела о подростковых суицидах за последние годы будут подняты из архивов и расследованы, истинная картина будет ясна.

Многие уверены, что «группы смерти» - проблема только родителей, их неподготовленности к родительству. Поэтому общество в целом может отстраниться от ее решения. Тем более, что оно может быть связано с введением неких запретительных мер пользования «всемирной паутиной». Поклонники Интернета, опасаясь хотя бы частичного урезания свободы в сети, выступают против любых правил, даже если это противоречит безопасности детей.

Наконец, суицидологи, ссылаясь на известный эффект Вертера утверждают, что появление темы в СМИ собственно и является причиной всплеска суицидов. Но в данном случае, мы имеем дело не с обычными суицидами, а с так называемыми «рекомендованными». Они имеют иную мотивацию, другие психологические «механизмы». «Рекомендации» созданы специалистами и точно ложатся на психологическую почву возраста.

Не будем приводить здесь все традиционные для литературы его характеристики, но остановимся на некоторых. Подростковый возраст – кризисный, когда одновременно действуют конструктивная и деструктивная составляющие [1], которые принципиально нерасторжимы. Обе они максимально эксплуатируются преступными взрослыми.

В результате действия деструктивной составляющей (обычно в начале кризиса, в 11-12 лет) многое из того, что ранее было интересно, важно, ценно, утрачивает смысл, обесценивается. Это, прежде всего, относится к семье, подросток начинает переоценивать свои отношения с родителями. С помощью разных форм неподчинения родителям он разрушает прежние, детские привязанности, отношения, ценности ради того, чтобы освободить место для будущих взрослых отношений. Это происходит

практически всегда, даже тогда, когда родители были друзьями, не допускавшими педагогических ошибок (что в реальности редко достижимо). А так как подросткам свойственна повышенная критичность, они очень болезненно относятся ко всему, что касается не только оценки собственных личных качеств, но и оценки достоинств и недостатков семьи и близких, велика вероятность возникновения конфликтов. В результате возникает барьер к восприятию воздействий родителей, который искусственно увеличивается в «группах смерти», так как там «помогают» посмотреть на родителей через кривую лупу и увидеть то, чего не было в действительности. Поэтому возгласы по поводу исключительной родительской ответственности, которые звучат на различных TV-шоу в адрес родителей, чьи дети совершили суицид, не только несправедливы, но и неконструктивны. А если учесть, что Экран для современного ребенка более авторитетен, чем родители (что неоднократно было показано результатами исследований [2]), то этот тезис можно считать доказанным.

Если вновь обратиться к теме деструктивной составляющей кризиса, то она способствует тому, что у подростка есть реальная предрасположенность к суициду. Еще в начале двадцатого века детский психоневролог Хорошко писал о том, что характер подростка наделен такими свойствами, которые по факту своего существования предрасполагают подростка к самоубийству. Для усиления этой склонности разработчики игры в качестве заданий дают прочтение книг с суицидальной тематикой; прибавьте сюда знание о том, что суициды заразительны, и мы поймем, почему эта игра столь эффективна. Взрослый организатор игры не только учит подростков, что ничего хорошего в жизни нет, единственный способ – уйти из нее добровольно и досрочно, но и дает подробные пошаговые инструкции как «выпиливаться». И даже инспирирует пример собственного суицидального поведения: известный ныне «Филипп Лис» присылал участникам группы видео со своей якобы не удавшейся попыткой суицида, снабженное комментарием о том, что он испытывал необыкновенные, «возвышенные» ощущения. А чтобы еще более усилить деструктивную составляющую, детям предлагают психологические упражнения по самоповреждению – самопорезы.

Еще одну причину склонности к самоубийству связывают с типичными для возраста депрессиями, протекающими с

безразличием и чувством пустоты, вакуума, частичной утери себя (которые непродолжительны и легко лечатся). Зная об этой особенности, организаторы игры искусственно усиливают склонность к депрессиям психоделической музыкой, повторяющимися кадрами сцен смерти, во время общения всячески раздувают малейшие недостатки подростков, убеждают их в безысходности будущей жизни. Это вновь работает: почти каждый подросток уже имеет опыт неудач в своих попытках «встроиться» во взрослую жизнь, но часто сталкивается с «невыносимой плотностью бытия», буквально спиной чувствует, как она его выталкивает. В результате полосы неудач, поражений даже в норме возраста подросток легко идет на суицид из-за трудности процесса вхождения в наш действительно жесткий и несправедливый мир. Мысль о самоубийстве снимет разом все возможные жизненные трудности. Тем более что «заботливые» кураторы предлагают привлекательный миф о том, что смерть будет не настоящей, что душа бессмертна, но она может после смерти переселяться в сеть Интернета и впереди – жизнь в «тихом доме», но по желанию можно будет и появляться среди людей в этом мире. В сети предпринимаются манипуляции, подтверждающие это. Можно предполагать, что этот миф создан внутри нью-эйджерской (окультистской, языческой, сатанинской) философии. Карта страны с наложенным на нее странным символом – вероятно, так же не случайна. В некоторых сатанинских течениях считается, что, если кто-либо, совершив ряд убийств, из их географических мест расположения на карте «выполнит» пентаграмму, то он получит более высокий статус. По данным признакам можно считать организаторов «групп смерти» представителями деструктивной религиозной секты (что не исключает психологического диагноза «бытовая некрофилия») и политического – гибридная война).

Психотехнология игры эффективна еще и потому, что современный подросток уже значительно «проработан» участием в сетях Интернета. В результате у него стирается представление о реальности, он живет в придуманных мирах, выйти из которых, даже если на то появится желание, не так просто. О том, что человек, являющийся членом сетевого сообщества, утрачивает свободу, уже написано [3]. Кроме того, в результате участия в деструктивных компьютерных играх у большого количества детей



произошла танатизация сознания и размывта граница между жизнью и смертью.

Вспомним и то, что у подростка есть очень важная потребность: встречи со взрослым человеком, который воплощает в себе социальную, обобщенную, но персонифицированную сущность человека, является жизненным идеалом. В этом стремлении подросток часто ошибается, встречая негативного взрослого героя (в «группах смерти» – это молодые администраторы и кураторы в сети). Возникает псевдолюбовь к такому персонажу, когда его воздействие не имеет границ, его цели становятся целями подростка. А еще учтем, что ведущая деятельность подростка – интимно-личностное общение, большое значение в нем играет фантазия (опять же – свойственная подростку), фантомные проявления. Все это означает, что общение должно быть тайным и вряд ли можно надеяться, что даже при хорошем взаимопонимании с родителями подросток о нем расскажет. Тем более, что куратор дает подробные инструкции, как тайну сохранить.

Известно, что для того, чтобы подчинить человека, необходимо сформировать повышенную внушаемость. В игре это так же великолепно осуществляется: именно в четыре часа утра внушаемость человека максимальна. Поэтому сеанс связи начинается в четыре часа двадцать минут утра. В результате, дети постоянно не высыпаются и «просоночное» состояние дополнительно усиливается. Такое состояние характеризуется повышенной внушаемостью и отсутствием критики, оно свойственно не только перед и после сна, но и для предсмертного состояния. Этим достигается еще один неожиданный эффект, работающий на суицидальное поведение!

Суицид в «группах смерти» часто совершается «на слабо», и это так же использование психологических моментов возраста, когда появляется потребность в общении с целью самоутверждения, что часто и приводит подростков к различным формам отклоняющегося поведения.

Еще одна важная эксплуатируемая психологическая характеристика подростка: особый образ действий, промежуточный между детской игрой и серьезной ответственной деятельностью – «серьезная игра». Игры в Интернете of lain/on lain (то есть такие, которые «наполовину» предполагают действия в реальном мире) –

идеальная модель такой «серьезной игры», где фантазия, действия в сети и реальность сплетены! Кроме того, Интернет для многих современных детей – это не искусственное образование, а родное пространство, причем имеющее высший «статус», больший, чем планетарный. Речь может идти, скорее, о религиозном отождествлении Интернета как управителя Мира (в рисунках «Весь мир» компьютерных игроков: земной шар внутри экрана компьютера [4]).

А если все эти психологические ловушки возраста не срабатывают в достаточной мере – применяется шантаж. Якобы, если суицид не будет совершен, то родители и вся семья будут убиты.

Вероятно, применяются и другие методы воздействия, так как один из участников игры, студент третьего курса, который готовился совершить суицид, уверен, что никто ему явно не сообщал информации о том, как и когда это должно произойти. А его отец утверждает, что он был в таком состоянии, когда критическое мышление не работает (он охарактеризовал его словами: «разговариваешь, как будто со стеной»).

Анализируя все это, необходимо констатировать, что из года в год, из раза в раз повторяется одна и та же история: самые современные достижения науки сначала используются негодьями, а мы вновь не успеваем. Так было с детскими мультфильмами в девяностых, с компьютерными играми в двухтысячных, так - и теперь с «группами смерти».

Каков может быть конструктивный из сложившейся ситуации? В первую очередь – информирование родителей, их обучение, которое позволит правильно понимать особенности возраста и заранее начать перестраивать свое отношение к подростку. В ходе производственной практики наши студены, обучающиеся по специальности «клиническая психология» выполнили проект, в ходе которого они разработали буклеты, содержащие т.н. «бихевиоральные ключи», позволяющие родителям понять, участвует ли их ребенок в опасной игре, и проводили занятия с родителями в тех школах, где они проходили практику.

Кроме информирования родителей возможны и другие меры. Но очень важно, чтобы практические психологи перестали бы неосознанно создавать предрасположенность к тому, что подростки

так легко попадают в расставленные против них сети. Стоит подумать о том, что в программах некоторых тренингов присутствуют рекомендации по использованию различных медитаций, мандал, и прочих техник, изменяющих состояние сознания. А это техники, которые увеличивают внушаемость, подчиняемость, блокируют критическое мышление, активируют состояния, аналогичные «просоночным». Кроме того, они способствуют формированию оккультного мифа о «Тихом доме», активируют архетип смерти, то есть способствуют усилению тех деструктивных тенденций, которые приводят к рекомендованному суициду.

Подросткам необходима полная загруженность времени, которое гораздо чаще, чем необходимо, является свободным. Необходима игра, которая работала бы на усиление конструктивной, а не деструктивной составляющей, но была бы «серьезной» of/in/on/in, использующей привычные современные элементы игр, но учитывающей потребность подростка в тайне (вспомним, что тимуровцы делали свои полезные дела ночью, в тайне), в личностном общении с социальным взрослым, имеющей конструктивный сценарий и ориентированной на позитивные ценности. А для этого нужны не только те, кто способен ее создать и организовать, но и в ней участвовать. И нельзя надеяться только на волонтеров. Кураторы и администраторы «групп смерти», как известно, действуют не на безвозмездной основе. Когда-то у подростков были пионервожатые, потом появились школьные психологи, потом – телефон экстренной психологической помощи («доверия»). Но социум становится все более и более деструктивным, условия социализации усложняются. Теперь должна появиться новая специальность – администраторы-вожатые подростковой сети, которые будут заниматься не только интервенцией, то есть осуществлять кризисное консультирование, работая с теми, кто уже участвует в группах, подобных той, о которой идет речь, но прежде всего – превенцией: играть в «серьезные», конструктивные игры с подростками. Государство и общество должно об этом позаботиться! Хотя бы потому, что сеть «группы смерти» - подростковый вариант глобальной Сети, в которой ведется информационно-психологическая война, вербовка террористов, рекрутируются участники протестных майданов.

### *Литература:*

1. Поливанова К.Н. Психологический анализ кризисов возрастного развития //Вопросы психологии. 1994. № 1. С. 61 – 69.
2. Абраменкова В.В. Генезис отношения ребенка в социальной психологии детства/Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук. М. 2000. С. 43 - 46
3. Гостев А.А. Психология и метафизика образной серы человека. М. Генезис. 2008. С. 377 – 387.
4. Медведева И.Я., Шишова Т.Л., Миронова М.Н. Ребенок и компьютер. Клин. 2007. С. 66 -72

### **Взаимосвязь временной перспективы и ценностных ориентаций руководителей**

Е.В. Молчанова, А.Ю. Ганьшина,

*Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского*

*Аннотация.* Статья посвящена исследованию временной перспективы и ценностных ориентаций руководителей. Выявлена взаимосвязь между такими ценностями управленцев как общение и социальный статус и их ориентацией на настоящее; потребность в достижении связана с будущим работников, а их ориентация на прошлое соотносится с поиском прекрасного и значимостью любви.

*Ключевые слова:* временная перспектива, ценностные ориентации руководителей.

### **The relationship of time perspective and value orientations of managers**

*E.V. Molchanova, A.Y. Ganshina,*

*Kaluga state University named after K. E. Tsiolkovsky*

*Abstract.* The article is devoted to the study of time perspective and value orientations of leaders. There is an interrelation between the values of managers such as communication and social status and their focus on the present; the need for achievement is associated with future of employees, and their orientation to the past is correlated with the search for beauty and significance of love.

*Key words:* time perspective, values executives of managers.

Временная перспектива, изначально неосознаваемая человеком, влияет на его поведение и жизнь, определяя мировоззрение, признание прошлого, понимание настоящего, составление планов на будущее. Важными факторами управленческого видения являются такие характеристики временной перспективы как ее протяженность и последовательность, временная ориентация, отношение к собственному прошлому, настоящему и будущему.

Поскольку в современной психологии временная перспектива управленцев изучалась лишь в контексте организации и структурировании своего личного времени без непосредственного учета ценностей личности, постольку необходимо изучить взаимосвязь временной перспективы и ценностных ориентаций руководителей.

В исследовании приняло участие 50 человек, работающих в группе компаний ООО «Территория Гостеприимства». Из них 30% мужчин и 70% женщин в возрасте от двадцати до двадцати семи лет.

Для измерения временной перспективы руководителей была использована методика «Методика мотивационной индукции» (Ж.Нюттен).

Было выявлено, что 49% испытуемых живут настоящим, то есть для них характерно жить «здесь и теперь», удовлетворять имеющиеся физиологические потребности, а также потребности в отдыхе, развлечениях.

Среди опрошенных 38% - это те люди, которые любят себя, любят быть красивыми, уверенными в себе, независимыми. Для них характерна потребность в самореализации и обеспечении себя, то есть руководители хотят расти в профессиональном плане, они четко следят за собой, своим поведением, речью, достигают, как правило, лучших результатов благодаря приложенным усилиям.

У 13% респондентов выражена потребность в достижении, которая проявляется в желании завоевать уважение и признание, добиться успеха в какой-либо деятельности, обеспечить безбедное существование, совершить крупные покупки как подтверждение социального статуса.

В отличие от Ж.Нютенна, Ф. Зимбардо разработал наиболее полный конструкт временной перспективы, который включает ориентацию не только на реальное время, но и на прошлое и

будущее. Каждому человеку свойственно фиксироваться по большей части на одном из времен (некоторые из нас более ориентированы на будущее, другие — на настоящее или на прошлое), что приводит к формированию временного «пристрастия», или «предубеждения».

С помощью методики «Стэнфордский опросник временной перспективы (ZTPI) Ф. Зимбардо» были получены следующие результаты.

У 34% руководителей, принявших участие в исследовании, важную роль играет фактор восприятия фаталистического настоящего, ориентируясь на который человек попадает в так называемый «цикл стресса», когда негативные мысли проецируются в будущее в форме боязни того, что стрессовое событие повторится или произойдет новое неприятное событие, и затем возвращаются в настоящее в виде временной перспективы негативного будущего. Отсюда автоматически осуществляется переход в негативное прошлое, в котором человек застревает.

По 19% специалистов больше ориентируются на негативное или позитивное отношение к прошлому, то есть люди либо принимают свое прошлое и вспоминают его с удовольствием, либо фокусируются на тех моментах, которые пошли не так.

Значимость по факторам гедонистического отношения к прошлому и будущему выражена в равной степени у 14% опрошенных. Эти люди живут моментом, ищут только удовольствия, новизну, избегают боли. Ориентация на гедонистическое настоящее тесно связана с поиском новых и сильных ощущений, импульсивностью, открытостью к дружеским контактам. Руководители отчетливо представляют себе будущее организации и свою роль в ней, а также обсуждают будущее организации со своими коллегами.

Мы исследовали уровень индивидуальных приоритетов личности в реальных условиях с помощью методики ценностных ориентации Ш. Шварца. Исследование показало, что наиболее выраженными ценностями у испытуемых являются «стимуляция» (18%), «самостоятельность» (16%), «универсализм» (16%), «традиции» (14%) и «власть» (10%).

Стимуляция как тип ценностей является производным от организменной потребности в разнообразии и глубоких переживаниях для поддержания оптимального уровня активности.

Определяющая цель самостоятельности состоит в осознанности мышления и выбора способов действия, в творчестве и исследовательской активности. Самостоятельность как ценность производна от организменной потребности в самоконтроле и самоуправлении, а также от интеракционных потребностей в автономности и независимости.

Универсализм подразумевает понимание, терпимость, защиту благополучия всех людей и природы. У таких испытуемых присутствует понимание, терпимость и защита благополучия всех людей и природы.

Мотивационной целью традиции как ценности является уважение, принятие обычаев и идей, которые существуют в культуре (уважение традиций, смирение, благочестие, принятие своей участи, умеренность) и следование им. Люди уважают и несут ответственность за культурные и религиозные обычаи и идеи.

Главной целью власти является, достижение социального статуса и престижа, контроля или господства над людьми и ресурсами. Данная ценностная ориентация подчеркивают достижение или сохранение доминантной позиции в рамках целой социальной системы.

Наименее выраженными ценностями у руководителей были выявлены «доброта» (8 %), «достижения» (8%), «комфортность» (4%), «гедонизм» (4%) и «безопасность» (2%).

Доброта – это более узкий «просоциальный» тип ценностей по сравнению с универсализмом. Лежащая в ее основе доброжелательность сфокусирована на благополучии в повседневном взаимодействии с близкими людьми.

Определяющая цель достижения как ценности заключается в личном успехе через проявление компетентности в соответствии с социальными стандартами. Испытуемые набрали наименьшее количество баллов по данной ценности, это говорит о том, что личный успех в соответствии с социальными стандартами учитывается меньше.

Мотивационная цель конформности состоит в сдерживании и предотвращении действий, которые могут причинить вред другим или не соответствуют социальным ожиданиям. Люди, у которых преобладает данная ценность, умнеют сдерживать действия и побуждения, которые могут навредить другим, в нашем случае эта ценность не преобладает так сильно, как «традиции» и «доброта».

Гедонизм в качестве ценностной ориентации определяется как наслаждение или чувственное удовольствие. У наших испытуемых это преобладает в меньшей степени.

Основная цель безопасности заключается в безопасности для других людей и себя, гармония, стабильность общества и взаимоотношений. Она производна от базовых индивидуальных и групповых потребностей. По мнению Ш. Шварца, существует один обобщенный тип ценности безопасности, относящийся к коллективной безопасности и выражающий цель безопасности и для личности (социальный порядок, безопасность семьи, национальная безопасность, взаимопомощь, чувство принадлежности, здоровье).

С помощью методики диагностики реальной структуры ценностных ориентаций личности С.С. Бубновой было выявлено, что наиболее выраженными ценностями у руководителей являются:

- «общение» (20%). Общение представляет собой сложный процесс установления и развития контактов между руководителем и подчиненными, порождаемый потребностями совместной деятельности и включающий в себя как минимум три различных процесса: коммуникацию, то есть обмен информацией, интеракцию - обмен действиями и социальную перцепцию-восприятие, и понимание партнера.
- «высокий социальный статус» (16%) Социальный статус личности - это положение человека в обществе, которое он занимает в соответствии со своим возрастом, полом, происхождением, профессией, семейным положением. Статус определяет главное в жизни руководителя, поэтому он занимает одну из ведущих ценностей.
- «здоровье» (14%) - здоровье является важнейшим компонентом человеческого счастья и одно из ведущих условий успешного социального и экономического развития. Это состояние полного физического, духовного и социального благополучия, а не только отсутствие болезни и физических дефектов.
- «материальное благосостояние» (10%) выражена в меньшей степени. Материальное благосостояние - это уровень жизни человека, его экономическое положение. С наличием материальных благ человек с успехом может стремиться к достижению великого для себя блага всестороннего развития.
- «помощь и милосердие к другим людям» (10 %), проявляются в



любви к ближнему, доброжелательности, желании помочь, ничего не требуя взамен.

Для определения взаимосвязи временной перспективы и ценностных ориентаций руководителей был использован коэффициент ранговой корреляции Спирмена. По результатам проведенной математической обработки:

- 1 выявлена значимая положительная связь между параметрами временной перспективы «код социального времени» и такой ценностью как «здоровье» ( $R_s = 0,364$  при  $p \leq 0.01$ ). Вне зависимости от того, в какой промежуток времени находится человек (прошлое, время учебы, зрелость, «вся жизнь» и события после смерти) ценность здоровья для него наиболее значима.
- 2 выявлена значимая отрицательная связь между гедонистическим отношением к прошлому и таким ценностям как «гедонизм» ( $R_s = -0,35$  при  $p \leq 0.01$ ), «достижения» ( $R_s = -0,35$  при  $p \leq 0.01$ ) и «безопасность» ( $R_s = 0,329$  при  $p \leq 0.01$ ). Чем больше руководитель находится в прошлом, вспоминает с приятной ностальгией ушедшие события, тем меньше у него стремлений к достижению в настоящем времени, к получению удовольствия и обеспечению собственной защиты.
- 3 выявлена значимая отрицательная связь между будущим и такой ценностью как «достижения» ( $R_s = -0,275$  при  $p \leq 0.01$ ). Руководители, которые нацелены на будущее, меньше ориентированы на достижения в настоящем времени.
- 4 выявлена значимая положительная связь между параметрами временной перспективы «код анализа содержания» и такой ценностью как «доброта» ( $R_s = 0.276$  при  $p \leq 0.01$ ) и «универсализм» ( $R_s = 0.412$  при  $p \leq 0.01$ ). Вне зависимости от того, в какой промежуток времени находится человек (прошлое, время учебы, зрелость, «вся жизнь» и события после смерти) ценность доброты и универсализма превалирует.
- 5 выявлена значимая положительная связь между гедонистическим отношением к прошлому и таким ценностям как «любовь» ( $R_s = 0,368$ , при  $p \leq 0.01$ ) и «социальный статус» ( $R_s = 0.323$ , при  $p \leq 0.01$ ). У руководителей, которые позитивно относятся к своему прошлому, в настоящем выражены ценности любовь и социальный статус.
- 6 выявлена значимая отрицательная связь между позитивным

отношением к прошлому и такой ценностью как «поиск прекрасного» ( $R_s = -0,28$  при  $p \leq 0.01$ ). Чем позитивнее отношение к прошлому, тем меньше выражена в настоящем ценность поиска прекрасного.

Таким образом, выявлена взаимосвязь между такими ценностями управленцев как общение и социальный статус и их ориентацией на настоящее; потребность в достижении связана с будущим работников, а их ориентация на прошлое соотносится с поиском прекрасного и значимостью любви.

### **Формирование и развитие креативности как основы творческого потенциала и критерия успешной социализации личности**

А.В. Морозов, Г.Г. Никифорова,  
*Институт управления образованием  
Российской академии образования, г. Москва*

*Аннотация:* В статье рассматривается феномен креативности как основа творческого потенциала и критерий успешной социализации личности; особое внимание уделено значению креативности в реализации творческого потенциала современной молодёжи, анализу существующих подходов к обозначенной проблеме в психологической науке; подчёркивается мысль о том, что невзирая на то, что творчество является высшим проявлением феномена человека, оно менее всего изучено, так как принципиальная спонтанность творческого процесса изначально делает его неуловимым для естественно-научных методов; уточняя механизм формирования и развития креативности, в статье отмечается некоторая этапность в её осуществлении и делается вывод о том, что для развития креативности важно наличие нерегламентированной среды с демократическими отношениями и подражание творческой личности; делается акцент на выявленные тенденции инновационной подготовки современного специалиста, а также на тот факт, что высокий профессиональный уровень включает безусловное знание им основ психологии, развитой ум и незаурядность личности; резюмируя изложенное, делается вывод о том, что креативность является стержнем, позволяющим человеку достичь разрешения постоянно возникающих противоречий в своей профессиональной деятельности.

*Ключевые слова:* креативность, творческий потенциал, социализация, личность, профессиональный уровень, инновационная подготовка.

## **The formation and development of creativity as the basis of creative potential and criteria successful socialization of the personality**

*A. V. Morozov, G. G. Nikiforova,*

*Institute of management education of the Russian Academy of Education,  
Moscow*

*Abstract:* The article discusses the phenomenon of creativity as the basis of creativity and the criterion of successful socialization of the personality; special attention is paid to the importance of creativity in the realization of creative potential of today's youth, analysis of existing approaches to the problem identified in psychological science; emphasizes the idea that despite the fact that creativity is the highest manifestation of the phenomenon of man, it is less known, since the fundamental spontaneity of the creative process initially makes it elusive for natural scientific methods; clarifying the mechanism of formation and development of creativity, the article points out certain stages in its implementation and concludes, developing creativity is important to have an ad hoc environment with democratic relations and creative imitation of personality; emphasis on the innovative tendencies of training of modern specialists, as well as on the fact that high professional level includes the absolute knowledge of the foundations of psychology, an educated mind and outstanding personality; summarizing above, it is concluded that creativity is the core that allows people to resolve the recurring conflict in their professional activities.

*Keywords:* creativity, creative potential, socialization, personality, skills, innovation training.

*Публикация подготовлена в рамках поддержанного ФГБУ научного проекта № 16-16-40018*

Несмотря на то, что творчество является высшим проявлением феномена человека, оно менее всего изучено, и, как ни парадоксально это звучит, вполне закономерно. Дело в том, что принципиальная спонтанность творческого процесса изначально делает его неуловимым для естественно-научных методов. Едва ли можно ожидать от современной науки универсального понимания природы творчества, полностью удовлетворяющего всем собранным фактам и всякого рода запросам. Знания эти ещё слишком удалены от желаемой степени близости к истине как в отечественной, так и в зарубежной психологии творчества.

Первое упоминание о природе научного творчества мы находим в трудах древних философов. Аристотель в своей знаменитой силлогистике пытается выяснить возникновение новых

знаний путём выстраивания алгоритма логических умозаключений. В донаучной психологии таким условием продуцирования нового долгое время считались мыслительные операции: индукция, а позднее – дедукция (Ф. Бэкон, Р. Декарт, Г. Лейбниц, Дж. Милль и др.). Данные подходы определения природы творчества носили индетерминистский характер. Только в эпоху господства ассоциативной концепции появились представления о природе творчества, отчасти соответствующие «детерминистским идеалам научности»: о творческом синтезе (В. Вундт) и творческих ассоциациях (А. Бэн) [4].

Исследование креативности и творчества широко представлены и в отечественной науке. Выделены критерии творчества, идут активные исследования его психологических механизмов. В педагогической психологии творчества разработаны техники развития творческого мышления.

Среди наиболее перспективных направлений изучения творчества в настоящее время выделяются исследования Д.Б. Богдавленной, которая в своих экспериментальных работах выделила единицу анализа творчества. В качестве такой единицы была выделена интеллектуальная активность, которая отражает познавательные и мотивационные характеристики творческой личности в их единстве. В качестве наиболее специфического проявления интеллектуальной активности автор выделяет интеллектуальную инициативу мыслительной деятельности за пределами ситуативной заданности, не обусловленную ни практическими нуждами, ни внешней или субъективной отрицательной оценкой работы [1].

Рассматривая природу интеллектуального творчества в аспекте преобразования потенциальной креативности в реальную, мы также солидарны с исследователем В.А. Просецким в том, что креативность развивается от подражания – копирования через творческое подражание и подражательное творчество к подлинному творчеству. Естественно предположить, что не все люди характеризуются всеми стадиями развития креативности: кто-то достигает только первой стадии, хорошо копируя готовые методические рекомендации; отдельные индивиды, не меняя в целом какой-либо концепции, системы вносят некоторые модификации, методические приемы; третьи, беря за основу идею, полностью разрабатывают содержание, методы и формы её

реализации; четвертые создают свою собственную оригинальную технологию [7].

Относительно последней группы можно предположить, что первые три стадии объединяются в одну – подражательную стадию, противостоящую четвертой стадии – стадии творчества.

Сопоставление указанных этапов развития креативности с уровнями интеллектуальной активности, выделенными Д.Б. Богоявленской, позволило установить между обоими направлениями соответствие, порождающее представление о нескольких последовательно усложняющихся уровнях реализации инновационной деятельности. Перевод активности обучаемого на всё более высокий уровень составляет перспективу совершенствования деятельности и характеризует освоение стратегии организации инновационного обучения.

В психологической науке одним из механизмов подражания называется идентификация как процесс объединения субъектом себя с другим индивидом или группой на основании установившейся эмоциональной связи, а также включение в свой внутренний мир и принятие как собственных – норм, ценностей, образцов.

Социальный заказ на исследование механизмов формирования и развития креативности как основы творческого потенциала и критерия успешной социализации личности обусловил особую актуальность проблемы креативности. Динамическая личностная характеристика творчества выражается в креативности и её основных показателях. Мы исходим из системной трактовки креативности как ценностно-личностного, многоуровневого образования в отличие от рационалистических представлений о креативности, как о сугубо интеллектуально-эвристическом качестве личности [6].

Уточняя механизм формирования и развития креативности, можно отметить и некоторую этапность в её осуществлении. На первом этапе происходит знакомство с различными вариантами (альтернативами) осуществления инновационной деятельности, их дифференциация и перебор (соотнесение), осознаваемое или неосознаваемое, с собственными индивидуально-психологическими и профессиональными образованиями; предпочтениями, мотивами, склонностями, запросами, свойствами личности, профессионально-важными умениями и навыками и т.п.; на следующем этапе

отобранные инновации прорабатываются и пропускаются через себя, проверяется их соответствие в действии за счёт усиления собственной личности, привнесения элементов новизны и оригинальности [5].

Таким образом, креативность развивается в процессе усвоения того, что уже было накоплено, а затем осуществляется изменение, преобразование существующего индивидуального опыта. Это путь от приспособления к инновации до её преобразования, что составляет суть и динамику инновационной деятельности.

Для развития креативности необходимы нерегламентированная среда с демократическими отношениями и подражание творческой личности. Развитие креативности происходит под влиянием микросреды и подражания через формирование системы мотивов и личностных свойств (независимость, мотивация самоактуализации). Нередко талантливые студенты становятся объектом критики педагогов-наставников из-за отказа копировать их методические приёмы.

В ходе профессионального становления будущего специалиста огромную роль играет профессиональный образец – личность профессионала, на которую ориентируются обучаемые. Отсюда следует аксиома: для развития креативности необходим определённый уровень сопротивления среды и поощрение таланта [6]; [10].

Предпринятое нами исследование позволило выявить ряд ведущих тенденций инновационной подготовки современного специалиста:

1. тенденция зависимости формирования инновационного поведения от степени развития профессиональной свободы, её творческой самореализации;
2. тенденция открытости, обращенности к профессиональному наследию;
3. тенденция создания гибких саморазвивающихся систем профессиональной подготовки [3].

Успешность инновационного поведения специалиста во многом зависит от освоения им определённого уровня культуры, способности активного вхождения во взаимодействие с социальной и профессиональной средой. Процесс формирования креативности будущего специалиста состоит из ряда этапов и сопровождается овладением инновационной деятельностью путём подражания

образцам творческого поведения. Наличие такой подражательной способности обеспечивает лёгкость вхождения в профессиональную деятельность, повышает уровень её освоения, снижает число «проб и ошибок», определяет продуктивность и оригинальность.

Одной из тенденций развития инновационных технологий является также включение в учебный процесс не только познавательной, но и эмоционально-личностной сферы человека. Подготовка будущего специалиста к инновационной деятельности эффективна, если она разворачивается в адекватных учебных формах и решает две взаимосвязанные задачи:

- формирование инновационной готовности к восприятию новшества;

- обучение умениям действовать по-новому [8].

Креативность как глубинное свойство выражается в оригинальной постановке проблемы, наполненной личностным смыслом. Поэтому необходимо осуществлять системное формирующее воздействие через определённый комплекс условий микросреды.

Одна из важнейших тенденций инновационной подготовки специалиста в ВУЗе состоит в пересмотре самой концепции организации учебно-познавательной деятельности обучаемых и руководства ею. Перенос акцента с обучающей деятельности на преобразовательную, реализация принципа инновационности, открытости будущего специалиста культуре и обществу, введение полифонии профессиональной деятельности – являются наиболее важными и востребованными элементами подготовки в системе современного образования. При этом, диалогизм и полифония выступают как структурообразующие начала инновационной деятельности.

Преподавателю же должно быть присуще глубокое соответствие между словом и делом. Когда безответственно относящийся к своим обязанностям педагог, даже весьма грамотно, излагает существо какой-либо актуальной и практически-значимой проблемы, беседует о чём-либо важном, он может породить у обучающихся скептицизм, утрату веры в значение высоких слов и способствовать их общественной пассивности.

Существенный вклад в профессиональное мастерство будущего специалиста вносит исследовательский подход к

проблеме и включение обучающихся в процесс активного размышления. Манера изложения, когда педагог идёт как бы рядом с обучаемым и чуть-чуть впереди, предоставляя ему возможность предвосхищать ход аргументации, создаёт эффект соучастия, повышает уверенность в себе и укрепляет мотивацию к усвоению знаний. Указанный способ изложения базируется на доверии к самостоятельному мышлению обучающихся, стимулирует их умственную деятельность, а не только нагружает память. Действенность такого приёма подачи материала усиливает использование персонифицированной формы, когда педагог преподносит информацию не только как общепризнанную в науке, но и как достояние своего личного научного опыта. Такой способ изложения сближает, облегчает общение, способствует налаживанию эмоциональных контактов с аудиторией.

Превращая ответы на вопросы во взаимный обмен мнениями, педагог может активизировать интерес аудитории и, тем самым, облегчает ей усвоение знаний. К сожалению, отсутствие подходящих учебников и печатных конспектов лекций иногда затрудняет налаживание такого психологического контакта, поскольку студенты усиленно конспектируют излагаемые сведения, не пытаясь даже их понять, а лектор видит перед собой строчащих роботов, с которыми невозможно установить эмоциональный контакт. Когда обучаемый получает перед началом лекции её конспект, лектор имеет достаточно времени для ответов на вопросы, что повышает активность и позволяет сохранить живое общение на занятии.

Сравнение рейтинга и самооценки современных высококвалифицированных специалистов показывает, что наличие высокого уровня креативности способствует более высокому уровню их профессиональных достижений, с одной стороны, и более успешному процессу социализации – с другой [2], [11].

Высокий профессиональный уровень современного специалиста включает безусловное знание им психологии, развитой ум и незаурядность личности [9].

Итак, творчество современного специалиста является отражением его стремления добиться разрешения постоянно возникающих противоречий в процессе профессиональной деятельности. Результаты его могут сказаться не сразу, однако, существенной профессиональной особенностью творчества



современного креативного специалиста является умение прогнозировать результаты своей деятельности.

Творческие специалисты, даже при наличии объективных трудностей, постоянно находятся в поиске, экспериментируют и находят резервы, прежде всего, в себе, в методике своей работы, совершенствуют, модернизируют, развивают её, и в тех же условиях добиваются лучших результатов, чем их коллеги.

В познании специалистом собственной профессиональной индивидуальности проявляется стремление человека к профессиональному самоанализу, который, будучи осуществленным на основе критического отношения к своей деятельности, её результатам, к самому себе, как профессионалу, стимулирует процесс творчества и делает более успешным процесс социализации.

#### *Литература:*

1. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. – М., 2002.
2. Вишнякова Н.Ф., Прыгин Г.С. Основы педагогического творчества. – Мелитополь, 1995.
3. Морозов А.В. Диагностика креативности в педагогической деятельности. – М., 2001.
4. Морозов А.В. История психологии. – М., 2003.
5. Морозов А.В. Креативность преподавателя высшей школы // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 64-68.
6. Морозов А.В. Креативность как основа творческой компетентности современного специалиста // Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики. – 2011. – № 3. – С. 73-76.
7. Морозов А.В. Творческое саморазвитие личности как приоритетная цель педагогического образования в XXI веке // В сборнике: Андреевские чтения: современные концепции и технологии творческого саморазвития личности // Сборник статей участников Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – 2016. – С. 173-187.
8. Морозов А.В., Никифорова Г.Г. Инновационные подходы к управлению образовательными системами через призму смыслообразования // В сборнике: Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации // Материалы всероссийской научно-практической конференции (заочной) с международным участием / Отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – 2016. – С. 394-399.

9. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. – М., 1996.
10. Энгельмейер П.К. Творческая личность и среда. – СПб., 1911.
11. Якиманская И.С. Педагогическая психология и творчество // Творчество и педагогика: Материалы Всесоюзной научно-практической конференции. – М., 1988. – С. 12-23.

### **Этапы потребительской социализации**

О.С. Посыпанова,

*Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского,  
г. Калуга*

С.О. Посыпанова, А.В. Коротков

*Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова,  
г. Москва*

*Аннотация.* В работе представлен взгляд на потребительскую социализацию с точки зрения субъектного подхода. Потребительская социализация по итогам исследования определена авторами как активное усвоение, воспроизводство и трансформация социально-нормативного опыта покупок, использования и хранения товаров, включающего в себя отношения, ценности, знания о товарах и навыки их приобретения и применения. Она состоит из двух частей: покупательской и пользовательской социализации, и, в свою очередь, является составляющей экономической социализации. Выделен ряд стадий (этапов) потребительской социализации: игровая, пассивная, активная, сверхактивная потребительская социализация, самореализация в потреблении, потребительский консерватизм, потребительская ригидность. Указано, что потребительская социализация длится всю жизнь.

*Ключевые слова:* потребительская социализация, экономическая социализация, покупательская социализация, потребительская субъектность, потребительская объектность.

### **Stages of consumer socialization**

*O. S. Posypanova,*

*Kaluga state University. K. E. Tsiolkovsky, Kaluga*

*S. O. Posypanova, A. V. Korotkov*

*Russian economic University n. a. G. V. Plekhanov, Moscow*

**Annotation.** The work presents the consumer process from the point of view of the subject approach. Consumer socialization according to the results of the study is defined by the authors as active assimilation, reproduction and transformation of social-and-normative experience of purchases, using and storage of goods, including relations, values, knowledge of goods and skills of their acquisition and application. It consists of two parts: consumer and user socialization, and, in turn, is a component of economic socialization. A number of stages (phases) of consumer socialization has been distinguished: playing, passive, active, overactive consumer socialization, self-realization in consumption, consumer conservatism, consumer rigidity. It is indicated that consumer socialization lasts a lifetime.

**Key words:** consumer socialization, economic socialization, consumer socialization, consumer as a subject, consumer as an object.

Умение покупать, использовать, хранить товары, то есть умение потреблять, – это одно из важнейших умений современного человека, которому не учат в школах и вузах. Человек вынужден приобретать эту компетенцию самостоятельно.

Большой вклад в исследование потребительской социализации внесли Н. Dittmar, А. Furnham, Р. Webley, С. Burgoyne, S. Lea и В. Young. В нашей стране она широко рассматривалась О.С. Дейнекой, Т.В. Дробышевой, А.Б. Фенько, Ж. Жилиной. В последнее время появилось достаточное количество научных работ по данной проблематике (Т.В. Фоломеева и Ю.С. Шурыгина [5], Н.В. Шайдакова [6] и др.). Многие из них рассматривают возрастные границы потребительской социализации со старшего дошкольного до позднего подросткового возраста. Массив данных, полученных нами с конца девяностых годов, показывает, что необходимо расширить эти границы, ведь к скачкам валюты, продовольственному эмбарго и санкциям не могут привыкнуть в первую очередь люди пенсионного возраста. И это не адаптация, которая является пассивным привыканием, приспособлением, а именно социализация, которая требует активной жизни в новых условиях.

Мы понимаем **потребительскую социализацию** как активное усвоение, воспроизводство и трансформацию социального нормативного опыта покупок, использования и хранения товаров, включающего в себя отношения, ценности, знания о товарах и навыки их приобретения и применения. Она состоит из двух частей: покупательской и пользовательской социализации. Покупательская

социализация, главная часть потребительской, – это усвоение социальных норм и социального опыта покупок, включающее в себя знания о товарах, их составах, торговых марках, необходимом покупателю количестве, местах их выгодного приобретения. Пользовательская социализация обеспечивает выгодное использование товаров. Потребительская социализация, наряду с денежной (монетарной) социализацией, является составной частью экономической социализации (см. рис.1).

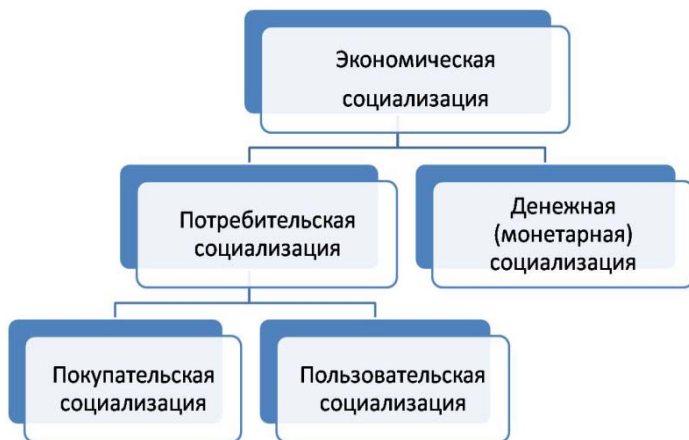


Рис.1. Потребительская социализация как элемент экономической

Дробышева Т.В. [1] выделяет два вида экономической социализации: первичную – возрастную, связанную с личностным и общественным развитием человека, и вторичную – связанную с историко-экономическим развитием общества. Эти два вида позволим себе экстраполировать и на потребительскую социализацию. Возрастные этапы потребительской социализации проходит любой человек и сегодня, и век назад, и в нашей стране, и в любой другой – то есть первичная социализация подчиняется относительно стабильным законам возрастнo-психологического развития человека. Но вторичная социализация как усвоение новых норм экономического развития общества зависит от тех новшеств и кризисов, которые есть в этом обществе. И ее стабильно проходят не все (подобные результаты под иным углом зрения представлены,

к примеру, в работах О.И. Патоши [2]). К примеру, далеко не все социализировались к запрету зарубежных продуктов питания в нашей стране. В первую очередь сложности возникли у людей старшего поколения, ведь они социализировались еще в советское время, и подобные кризисы не вошли тогда в их когнитивную карту, не могут они войти и теперь из-за устоявшейся социально-экономической картины мира. Это еще раз подчеркивает актуальность расширения возрастных аспектов как первичной, так и вторичной потребительской социализации.

Первые работы по стадийному анализу потребительской социализации разрабатывались с 50-х годов 20 века, но стали калькой теории Пиаже, наложенной на потребление (Furnham A., Jones, Furby L., Danziger K., Sutton R., Straus A., Jahoda G.). С 90-х годов взгляд на потребительскую социализацию расширился: исследовалась роль социальных факторов (Emler M., Dickinson J., Leiser D., Rolan-Levy C.) и культурных факторов (Furnham A., Stacey B., Webley P.). Затем стали рассматриваться влияния пола, возраста, социального статуса на процесс течения потребительской социализации.

Целью данного анализа явилось вычленение стадий потребительской социализации. Концептуальной основой стал субъектный подход – мы рассматриваем потребителя как субъекта, но который может иногда включать и свою объектность – «плыть по течению» маркетинговых манипуляций – скидок, акций, делая незапланированные, но эмоционально окрашенные покупки. Методами исследования стали опрос, фокусированное групповое интервью, беседа. Мы под новым углом зрения проанализировали весь массив данных, собранный нами с 1999 по 2017 годы [3,4] .

*Институты потребительской социализации:* магазины, семья (первичная группа), друзья (референтные группы), СМИ.

*Слои потребительской социализации:* потребительские отношения (отношения к товарам и услугам, а также местам и времени их приобретения), потребительские ценности, знания о товарах, их марках, составе, местах и времени их приобретения, умение покупать нужные товары за выгодные деньги.

*Методы потребительской социализации:* наблюдение, подражание (членам семьи, референтной группе, актерам рекламы и т.п.), тренировка (шопинг с родителями, инструктаж о покупках), интериоризация социального опыта.

*1 стадия (3 – 7 лет) – игровая потребительская социализация.* Через включенное наблюдение и персональный опыт сливаются воедино два института социализации - магазины и семья. Шоппинг воспринимается как приключение, смысл денег пока не осознается

*Таблица 1*  
*Этапы потребительской социализации*

Стадия	Название стадии	Период
1 стадия	Игровая потребительская социализация	3 – 7 лет
2 стадия	Пассивная потребительская социализация	7 – 12 лет
3 стадия	Активная потребительская социализация	12 – 17лет
4 стадия	Сверхактивная потребительская социализация	19 – 27 года
5 стадия	Самореализация в потреблении	27 – 45 лет
6 стадия	Потребительский консерватизм	45 – 65 лет
7 стадия	Потребительская ригидность	65 лет и старше

*2 стадия (7-12 лет) — пассивная потребительская социализация.* Ребенок включается в процесс покупок, но его активность, потребительские предпочтения, потребительская субъектность в большинстве семей ограничиваются родителями и их финансами. Для ребенка в этом возрасте важны не сами товары, а их внешние характеристики: упаковка, цвет, реклама, брэнд.

*3 стадия (12-19 лет) – активная потребительская социализация.* Эта стадия совпадает с подростковой социализацией – пиковым периодом общей социализации. Подросток активно включается в группу сверстников, причём эта группа противопоставляется родительской (как единственная «другая» группа, существующая для подростка, кроме родительской). Ведущим механизмом становится интериоризация. Люди этого возраста – инноваторы в потреблении недорогих товаров. Если обычная социализация проходит в этом возрасте сверхактивно, то потребительскую тормозит отсутствие больших карманных денег. Поэтому она проходит в первую очередь ментально, но не поведенчески.

*4 стадия (19-27 лет) – сверхактивная потребительская социализация.* Появление собственных заработанных денег ведет к исполнению и покупательских желаний: покупаются не совсем нужные, но эмоционально значимые вещи, опробуются различные инновации. Большинство героев рекламы - именно этого возраста, поскольку это самая главная, самая внушаемая целевая аудитория рекламы. Покупатели этого возраста – самые активные в потреблении недорогих вещей в больших количествах. Они – завсегдаитаи торговых центров. Но они же – визуальные, а не реальные покупатели (смотрят, щупают, меряют, но не покупают). На этой стадии потребители легче всего социализируются к экономическим проблемам: как личному безденежью, так и кризисам в стране.

*5 стадия (27-45 лет) - самореализация в потреблении.* Активное зарабатывание ведет и к активным тратам. В этом возрасте в приоритет выходят товары эксклюзивного спроса (квартира, автомобиль) и предварительного выбора (дорогие качественные вещи, услуги). Если на предыдущей стадии потребители стремились купить побольше недорогих вещей, то здесь акценты смещаются в сторону одной, но качественной вещи. Социализация – это усвоение социального опыта и норм, и если на предыдущих стадиях человек социализировался в большей части ментально, то только теперь, вследствие своего активного заработка он может социализироваться и реализовать свои потребительские предпочтения в поведении. Этот возрастной диапазон – самый инновативный в потреблении дорогих качественных известных брендов.

*6 стадия (45-65 лет) - потребительский консерватизм.* Те художественные и вкусовые пристрастия, те традиции семьи и индивида, которые устоялись к этому возрасту, трудно нарушить.

*7 стадия (65 лет и старше) - потребительская ригидность.* Диапазон трат существенно снижается: траты на продукты питания становятся однообразными, траты на товары внешнего вида минимальны. И если в других странах основные траты здесь - путешествия, то в нашей стране – внуки. Но здесь наступает второй пик потребительской социализации – обучение выжить на пенсионные выплаты.

Вторичная социализация на первой и второй стадиях невозможна, на третьей-пятой проходит без кризисов, на шестой и седьмой крайне затруднительна.

**Выводы:**

1. Потребительская социализация - активное усвоение, воспроизводство и трансформация социального нормативного опыта покупок, использования и хранения товаров, включающего в себя отношения, ценности, знания о товарах и навыки их приобретения и применения. Она состоит из двух частей: покупательской и пользовательской социализации.

2. Если пиковым и окончательным периодом обычной социализации является подростковый возраст, то потребительская растягивается на всю жизнь вследствие невозможности реализовать свои желания и предпочтения из-за финансовых ограничений, а также из-за постоянных экономических изменений в стране.

3. Потребительская социализация проходит ряд вышеописанных стадий (этапов).

*Литература:*

1. Журавлев А.Л., Дробышева Т.В. Экономическая социализация детей и подростков: понимание, подходы к исследованию и основные факторы // Вестник практической психологии образования. 2008. № 2. С. 29-35
2. Патоша О.И. Психологические факторы нерационального решения в процессе покупки // Психолого-экономические исследования. 2012. Т.5. №2. С.18-26
3. Посыпанова О.С. Социально-психологические свойства потребительских предпочтений: Дисс. на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского. - Калуга, 2004, 180 с.
4. Посыпанов О.Г., Посыпанова О.С. Потребительские предпочтения как психологическая основа маркетинга // Сборник «Психология и экономика». Труды 1-й Всероссийской конференции по экономической психологии РПО. 2000. С. 31-43.
5. Фоломеева Т.В., Шурыгина Ю.С. Потребительская социализация в детском и подростковом возрасте // Российский научный журнал. 2013. №4 (35). С. 155-160.



## Психологические механизмы социализации детей

Г.В. Разумова

*Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского,*

*Аннотация:* В статье описывается сущность процесса социализации, механизмы и критерии его осуществления, этапы социализации; сделан акцент на социализации детей дошкольного возраста.

*Ключевые слова:* социализация, механизм социализации, критерии социализации, этапы социализации, дети дошкольного возраста

### **Psychological ways of children's socialization**

*G. V. Razumova.,*

*Kaluga state university named after K.E. Tsiolkovsky*

*Abstract:* the article describes the essence of the process of socialization, its ways and criteria for its implementation, stages of socialization; the author emphasis socialization of preschool age children.

*Keywords:* socialization, socialization process, criteria of socialization, stages of socialization, preschool age children.

В федеральном государственном стандарте дошкольного образования четко обозначена одна из задач - социализация и индивидуализация личности. Для выполнения этой задачи педагогам, работающим в дошкольных учреждениях, необходимо:

- знать сущность процесса социализации, механизмы и критерии социализации на каждом возрастном этапе дошкольного детства;
- владеть диагностическим инструментарием, позволяющим фиксировать этапы ее осуществления;
- уметь использовать психолого-педагогические способы взаимодействия с детьми, способствующие социализации и индивидуализации личности растущего человека.

*Сущность процесса социализации, его механизмы и критерии осуществления.*

Термин «социализация», отражающий процесс развития социальной природы человека, появился в научной литературе в конце 19 века работах Ф. Гиддинга. А первую концепцию социализации представил коллегам французский философ Эмиль

Дюркгейм. Свои идеи он разрабатывал на основе двух принципиальных положений:

- общество как особая реальность стоит над индивидом и осуществляет контроль над его действиями;

- несоциализированную, импульсивную человеческую природу способны сдерживать и контролировать общественная мораль и угроза наказания.

Э. Дюркгейм полагал, что ребенок «асоциален к моменту рождения» и его надо вводить в сферу «социальной жизни» [2].

Т. Парсонс определял социализацию как «интернализацию культуры общества, в котором ребенок родился» [7]. По его мнению, первичная социализация, которая закладывает основу всего последующего функционирования человека, происходит в семье. Она осуществляется благодаря психологическому механизму, который работает на основе принципа удовольствия и страдания, сформулированных З. Фрейдом, и приводится в действие с помощью вознаграждений и наказаний.

В отечественной психологии содержание процесса социализации определяется, по мнению Л.С. Выготского, включением ребенка в человеческую культуру [1]; согласно идеям Б.Д. Парыгина, освоением индивидом определенных ролей и функций [8], усвоением индивидом моделей социального опыта по И.С. Кону [4].

В современной литературе представлено три основные точки зрения на информационную основу социализации:

1) традиционная: социализация рассматривается как процесс адаптации к окружающему миру, при этом приспособление является и главным средством, и целью социализации;

2) интеграционная: социализация трактуется как совокупность социальных процессов, в рамках которых индивид сначала усваивает определённую систему знаний, норм и ценностей, а потом ее репродуцирует, что позволяет ему адекватно функционировать в обществе [4];

3) индивидуализация: социализация как процесс развития человека во взаимодействии с окружающей средой [5].

Концепция Д.И. Фельдштейна о сущности социализации отличается тем, что, признавая за ребенком освоение норм конкретно-исторического общества, систему человеческих

отношений, акцент в ней делается на социальной «самости» индивида [9].

В вопросе *факторов* социализации нет больших разногласий. Большинство исследователей признают основными факторами социализации человека: семью, наследственность, дошкольные организации, школу, улицу, телевидение и Интернет, книги; общественные организации такие как армия, спортивная команда, партия, тюрьма и т. д.; тип общественного строя, тип цивилизации. Базой для социализации принято считать основы мировоззрения, морали, этики, которые закладываются в семье и воспитательных учреждениях.

А.В. Мудрик предложил классификацию факторов социализации человека:

- микрофакторы - ближайшее социальное окружение, непосредственная среда жизнедеятельности ребёнка: семья, соседи, детское сообщество;

- мезофакторы - этносоциокультурные условия региона: субкультура и СМИ, характерные для типа поселения (мегаполис, средний город, малый город, село);

- макрофакторы - страна, этнос, общество, государство, в котором протекает весь процесс жизнедеятельности личности;

- мегафакторы - космос, планета, мир, которые соотносятся с аспектами национального, регионального, континентального и глобального в развитии человека [6].

Под *механизмами социализации* будем понимать совокупность средств и методов, обеспечивающих процесс наследования и преобразования социокультурного опыта определенного социума.

Достаточно полно описал потребностно-когнитивно-оценочные механизмы процесса социализации Т. Парсонс. *Подкрепление* как наиболее предпочтительный механизм, когда удовлетворение способствует усвоению необходимого варианта поведения. *Репрессия* позволяет отвлекаться от одной потребности ради другой. *Замещение* производит перемещение потребности с одного предмета на другой. *Имитация* основана на отвлечении знаний, умений, ценностей от процесса потребления и делает их предметом самостоятельного рассмотрения. *Идентификация* позволяет принять ценности данного общества как свои на основе взаимной привязанности воспитателя и воспитуемого [7].

В. А. Мудрик тоже выделяет пять основных механизмов социализации: традиционный, институциональный, стилизованный, межличностный и рефлексивный [6].

Под традиционным механизмом В.А. Мудрик понимает стихийное усвоение человеком эталонов поведения, взглядов, социальных норм, которые характерны для его семьи и ближайшего окружения. Такое усвоение почти лишено критичности, а, значит, принятие стереотипов может иногда не соответствовать общественно одобряемым.

Институциональный механизм социализации осуществляется в процессе взаимодействия человека с общественными институтами, когда через печать, радио, кино, телевидение не только транслируется определенная информация, но формируются определенные образцы поведения героев книг, кинофильмов, телепередач. Это поведение нередко задает социальную норму.

Стилизованный механизм социализации действует в рамках определенной субкультуры. В этом случае происходит усвоение норм, типичных для людей определенного социального или культурного слоя. Субкультура проявляется в ряде норм поведения и взаимоотношений, в некоторых чертах стиля поведения и общения, речи, внешнем виде, способах свободного времяпрепровождения.

Межличностный механизм социализации реализуется в процессе общения человека со значимыми для него лицами. Часто это родители, любимый учитель, уважаемый взрослый, сослуживец, друг - сверстник своего или противоположного пола. В процессе общения идет идентификация с этим значимым лицом.

Рефлексивный механизм социализации означает, что выбор форм поведения в какой-то мере опосредствуется рефлексией, т. е. внутренним диалогом, в котором человек осознает те или иные ценности, свойственные различным институтам общества, семье, обществу сверстников, значимым лицам.

Н.И. Шевандрин выделяет другие социально-психологические механизмы социализации:

- идентификация – отождествление себя с другими людьми или группами, что позволяет эффективно усваивать социальное содержание опыта;

- подражание – сознательное или бессознательное воспроизведение индивидом модели и опыта поведения других людей;

- внушение - процесс неосознанного воспроизведения индивидом внутреннего опыта, чувств и поступков людей, с которыми он взаимодействует;

- социальная фасилитация – стимулирующее (облегчающее, продвигающее) влияние поведения одних людей на деятельность других людей, в результате чего деятельность последних протекает интенсивнее;

- конформность – осознанное расхождение во мнениях с окружающими людьми и внешнее согласие с ними, реализуемое в поведении [10].

Зарубежная социальная психология придерживается мнения Н. Смелзера о психологических механизмах социализации:

- имитация – осознанное стремление ребёнка копировать определённую модель поведения;

- идентификация – усвоение детьми моделей поведения родителей как своих собственных;

- стыд – переживание разоблачения и позора, связанное с реакцией других людей;

- чувство вины – переживание разоблачения и позора, связанное с наказанием самого себя вне зависимости от других людей.

Каждый возраст имеет свои особенности в прохождении социализации. Э. Эриксон выделяет несколько фаз в развитии личности дошкольников и формируемые на этом этапе социальные новообразования.

Первая фаза – младенчество (0-1 год). Социализация осуществляется через формирование *базового доверия к миру*. Если ухаживающие за младенцем взрослые понимают сигналы ребёнка и удовлетворяют его потребности, то бессознательное младенца воспринимает мир как благоприятный для него и не формирует способов защиты от него.

Вторая фаза - раннее детство (1-3 года). На этом этапе социализация ориентирована на выделение личности из природы и формирование у нее чувства автономности и самооценности. В случае отсутствия базового доверия возникает их противоположность - стыд и сомнение. На этой стадии

закладываются такие черты будущей личности, как чувство ответственности за самостоятельное действие.

Третья фаза – дошкольный возраст (3-7 лет). На базе возникшей ранее автономности формируется активность и уверенность в своих силах. На базе сомнений возникает вина за свою инициативу, и ребенок отказывается от нее. Важным социальным новообразованием этого периода является чувство справедливости [11].

Несколько иная позиция об этапах прохождения социализации в детском возрасте имеется у И.С. Кона. В своих работах И.С. Кон отмечает, что «сначала ребенок ориентируется на внешнее начало: он должен вести себя хорошо, чтобы избежать наказаний и получать поощрения». На этом этапе ребенок оценивает свои поступки результатам: плохое наказывается, хорошее поощряется. Затем «внешняя» система правил и норм интериоризируется: ребенок старается вести себя хорошо, чтобы получить одобрение со стороны значимых для него лиц. Далее идет ориентация на нормы морали как на «внешний авторитет». А с развитием абстрактного мышления личность вырабатывает осознанные моральные принципы, имеющие общую мировоззренческую основу [4].

Вопрос *критериев социализации* достаточно многогранен и не имеет однозначного ответа.

В современной социологии выделяют следующие критерии успешной социализации:

- коммуникативная компетентность;
- популярность ребенка среди сверстников, его социометрический статус;
- нормативность поведения.

А.В. Мудрик предлагает считать критериями социализации человека: социальную адаптированность, социальную автономность и социальную активность [5]. В концепции социального воспитания ребенка под руководством М.И. Рожковой и И.И. Фришман описаны именно эти критерии социализации.

У А.В. Запорожца критериями уровня сформированности представлений социальной действительности выступают:

1. Сформированность представлений о социальной действительности, способствующей эффективному общению.
2. Сформированность системы ценностей по отношению к фактам, явлениям и событиям и к самому себе в ней.

3. Овладение социально одобряемыми способами деятельности, для удовлетворения желаний и потребностей, способности к творчеству.

4. Сформированность деятельной и активной позиции в овладении социальной культурой, а также наличие личностных качеств: активности (инициативности и самостоятельности), произвольности, способности к самооценке [3].

Критерии	Возрастные этапы			
	До 1 года	От 1 до 3 лет	От 3 до 5 лет	От 5 до 7 лет
Выделение себя из природы	Отзывается на свое имя. Не плачет, если не видит маму.	Говорит о себе «я». Осознает границы своего тела. Узнает себя на фотографиях (Не промахивается, надевая варежки или носки).	Знает свое полное имя и отчество. Замечает состояние своего тела (холод или голод) и сообщает об этом	Не обижается на прозвища. Играет самостоятельно, не привлекая родителей, больше 30 минут
Навык и самообслуживания	Сам пьет из бутылочки или чашки. Подносит ложку ко рту. Сидит на горшке.	Одевает одежду (трусики, футболку, колготки) и обувь. Успешно пользуется ложкой во время еды. Сам садится на горшок.	Полностью одевается сам (молнии, пуговицы, шнурки). Ест ложкой и вилкой. Может отрезать ножом не очень твердую пищу. Чистит зубы	Моется сам. Заправляет кровать. Готовит несложные блюда: бутерброд, салат, чай. Пользуется иглой и ножницами.
Усвоение правил и норм поведения	Кивает головой, выражая благодарность	Говорит уместно «спасибо, до свидания, привет»	Говорит «пожалуйста», Умеет просить игрушку, а не отнимать.	В общественном месте (театр, больница и т.п.) ведет себя тише, чем обычно.

Навык и коммуникации	Различает своих и чужих. Зовёт близких. Выражает недовольство, если взрослый не смотрит в глаза ребенку.	Говорит целые предложения, выражая желания и потребности.	Капризы заменяются на объяснение словами.	Усвоил формулу при обращении к незнакомому сверстнику: «Как тебя зовут? Давай с тобой дружить!»
Социальный интеллект	Получает необходимый предмет за счет другого предмета (тянет скатерть – бутылочка)	Делится игрушками в песочнице. Не плачет, если забирают его игрушку.	Знает свой адрес, день рождения. Находит приемлемый выход в социальной ситуации: упал, ободрал коленку.	Знает, как себя вести, если потерялся. Не перебивает взрослых при их разговоре. Умеет ждать.

Анализ научной литературы позволяет выделить еще два набора критериев социализации ребенка, на которые ориентируются практики в дошкольных учреждениях. Это - активность, эмоциональное благополучие, социальная компетентность и такие показатели как полороловое поведение; способность разрешения конфликтов; самосознание; самооценка; усвоение социальной информации. Конечным эффектом социализации является образование индивидуальности.

К сожалению, все описанные критерии с трудом поддаются практическому использованию в реальном взаимодействии с детьми разного возраста. Специалисты по управлению знают, что «мы не можем управлять тем, что не можем посчитать». Воспитателям необходимо иметь зримые показатели освоения детьми культурных навыков, ценностей и смыслов. На основе длительного наблюдения и собственного исследования детей, благополучно включенных в социум, мы предлагаем в качестве критериев социализации детей следующие.



Имеющаяся специфика социализации ребёнка требует специальной организации деятельности взрослых – комплексного сопровождения социального становления ребёнка в процессе его воспитания, образования и развития.

#### *Литература:*

1. Выготский Л.С. Психология развития человека. — М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005. — 136 с.
2. Дюркгейм Э. О разделении общественного труда // Дюркгейм Э. О разделении общественного труда. Метод социологии / Пер. с фр. А. Б. Гофмана. М.: Наука, 1995, С. 3-390.
3. Запорожец А.В. Избранные психологические труды. В 2 т. – Т. 1. Психическое развитие ребенка. – М.: Педагогика, 1986. –С.222-285
4. Кон И.С. Ребенок и общество. – М.: Академия, 2003.
5. Мудрик А.В. Социализация и воспитание. М., 1997. 5 п.л.
6. Мудрик А.В. Социализация человека: Учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2004. — 304 с.
7. Парсонс Т. О структуре социального действия. М., 2000
8. Парыгин Б. Д. Основы социально-психологической теории / Б.Д. Парыгин.— М.: Мысль, 1971. — 352 стр.
9. Фельдштейн Д. И. Приоритетные направления психолого-педагогических исследований в условиях значимых изменений ребёнка и ситуаций его развития. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2010. – 16 с.
10. Шевандрин Н.И. Социальная психология в образовании. Ч.1. Концептуальные и прикладные основы социальной психологии. – М.: Владос, 1995.
11. Эриксон Г.Э. Детство и общество. СПб., 1996.

### **Формирование мышления как условие социализации субъекта**

В.В. Селиванов, д.психол.н., Л.Н. Селиванова, к.п.н.  
*Смоленский государственный университет, г. Смоленск*

*Аннотация.* Работа посвящена рассмотрению мышления как условия социализации субъекта. Мышление обеспечивает уровень нормального психического развития, гармонизацию эмоциональной сферы, снятие ее противоречивости, успешную саморегуляцию и жизнестойкость личности.  
*Ключевые слова:* мышление, социализация, субъектная парадигма, развитие субъекта.

## **The formation of thinking as a condition the subject's socialization**

*V. V. Selivanov, L. N. Selivanova  
Smolensk state University, Smolensk*

*Abstract.* The work is devoted to consideration of thinking as conditions of the socialization of subject. Thinking provides the normal level of psychical development, harmonization of the emotional sphere, the removal of its contradictions, successful self-regulation and the resilience of personality.

*Keywords:* thinking, socialization, subjective paradigm, the development of the subject.

*Исследование осуществляется в рамках госзаданий  
Министерства образования и науки РФ 2017-2019 гг.*

В современных условиях постоянного изменения социальных отношений, динамичного развития экономики процесс адаптации человека к социокультурной среде становится практически постоянным в течение всего онтогенеза. Социализация как включение в систему общественных отношений становится сложным процессом, в котором основную роль играет сам субъект.

Социализация субъекта, не личности, в отечественной психологии практически не рассматривалась. В рамках новой субъектной парадигмы важнейшими психологическими компонентами субъекта являются: адекватное познавательное отношение к миру, самодостаточность, усиление своим бытием бытия другого, способность к саморегуляции и др. [4]. Под социализацией понимается процесс интеграции в общество, в различные типы социальных групп и структур посредством усвоения ценностей, установок, социальных норм, образцов поведения, на основе которых формируются социально значимые качества личности [5]. В рамках традиционной личностной парадигмы процесс социализации предполагает трансформацию и приспособление личности к обществу. В субъектной парадигме социализация – это развитие личностных свойств, индивидуальности, ресурсного потенциала, самодостаточности через включение человека в социальные отношения. При формировании субъектных характеристик акцент переносится на личность, при этом социальные отношения могут быть изменены, если они не обеспечивают полноценное психическое развитие. На

наш взгляд, при такой субъектной социализации важную роль будет играть формирование адекватного мышления человека.

Прежде всего, наличие соответствующего внешней и внутренней ситуации мышления важно для обеспечения нормы психического функционирования и развития. Мы поддерживаем точку зрения современных представителей когнитивной психотерапии, где причиной не только интеллектуальных, но и абсолютного большинства эмоциональных расстройств является неверное, неадекватное мышление. А. Бек выделяет следующие основные техники в когнитивной терапии: а) распознавание неадаптивных когнитивных процессов (это мысли и процессы (как правило, не отрефлексированные, идеаторные), которые препятствуют приспособлению и успешному функционированию); б) «заполнение пробела» (осознание неидентифицированных мыслей между стимулом и негативным переживанием); в) дистанцирование (процесс объективного рассмотрения автоматических мыслей); г) установление достоверности умозаключений (осознание различия между собственными мыслями, конструктами и внешним миром, который они отражают; формирование отношения к мыслям не как к фактам, но как к гипотезам); д) изменение правил (осознание и исправление неверных последовательностей суждений, приводящих к гиперобобщениям) и др. [2]. Эффективность данных методов воздействия предопределяется тем, что они направлены на устранение причин невротических реакций, фобических состояний и т.д. Пагубными для психического здоровья выступают эмоциональные расстройства личности; они тесно связаны с физиологией организма (происходит ее нарушение); они энергозатратны, воплощаются в действиях и часто «цикличны» (стимулируют сами себя). Как показывают приведенные техники когнитивной терапии, основными причинами переживаний личностью генерализованной тревоги, печали, предметного страха, как ни странно, являются когнитивные структуры (схемы), мысли клиента. Более точно, неадекватное отражение личностью ситуации, искажение реальности, которое приводит к дезадаптации и мукам.

До расстройства эмоционального плана всегда наблюдается ошибочность когнитивного плана субъекта. «Снижения» в мышлении, неадекватные мысли скрыты от человека и психолога,

осуществляются часто автоматически, но именно они приводят к аффективным негативным переживаниям. Это может быть частичное (неполное) отражение стрессора; восприятие несущественных моментов ситуации в качестве основных; недостаточные основания для обобщений; так называемые «сверхообщения»; «персонификация» событий. Вероятно, неадекватность и поглощенность искаженными размышлениями («доминанта») являются основными причинами многих психологических расстройств. Поэтому наша русская поговорка «горе от ума» должна пониматься, прежде всего, как то, что именно неэффективный, путающий, необъективный разум, сверхэнергозатратные рассуждения вызывают страдания.

Вредна и чрезмерная «интеллектуализация» в жизни личности, что является почти правилом при неврозах. В этом случае субъект любые события интеллектуализирует, пытается логически обосновать, реализовать принцип «тотального детерминизма», не учитывая существование случайности, многоуровневый характер детерминации. При этом когнитивный пласт жизни абсолютно доминирует, автономизируется от эмоционального и поведенческого. Человек перестает образно воспринимать события, эмоционально переживать ситуации, в итоге, нарушается баланс когнитивного и эмоционально-аффективного.

Итак, адекватность нашего мышления – залог и эмоционального благополучия. Означает ли это, что субъект всегда должен правдиво и без малейшего намека на субъективность и субъективизм оценивать реальность и ситуацию? Нет. Особенно это касается случаев серьезных заболеваний, приводящих к негативным последствиям. Если сам больной или его родственники примут только ортодоксальную, объективную, медицинскую канву ситуации, они потеряют надежду и перспективу, что может ускорить прогрессирование заболевания. Например, если маме врачи говорят о смертельной болезни ее сына, и она полностью соглашается с их точкой зрения, не оставляя даже психологически возможность для его выздоровления, это часто приводит еще к более отрицательным последствиям. Она вольно или невольно стагнирует и усугубляет состояние заболевшего сына, она может не найти сил (причинных оснований) для поддержания собственного состояния в нормальном виде (что необходимо для ухода за ребенком).

Мышление является мощным способом обоснования, логизации даже иррационального и в итоге приводит к относительному успокоению. Например, Л.И. Анцыферова говорит о трагическом случае из жизни пожилой женщины, состоящем в том, что она потеряла молодую дочь. Смысл жизни для мамы был потерян и, казалось, ничто не могло стать причиной для ее существования. Л.И. Анцыферова, выступила как психолог-консультант и предложила маме когнитивную установку, что надо жить, хотя бы из-за того, чтобы заботиться о могиле дочери [1]. Данное обоснование помогло. Там, где чувственная сфера бессильна, где эмоции только продуцируют страдания и противоречивые, амбивалентные состояния («чувства - плохой советчик»), мышление делает неразумное и выпадающее из общей логической цепочки событие закономерным. Субъект в мышлении способен отстраниться от ситуации, отыскать мистическую или божественную причину алогичного происшествя. Таким образом, развитое и сохранное мышление (в пожилом и старческом возрасте особенно) становится мощным и иногда единственным фактором защиты против невзгод, снижений и потерь.

В настоящее время развитое мышление и интеллект рассматриваются в качестве факторов противодействия (защиты) таким, казалось бы, отдаленным от интеллектуальной сферы образованиям, как аддикции (зависимости) - наркомания, алкоголизм и др. (4). В данном случае интеллектуально развитый человек будет в большей мере осознавать возможные последствия собственных действий и, скорее, откажется от их реализации еще и потому, что он сформирует у себя более красочный образ негативного будущего. Интеллектуально развитый человек будет в большей степени способен к саморегуляции и контролю.

Адекватное, развитое мышление – это некоторое обобщение многих более простых психологических процессов. Субъект в мышлении обобщает не только «низшие» сенсорные процессы, но и те результаты, которые формируются в данных процессах, т.е. сенсорно-перцептивные данные (образы предметов, отраженные характеристики познаваемых объектов и др.). Таким образом, гармоничное мышление упорядочивает и организует сенсорную перцепцию. Оно (мышление) их исправляет, дополняет, классифицирует, решает поставленные в них антиномии.

Мышление субъекта является необходимым условием личностного развития и оказывает воздействие на личность путем изменения личностных параметров не только через рефлексию, но и через прямой способ анализа (обобщения) познаваемого объекта. Личностные свойства, непосредственно участвующие в анализе познаваемого объекта (например, когнитивные стили), прежде всего подвержены микроизменениям. Это проявляется в экспериментально выявленной закономерности, полученной нами при исследовании когнитивных стилей и условно названной «синдромом обобщения». Сущность данной закономерности заключается в том, что достижение более высокого уровня обобщения при решении задачи приводит к его неосознанному распространению на некоторые личностные структуры, и субъект противостоит последующему «снижению» уровня функционирования мыслительной и личностной организации.

Развивающий эффект мыслительных процессов обусловлен также отсутствием заранее заданных критериев, стадий их развития для субъекта, они формируются в ходе осуществления мыслительной деятельности. Испытуемый далеко не сразу находит ответ при решении задачи, постепенно формирует новый способ познавательного и практического действия. Это свидетельствует о том, что исходных личностных особенностей недостаточно для осуществления решения. Новые уровни личностно-когнитивного функционирования появляются по мере развития мыслительных процессов.

Системное влияние мышления (как мощного обобщения основных личностных компонентов – мотивации, когниции, способностей, сознания, свойств) на личность предопределяет то, что мыслительная деятельность является неременным условием гармонизации личностной структуры, выстраивания иерархии потребностей, решения противоречий чувственной сферы – в целом, условием достижения цельности, саморегулируемости и самодостаточности психического мира субъекта. Данные параметры составляют стержень успешной социализации при относительном сохранении собственной индивидуальности.

Значимым аспектом успешной социализации в современной психологии рассматривается жизнестойкость личности [3]. Традиционно три основные установки рассматриваются как основа жизнестойкости – вовлеченность (уверенность, что включенность в

происходящее дает максимальный шанс найти способ решения проблем), контроль (способ жизни, когда человек влияет на события), принятие риска (готовность действовать без гарантии успеха). Две последние явно выступают в качестве субъектных характеристик. Однако, по нашему мнению, в основе этих установок лежит формирование адекватного мышления. Вероятно, жизнестойкость будет определяться и правильным социальным мышлением субъекта.

Таким образом, формирование адекватного мышления в системе образования, семейного воспитания, индивидуального психологического консультирования является важной социальной задачей. Проблема заключается в том, что мышление – это системный процесс, включающий 8 содержательных компонентов: 1) мыслительные *процессы* (анализ, синтез, обобщение, абстрагирование, анализ через синтез); 2) мыслительные *действия, операции* (например, математические операции: сложение–вычитание и др.); 3) *формы* мышления (понятие, суждение, умозаключение); 4) систему *знаний и понятий*, взаимосвязанных между собой и используемых субъектом при решении задач; 5) *смыслы* познаваемого объекта или соотношений условий и требований задачи; 6) обобщенные *эмоциональные компоненты* мышления, в частности, предвосхищающие эмоции; 7) обобщенные *личностные* характеристики, актуализирующиеся в ходе мышления (познавательная и неспецифическая мотивация, свойства, составляющие сознания, способности); 8) обобщенные *субъектные* свойства (метакогнитивные компоненты, способ и стиль регуляции мыслительной активности и т.д.). Все эти компоненты (исходными из которых являются процессуальные) должны пропорционально формироваться в специальной деятельности. Кроме того, при формировании мышления в системе образования необходимо учитывать реализацию прагматического подхода. Осмысленность, обоснованность, нормосообразность, рациональность, целесообразность, продуктивность выступают характеристиками этого подхода.

#### *Литература:*

1. Анцыферова Л.И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии. М.: ИП РАН, 2004. 415с.

2. Бек А. Техники когнитивной психотерапии //Московский психотерапевтический журнал, 1996. №3. С. 49-67.
3. Краснощеченко И.П. Концептуализация понятия «жизнестойкость личности» специалистами в сфере управления персоналом с разным типом направленности ценностных ориентаций // Личность, интеллект, метакогниции: исследовательские подходы и образовательные практики. Калуга: Эйдос, 2016. С.487-493.
4. Селиванов В.В. Онтогенез психического как развитие субъекта //Личность и бытие: субъектный подход / Материалы научной конференции, посвященной 75-летию со дня рождения члена-корреспондента РАН А.В. Брушлинского /Отв. ред. А.Л. Журавлев, В.В. Знаков, З.И. Рябикина. – М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2008. – С. 73-76.
5. Социальная педагогика: Курс лекций / Под общей ред. М.А.Галагузовой. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. 416 с.

### **Укрепление психологического здоровья спортсменов на этапе подготовки к соревнованиям**

Семакова Е.В., Иванова Д.А

*Смоленский государственный университет, г. Смоленск*

*Аннотация.* В статье представлены результаты оценки психологической готовности спортсменов к соревнованиям. Исследование реализовывалось в три этапа. Первый этап был направлен на диагностику эмоциональной устойчивости спортсмена в формировании психологической готовности к соревнованиям. На втором этапе исследования оценивалось влияние психологической готовности спортсменов на исход соревнования. В рамках проведения первого и второго этапов исследования были использованы четыре диагностические методики: (опросник «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой; шкала самооценки и уровня притязаний Дембо-Рубинштейна (модификация А.М. Прихожан); шкала реактивной и личностной тревожности (Ч.Д. Спилбергер – Ю.Л. Ханин) и разработанная авторами шкала для изучения субъективной психологической готовности к соревнованиям у спортсменов.

Установлено, что более половины спортсменов обладают недостаточной способностью к планированию и программированию, а также низкой гибкостью при достижении поставленной цели. Практически все спортсмены имеют высокие показатели ситуативной тревожности. Показатели субъективной психологической готовности к соревнованию у спортсменов преимущественно находятся в среднем диапазоне.



Выявленные психо-эмоциональные характеристики влияют на психологическую готовность к соревнованиям и нуждаются в психологической коррекции. Отмечено, что эффективной формой работы психологов, работающих в области психологии спорта, является тренинг.

*Ключевые слова:* спортивная деятельность, психологическое здоровье, эмоциональная устойчивость спортсменов, психологическая готовность к соревнованиям, саморегуляция

### **Strengthen psychological health of sportsmen at the phase of preparation for competitions**

*E.V. Semakova, Ivanova D.A.,  
Smolensk state university, Smolensk*

**Abstract.** The article presents the results of the evaluation of psychological readiness of sportsmen for competitions. The study was implemented in three phases. The first phase was aimed at diagnostics of emotional stability of the sportsmen in the formation of the psychological readiness for competition. In the second phase of the research were evaluated the influence of psychological readiness of sportsmen for the result of competition. In the framework of the first and second phases of the study were used four diagnostic techniques: (questionnaire "Style of self-regulation of behavior" by V.I. Morosanova; the scale of self-esteem and level of claims Dembo-Rubinstein (modification of A.M. Parihogan); the scale of reactive and personal anxiety (CH.D. Spielberger – L.Y. Hanin) and a scale developed by the authors to explore the subjective psychological readiness for competition in sportsmen.

Found that more than half of the sportsmen have insufficient capacity for planning and programming, and low flexibility in achieving this goal. Almost all sportsmen have high level of reactive anxiety. The subjective psychological readiness for competition in sportsmen are mainly in the middle range. Identified psycho-emotional characteristics affect the readiness for competition and its need of psychological correction. Noted that the training is an effective form of psychology support for the sportsmen.

*Key words:* sports activity, psychological health, emotional stability of sportsmen, psychological readiness for competitions, self-regulation

На современном этапе развития общества возрастают информационные и эмоциональные нагрузки на человека. С новой силой обостряется необходимость развития и совершенствования способности к управлению собственными ресурсами, установлению равновесия между влияниями из вне и своими внутренними состояниями, контроля проявляемой формой поведения [2].

Основная составляющая надежности спортивной деятельности заключается в устойчивости к эмоциональному напряжению и повышенному утомлению [1]. В данном ключе, психическую готовность спортсмена можно рассматривать как наивысшую степень эффективности процесса регулирования его деятельности, благодаря которой достигается максимальная надежность осуществления этой деятельности [9]. Саморегулирование своей деятельности и способность контролировать эмоции является важнейшим компонентом психологического здоровья, что определяет четкую реализацию программы действий, в особенности на этапе соревнований [3].

Изучение саморегуляции, как возможности управления психическими состояниями, возможности достигать оптимальных психофизических характеристик, является актуальным, так как от этого зависит продуктивность выполнения деятельности и психологическое здоровье в целом [5], [8]. В этой связи, нами было реализовано исследование, целью которого явилась разработка рекомендации по укреплению психологического здоровья спортсменов на этапе подготовки к соревнованиям.

Для достижения обозначенной цели было необходимо решить следующие задачи:

1. изучить эмоциональную сферу спортсмена;
2. оценить влияние психоэмоциональных особенностей спортсмена на психологическую готовность к соревнованиям;
3. разработать эффективные мероприятия, направленные на повышение эмоциональной устойчивости и укрепление психологического здоровья.

Исследование реализовывалось на базе детско-юношеской спортивной школы № 2 города Смоленска (учебно-тренировочная группа 4 года обучения, тхэквондо). Оно проводилось в три этапа. Первый и второй этапы исследования проводился в период 26-27 ноября 2016 года в рамках открытого Кубка Витебской области по тхэквондо среди детей 2002-2008 гг. Всего в исследовании приняло участие 56 детей 12-14 лет.

Первый этап был направлен на диагностику эмоциональной устойчивости спортсмена в формировании психологической готовности к соревнованиям. На втором этапе исследования оценивалось влияние психоэмоциональных особенностей спортсмена на психологическую готовность к соревнованиям. В

рамках проведения первого и второго этапов исследования нами были использованы четыре диагностические методики (опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) В.И. Моросановой; шкала самооценки и уровня притязаний Дембо-Рубинштейна (модификация А.М. Прихожан); шкала реактивной и личностной тревожности (Ч.Д. Спилбергер – Ю.Л. Ханин) и разработанная нами авторская шкала для изучения субъективной психологической готовности к соревнованиям у спортсменов. Особенности авторской методики таковы, что на листе бумаги была нарисована шкала 10 сантиметров длиной, испытуемому давалась следующая инструкция: оцените, пожалуйста, по 10 бальной шкале вашу психологическую готовность к сегодняшним соревнованиям. Выбор 10 баллов свидетельствовал о полной готовности, 0 - о совершенной неготовности. Средним считался диапазон от 5 до 7 баллов. Соответственно 1-4 балла свидетельствовали о низкой, а 8-10 о высокой готовности к соревнованиям. Полученный результат оценивался исходя из присвоенных себе баллов респондентами.

Статистический анализ полученных результатов проводился (Statistica 6.0) с применением корреляционного анализа Спирмена для определения взаимосвязей между переменными, а также использовался критерий t Стьюдента.

Третий этап состоял в разработке тренинга, направленного на повышение эмоциональной устойчивости.

По *опроснику «ССПМ»* были получены следующие результаты:  
- по шкале «Планирование» низкий результат имеют 55,3% (31 человек) респондентов, средний – 41,1% (23 человека), а высокий - 3,6% (2 человека). Таким образом, можно говорить, что большая часть респондентов принявших участие в нашем исследовании имеют низкие значения по шкале «Планирование». У таких людей потребность в планировании развита слабо, цели подвержены частой смене, планирование у них мало реалистичное. Такие испытуемые предпочитают не задумываться о своем будущем, цели выдвигают ситуативно и обычно несамостоятельно;

- по шкале «Моделирование» низкий результат имеют - 33,9% (19 человек), средний – 64,3% (36 человек), высокий - 1,8% (1 человек). Соответственно, большая часть испытуемых получила средние результаты по данной шкале. Это свидетельствует об адекватной развитости представлений о внешних и внутренних

значимых условиях, степени их осознанности и детализированности;

- по шкале «Программирование» низкий результат имеют - 60,7% (34 человека), средний – 39,3% (22 человека), высокий уровень не регистрировался. Большинство респондентов, принявших участие в нашем исследовании, получили низкий результат по данной шкале. Это свидетельствует об их неумении и нежелании продумывать последовательность своих действий, часто их действия импульсивны, затруднено самостоятельное формирование программы действий, что формирует деятельность, не способную достичь результатов адекватно поставленной цели;

- по шкале «Оценивание результатов» низкий результат имеют - 41,1% (23 человека), средний – 46,4% (26 человек), высокий - 12,5% (7 человек). Соответственно, большая часть наших респондентов адекватно оценивает себя и результаты своей деятельности и поведения;

- по шкале «Гибкость» низкий результат имеют - 85,7% (48 человек), средний – 14,3% (8 человек), высокий результат не зарегистрирован. Основная часть респондентов показали низкие результаты по данной шкале, то есть, такие люди в динамичной, быстро меняющейся обстановке чувствуют себя неуверенно, с трудом привыкают к переменам в жизни, к смене обстановки и образа жизни;

- по шкале «Самостоятельность» низкий результат имеют - 37,5% (21 человек), средний – 60,7% (34 человек), высокий - 1,8 % (1 человек). По данной шкале большая часть испытуемых получила средние результаты, что характеризует наличие у них развитой регуляторной автономности;

- по шкале «Общий уровень саморегуляции» низкий результат имеют - 26,8% (15 человек), средний – 51,8% (29 человек), высокий - 21,4% (12 человек). Таким образом, наибольшая часть респондентов получили средний результат по описываемой шкале. Соответственно, большая часть респондентов имеют сформированную индивидуальную систему осознанной саморегуляции и произвольной активности.

Проведя общий анализ по всем шкалам можно говорить о том, что у значительной части респондентов имеются низкие показатели по шкалам «Планирование», «Программирование» и «Гибкость».

Корреляционный анализ Спирмена выявил достоверные взаимосвязи на уровне  $p < 0,05$ . Так была установлена положительная взаимосвязь в методике ССПМ между возрастом и шкалой «Планирование» ( $r=0,81$ ;  $p < 0,0001$ ); между возрастом и шкалой «Моделирование» ( $r=0,48$ ;  $p < 0,0001$ ); между возрастом и шкалой «Оценивание результатов» ( $r=0,85$ ;  $p < 0,0001$ ); между возрастом и шкалой «Гибкость» ( $r=0,81$ ;  $p < 0,0001$ ); между возрастом и шкалой «Самостоятельность» ( $r=0,43$ ;  $p < 0,0001$ ); между возрастом и шкалой «Общий уровень саморегуляции» ( $r=0,87$ ;  $p < 0,0001$ ).

Таким образом, большинство особенностей в поведении изучаемой группы может быть объяснено психофизическими и физиологическими особенностями пубертатного периода.

По шкале самооценки и уровня притязаний Дембо-Рубинштейна были получены следующие данные:

- заниженную самооценку имеют 48,2% (27 человек) респондентов принявших участие в нашем исследовании. Адекватную самооценку имеют - 50% (28 человек), а завышенную - 1,8% (1 человек);

- заниженный уровень притязаний был выявлен у - 1,8% (1 человек), адекватный уровень притязаний имеют 98,2% (55 человек) молодых спортсменов, завышенный уровень притязаний не был выявлен.

Причем чем старше спортсмен, тем выше у него самооценка (коэффициент Спирмена  $r=0,43$ ;  $p < 0,0007$ ). Также установлена положительная взаимосвязь между уровнем самооценки и шкалой «Планирование» методики ССПМ ( $r=0,44$ ;  $p < 0,0006$ ), шкалой «Оценивание результатов» ( $r=0,42$ ;  $p < 0,001$ ), шкалой «Гибкость» ( $r=0,44$ ;  $p < 0,0006$ ), что демонстрирует зависимость показателей шкал от уровня самооценки.

Исходя из приводимых данных (полученные показатели по уровню самооценки разделились практически поровну между респондентами с заниженной и адекватной самооценкой) можно указать на то, что большое количество спортсменов нуждаются в психологическом сопровождении, которое должно быть организовано в соответствии с возрастом спортсменов. Также должно учитываться, что многие особенности поведения формируются под влиянием самооценки.

По шкале ситуативной и личностной тревожности удалось установить значимое повышение уровня реактивной тревожности. Так, средний уровень тревожности регистрировался - у 7,2% (4 человек), а высокий - у 92,8% (52 человек), низкий уровень тревожности не был установлен. Показатели личностной тревожности находились на среднем уровне у 100% (56 человек) спортсменов. Имеющиеся данные указывают на значимую вовлеченность эмоциональной сферы у спортсменов перед соревнованиями. В большинстве они напряжены, обеспокоены предстоящими соревнованиями, нервозны. Эти данные демонстрируют необходимость коррекции тревожности на этапе подготовки к соревнованиям.

По разработанной нами шкале для изучения субъективной психологической готовности к соревнованиям у спортсменов было выявлено, что среднее значение выбранного балла среди всей выборки испытуемых составляет  $7,64 \pm 0,79$ . А именно: оценку 6 баллов выбрали - 8,9% (5 человек), 7 баллов – 28,6% (16 человек), 8 баллов – 51,8% (29 человек), 9 баллов – 10,7% (6 человек). Таким образом, молодые спортсмены в целом по субъективной оценке себя и своих возможностей, преимущественно средне готовы к соревнованиям. Однако, зачастую, в реальной ситуации этого оказывается недостаточно. Часто, несмотря на кажущуюся готовность к состязательной борьбе, спортсмены не способны адекватно оценить текущую ситуацию, в чем не малая роль принадлежит имеющейся внутренней эмоциональной напряженности. Неумение планировать, программировать последовательность своих действий на описанном фоне не оставляют спортсмену шанса на победу. Соответственно, спортсмены нуждаются в психологическом сопровождении уже на этапе подготовки к соревнованиям.

Проведя детальный анализ полученных данных по первому и второму этапам нашего исследования можно сказать:

1) Более половины спортсменов обладают недостаточной способностью к планированию и программированию, а также низкой гибкостью в достижении поставленной цели.

2) Поведение спортсменов определяется их возрастом и уровнем самооценки.

3) Практически все спортсмены имеют высокие показатели ситуативной тревожности.

4) Показатель субъективной психологической готовности к соревнованию у спортсменов преимущественно находятся в среднем диапазоне.

5) Описанные психоэмоциональные особенности спортсменов влияют на психологическую готовность к соревнованиям.

Обозначенные проблемы через психологическое состояние спортсменов способны оказывать воздействие на результаты соревнований. Соответственно, большинство спортсменов нуждаются на этапе подготовки к соревнованиям в эффективных психологических мероприятиях, направленных на повышение эмоциональной устойчивости и укрепление психологического здоровья [7]. Достичь адекватной коррекции психологической готовности спортсменов к соревнованиям возможно при реализации тренинга, учитывающего выявленные особенности спортсменов и их возраст [6]. Для этого нами на третьем этапе исследования был разработан «Тренинг повышения эмоциональной устойчивости спортсмена».

Представленный тренинг нацелен на повышение эмоциональной устойчивости спортсменов - гармонизацию эмоциональной сферы, развитие способности к самопознанию и самовыражению. В основе программы лежат методы арткоррекции, аутогенной тренировки, происходит знакомство с техниками мышечной релаксации, дыхательными техниками, с использованием позитивных зрительных образов, рациональной психокоррекцией, техниками, направленными на развитие способности к вербализации собственных чувств и переживаний.

*Цель* тренинга – повысить эмоциональную устойчивость спортсменов, по средствам гармонизации эмоциональной сферы, через развитие способности к самопознанию и самовыражению.

*Задачи:*

1. Развитие способности к самовыражению личности.
2. Развитие потребности в самопознании.
3. Стимулирование социально приемлемого выхода подавляемых эмоций.
4. Эмоциональное отреагирование травмирующих переживаний.
5. Укрепление собственной личной ценности.

Занятия проводятся в групповой форме, но многие упражнения могут быть использованы для индивидуальной работы.

**Особенности реализации программы.** Структура занятий по предлагаемой программе такова, что каждое занятие начинается с создания в группе так называемой «рабочей» атмосферы - подготовки участников к спонтанной деятельности и внутригрупповой коммуникации. Для реализации данной цели применяются разогревающие двигательные упражнения, элементы психогимнастики, а также несложные изобразительные приемы. Следующий этап работы - создание условий для внутригрупповой коммуникации. Считается, что вербализация внутренних переживаний помогает снизить их остроту и в какой-то мере освободиться от них. Поэтому каждому участнику предлагается показать свою работу и рассказать о тех мыслях, чувствах, ассоциациях, которые возникли у него в процессе работы в тренинговой группе.

Заключительный этап предполагает рефлексивный анализ работы в безопасной обстановке группы. На данном этапе обычно присутствуют элементы спонтанной «взаимотерапии» посредством доброжелательных высказываний, положительного программирования, поддержки. Атмосфера эмоциональной теплоты, заботы, эмпатии, как правило, складывающаяся на занятиях, позволяет каждому участнику тренинга пережить ситуацию успеха в той или иной деятельности. В итоге участники группы приобретают положительный опыт самопринятия, самоуважения, происходит укрепление чувства собственного достоинства.

В результате проведенной нами работы удалось доказать, что разработка, совершенствование и использование методов и средств саморегуляции – один из важных вопросов психологии спорта. Решение данного вопроса позволит не только улучшить спортивные достижения, но и сохранить здоровье спортсмена, ведь его деятельность часто протекает в условиях больших нервных и физических нагрузок, жесткой конкуренции.

Полученные данные могут быть направлены на совершенствование деятельности психологов, работающих в области психологии спорта. Кроме того, результаты исследования



позволяют определить научно обоснованные подходы к организации психологической, консультационной и психокоррекционной работы со спортсменами, испытывающими трудности в успешной реализации навыков саморегуляции в спортивной деятельности.

#### *Литература:*

1. Гогунев Е.Н., Мартьянов Б.И. Психология физического воспитания и спорта: Учеб. пособие. М.: Издательский центр «Академия», 2000. 288с.
2. Иванина Е.М. Влияние курса психической саморегуляции на предстартовые состояния спортсменов // Вестник самарской гуманитарной академии. 2012. № 1(11). С. 115-125.
3. Ильин Е.П. Психология спорта. СПб: Питер, 2008. 352 с.
4. Комарова А.В. Исследование сопряженности личностных свойств единокорцев и способности к саморегуляции психической деятельности // Вестник Бурятского государственного университета, 2009. № 13. С. 42-47.
5. Моросанова В.И., Красников В.Н. Диагностика устойчивости психической саморегуляции в напряженных условиях в ситуации эксперимента // Экспериментальная психология. 2012. Т. 5. № 4. С.44-53.
6. Пешков В.Ф. Физические и психологические средства восстановления работоспособности в процессе спортивной и учебной деятельности: автореф. дис. ...докт. пед. наук. Омск, 2001. 46 с.
7. Сетьева Н.Н., Фурсов А.В. Психическая саморегуляция в подготовке спортсменов высокой квалификации циклических видов спорта // Международный журнал экспериментального образования. 2010. №10. С. 57-59.
8. Сивицкий В.Г., Родионов В.А. Эффективная система управления психическим состоянием в спорте // Системная психология и социология. 2011. № 4. С. 115-122.
9. Chichester J.D., Sussex W. The sport psychologist's handbook: A guide for sport-specific performance enhancement. Wiley, 2006. 704 с.

## **Раздел 6. Профессиональная социализация человека в современном мире**

### **Факторы и условия, влияющие на выбор типа совладающего поведения студентов**

Н.Н. Авраменко

*Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского,*

*Аннотация:* В статье рассматриваются факторы, влияющие на выбор типа совладающего поведения: личностные; ситуационные и социокультурные. Описаны результаты исследований, направленных на установления взаимосвязи между выбором студентами стратегий совладания и формами рефлексивных процессов, наличием акцентуаций характера, особенностями темперамента и ценностей.

Выявлено, что предпочтение студентами некоторых копинг-стратегий связано с наличием у них акцентуаций характера. С ростом уровня рефлексивности увеличивается вариативность используемых человеком копинг-стратегий. Показатели негативных типов рефлексии (интроспекция и квазирефлексия), если уровень их развития соответствует норме, не являются препятствием для реализации копинга, направленного на решение проблем, просоциальных стратегий преодоления и других. Показатель позитивного типа рефлексии (системная рефлексия), если уровень его развития соответствует норме, способствует поиску социальной поддержки в трудной ситуации и препятствует асоциальным действиям.

Опыт решения проблем способствует формированию у личности устойчивого совладающего репертуара, эффективность которого будет зависеть от его мобильности, вариативности и адекватности ситуации.

*Ключевые слова:* личностное развитие; трудные жизненные ситуации; копинг; копинг-стратегии; рефлексия; интроспекция; системная рефлексия; саморегуляция.

### **Factors and conditions influencing the choice of type of coping behavior of students**

*N.N. Avramenko,*

*Kaluga State University named after K. E. Tsiolkovsky*

*Abstract.* The article considers the factors influencing the choice of the type of coping behavior: personal; situational and sociocultural. We describe the results of studies aimed at establishing the relationship between choice of coping

strategies and forms of reflexive processes, the presence of character accentuation, features of temperament and values.

It is revealed that the preference for students of certain coping strategies is associated with the presence among them of character accentuation. With increasing levels of reflexivity increases the variability of the used coping strategies. Indicators of negative reflection (introspection and quasi-reflection), if their development conforms to the norm, not obstacle to the implementation of coping directed at problem solving, pro-social strategies of coping and others. If the level of development corresponds to the norm an indicator of the positive reflection type (system reflection) contributes to the search of social support in difficult situations and prevent antisocial actions.

The experience of solving problems contributes to the formation at the personality of sustainable coping repertoire, the effectiveness of which will depend on its mobility, variability and adequacy of the situation.

*Keywords:* personality development; difficult vital situations; coping; coping-strategies; reflection; introspection; systemic reflection; self-regulation.

Совладающее поведение помогает личности справляться с трудностями повседневного и экстремального стресса. Оно представляет собой разнообразные поведенческие, когнитивные и эмоциональные действия, которые зарубежные и отечественные исследователи объединяют в определённые типы или стратегии.

Во многих типологиях выделяют следующие копинг – стратегии: избегание, разрешение проблем, поиск социальной поддержки и эмоциональный копинг. Совладающее поведение также может включать осторожные, импульсивные, манипулятивные, агрессивные действия. С точки зрения эффективности, каждая копинг-стратегия имеет свои преимущества и недостатки.

Дискуссионным остаётся вопрос о факторах и условиях выбора стратегий совладания. Диспозиционный подход объясняет поведение человека в трудной ситуации свойствами его личности [10]. В ситуативном подходе учитывается влияние ситуационных факторов и социального контекста [11]. Moss R.H. и Schaefer J.A. предложили интегративный ситуационно - личностный подход [12]. В нем учитываются как личностные особенности человека, так и ситуационный контекст совладания.

В зависимости от особенностей трудной ситуации и своих потенциальных возможностей совладания (психодинамических,

личностных и социально - психологических свойств), человек может выбирать разные типы копинг-поведения.

К факторам совладающего поведения также относят социокультурные, которые определяют социально приемлемые способы совладания, задают границы социальной интерпретации и восприятия стресса [7], [9].

В современных условиях развития общества актуальны кросскультурные исследования совладания с трудностями в межкультурном взаимодействии. Они позволяют сделать выводы о культуроспецифических особенностях совладающего поведения [5]; [9]. В исследовании, которое провели В.Ю. Хотинец и Я.П. Коробейникова, обнаружено, что этнопсихологические особенности – это идеальные качества, культивируемые в этнических сообществах и вбирающие в себя механизмы психологической защиты и совладания, в случае возникшей угрозы извне. Выделены характеристики, которые препятствуют возникновению конфликтных ситуаций в межэтнических отношениях. Так, для русских – это социабельность и открытость, способность легко включаться в коммуникативный процесс и устанавливать межличностные контакты. Отличительными характеристиками удмуртов являются: эмоциональная сдержанность, высокий самоконтроль и нормативность поведения, которые придают уверенность и чувство безопасности [9].

Семья также является фактором, влияющим на выбор совладающего поведения. От характера детско-родительских отношений, а также эффективности решения родителями трудных жизненных ситуаций будет зависеть продуктивность копинг-стратегий их детей. По данным исследования Т.Л. Крюковой и Т.П. Григоровой «в подростковом возрасте у приёмных детей наблюдается прямое влияние между показателями надёжности привязанности к родителям и снижением использования ими непродуктивных копинг-стратегий» [3].

Интеллект обеспечивает мобильность и вариативность поведения в трудной ситуации Холодная М.А. и Алексапольский А.А. доказали взаимосвязь интеллектуальной зрелости человека с более широким спектром копинг-стратегий [8].

Проведённое нами исследование [1] позволило установить взаимосвязь между выбором стратегий совладания и наличием у студентов акцентуаций характера, особенностей темперамента и

ценностей. В качестве диагностического инструментария использовались следующие методики: опросник Н.Г. Осуховой «Совладение с трудными жизненными ситуациями»; «Методика изучения акцентуаций характера» К. Леонгарда; «Личностный опросник по определению темперамента» Г. Айзенка; «Иерархия жизненных ценностей» Г. Резапкиной. Данные были подвергнуты корреляционному виду математического анализа (коэффициент корреляции Пирсона), который осуществлялся с помощью применения компьютерного математического пакета SPSS.

Для учащихся с застревающим типом акцентуации не характера стратегия позитивной переоценки ситуации. Стратегию избегания в трудной жизненной ситуации предпочитают студенты с педантичным или тревожно-боязливым типами акцентуации. Отвергают эту копинг-стратегию учащиеся с гипертимным или демонстративным типами акцентуации характера. Стратегия дистанцирования не характерна для испытуемых с гипертимной акцентуацией характера. Стратегию противостояния предпочитают студенты с аффективно-экзальтированным типом акцентуации, и отвергают испытуемые с тревожно-боязливым типом акцентуации.

Студенты с высоким уровнем нейротизма не могут справиться с трудностями путём позитивной переоценки происходящих событий. Учащиеся, у которых важной жизненной ценностью является слава, не будут стремиться уйти от проблемной ситуации. Выработка плана решения проблемы и следование ему не характерна для студентов, которые стремятся сделать карьеру [1].

Рефлексия также является важным фактором, влияющим на выбор типа совладающего поведения. А.В. Карпов обосновывает рефлексии как процесс, значимый для саморегуляции. Однако она может привести к трудности принятия решений и вовлечения в деятельность, неспособности решить проблемы, усложнению ситуации. С одной стороны, рефлексия обеспечивает широту и разнообразие способов принятия решения, а, с другой стороны, возможно снижение их качества и несоответствие объективным особенностям ситуаций [4].

С помощью дифференциальной модели рефлексии делается попытка объяснения этой противоречивой роли рефлексии в саморегуляции [6]. В ней представлены следующие формы рефлексивных процессов: интроспекция, системная рефлексия, квазирефлексия. Интроспекция даёт возможность сосредоточиться

на собственных внутренних переживаниях и состояниях. Квазирефлексия (посторонние размышления) представляет собой форму психологической защиты через уход от неприятной ситуации. Системная рефлексия основана на самодистанцировании, взгляде на себя со стороны. Это происходит в дополнение к направленности сознания на внешнюю ситуацию.

В Институте психологии Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского нами было проведено исследование, направленно на изучение взаимосвязи между стратегиями совладания студентов с трудными жизненными ситуациями и формами рефлексивных процессов [2].

В качестве диагностического инструментария использовались следующие методики: «Дифференциальный тест рефлексивности» (Д.А. Леонтьев, Е.Н. Осин); Опросник Н. Эндлера и Д. Паркера, адаптированный Т.А.Крюковой; методика Дж. Амирхана «Индикатор копинг-стратегий преодоления стресса»; опросник С. Хобфолла «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» (SACS), адаптированный Н.Е. Водопьяновой и Е.С. Старченковой; «Методика диагностики уровня развития рефлексивности» А.В. Карпова.

Данные были подвергнуты корреляционному виду математического анализа (коэффициент ранговой корреляции Спирмена), который осуществлялся с помощью применения компьютерного математического пакета SPSS.

Студенты считают, что наилучшими вариантами поведения в трудных жизненных ситуациях являются: поиск в обществе информационной, материальной и эмоциональной помощи; выработка плана действий и следование ему; осторожный подход к решению проблем, при котором человек даёт себе время подумать. Для большинства студентов не характерно избегание проблем.

Высокий уровень развития рефлексивности не характерен для студентов. По всем типам рефлексии (системная, интроспекция и квазирефлексия) большинство из них имеют показатели, соответствующие норме.

Чем выше уровень рефлексивности у студентов, тем более характерны для них просоциальные стратегии преодоления, а вероятность импульсивных реакций в трудных ситуациях уменьшается. Для юношей и девушек с более высоким уровнем рефлексивности также предпочтительным является копинг,

ориентированный на эмоции, и копинг, ориентированный на решение задачи. Таким образом, с ростом уровня рефлексивности увеличивается вариативность используемых человеком копинг-стратегий.

Показатели негативных типов рефлексии (интроспекция и квазирефлексия), если уровень их развития соответствует норме, не являются препятствием для реализации копинга, направленного на решение проблем, просоциальных стратегий преодоления и других. Показатель позитивного типа рефлексии (системная рефлексия), если уровень его развития соответствует норме, способствует поиску социальной поддержки в трудной ситуации и препятствует асоциальным действиям.

Опыт решения проблем способствует формированию у личности устойчивого совладающего репертуара, эффективность которого будет зависеть от его мобильности, вариативности и адекватности ситуации.

Научная проблема факторов и условий выбора стратегий совладания сложна и должна разрабатываться далее для использования результатов практиками. Чем больше у человека психологических ресурсов для решения проблемных ситуаций, тем эффективнее он противодействует манипуляциям, направленным на обесценивание его жизни и жизни других людей.

#### *Литература:*

1. Авраменко Н.Н. Представления студентов о трудных ситуациях и стратегиях совладающего поведения в них // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. - 2015. - Т. 21. - № 4. - С. 147-152.
2. Авраменко Н.Н. Роль рефлексивных процессов в выборе стратегий совладания с трудными жизненными ситуациями у студентов// Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. - 2016. - Т. 22. - № 3. - С. 128-132.
3. Григорова Т.П., Крюкова Т.Л. Особенности отношений привязанности между детьми и родителями в замещающих семьях и их совладающее поведение // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. - 2016. - Т. 22. - № 3. - С. 121-127.
4. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности -М.: ИП РАН, 2004.

5. Крюкова Т.Л. Возрастные и кросскультурные различия в стратегиях совладающего поведения// Психологический журнал. – 2005. - Т.26. - №2. - С.5-15.
6. Леонтьев Д.А., Осин Е.Н. Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике // Психология. Журнал Высшей школы экономики. - 2014. - Т.11. - № 4. - С. 110-135.
7. Стресс, выгорание, совладание в современном контексте/ ред. А.Л. Журавлёва, Е.А. Сергиенко. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011
8. Холодная М.А., Алексапольский А.А. Интеллектуальные способности и стратегии совладания // Психологический журнал. - 2010. – Т. 31. - № 4. - С. 59-68.
9. Хотинец В.Ю., Коробейникова Я.П. Психологические механизмы продуктивного копинг-поведения в проблемных коммуникативных ситуациях // Психологический журнал. - 2016. - Т.37. - №4. - С.59-73.
10. Amirkhan J.H. Seeking person-related predictors of coping: Exploratory analyses // European Journal of Personality. 1999. 4. 13-30.
11. Lazarus R.S., Folkman S. Manual for Ways of Coping Questionnaire. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1988.
12. Moss R.H., Schaefer J.A. Life transitions and crises // Coping with life crises: An integrative approach. N.Y.: Plenum press.1986. P. 3-28.

### **Взаимосвязь степени эмоционального выгорания и уровня нейротизма сотрудников МВД РФ на разных стадиях профессионализации**

В.А. Алексеев, О.С. Ларина

*Калужский государственный университет им. К.Э.Циолковского*

*Аннотация:* Статья посвящена проблеме эмоционального выгорания сотрудников МВД на разных стадиях профессионализации в контексте его взаимосвязи с личностными характеристиками, такими как нейротизм, тревожность, уровень субъективного контроля и др. Авторы отмечают актуальность вопросов, связанных с улучшением психологического сопровождения сотрудников правоохранительных органов, направленным на профилактику и редуцирование симптомов синдрома эмоционального выгорания.

Целью исследования являлось изучение взаимосвязи степени эмоционального выгорания и уровня нейротизма сотрудников МВД РФ на разных стадиях профессионализации. Для достижения поставленной цели



было проведено корреляционное исследование, результаты которого описывают характер изучаемой взаимосвязи.

*Ключевые слова:* эмоциональное выгорание, нейротизм, эмоциональная стабильность

**The relationship of the degree of burnout and neuroticism level employees of the interior Ministry of the Russian Federation at different stages of professionalization**

*V.A.Alekseev, O.S.Larina*

*Kaluga state university named by K.E.Tsiolkovsky*

*Abstract:* The article deals with the problem of emotional burnout of officers of the Ministry of interior at different stages of professionalization in the context of its relationship with personality characteristics such as neuroticism, anxiety, level of subjective control, etc. The authors note the topicality of issues related to the improvement of psychological support of employees of law enforcement bodies aimed at prevention and reduction of symptoms of emotional burnout syndrome.

The aim of the study was to examine the relationship between the degree of emotional burnout and neuroticism level employees of the interior Ministry of the Russian Federation at different stages of professionalization. To achieve this goal was performed the correlation study, the results of which describe the nature of the studied relationship

*Key words:* emotional burnout, neuroticism, emotional stability

Важным направлением кадровой политики Министерства внутренних дел Российской Федерации в настоящее время является развитие сотрудников как профессионалов своего дела. Одним из ключевых компонентов профессиональной подготовки служащих ОВД является совершенствование их психологических качеств, таких как эмоциональная зрелость, уравновешенность, эмоциональная устойчивость, саморегуляция эмоций и поведения, обеспечивающих успешное прохождение службы.

Профессиональная деятельность сотрудника правоохранительных органов относится к сфере повышенной моральной ответственности, как за здоровье и жизнь отдельных людей, так и общества в целом. Высокая моральная ответственность, как правило, сопровождается стрессовыми ситуациями, те, в свою очередь, могут повлечь, как ухудшение здоровья, так и снижение результатов работы сотрудника. Это состояние позволяет нам говорить о формировании синдрома

эмоционального выгорания. Синдром эмоционального выгорания особенно ярко проявляет себя на третьей стадии профессионализации - стадии профессионализма, предполагающей развитие и совершенствование профессиональной деятельности, но также накопившуюся усталость от делового общения, стремление к типизации профессиональных действий в ситуациях, требующих индивидуального подхода, возникновением деформации личности, снижение устойчивости к деструктивным факторам профессиональной среды и др.

В связи с этим представляются актуальными вопросы, связанные с улучшением психологического сопровождения сотрудников правоохранительных органов, направленным на профилактику и редуцирование симптомов синдрома эмоционального выгорания на поздней стадии профессионализации, что существенным образом скажется на успешности выполнения служебных обязанностей.

Синдром профессионального выгорания впервые был описан Х. Френденбергом в 1974 г. [3], а затем представления о нем расширились и систематизировались. Наиболее известной зарубежной моделью, описывающей профессиональное выгорание, является модель К. Маслач и Джексона, разработанная в 80-х годах XX века [6]. В отечественной психологии исследования по изучению феномена эмоционального выгорания целенаправленно стали проводиться с 90-х годов конца XX века. Изучением выше указанного синдрома занимались такие отечественные психологи как: Бойко В.В.[3], Рукавишников А.А., Водопьянова Н.Е.[4] и др. Изучением личности занимались такие отечественные психологи как: Ананьев Б.Г., Выготский Л.С., Леонтьев А.Н. [5] и другие. На западе личность изучалась психологами как Г. Айзенк [1], Р. Кеттелл [2], З.Фрейд и др. Есть ряд исследований зарубежных, так и отечественных психологов в которых проведено изучение связи шкалы нейротизма с личностными характеристиками, такими как: деперсонализация, персональная эффективность и другими, а также особенностями Я-концепции личности [7]. Неоднократно проводились исследования по изучению личностных характеристик и выгорания с использованием личностного опросника Кеттелла 16-РЕ [2].

Теоретическую и методологическую основу исследования составили концепции профессионального выгорания К. Маслача и

Джексона, В.В. Бойко, А.А. Рукавишникова и теории Г. Айзенка и Р.Б. Кэттелла.

Целью нашего исследования являлось изучение взаимосвязи степени эмоционального выгорания и уровня нейротизма сотрудников МВД РФ на разных стадиях профессионализации.

Была выдвинута следующая гипотеза исследования: существует взаимосвязь степени эмоционального выгорания и уровня нейротизма сотрудников МВД РФ, а именно: чем выше уровень нейротизма сотрудника МВД, тем выше степень выраженности синдрома эмоционального выгорания.

По результатам теоретического обзора для проверки гипотезы была сформирована батарея методик:

- а) Диагностика уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко;
- б) Шкала эмоциональной стабильности – не стабильности (нейротизма) Г.Айзенка.
- с) Многофакторный личностный опросник Р. Кеттелла (16PF, Версия С), шкалы эмоционально-волевого блока: С - эмоциональная устойчивость; О - степень тревожности; Q3 - наличие внутренних напряжений; Q4 - уровень развития самоконтроля; G - степень социальной нормированности и организованности);

Исследование проводилось с 01.10.2016 по 15.12.2016 года на базе ОМВД России по Дзержинскому району. Штатная численность организации составляет 186 единиц, фактическая – 161 (86,6%) сотрудник. В гендерном отношении служебный коллектив состоит из 117 (72,7%) мужчин и 44 (27,3%) женщины.

К проведению исследования было привлечено 60 (37,7%) сотрудников. Обследовано 37 (61,6%) мужчин и 23 (38,4%) женщины в возрасте от 22 до 46 лет, из них: женатых (замужем) – 36 (60%) респондента, холостых (незамужних) – 21 (35%), разведенных – 3 (5%). Высшее образование имеют – 46 (76,6%) сотрудников из обследуемых, средне специальное -10 (16,6%) и полное среднее – 4 (6,8%). По стажу службы сотрудники распределились следующим образом: от 1 года до 3 лет – 6 человек (13,3%); от 3 до 10 лет – 36 человек (66,7%); более 10 лет – 18 человек (20%)

На первом этапе исследования были проанализированы результаты диагностики синдрома эмоционального выгорания, полученные с помощью методики «Диагностика эмоционального выгорания» В. В. Бойко, которые позволяют определить уровень

сформированности синдрома эмоционального выгорания, ведущие фазы и симптомы эмоционального выгорания у сотрудников правоохранительных органов.

Было выявлено, что в группе обследуемых сотрудников не подвержены эмоциональному выгоранию на момент проведения исследования 63,3% испытуемых; средний уровень сформированности эмоционального выгорания имеют 25% испытуемых; высокий уровень эмоционального выгорания выявлен у 8,3% испытуемых, а критический – у 3,3% испытуемых.

На втором этапе исследования для изучения эмоциональной стороны личности сотрудников правоохранительных органов мы использовали методику Г. Айзенка «Шкала эмоциональной стабильности – нестабильности (нейротизма)» основное направление которой - изучение эмоциональной стабильности – нестабильности (нейротизма).

В результате диагностики было выявлено, что эмоционально стабильны 31,7% сотрудников, низкий уровень нейротизма присущ 28,3% сотрудников, средний уровень «эмоциональной стабильности – нестабильности» выявлен у 16,7% сотрудников, высокий уровень у 10% сотрудников и очень высокий - у 13,3% (8) сотрудников.

На третьем этапе исследования личностного профиля сотрудников МВД был применен 16 – факторный опросник Кеттелла (форма С). Методика дает подробную картину личностной структуры. При анализе, прежде всего, рассматривались личностные факторы эмоционально-волевого блока: С – «Эмоциональная нестабильность – стабильность»; G – «Низкая - высокая нормативность поведения»; O – «Спокойствие – тревожность»; Q<sub>3</sub> – «Низкий - высокий самоконтроль»; Q<sub>4</sub> – «Расслабленность - эмоциональная напряженность» и их взаимосвязь с синдромом эмоционального выгорания.

Фактор С «эмоциональная нестабильность - эмоциональная стабильность» характеризует динамическое обобщение и зрелость эмоций в противоположность нерегулируемой эмоциональности. У 57% сотрудников МВД была выявлена эмоциональная стабильность. Они эмоционально зрелы, устойчивы, невозмутимы. Средний уровень эмоциональной стабильности имеют 33% сотрудников. Низкие значения по фактору С в изучаемой выборке мы обнаружили у 10 % сотрудников МВД. Для них характерна эмоциональная нестабильность, они имеют низкий порог в

отношении фрустрации, стремятся избежать требования действительности. Они невротически утомляемы, раздражительны, эмоционально возбудимы.

Фактор G определяет нормативность поведения. Результаты диагностики сотрудников МВД показывают, что 57% из них требовательны к себе, руководствуются чувством долга, настойчивы, берут на себя ответственность, добросовестны. У 33% сотрудников средний уровень нормативности поведения, а у 10% сотрудников МВД выражена тенденция к непостоянству цели. Они непринужденны в поведении, не прилагают усилий к выполнению групповых задач и социально-культурных требований.

Фактор O определяет степень тревожности. 3% сотрудников МВД имеют высокие оценки по этому фактору. Они чувствуют свою неустойчивость, напряженность в трудных жизненных ситуациях, легко теряют присутствие духа, полны сожалений и сострадания. Низкие оценки по этому фактору, выявлены у 60% сотрудников МВД, что характеризует их как людей, способных справляться со стрессами и неудачами. У 27% сотрудников показатели по данному фактору - средние.

Фактор Q3 измеряет уровень внутреннего контроля поведения, интегрированность личности. Низкие оценки у сотрудников МВД (10%) по этому фактору указывают на слабую волю и плохой самоконтроль. Их деятельность не упорядочена и импульсивна. У 58% сотрудников МВД высокие оценки по этому фактору. Им свойственны социально одобряемые характеристики: самоконтроль, настойчивость, сознательность, склонность к соблюдению этикета, к организаторской деятельности. 32% сотрудников имеют средние значения по данному фактору.

Фактор Q4 показывает степень напряженности. 8% сотрудников МВД имеют высокие значения по данному фактору, то есть они склонны к напряженности, возбудимости. У 70% средний уровень напряженности, они характеризуются оптимальным эмоциональным тонусом и стрессоустойчивостью. 22% сотрудников МВД склонны к расслабленности, уравновешенности, удовлетворенности. В некоторых ситуациях их повышенная удовлетворенность может вести к лени и низким результатам в деятельности.

*Выводы*

1. Результаты исследования свидетельствуют о том, что группа сотрудников правоохранительных органов, принявших участие в исследованиях, подвержена синдрому эмоционального выгорания. Доминирующей фазой, которая в большей степени влияет на формирование синдрома является фаза «Резистенции». Доминирующими симптомами являются: в фазе «Резистенции» - «Редукция профессиональных обязанностей», «Неадекватное эмоциональное реагирование», «Расширение сферы экономии эмоций»; в фазе «Истощения» - «Эмоциональная отстраненность», «Эмоциональный дефицит»; в фазе «Напряжения» - «Переживание психотравмирующих обстоятельств».

2. По результатам анализа исследований был диагностирован уровень нейротизма у сотрудников МВД принявших участие в исследованиях, из данной группы были выделены три подгруппы по уровню развития нейротизма: 1 – эмоционально стабилен (низкий); 2 - средне стабилен (средний) и 3 – очень эмоционально нестабилен (высокий). Шкала «Эмоциональной стабильности – нестабильности (нейротизма)» биполярна, на одном полюсе находятся люди, характеризующиеся чрезвычайной устойчивостью, зрелостью и хорошей адаптированностью, а на другом — чрезвычайно нервные, неустойчивые и плохо адаптированные.

3. Диагностированы уровни выраженности эмоционально-волевого блока, выявлена взаимосвязь развития синдрома эмоционального выгорания со шкалами: С (Эмоциональная нестабильность – стабильность), G (Низкая - высокая нормативность поведения), O (Спокойствие – тревожность) и Q3 – (Низкий - высокий самоконтроль). Взаимосвязь развития данного синдрома со шкалой - Q4 (Расслабленность - эмоциональная напряженность) выше указанного блока, не установлена.

4. По результатам исследований была выявлена статистически значимая положительная корреляция степени эмоционального выгорания и уровня нейротизма, что подтвердило наше предположение о взаимосвязи выраженности синдрома эмоционального выгорания и уровня нейротизма, а именно: чем выше уровень нейротизма у сотрудников МВД, тем выше степень выраженности синдрома эмоционального выгорания.

### *Литература:*

1. Айзенк Г.Ю. Структура личности/Пер. с англ. – СПб.: Ювента, 2009, 464с.
2. Батаршев А.В. Многофакторный личностный опросник Р. Кеттела/ Практическое руководство – Таллин: Центр информационных и социальных технологий «Регалис», 2010, 88с.
3. Бойко В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении, - СПб.:Питер, 2009, 250с.
4. Водопьянова Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика, - СПб.:Питер, 2009, 336с.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М.: Политиздат, 2005, 304с.
6. Маслач К. Профилактика выгорания: новые перспективы//Прикладная и профилактическая психология. 2008. Изд.7, С.63-74
7. Посыпанова О.С., Воробьева О.С. Я-концепция потребителя: сущность и структура, - Фундаментальные исследования. 2014. №12-7. С.1576-1581

## **Сравнительный анализ общих и специальных способностей учащихся колледжа в контексте профессиональной социализации**

М.В.Борисова,

*Институт гуманитарного образования и информационных технологий, г. Москва*

*Аннотация.* В статье рассматриваются вопросы, связанные с диагностикой и развитием способностей учащихся колледжа в контексте профессиональной социализации. Проводится анализ отечественных и зарубежных исследований по проблеме способностей и профессиональной социализации. Анализируется связь уровня развития общих и специальных способностей учащихся колледжа, условий образовательного пространства и процесса профессиональной социализации.

Приводятся результаты эмпирического исследования, направленного на диагностику общих и специальных способностей учащихся первого курса колледжа, обучающихся по гуманитарным специальностям. Проводится сравнительный анализ уровня выраженности интеллектуальных, социальных и художественных способностей студентов колледжа, обучающихся по специальностям «Социальная работа» и «Издательское дело». На основании проведенного исследования дается характеристика изучаемым выборкам с точки зрения уровня выраженности и сочетания общих и специальных способностей в контексте профессиональной

социализации. Анализируются возможности развития общих и специальных способностей, необходимых для успешного освоения общекультурных и профессиональных компетенций в условиях образовательного пространства учебного заведения, а также роль профессионально ориентированных проектов в обеспечении профессиональной социализации студентов колледжа. Приводятся основные направления и формы проектной работы со студентами колледжа.

*Ключевые слова:* способности, социализация, учащиеся колледжа, профессиональные компетенции, профессионально-ориентированный проект

### **Comparative analysis of General and special abilities of College students in the context of professional socialization**

*M. V. Borisov,*

*Institute of humanitarian education and information technologies,  
Moscow*

*Abstract:* The article is devoted to issues related to testing and development of abilities of college students within the framework of professional socialization. The analysis of Russian and international research on the problem of abilities and professional socialization is being conducted. The analysis deals with the connection between the level of development of general and special abilities of college students, the conditions of the educational space and the process of professional socialization. The article presents the results of an empirical study aimed at testing and development of abilities of first year college students educated in the humanities. It involves a comparative analysis of the level of intellectual, social and artistic abilities of college students studying Social Work and Publishing. On the basis of the conducted research, the observed samples are characterized in terms of the level of expression and combination of general and special abilities within the framework of professional socialization. The article includes the analysis of the opportunities of development of general and special abilities, necessary for the successful development of general cultural and professional competencies in educational space of educational institution, as well as the analysis of the role of professionally oriented projects in ensuring professional socialization of college students. The main directions and forms of project work with college students are given.

*Keywords:* abilities, socialization, college students, professional competence, professionally-oriented project

Проблема профессиональной социализации молодых людей является на сегодняшний день одной из наиболее актуальных научно-практических проблем. Система среднего



профессионального образования реализует программы подготовки специалистов среднего звена, обладающих общекультурными и профессиональными компетенциями, которые позволят им успешно адаптироваться в социуме и справляться с задачами трудовой деятельности. Особенности социализации учащихся колледжа во многом связаны с развитием у них способностей, необходимых для успешного выполнения той или иной деятельности. В связи с этим, изучение общих и специальных способностей учащихся имеет непосредственное прикладное значение для оптимизации процесса профессионального обучения и повышения эффективности обучающих воздействий в процессе учебной деятельности. Важным направлением профессиональной социализации студентов колледжа, осуществляемым в процессе профессионального обучения, является также разработка и внедрение различных форм внеучебной активности – практико-ориентированных проектов, направленных на формирование непосредственных трудовых навыков будущих специалистов.

Проблема социализации является одной из центральных проблем современной социальной психологии. Она определяется как двусторонний процесс, включающий в себя, с одной стороны, усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей; с другой – процесс активного воспроизводства системы социальных связей индивидом, за счет его активной деятельности, активного включения в социальную среду [1]. Опираясь на данное определение можно трактовать профессиональную социализацию как ее более частное проявление, касающееся профессионализации индивида и включающее, во-первых, процесс вхождения молодого специалиста в профессиональную среду, овладение им компетенциями, нормами и ценностями, необходимыми для выполнения профессиональной деятельности, во-вторых, процесс активного воспроизводства обучающимся полученных знаний и навыков в процессе выполнения деятельности. Таким образом, профессиональная социализация представляет собой процесс становления личности и развития способностей профессионала в том или ином виде профессиональной деятельности.

В отечественной психологии успешность выполнения деятельности традиционно связывается с уровнем развития и сочетанием способностей [5], [6], [8]. Так, С.Л. Рубинштейн

говорил о том, что способность представляет собой «сложное синтетическое образование, комплекс психических свойств, делающих человека пригодным к определенным образом сложившемуся виду общественно-полезной деятельности» [5]. Б.М. Теплов, указывал на то, что способности как индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого и имеющие непосредственное отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности, предопределяют одаренность человека в конкретной деятельности [6]. В.Д. Шадриков определяет способности как «свойства функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, которые имеют индивидуальную меру выраженности, проявляются в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации деятельности» [8]. В целом все ученые согласны в том, что уровень развитие и сочетание способностей обеспечивают успешность выполнения профессиональной деятельности. При этом важная роль в развитии способностей отводится особенностям среды и педагогическим воздействиям. Так, известный постулат Л.С. Выготского о том, что обучение ведет за собой развитие говорит о важной роли педагогических воздействий [2]. И.П.Краснощеченко обращает внимание на то, что формирование профессиональной субъектности происходит под влиянием образовательного пространства учебного учреждения [3]. Н.С.Лейтес рассматривая взаимосвязь способностей и внешних воздействий связывал развитие способностей с возрастными особенностями и условиями среды, а также отмечал, что для развития способностей требуется усвоение, а затем применение знаний и умений на практике [4]. Одной из наиболее распространенных классификаций способностей является классификация по критерию «широта проявлений в различных видах деятельности», где выделяют общие и специальные способности. К общим способностям большинство ученых относят все те, которые обеспечивают успешность человека во многих видах деятельности: интеллектуальные способности, способности к обучению, социальные способности. Специальные способности проявляют себя в отдельных видах деятельности, например, литературные, музыкальные, артистические способности и др. Профессиональная социализация связана с уровнем развития общих и специальных способностей учащихся колледжа и представляет собой процесс профессионального становления личности,

овладение компетенциями, необходимыми для выполнения профессиональной деятельности. Способности же в свою очередь развиваются и оттачиваются в процессе выполнения деятельности в процессе приобретения обучающимся необходимых знаний, умений и навыков в образовательном пространстве учебного заведения.

В связи с вышеизложенным, было проведено эмпирическое исследование, направленное на диагностику общих и специальных способностей учащихся первого курса Международного колледжа искусств и коммуникаций (г. Москва), обучающихся по гуманитарным специальностям «Социальная работа» и «Издательское дело». В исследовании приняли участие 33 человека, из них 16 человек, обучающихся по специальности «Социальная работа» и 17 человек обучающихся по специальности «Издательское дело». Возраст испытуемых 16-17 лет.

Для диагностики интеллектуальных способностей был применен «Школьный тест умственного развития», включающий 6 субтестов: «Осведомленность» (2 субтеста), «Аналогии», «Классификации», «Обобщение», «Числовые ряды». Для выявления социальных способностей использовались методики «Социальный интеллект» (Гилфорд), «Диагностика лидерских способностей» (Е. Жариков и Е. Крушельцкий), «Диагностика коммуникативных и организаторских склонностей» (КОС-2). Для выявления специальных способностей, был составлен авторский опросник из 40 утверждений, с помощью которого возможно определить наличие склонностей студентов к следующим художественным сферам: литературная, театральная, художественно-изобразительная, музыкальная.

В результате диагностики умственных способностей учащихся было выявлено, что группа испытуемых в целом имеют средний уровень развития интеллектуальных способностей. Студенты, обучающиеся по специальности «Социальная работа» показали более высокие результаты по сравнению со студентами специальности «Издательское дело». Так, 39% испытуемых данной группы продемонстрировали высокие показатели, 38% студентов имеют средний уровень интеллектуальных способностей и 23% продемонстрировали низкий уровень умственного развития. В группе студентов колледжа, обучающихся по специальности «Издательское дело», 18% студентов имеют высокий уровень умственного развития, 42% - средний уровень и 40% студентов -

низкий уровень умственного развития. Полученные данные говорят о том, что испытуемые в целом адекватно используют в своей речи научно-культурные и общественно-политические термины и понятия, способны устанавливать аналогии, логически классифицировать понятия, логически обобщать, находить правильное построения числового ряда.

Диагностика социальных способностей включала выявление уровня социального интеллекта, лидерских качеств, коммуникативных и организаторских склонностей. В результате диагностики уровня социального интеллекта в целом по выборке был выявлен его высокий уровень. В группе учащихся колледжа, обучающихся по специальности «Социальная работа» 85% студентов имеют высокий уровень социального интеллекта, 10% имеют средний уровень и 5% студентов - низкий уровень развития социального интеллекта. Студенты, обучающиеся по специальности «Издательское дело» показали следующие результаты: 90% испытуемых имеют высокий уровень социального интеллекта, 5% средний уровень и 5% - низкий уровень социального интеллекта. Высокий социальный интеллект, который был выявлен по выборке в целом, связан с общей гуманитарной направленностью этих специальностей. Учащиеся способны предвидеть последствия поведения людей, предсказывать то, что произойдет в дальнейшем на основе анализа реальных ситуаций общения, они чувствительны к невербальной экспрессии, способны адекватно оценивать состояния и чувства, умеют анализировать сложные ситуации межличностного взаимодействия, понимают логику развития этих ситуаций. В целом высокий уровень социального интеллекта способствует успешной социальной адаптации.

По результатам диагностики лидерских способностей было выявлено, что 95% студентов колледжа, обучающихся по специальности «Социальная работа» показали средний уровень развития лидерских способностей и 5% - ниже среднего. У студентов, обучающихся по специальности «Издательское дело», результаты распределились следующим образом: средние показатели обнаружены у 60% выборки и 40% - ниже среднего группы. Высоких показателей в данной выборке не обнаружено.

В результате диагностики коммуникативных и организаторских склонностей, студенты обеих групп продемонстрировали высокий и средний уровень коммуникативных

способностей. По шкале организаторские склонности у студентов, обучающихся по специальности «Социальная работа» выявлены следующие результаты 51% учащихся показали высокие значения, 49% - средние значения. У студентов, обучающихся по специальности «Издательское дело» 40% - высокий уровень, 45% - средний уровень и 15% низкий уровень организаторских склонностей. Таким образом, студенты колледжа, обучающиеся по специальности «Социальная работа» продемонстрировали явные лидерские качества и высокие организаторские способности.

Диагностика специальных способностей обучающихся показала что студенты, обучающиеся по специальности «Социальная работа» в целом показали средний уровень выраженности специальных способностей, а студенты специальности «Издательское дело» имеют выраженные предпосылки к литературной деятельности - 76% учащихся продемонстрировали высокий уровень склонностей к занятиям в литературной сфере. По результатам диагностики изобразительных, артистических и музыкальных способностей учащиеся данной группы также показали средний уровень выраженности способностей. Наличие художественных способностей не имеет решающего значения для выполнения профессиональной деятельности будущих социальных работников. Для специалистов издательского дела, наличие высоких литературных способностей имеет большое значение и способствует успешной профессионализации в данной области труда. Литературные способности обеспечивают успешность обучения и достижения высоких результатов в профессии.

Для выявления значимости различий в выраженности общих и специальных способностей у студентов колледжа разных специальностей был использован статистический критерий Манна-Уитни. В результате сравнения выборок были выявлены значимые различия по шкале «Осведомленность 1» методики ШТУР, лидерским и организаторским способностям, по шкалам «Вербальная экспрессия» и «Истории с завершениями» теста Гилфорда, а также литературным способностям (таблица 1). По остальным шкалам значимых различий не выявлено.

Таким образом, значимые различия обнаружались по интеллектуальным, социальным и специальным способностям между двумя выборками. Установлено, что студентов,

обучающихся по специальности «Социальная работа» более высокие значения по показателям «Осведомленность 1», лидерские и организаторские способности, показателю социального интеллекта «Истории с завершениями. У студентов, обучающихся по специальности «Издательское дело» более высокий уровень по показателям «Вербальная экспрессия» и литературным способностям.

Таблица 1.

Значимые различия в общих и специальных способностях студентов колледжа специальностей «Социальная работа» и «Издательское дело».

Показатели	Сумма рангов выборки 1 «Социальная работа»	Сумма рангов выборки 2 «Издательское дело»	U- критерий	p
Осведомленность	227.5	207.5	54	0.05
Вербальная экспрессия	174.5	420.5	69.5	0.01
Истории с завершениями	295.5	299	89.5	0.05
Лидерские способности	322	308	98	0.05
Организаторские склонности	327	303	93	0.05
Литературные способности	161	367	41	0.01

Полученные данные свидетельствуют о том, что студенты, обучающиеся по специальности «Социальная работа» в большей степени обладают общей осведомленностью – они лучше осведомлены в научно-культурной области знаний, более часто используют в своей активной и пассивной речи некоторые научно-культурные и общественно-политические термины и понятия. Учащиеся данной выборки обладают высоким социальным интеллектом, они способны предвосхищать и прогнозировать поступки людей на основе анализа реальных ситуаций межличностного взаимодействия, основываясь на понимании чувств, намерений, мыслей и невербальных проявлений участников общения, понимают нормы и правила взаимодействия людей в социуме, способны выстраивать стратегию собственного поведения

для достижения поставленной цели. Студенты этой группы демонстрируют лидерские качества и организаторские способности. Студенты, обучающиеся по специальности «издательское дело» в большей степени ориентированы на литературную деятельность, они демонстрируют развитое воображение, богатый словарный запас и чувство языка, богатство словесных ассоциаций. Данная группа испытуемых обладает высокой чувствительностью к характеру и оттенкам человеческих взаимоотношений, что помогает им быстро и правильно понимать речевую экспрессию - то, что люди говорят друг другу в контексте определенной ситуации, конкретных взаимоотношений.

В целом студенты обеих выборок продемонстрировали уровень и сочетание способностей, необходимые для успешного обучения и профессионализации в избранной области труда. Основной задачей учебного учреждения является обеспечение такого образовательного пространства, которое позволило бы обучающимся наилучшим образом развить эти способности и освоить необходимые общекультурные и профессиональные компетенции. Для решения этой задачи в образовательном пространстве Международного колледжа искусств и коммуникаций, наряду с обучающей программой, функционирует ряд профессионально-ориентированных проектов, направленных на обеспечение студентам возможностей для развития и реализации своих интеллектуальных, социальных и творческих способностей. Это проект «Одаренные дети», который предоставляет возможность участвовать в разнообразных конкурсах и развивать свои способности в разных областях. Кроме того, для каждого направления подготовки специалистов действуют проекты в рамках которых проходят мастер-классы с представителями профильных профессий, выездные занятия, тренинги различной направленности, где посредством активных методов обучения – групповых дискуссии, ролевых и деловых игр, метода анализа ситуаций, групповой рефлексии, применение информационно-коммуникационных технологий обучения и т.д. студенты развивают свои способности и оттачивают умения и навыки, необходимые для успешного выполнения профессиональной деятельности. Таким образом, своевременная диагностика общих и специальных способностей обучающихся и включение их в развивающую среду, предоставляющую разнообразные возможности для реализации

потенциала студентов оптимизирует процесс профессионального обучения и обеспечивает профессиональную социализацию студентов колледжа.

*Литература:*

1. Андреева Г.М. Социальная психология. Учеб. для вузов [Текст] / Г.М. Андреева – М.: Аспект Пресс, 2012. – 363 с.
2. Выготский Л.С. Психология развития. Избранные работы [Электронный ресурс] /Л.С.Выготский. – М.: ЮРАЙТ, 2016. – 303 с.
3. Краснощеченко И.П. Особенности образовательного пространства вуза как интегративного фактора субъектно-профессионального становления будущих психологов [Текст] / И.П. Краснощеченко // Образование и наука. – 2010. - №6. – С. 40-48.
4. Лейтес Н.С. Возрастная одарённость и индивидуальные различия [Текст] / Н. С. Лейтес. – М.: МПСИ, 2008. – 480 с.
5. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – СПб: Издательство «Питер», 2010 - 713 с.
6. Теплов Б.М. Труды по психофизиологии индивидуальных различий [Текст] / Б.М. Теплов. – М.: Наука, 2004. – 450 с.
7. Ушаков Д.В. Психология интеллекта и одарённости [Текст] / Д.В. Ушаков. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. – 464с.
8. Шадриков В.Д. Деятельность и способности [Текст]/В.Д. Шадриков. – М.: Логос, 1994. – 320 с.

**Сравнительный анализ социальной одаренности студентов колледжа (специальности: издательское дело, социальная работа)**

Д.Е. Дёмина,

*Институт гуманитарного образования и информационных технологий, г. Москва*

*Аннотация.* В данной статье раскрывается понятие социальной одаренности и ее критерии. В статье показывается исследование, направленное на выявление социальной одаренности у студентов первого курса колледжа, и представлены его результаты. В исследовании анализируются социальная одаренность человека, его способности. Результаты исследования различия в степени выраженности показателей социальной одаренности студентов



разных факультетов. Социальная одаренность выступает как предпосылка высокой успешности в нескольких областях. Она предполагает способности понимать, сопереживать, ладить с другими, быстрее устанавливать контакты, правильно анализировать эмоциональное состояние и поведение других, что позволяет достичь больших результатов в определенных сферах, необходимых для успешного обучения студентов на конкретном факультете.

*Ключевые слова:* социальная одаренность, критерии социальной одаренности, способности, психология, социализация.

### **Social Giftedness Analysis of College Students (educational programs: publishing business, social work)**

*D.E. Dyomina,*

*The Institute for The Humanities and Information Technologies, Moscow*

In this article the concept of social endowments and its criteria is revealed. In article the research is aimed at detection of social endowments at first-year students of college and its results are presented. In the research social endowments of a person, his ability are analyzed. The results of a research serve distinctions in degree of expressiveness of indices of social endowments of students of different faculties. Social endowments act as a prerequisite of high success in several areas. It assumes abilities to understand, empathize, get on with others, to quicker come into contacts, it is correct to analyze an emotional state and behavior of others that allows achieving larger results in the particular spheres necessary for successful training of students at a concrete faculty.

*Keywords:* social endowments, criteria of social endowments, ability, psychology, socialization.

Одаренные дети являются уникальным явлением в социальном мире. Как отмечают многие психологи, одаренные дети отличаются не только хорошими способностями к каким-либо видам деятельности, но в первую очередь по своим психологическим особенностям выделяются среди своих сверстников. Особую нишу в изучении проблемы одаренности занимает социальная одаренность.

Раннее выявление, обучение и воспитание одаренных и талантливых детей составляет одну их главных задач совершенствования системы образования. Однако недостаточный психологический уровень подготовки педагогов и родителей для работы с детьми, проявляющими нестандартность в поведении и мышлении, приводит к неадекватной оценке их личностных качеств и их деятельности в целом. Нередко в школах, колледжах, институтах, мышление одаренного ребенка рассматривается как отклонение от нормы или негативизм, что не позволяет развиваться одаренности ребенка.

Разработке этой проблемы посвящены работы многих известных психологов: Н.С. Лейтеса, Т.М. Марютина, М.С. Старчеус, В.С. Юркевич, Л.В. Попова, Н.З. Новлянская, НН. Поддьяков, Д.Н. Узнадзе, А.В. Запорожец, Б. Г. Ананьева, А. Г. Ковалева, В.А. Крутецкого, А. Н. Леонтьева, В. М. Мясищева, С. Л. Рубинштейна, Б. М. Теплова.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что проблематика социальной одаренности мало изучена. На основании этого, можно говорить об актуальности проблемы социальной одаренности.

Поиском определения «одаренности» занимались еще с античных времен, и на сегодняшний день существует множество определений понятия «одаренность». В связи эти возникла потребность разделить на виды одаренности и представления универсального определения понятий. Так возникло понятие «социальная одаренность».

Социальная одаренность — исключительная способность выстраивать зрелые, долговременные, конструктивные взаимоотношения с другими людьми. [С. Л. Рубинштейн, 1946 г.]

Давая характеристику социальной одаренности, можно использовать, в том числе такие понятия, как "организаторские способности", "социальный интеллект" и "лидерская одаренность".

На протяжении долгого времени существуют попытки измерить и определить социальный интеллект. В шкале Бине-Симона 1905 года, можно обнаружить прообраз социальных способностей. В 1928 году Т. Хант создал методику для "выявления способности иметь дело с людьми", то был один из первых шагов на пути к измерению социального интеллекта.

В методику входило 6 шкал: "Память на имена и лица", "Суждения в социальных ситуациях", "Узнавание внутреннего состояния, обозначаемого словами", "Осознание внутреннего состояния по выражению лица", "Социальная информация", "Наблюдение за поведением человека" (для понимания мотивов поведения).

По показателям Т. Ханта социальный интеллект человека развивается вплоть до 17-18 лет и может стать неким предсказателем успехов в обучении. На основании этих исследований можно выделить следующие структурные элементы социальной одаренности: нравственные суждения, организаторские умения, просоциальное поведение, социальная перцепция и т.д.

Делая анализ лидерской одаренности, как один из видов проявления социальной одаренности, К. Эбромс выделял следующий подпункты:

- просоциальное поведение;
- лидерство;
- социальное познание;
- моральные суждения.

На данный момент можно выделить множество определений лидерской одаренности при помощи, которых возможно определить общие черты:

- способность иметь дело с абстрактными понятиями, с планированием, будущего, с временными ограничениями;
- интеллект выше среднего;
- ощущение цели, направления движения;
- настойчивость;
- знание себя и уверенность в себе;
- чувство ответственности;
- гибкость;
- умение принимать решения;
- энтузиазм;
- инициатива в общении со сверстниками;
- улавливание причины поступков других людей, мотивы их поведения. Тонкое понимание недосказанного;
- Принятия на себя ответственность, выходящую за рамки, характерные для его возраста;
- Способность убеждения,
- умение ясно выражать мысли.

Многие исследователи отмечают, что комплекс навыков лидера способствует достижению поставленных целей, а так же удовлетворению друг другом, когда работа осуществляется в группе. Как правило, лидерские навыки выступают, как межличностные и включают открытость, гибкость и организационные умения. Лидерство не обходится без таких личностных черт, как зрелое эмоциональное развитие, самоуважение, высокие нравственные качества.

В рамках проекта одаренные дети нами было проведено исследование на выявление социальной одаренности у студентов первого курса Международного колледжа искусств и коммуникаций (МКИК), обучающихся по следующим специальностям: издательское дело и социальная работа.

Целью работы было изучить социальную одаренность студентов колледжа факультета издательское дело и социальная работа. Для достижения поставленной цели были решены ряд задач

- Проведение теоретического анализа по проблеме социальной одаренности
- Выявление социальной одаренности у студентов колледжа.

Предметом исследования являлась социальная одаренность.

Объект исследования – студенты колледжа факультета издательское дело и социальная работа.

Было обследовано 20 студентов из первой выборки (издательское дело) и 16 студентов из второй (социальная работа) в возрастной категории от 15 до 17 лет.

Для выявления наличия социальной одаренности у групп взятых студентов, использовался комплекс методик: «Социальный интеллект» (Гилфорда) для подробной диагностики социальной одаренности детей, «диагностика лидерских способностей» в адаптации Е. Жарикова и Е.Крушельцкий, диагностическая методика коммуникативных и организаторских склонностей.

При выборе психодиагностических методик, учитывались следующие требования:

-методики должны быть направлены на достижение цели исследования;

-методики должны быть надежны и дать возможность получить точные числовые показатели.

Данные методики, соответствует этим требованиям, а значит, являются надежными, достоверными и пригодными для подробного анализа проблемы.

В методике «Социальный интеллект» Гилфорда основными являются следующие параметры:

- Фактор познания результатов поведения;
- Фактор познания классов поведения;
- Фактор познания преобразований поведения;
- Фактор познания систем поведения;
- Уровень развития социального интеллекта в целом.

Этим параметрам даны следующие определения:

Фактор познания результатов поведения - то есть способность предвидеть последствия поведения персонажей в определенной ситуации, предсказать то, что произойдет в дальнейшем.

Фактор познания классов поведения - способность к логическому обобщению, выделению общих существенных признаков в различных невербальных реакциях человека.

Фактор познания преобразований поведения - способность понимать изменение значения сходных вербальных реакций человека в зависимости от контекста вызвавшей их ситуации.

Фактор познания систем поведения - способность понимать логику развития ситуаций взаимодействия, значение поведения людей в этих ситуациях.

В ходе исследования также были использованы методики «Диагностика лидерских способностей» в адаптации Е. Жарикова и Е.Крушельцкий.

Представленная методика позволяет оценить способность человека быть лидером.

Диагностическая методика коммуникативных и организаторских склонностей (КОС-2)

Основными факторами в данной методике являются:

- Коммуникативные склонности - это склонности личности, обеспечивающие эффективность ее общения и психологическую совместимость в коллективной деятельности.

- Организаторские склонности - это склонность человека организовывать себя и других.

В результате анализа методики «Социальный интеллект» Гилфорда было выявлено, что наибольший количественный результат по группе продемонстрировали студенты по

специальности «издательское дело». 90% испытуемых данной группы смогли продемонстрировать высокие социальные показатели, 5% студентов имеют средний уровень, 5% продемонстрировали низкий уровень социального интеллекта. Студенты колледжа по специальности «социальная работа» продемонстрировали следующие количественные результаты по группе: 85% студентов имеют высокий уровень социального интеллекта, 10% имеют средний показатель и 5% студентов продемонстрировали низкий уровень развития социального интеллекта.

По результатам анализа методики «диагностики лидерских способностей» было выявлено, что студенты «издательское дело» продемонстрировали средние показатели 95% и ниже среднего 5% группы. Студенты колледжа по специальности «социальная работа» показали похожие результаты, средний уровень 93% группы и ниже среднего 7% группы. Высоких показателей по данной методике не продемонстрировала ни одна из групп.

В ходе проведения анализа диагностической методики коммуникативных и организаторских склонностей, студенты колледжа по специальности «издательское дело» продемонстрировали по шкале коммуникативные склонности 9% высший уровень, 40% высокий уровень, 9% средний уровень, 40% низкий уровень, 2% очень низкий уровень. По шкале организационные склонности 6% высший уровень, 45% высокий уровень, 45% средний уровень, 4% низкий и очень низкий уровень. Студенты колледжа по специальности «социальная работа» продемонстрировали следующие результаты, по шкале коммуникативные склонности 3% высший уровень, 45% высокий уровень, 40% средний уровень, 2% низкий уровень. По шкале организационные склонности 2% высший показатель, 49% высокий показатель, 49% средний показатель.

В ходе качественного анализа результатов группы студентов по специальности «издательское дело» было выявлено, что группа испытуемых обладают более высокой чувствительностью к характеру и оттенкам человеческих взаимоотношений (Вербальная экспрессия). Студенты колледжа по специальности «социальная работа» продемонстрировали явные лидерские качества и высокие организаторские склонности. Это означает, что студенты готовы

принимать решения, перспектива лидерства их не пугает. Они быстрее других могут ориентироваться в трудных ситуациях.

Для подтверждения полученных результатов нами был использован статистический критерий Манна-Уитни, позволяющий выявить различия между двумя выборками по одному и тому же явлению. По полученным результатам обнаружены значимые различия только по одной шкале «Вербальная экспрессия».

Таблица 1

Средние показатели результатов по комплексу методик: «Социальный интеллект» (Гилфорда), «диагностика лидерских способностей» в адаптации Е. Жарикова и Е. Крушельцкий, диагностическая методика коммуникативных и организаторских склонностей.

Шкалы	Группы		Уровень значимости р (критерий Манна-Уитни)
	Ранговые значения 1 выборки колледжа издательского дело	Ранговые значения 2 выборки колледжа социальной работы	
Субтест №1 «Истории с завершением»	<b>14,9</b>	<b>21,1</b>	Уровень значимости в зоне неопределенности U=89,5
Субтест №2 «Группы экспрессии»	17,3	17,7	Уровень значимости не выявлен U=136.
<b>Субтест №3 «Вербальная экспрессия»</b>	21,5	12,4	<b>Уровень значимости выявлен U=69.5</b>
Субтест №4 «Истории с дополнением»	16,9	18,2	Уровень значимости не выявлен U=129,5
Лидерские качества	15,4	23	Уровень значимости В зоне неопределенности U=98

Коммуникативные склонности	16,7	21,1	Уровень значимости не выявлен U=125
Организаторские склонности	15,1	23,3	Уровень значимости не выявлен U=93
Общая сумма	117,8	136,8	Уровень значимости не выявлен U=10,5

$p \leq 0.01 = 73$      $p \leq 0.05 = 92$

По остальным семи шкалам включая «Общую сумму» значимых различий не наблюдается.

Различия в шкале вербальной экспрессии свидетельствуют о том, что первая выборка (издательское дело) обладают большей чувствительностью к характеру и оттенкам человеческих взаимоотношений, что помогает им быстро и правильно понимать то, что люди говорят друг другу (речевую экспрессию) в контексте определенной ситуации, конкретных взаимоотношений. Данная выборка имеет большей репертуар ролевого поведения (то есть они проявляют ролевую пластичность) чем вторая выборка (соц. работа).

Подводя итог проделанной нами работы по изучению социальной одаренности студентов колледжа можно сделать вывод о том, что группы испытуемых в целом имеют средний уровень социальной одаренности по результатам комплекса методик по социальной одаренности. Качественный анализ результатов помог выявить, что студенты колледжа по специальности «социальная работа» проявляют высокие показатели лидерских качеств и организационных склонностей; а студенты колледжа издательского дела продемонстрировали высокие показатели вербальной экспрессии.



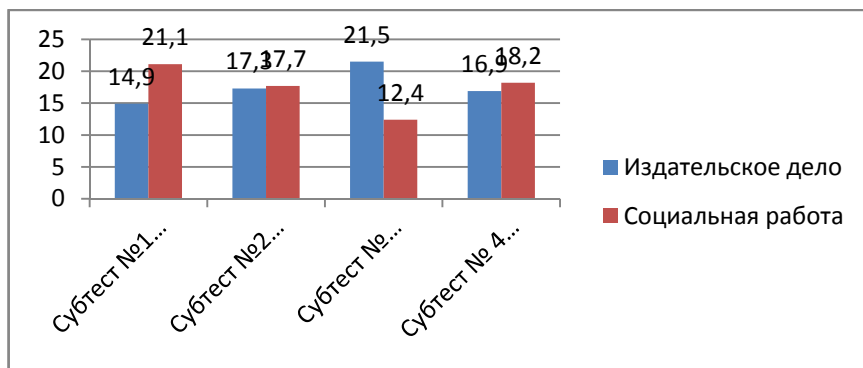


Рисунок 1 «Социальный интеллект» Гилфорд

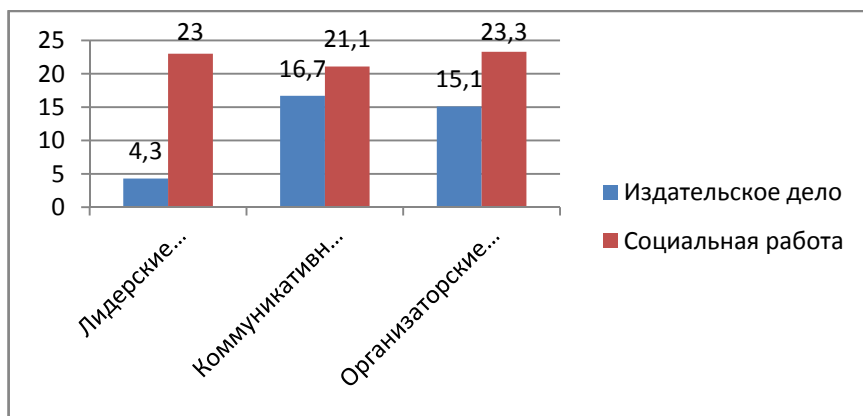


Рисунок 2. Диагностика лидерских способностей» в адаптации Е.Жарикова и Е.Крушельцкий, диагностическая методика коммуникативных и организаторских склонностей

### *Литература*

1. Артемьева Т.И. Методологический аспект проблемы способностей- М.: Наука, 1977. -184с.
2. Богоявленская Д.Б., Брушлинский А.В., Бабаева и др. «Рабочая концепция одаренности» под редакцией В.Д. Шадрикова, М., 2008.
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М., 2007.
4. Лейтес Н.С. «Возрастная одаренность и индивидуальные различия», Москва – Воронеж; 1997 г.

5. Ушакова Д.В. «Психология одаренности: от теории к практике»/ Под ред.– М; 2008 г.

### **Событийность как компонент профессионализации субъекта**

М.М. Кашапов,

*Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова,  
г. Ярославль*

*Аннотация.* В статье обосновывается положение о том, что знание феноменологии событийности в качестве компонента профессионализации, её актуализации, длительности и интенсивности в ходе профессиональной деятельности субъекта позволяет углубить научное понимание ресурсности человека как фундаментальной характеристики его бытия. Особую актуальность исследование событийности приобретает для разработки понятия «событийность мышления», в целом, поскольку включает решение проблемных вопросов состава, классификации, структуры, функции, динамики, психологических механизмов и закономерностей детерминации, диагностики и связи данного понятия с другими понятиями. Событийный анализ позволяет определить изменения направления и темпа развития личности, ее жизненного пути в целом. Обосновывается необходимость качественного анализа событий, а также определение их места в общей картине жизненного пути человека. Поэтому оценке и осмыслению подвергаются лишь те события, которые стали судьбоносными. Событийность рассматривается как характеристика человеческой жизни в контексте определенных факторов, влияющих на жизненный путь человека. При этом событийность мышления является одним из условий формирования ментальности личности как потенциала субъекта, реализуемого в рамках диалога и жизнедеятельности в целом. Событийность мышления в контексте метода динамического моделирования понимается как готовность строить конструктивные отношения с партнером по общению.  
*Ключевые слова:* событийность, профессионализация, субъект, ресурсность, событие, диалог, событийность мышления.

### **Eventfulness as a component subject professionalization**

*M. M. Kashapov,*

*Yaroslavl state University named after. P. G. Demidov, Yaroslavl*

*Abstract.* The article justified the provision that knowledge of the phenomenology of eventfulness as a component of professionalization, its

actualization, duration and intensity in the course of the professional activities subject allows us to deepen the scientific understanding of the resource of person as a fundamental characteristic of his being. A particular relevance of the study of eventfulness is to develop concepts «eventfulness of thinking», as a whole, because it includes the solution of problematic issues of composition, classification, structure, function, dynamics, psychological mechanisms and patterns of determination, diagnosis and connection of this concept with other concepts. Eventfulness analysis allows determined the changes in the direction and pace of the development personality, her life path in general. The need for a qualitative analysis of events, the definition of their place in the overall picture of the person's life path, is substantiated. Evaluation and reflection are only those events that have become fateful. Eventfulness is considered as a characteristic of human life in the context of certain factors influences the human life path. The eventfulness of thinking is one of the conditions for the formation of the mentality of the individual as the potential of the subject, which is realized within the framework of dialogue and life activity as a whole. The eventfulness of thinking, in the context of the dynamic modeling method, is understood as the readiness to build constructive relations with the communication partner

*Key words:* events, professionalization, subject, resource, event, dialogue, eventfulness of thinking.

*Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ  
(Проект № 16-06-00196а)*

Отсутствие четких теоретических представлений о событийности мышления и его роли в жизнедеятельности субъекта препятствует построению концепции событийно-когнитивных компонентов профессионализации субъекта. Событие создается в ходе реализации четкой структурной и целенаправленной организованности умственных и социальных действий. Причинно-следственные связи данных действий субъекта исследуются посредством выхода за пределы их носителя - субъекта. В качестве информационных опор в подходах к пониманию социальных ситуаций можно выделить следующие: ситуационный, измерительный, компетентностный, поведенческий, средовый, психоэкологический, когнитивный. Данные опоры выступают в качестве ресурса – возможностей, а потенциал является условием их проявления.

Так, когнитивными ресурсами являются индивидуальные свойства и способности, обуславливающие устойчивость и

продуктивность деятельности в стрессогенных ситуациях. Потенциал же, в отличие от ресурса, не дается, а приобретает, завоёвывается и реализуется, прежде всего, в условиях конфликтного взаимодействия. В качестве имплицитного потенциала выступает то, что в ближайшее время может быть реализовано. А эксплицитного – то, что уже реализуется субъектом. Когнитивные ресурсы обеспечивают изменение психического состояния и выполняемой деятельности для достижения субъектом поставленных целей.

Событийный подход получил развитие в контексте выявления характеристик временной динамики жизненного пути. В рамках этого подхода события являются единицей измерения структуры жизненного пути. Человек сохраняет в течение всей жизни воспоминания о ключевых переживаниях, которые определяют всю его жизнь. Эти переживания происходят непредсказуемо и характеризуются вовлеченностью всего его существа. Человек начинает видеть свой жизненный путь благодаря встрече с самим собой. У великих людей есть сходство в описании ключевых переживаний, определивших их жизненное призвание. Софья Ковалевская в дошкольном возрасте увидела обои с математическими формулами. А.Н. Туполеву, когда ему было 4 года, бабушка подарила набор авиадеталей для сборки самолетов. Тем не менее, в процессе создания условий трансформации ситуации в событие целесообразно осторожно относиться к технологическим проникновениям в душу, в том числе и взрослого человека.

И.П. Краснощеченко подчеркивает очень высокую востребованность в квалифицированных специалистах, обладающих, помимо «обширного» личностного потенциала, комплексом специальных теоретических знаний и практических умений, профессионально важными качествами и другими особенностями, необходимыми для эффективного осуществления профессиональной деятельности. Так, трудовая деятельность психологов, по её мнению, связана с высокой морально-психологической ответственностью за результаты своего труда, что накладывает определенный отпечаток на личность специалиста и формирует дополнительные требования к её профессионализму. Для разрешения сложившейся ситуации и успешного профессионального функционирования психологов важным

является устранение дефицита знаний относительно их профессионального развития, в частности, исследование основных характеристик профессионализма, конкретных психолого-акмеологических факторов развития, определение возможностей оптимизации данного процесса. Разработанная И.П. Краснощеченко психолого-акмеологическая модель развития профессионализма служащих социальной сферы представляет собой структурно-функциональное описание исследуемого феномена и отражает существующие операторные связи между основаниями его развития [Краснощеченко, 2012; 2016].

Всё большее распространение получают исследования событий жизни как заданных, предопределенных и как маркеров, прерывающих ход жизни, преобразующих весь предыдущий и последующий опыт жизни человека. Жизнь человека представляет собой последовательность различных событий, которые имеют разную валентность и характер воздействия на человека в процессе жизни. Все многообразие событий, происходящих в жизни человека, можно классифицировать по различным основаниям. События различаются по характеру эмоционального отклика на них человека. Можно выделить события: положительные, которые вызывают эмоции радости и счастья, и отрицательные, которые связаны с неприятностями и неудачами. В большинстве случаев человек стремится к событиям, создающим положительный резонанс в жизни, и к избеганию отрицательных событий, которые могут принести вред. Однако существуют как отдельные индивиды, так и целые возрастные группы (например, подростки), для которых определяющим является событие, которое способно вызвать сильные эмоциональные переживания. Они обычно стремятся к «сильным» переживаниям, если им не хватает событийности. Поэтому событийность принимается ими с любым знаком. Подростки хотят не только быть свидетелями происходящих событий, но и активными участниками, деятелями. Для них представляется важным рассказать о взволновавшем их событии, создать в сознании сверстников свой образ «событийной личности».

События могут также различаться в зависимости от той предметной области, в которой они происходят или локализованы. Так, выделяются события-впечатления, фиксируемые в сознании человека и приобретающие форму образов, картин. К этому типу событий также относят пророческие

сны, предсказывающие будущее. События-мысли происходят в сфере мышления как результат мыслительной деятельности. Жизненные события на основе механизмов осознания могут быть выстроены в определенные причинно-следственные связи и начинают восприниматься как линия жизни. Поэтому возможны биографические открытия, когда человек на основе размышлений о своей жизни начинает видеть какой-то период своей жизни в «новом свете», устанавливает связи между событиями, приобретает новое понимание себя и мира.

Судьбоносные события бывают предопределенными, плановыми: поступление в учебное заведение (школа, вуз), женитьба, устройство на работу, выход на пенсию и т.п.; и непредвиденными (встреча, изменившая мировоззрение и, следовательно, дальнейший жизненный путь; конфликт, повлиявший и преобразивший личность; нахождение или утрата смысла, повлиявшая на уход из профессии, семьи и, даже, из жизни). В данном случае качестве единицы психологического анализа следует выделить событие-поступок. Проживание этого поступка способствует выведению человека на новые уровни собственного развития. Через поступок личность выражает свою позицию, свое отношение к другим людям, к миру.

Событийный подход, по мнению многих исследователей, характеризуется двухуровневым содержанием. Данные уровни взаимосвязаны и обуславливают друг друга. Ситуационный (поведенческий, деятельностный) уровень заключается в анализе событийной структуры жизненного пути, особенностях событийности конкретной жизни, а также ситуационно-событийных связей по типу «причина – следствие», «цель – средство», «приятно - неприятно» или «выгодно - невыгодно». Содержание этого уровня является сущностной характеристикой субъективной картины жизненного пути. На другом уровне (надситуативном, личностном) событийный подход находит свое воплощение в сфере аксиологических (ценностно-смысловых) действий, где на основе осуществляемых событий оказывается воздействие на судьбу человека, переосмысливаются и изменяются его представления, ценности и смыслы.

Событийный подход основывается на системе психологических воззрений на феномен жизни и человека в мире, ориентированной на проникновение в природу исследуемого

объекта во всех его измерениях. При этом исследователи, реализующие данный подход, стремятся ответить на следующие вопросы: что отличает способы личностной и профессиональной реализации у специалистов разных уровней продуктивности? Почему каждому, исходя из схожей реальности (одинаковых условий и факторов), удастся решать задачи на различном уровне продуктивности? Как (с помощью каких моделей, методов, алгоритмов, технологий) обеспечить желаемый уровень продуктивности в профессиональной деятельности и совокупном труде, в реализации жизненной стратегии в целом? Ответы на эти и многие другие актуальные вопросы, позволят выявить новые закономерности в современной социальной практике, определить пути ее оптимизации.

Проводимые нами исследования [Кашапов, Киселева, Коточигова, 2003; Кашапов, 2013; Кашапов, Киселева, Огородова, 2013; Кашапов, Серафимович, Огородова 2015; Киселева, 2016] направлены на поиск общих и особенных психологических закономерностей профессионального развития с целью установления взаимосвязей и взаимозависимостей между компонентами профессионализации и создания на этой основе обобщающей когнитивно-событийной модели.

В творческой направленности профессионального мышления выделяются три уровня (уровень цели, действия и операции). Именно творческая направленность рассматривается в данной модели как главная детерминанта профессионального мышления. Именно благодаря ей, мышление профессионала приобретает такие черты как объективность, активность, прогностичность, интегративность, продуктивность, зрелость, событийность.

Событийность в синхроническом плане означает самосовершенствование человека, а в диахроническом - его профессиональную социализацию. Событийность мышления является одним из условий формирования ментальности личности как потенциала субъекта, реализуемого в рамках диалога. Событийность мышления проявляется в последовательном выявлении и осмыслении логически вытекающих друг из друга событий; твердо установленных фактов, относительно легко поддающихся суммированию или квантификации. Такой подход позволяет рассматривать жизнь как последовательную цепь причинно-следственных событий.

Разработанная нами структурно-содержательная модель событийности мышления, позволяет выделить следующие мыслительные действия: 1. Видение, прогнозирование грядущего события в текущей ситуации. 2. Конструирование, выстраивание хода развития обыденной ситуации таким образом, чтобы выросло знаковое событие. 3. Трансформирование ситуации в событие в значительной мере обусловлено выявлением и реализацией ресурсных опорных точек. Данные точки характеризуются новыми возможностями, раскрытие которых даёт дополнительный импульс для трансформации ситуации в событие. Благодаря таким действиям условия ситуации становятся средствами её конструирования, позитивного изменения. 4. Осуществление нравственного самоконтроля, самостоятельное формулирование для себя нравственных обязанностей и произведение самооценки совершаемых поступков. Обосновано, что событийность мышления характеризуется следующими особенностями. 1. Протокольность позволяет отличать факты от мнений, реальное от кажущегося, действительное от желаемого. 2. Безынерционность выражается в том, что накопленный опыт и знания не мешают субъекту принимать оригинальные решения при рассмотрении новых, нетрадиционных, необычных проблем, которые возникают в нестандартных ситуациях. 3. Методичность способствует последовательному, без отвлечения от поставленной цели осмыслению разнообразных профессиональных ситуаций (коммерческих, управленческих, психолого-педагогических и др.). 4. Конструктивность помогает не только вскрывать причины неудач, просчётов, ошибок или недостатков, но и находить наиболее рациональные пути и способы их устранения, что повышает качество выполняемой работы. 5. Мобильность обеспечивает перенос опыта, накопленного в процессе проживания и осознания как ресурса развития личности, на новые области знания с учетом их особенностей, места, времени, условий. 6. Насыщенность эмоционально окрашенными событиями, значимыми для конкретной личности или группы. 7. Ценностно-смысловая наполненность. 8. Управляемость выражается в том, что, комбинируя условия протекания событийности мышления как процесса, можно изменять операциональные его характеристики. 9. Результативность включает в себя изменения, привносимые в ментальный опыт субъекта. 10. Доминантность благоприятствует



выделению главного в познаваемой и разрешаемой ситуации, поэтому субъект не тонет в мелочах, а создает условия, способствующие трансформации ситуации в событие.

В целом, освоение событийного анализа позволяет определить уровень событийности как характеристики качества человеческой жизни, выявить определенные факторы, влияющие на жизненный путь человека. В качестве механизмов детерминации творческой жизнедеятельности личности выступают способы восприятия, переживания, осмысления и осознания событий. Следовательно, исследование событийно-когнитивных компонентов профессионализации субъекта: условий и ситуаций их возникновения, феноменологии, состава, структуры, динамики на разных этапах профессионализации: оптации, профессиональной подготовки, стадия развития профессионала – вхождение в профессию, профессиональная адаптация субъекта позволяет разработать теоретические предпосылки для выделения событийности в контексте изучения мыслительных процессов субъекта.

Таким образом, событийно-когнитивные компоненты профессионализации рассматривается нами как проявление активности субъекта, характеризующееся высокой реципрокной координацией динамичности и устойчивости когнитивных процессов в течение определенного отрезка времени, связанного с трансформацией ситуации в событие. Данная координация имеет синергетическое содержание и направлена на решение задач жизнедеятельности, познание и преобразование объектов внутреннего или внешнего мира.

### *Литература*

1. Кашапов М.М. Компетентность: понятие, виды, основные подходы к диагностике компетентности психолога / М.М. Кашапов, Т.Г. Киселева, Е.В. Коточигова // ЧФ: Социальный психолог, 2003. Выпуск № 1 (5). С. 39 – 44.
2. Кашапов М.М. Формирование профессионального творческого мышления: учеб. пособие / М.М. Кашапов; Яросл. гос. ун-т им. П.Г. Демидова. Ярославль: ЯрГУ, 2013. – 136 с.
3. Креативность как ключевая компетентность педагога. Монография / Под ред. проф. М.М. Кашапова, доц. Т.Г. Киселевой, доц. Т.В. Огородовой. Ярославль: ИПК «Индиго», 2013. – 392 с.

4. Кашапов М.М. Метакогнитивное обоснование ситуативности/надситуативности мышления в качестве критерия оценки решения проблемных ситуаций в коммуникациях / М.М. Кашапов, И.В. Серафимович, Т.В. Огородова // Ученые записки Казанского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2015. Т. 157, кн. 4. С. 189–202.
5. Киселева Т.Г. Динамика ценностно-мотивационной сферы в процессе становления профессионала (статья) Воспитание свободного человека: материалы симпозиума / под науч. ред. М.И. Рожкова, Т.Н. Гузиной. – Ярославль: ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2016. С. 108-112с
6. Краснощеченко И.П. Концептуальная модель становления и развития профессиональной субъектности будущих психологов в условиях образовательного пространства вуза с учетом регионального запроса // Известия Смоленского государственного университета. 2012. № 1. С. 358-368.
7. Краснощеченко И.П. Акмеологическая концепция становления и развития профессиональной субъектности будущих психологов с учетом регионального запроса // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2012. Т. 18. № 2. С. 124-131.
8. Краснощеченко И.П. Ценностные основания профессиональной подготовки психологов // Прикладная юридическая психология. 2016. № 1 (34). С. 29-37.

### **Сравнительный анализ художественных способностей студентов колледжа (специальности: издательское дело, социальная работа)**

Д.Д. Кирпанева,  
*Институт гуманитарного образования и  
информационных технологий, г. Москва*

*Аннотация.* Данная статья раскрывает понятие способностей и необходимость их развития в условиях обучения. В статье описывается исследование, направленное на выявление художественных способностей и наличия интересов к данной сфере у студентов первого курса колледжа, результаты которого. Результаты исследования служат предпосылкой для более глубокой диагностики способностей учащихся, а также выявляют потребность в развитии тех или иных видов художественных способностей, необходимых для успешного обучения студентов на конкретном факультете.

*Ключевые слова:* способности, одаренность, психология, социализация, обучение.

## **Artistic Skills Analysis of College Students (educational programs: publishing business, social work)**

*D.D. Kirpaneva,*

*The Institute for The Humanities and Information Technologies, Moscow*

*Abstract.* This article opens a concept of abilities and need for development of the conditions of training. In article the research is aimed at detection of art abilities and presence of interest in this sphere among first-year students of college, whose results are described. Results of the research serve as a prerequisite for deeper diagnostics of abilities of pupils, and also reveal the need for development of these or those types of the art abilities necessary for successful training of students at a concrete faculty.

*Keywords:* abilities, endowments, psychology, socialization, training.

На сегодняшний день проблема одаренности является популярной темой в области психологии. Наиболее остро данная проблема ощущается в образовательных учреждениях, таких как колледж, где программа обучения не ориентирована на потребности одаренных детей. Действительно, нередко студенты с высокими интеллектуальными и творческими способностями не могут реализовать свои таланты в условиях образовательного процесса, и их потенциал остается нераскрытым.

Существует множество различных определений термина «одаренность» как и подходов к изучению данного понятия. В течение длительного времени ученые занимались поиском универсального, общего показателя, свидетельствующего о высоких возможностях личности. Большинство определений рассматриваемого понятия характеризуют одаренность в качестве высокого уровня развития способностей человека.

Понятие «способность» - это одно из более общих психологических понятий, необходимое для полного изучения феномена одаренности.

Сергей Леонидович Рубинштейн, определял способность как «сложное синтетическое образование, комплекс психических свойств, делающих человека пригодным к определенным образом сложившемуся виду общественно-полезной деятельности». Одаренность же он рассматривал как сочетание всех качеств личности, которые оказывают влияние на продуктивность и успешность деятельности [3].

Советский психолог, Борис Михайлович Теплов рассматривал одарённость как «качественно своеобразное сочетание способностей, от которого зависит возможность достижения большего или меньшего успеха в выполнении той или другой деятельности». Психолог в своих трудах обращает внимание на то, что одаренность не должна сводиться только к интеллектуальным моментам, а что она оказывает влияние на все стороны психической жизни [4].

Вопрос о психологической сущности способностей и одаренности глубоко рассматривается в работах советского и российского психолога Владимира Дмитриевича Шадрикова. Способности он описывает как «свойства функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, которые имеют индивидуальную меру выраженности, проявляются в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации деятельности». Одаренность психолог характеризует как целостное проявление способностей в определенной деятельности [5].

Понятие «Одаренные дети» в настоящее время встречается довольно часто, как правило, этот термин можно услышать относительно детей с высоким уровнем развития интеллектуальных или творческих способностей.

Многие специалисты подтверждают, что уровень и характер развития одаренности – это результат сложного взаимодействия наследственности и социальной среды. Также, важную роль играет процесс саморазвития личности, необходимый для дальнейшего формирования и реализации индивидуальных способностей.

Способности можно разделить на несколько видов: лидерские интеллектуальные, академические, творческие, художественные. Одной из важнейших классификаций способностей является классификация по критерию «широта проявлений в различных видах деятельности», где выделяют общие и специальные способности.

Специальные способности проявляют себя в отдельных видах деятельности. Наиболее яркой по своим проявлениям является художественная сфера способностей, подразумевающая наличие у ребенка выраженных предпосылок к художественному и исполнительному творчеству.

Основными художественными сферами являются: литература, музыка, театральное (сценическое) искусство и художественно-изобразительная деятельность.

В рамках проекта одаренные дети нами было проведено исследование на выявление художественных способностей у студентов первого курса Международного колледжа искусств и коммуникаций (МКИК), обучающихся по следующим специальностям: издательское дело и социальная работа.

Для выявления наличия у групп взятых студентов творческих способностей, на основании анализа литературы и анализа диагностической методики «Карта одаренности» А.И. Савенкова был составлен и использован опросник из 40 утверждений, с помощью которого возможно определить наличие интереса студентов к следующим художественным сферам: литературная, театральная, художественно-изобразительная, музыкальная. Результаты опроса показали, что интересы групп в целом схожи, расхождения имеются лишь в отношении литературной сферы (см. рисунок 1).

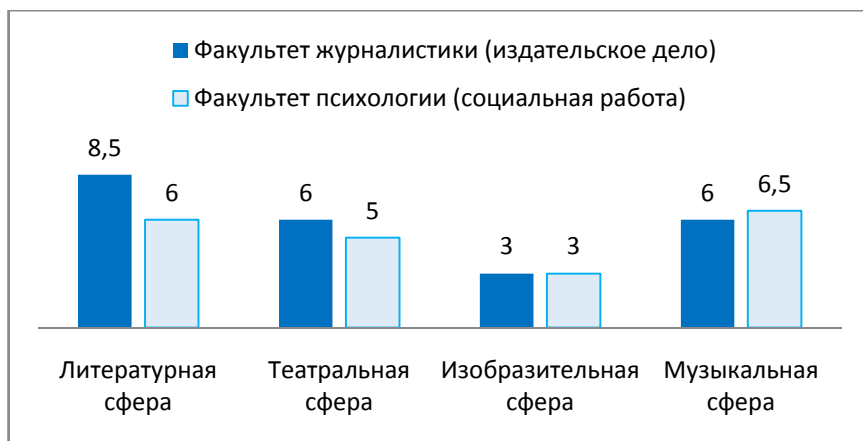
По результатам исследования литературных способностей среди студентов факультета журналистики (специальность: издательское дело) 76% учащихся, согласно опроснику, имеют выраженные предпосылки к литературной деятельности, остальная часть группы имеют средние показатели. Средний результат по группе ~ 8,5 баллов (высокий).

Результаты опросника по шкале литературных способностей у студентов факультета психологии (специальность: социальная работа) следующие: 13% студентов имеют низкий уровень литературных способностей, 60% - средний и 27% обладают высокими предпосылками к занятиям литературной деятельностью. Средний уровень по группе ~ 6 баллов (средний).

По результатам исследования сценических способностей студентов факультета журналистики, высокий уровень, согласно опроснику, показало лишь 18% группы, 12% учащихся имеют низкие предпосылки к театральной деятельности и 80% (основная часть группы) показали средний результат. Средний результат по группе ~ 6 баллов (средний).

Исследование театральной сферы у учащихся факультета психологии показали, что 17% студентов имеют низкие результаты,

60% - средние и 23% - высокие. Средний результат по группе ~ 5 баллов (средний).



**Рисунок 1. «Сравнение результатов опросника студентов первого курса факультетов психологии и журналистики»**

По результатам исследования изобразительных способностей студентов факультета журналистики, ни один из студентов не обладает высокими показателями, 59%, согласно опроснику, показали средний уровень, остальная часть группы имеет низкий уровень. В целом группа не направлена на художественно-изобразительную деятельность. Средний результат по группе ~ 3 балла (низкий).

Студенты факультета психологии к художественно-изобразительной сфере также не проявляют особого интереса, большая часть группы, а именно 67% имеют низкие показатели, 33% студентов – средние. Высоких показателей зафиксировано не было. Средний результат по группе ~ 3 балла (низкий).

По результатам диагностики музыкальных способностей среди студентов первого курса факультета журналистики было выявлено, что большая часть группы, а именно 65%, имеют средние показатели, 29% - высокие, и 6% учащихся показали низкий результат. Средний результат по группе – 6 баллов (средний).

По результатам опроса студентов факультета психологии, в области музыкальной сферы 13% учащихся имеют низкий уровень,

40% - средний и 47% имеют высокие предпосылки к музыкальным занятиям. Средний результат по группе ~ 6,5 баллов (средний).

Для студентов факультета журналистики большое значение имеет наличие высоких литературных способностей. Это необходимо для успешного обучения и достижения высоких результатов в данной профессиональной сфере. Литературные способности предполагают наличия у индивида: поэтического восприятия предметов, хорошей памяти, развитого воображения, богатого словарного запаса и чувства языка, богатства словесных ассоциаций.

Группа студентов факультета журналистики показала высокие результаты в исследовании литературных способностей. Большая часть группы, согласно опроснику, имеют выраженные предпосылки к занятиям в литературной сфере, что при более глубоком изучении может свидетельствовать о наличии у студентов литературной одаренности. В целом студенты данной группы ориентированы на литературную деятельность, что характерно для выбранной ими профессии.

Для специальности «социальная работа» наличие художественных способностей у студентов факультета не имеет решающего значения, однако, литературные навыки могут способствовать более успешному освоению данной профессии.

В целом, группа факультета психологии не показала выраженного интереса к какой-либо художественной деятельности, более высокие показатели были получены в области музыкальной сферы, что свидетельствует о наличии интереса студентов к данной художественной деятельности.

Для подтверждения полученных результатов обеих групп студентов и осуществления сравнительного анализа нами был использован следующий статистический метод: U-критерий Манна-Уитни, с помощью которого мы получили следующие результаты (см. табл. 1).

Оценка различий между выборками по уровню литературных способностей показала, что значение  $U_{эмп}$  находится в зоне значимости, что говорит о значительном различии групп: студенты факультета журналистики ориентированы на литературную деятельность в значительной степени больше, чем студенты факультета психологии.

**Таблица 1**  
**Сравнительный анализ результатов опросника творческих способностей между выборками по U-критерию Манна-Уитни**

Сфера творческой деятельности	Сумма ранговых значений		Уровень значимости
	Выборка 1 (специальность: издательское дело)	Выборка 2 (специальность: социальная работа)	$U_{эмп}$
Литературная	367	161	41
Театральная	294,5	233,5	113,5
Изобразительная	265,5	262,5	112,5
Музыкальная	268,5	259,5	115,5
<b>Критические Значения (<math>U_{кр}</math>)</b>	$p \leq 0.01 = 66$ $p \leq 0.05 = 83$		

Оценка различий между выборками по уровню театральных способностей показала, что  $U_{эмп}$  находится в зоне не значимости, что говорит об отсутствии различий между группами студентов по данному критерию.

Оценка различий между выборками по уровню художественно-изобразительных способностей показала, что  $U_{эмп}$  находится в зоне не значимости, что говорит об отсутствии различий между группами студентов по данному критерию.

Оценка различий между выборками по уровню музыкальных способностей показала, что  $U_{эмп}$  находится в зоне не значимости, что говорит об отсутствии различий между группами студентов по данному критерию.

В целом, по результатам оценки различий между группами студентов колледжа мы можем сделать вывод, что по наличию способностей и интересов в области литературной деятельности студенты факультета журналистики значительно превосходят студентов факультета психологии. По остальным критериям результаты групп распределены равномерно и не имеют различий.

В качестве рекомендаций по развитию литературных способностей для студентов можно предложить уделять особое внимание литературным играм, которые можно проводить в условиях обучения в колледже, а также посещению курсов литературного мастерства и тренингов речи.



### *Литература:*

1. Адаскина А.А. Художественная одаренность // Психология одаренности: от теории к практике / Под ред. Д.В. Ушакова. – М.: ИП РАН, 2000. – 96 с.
2. Волкова Е.В. Психология специальных способностей: дифференциально-интеграционный подход. – М.; Издательство «Институт психологии РАН», 2011. – 320 с.
3. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. – М., 1946. –354 с.
4. Теплов Б.М. Способности и одаренность // Избранные труды. – М.: Педагогика, 1985.
5. Шадриков В.Д. Деятельность и способности. – М., 1994

### **Оценка первокурсниками мотивов осуществленного выбора вуза и направления подготовки**

И.П. Краснощеченко, А.А. Ларина, Т.А. Баданова,  
*Калужский государственный университет им. К.Э.Циолковского*

*Аннотация.* В статье представлены результаты Интернет-опроса первокурсников Калужского государственного университета им. К.Э.Циолковского о мотивации осуществленного выбора вуза и направления подготовки. Исследование проводилось в два этапа: в начале и по завершении этапа адаптации к условиям университета, в нем приняло участие на двух этапа 931 человек. Полученные результаты показывают, что при выборе динамично развивающегося регионального вуза и конкретного направления подготовки в нем наиболее выраженными мотивами для молодежи являются возможности и характеристики образовательной среды высшей школы: «интересное направление подготовки», «престижный, комфортный вуз», «качество образования, гарантированное вузом», «наличие бюджетных мест», для иногородних студентов- «наличие мест в благоустроенном общежитии». Для студентов также важны мотивы жизненной перспективы: «возможность хорошего заработка по окончании обучения», «возможность самореализации»; «возможность приносить пользу людям, обществу»; «возможность карьерного роста».

*Ключевые слова:* студенческая молодежь, мотив выбора вуза и направления подготовки, осуществленный выбор, качество образования, стратегия развития вуза, проактивная профориентационная политика.

### **The 1-st year students' evaluation of choice motivation of the university and directions of training**

*I. P. Krasnoschekov, A. And Larina., T. A. Badanova,  
Kaluga state University named after K. E. Tsiolkovsky, Kaluga*

*Abstract.* The article presents the results of the Internet survey of first-year students of the Kaluga state University. K. E. Tsiolkovsky about the motivation of the performed choice of institutions and fields of training. The study was conducted in two stages: at the beginning and at the end of the stage of adaptation to the conditions of the University. The survey was attended by 937 first-year students. The results show that the choice of a dynamic regional University and specific areas of training in this the most prominent reasons for young people are the functions and characteristics of the educational environment of higher school: "interesting field of study", "prestige quality University," "quality of education guaranteed by the institution", "fiscal space" for non-resident students- "availability of seats in a comfortable hostel". For students are also important motives of life perspective: "the possibility of good earnings at the end of training", "advancement"; "the ability to benefit people and society" and "career opportunities".

*Key words:* student youth, the motive of choice of the University and fields of study made the choice, the quality of education, development strategy of the University, proactive career guidance policy.

Принятие решения о выборе вуза и направления подготовки – сложный и ответственный шаг в жизни молодых людей, оказывающий серьезное влияние на траекторию их жизненного пути. И хотя в современном мире активно утверждается парадигма многократного изменения сфер профессиональной деятельности и самореализации человека на протяжении жизни, для большинства завершающих школьное образование старшеклассников и их родителей вопросы «где учиться» и «чему учиться» становятся мучительной головоломкой.

Проблема мотивов и мотивации выбора профессии (а в связи с введением в высшую школу образовательных стандартов третьего поколения – в последние годы используется выражение «направление подготовки») – остается непреходящей, и по-прежнему привлекает внимание психологов, социологов, педагогов [1], [2], [3], [8]. Кроме того, интерес к данной проблеме в условиях создания в современной России конкурентной образовательной среды усиливается и со стороны руководителей вуза и их управленческих команд, формирующих стратегию развития высшей школы, стремящихся повысить её привлекательность для молодежи путём лицензирования новых направлений подготовки, актуальных времени, требованиям и запросам социума и ожиданиям молодежи, а также прилагающих усилия для создания современной развивающей образовательной, научной и социокультурной инфраструктуры [6].

Анализ исследований показывает, что выбор образовательной программы определяется множеством факторов. Важнейший из них – интерес школьника к определенным учебным дисциплинам и его успешность в их освоении, в конечном итоге выраженная количеством баллов в сертификате ЕГЭ. Однако любимые школьные предметы и профессиональное образование – это зачастую очень далекие друг от друга явления.

Важную роль при выборе профессионального будущего играет осведомленность молодого человека о мире профессий, вместе с тем, огромное количество существующих профессий, а также вновь появляющихся и уходящих в прошлое, и слабая профориентационная работа во многих современных школах едва ли помогают старшекласснику хорошо сориентироваться, соотнести свои интересы, личностные особенности и требования профессии, зачастую привлекающей лишь красивым и непонятно-магическими названием.

Безусловно, огромное значение при выборе вектора профессионального образования имеют ценности и традиции семьи, ее возможности в оказании моральной и материальной поддержки своему ребенку в его стремлении обучаться в определенном вузе и на определенном направлении подготовки, готовность в случае необходимости вложить средства в обучение по определенной профессиональной программе. Вместе с тем, современные исследователи констатируют межпоколенческое отчуждение и

заметное снижение роли семьи в трансляции ценностей и жизненных приоритетов молодому поколению [7].

На выбор вуза и направления подготовки большое влияние оказывает инфраструктура региона проживания, насыщенность его культурно-образовательной среды, образовательная и информационная политика вузов, расположенных в регионе и городе и др.

Соответственно, выбор вуза и направления подготовки молодыми людьми – это всегда сложный процесс принятия решения, на который оказывают влияние многочисленные факторы.

В этой связи для ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского», за последние 5 лет под руководством новой управленческой команды совершившего мощный рывок в развитии, изучение мотивации выбора первокурсниками вуза и направления подготовки – это стремление понять актуальные запросы выпускников школ для реализации проактивной профориентационной политики, являющейся важным направлением реализации стратегии развития вуза как крупного образовательного научно-исследовательского и культурного центра региона и Центральной России. В ответ на запрос управленческой команды университета Центром социально-психологических исследований Института психологии было проведено исследование мотивации выбора вуза и направления подготовки, а также адаптации первокурсников к условиям обучения в вузе.

Исследование проводилось в два этапа - первый в октябре 2016, в начале адаптационного периода, второй - в марте 2017, к моменту завершения адаптации первокурсников к условиям обучения в вузе. В осеннем опросе участвовало 434 первокурсника, во втором (весеннем) – 497, что в обоих случаях составляет более одной третьей части от общего количества первокурсников, поступивших в 2016 году на очную форму обучения. Исследование проводилось с использованием удобного для проведения опросов интернет-сервиса - Google-формы, ссылки на которую были размещена на сайте КГУ им. К.Э. Циолковского, Института психологии КГУ, а также в группах социальной сети «ВКонтакте», объединяющих студентов разных факультетов и институтов Университета по интересам. Google-формы в каждом из опросов были открыты в течение трех недель. Оба опроса проводились анонимно, студенты указывали лишь направление подготовки и название института или

факультета, где они обучаются. Полученный в исследовании обширный массив данных не может быть в полной мере представлен в данной публикации, здесь отражены лишь результаты анализа мотивации выбора вуза и направления подготовки первокурсниками. Обращаем внимание, что понятие «мотив» используется в данной работе в значении «осознаваемая причина, лежащая в основе выбора» [5], а совокупность причин выбора вуза и направления подготовки рассматривается как мотивация.

В структуру осеннего интернет-опросника был включен косвенный вопрос на выявление мотивации выбора «Почему люди выбирают ту или иную профессию?», отвечая на который студенты имели возможность указать несколько вариантов выбора из предлагаемого перечня. Рейтинг наиболее популярных вариантов ответов составили:

- 1) интерес к специальности/ профессии (выбрали 77% опрошенных);
- 2) перспектива хорошего заработка по окончании вуза (75,3%);
- 3) престижность профессии (62%);
- 4) возможность самореализации (54,6%);
- 5) возможность приносить пользу людям, обществу (48,2%);
- 6) возможность карьерного роста (47,2%)

Варианты ответов «мнение родителей» (33,2%) и «семейная традиция» (22,4%) оказались привлекательными менее чем для одной третьей участников опроса.

И в осеннем, и весеннем опросе студентам было предложено оценить личную значимость мотивов выбора вуза. И хотя шкалы оценок в двух опросах различались (в осеннем использовалась 10-балльная шкала, в весеннем – 9-балльная), кроме того, структура предлагаемых списков мотивов не была идентичной, тем не менее, полученные результаты сопоставимы. В таблице 1 представлены средние значения наиболее высоких оценок значимости мотивов выбора первокурсников. Важно, что для первокурсников наиболее значимыми мотивами являются «интересное направление подготовки», «качество образования», «наличие бюджетных мест», «престижность и комфортность вуза», «места в благоустроенном общежитии».

Таблица 1.

Средние оценки мотивов выбора вуза и направления  
подготовки первокурсниками

	Осень 2016	Весна 2017
Интересное направление подготовки	7,74	7,4
Качество образования, гарантированное вузом	7,66	7,26
Престижный, комфортный вуз	6,98	6,62
Хороший заработок	6,71	-
Наличие бюджетных мест	-	6,5
Места в благоустроенном общежитии	-	5,98

Представим процентные доли высоких оценок значимости мотивов выбора, выставленные студентами разных факультетов и институтов по результатам весеннего опроса (см. Таблицу 2).

Следует отметить, что наибольшее количество высоких оценок значимости мотива выбора «интересное направление подготовки» выставили студенты Института социальных отношений (91,4%), Института психологии (83,1%), факультета иностранных языков (79,5%). Наиболее высокая значимость мотива «престижный вуз» обнаружена для студентов филологического факультета (80,4%), (74,4%) и Института социальных отношений (74,3). Наличие бюджетных мест высоко значимо для студентов Института социальных отношений (85,7%), Физико-технологического факультета (72,1%) и Института естествознания (72,1%). Наличие бюджетных мест высоко значимо для студентов Института социальных отношений (65,7%), Физико-технологического факультета (55,8%) и филологического факультета (52,9%).

Таблица 2.

Представленность высокой значимости  
мотивов выбора вуза и направления подготовки в оценках  
первокурсников (в %) <sup>4</sup>

	ИЕ	ИИиП	ИП	ИПс	ИСО	ФИЯ	ФТИ	ФФ
Престижный вуз	59,9	51,2	69,2	58,0	74,3	43,2	74,4	80,4
Качество образования	55,1	79,3	78,8	76,0	88,6	75,0	69,7	87,4
Бюджетные места	72,1	52,4	65,5	74,0	85,7	47,7	72,1	58,8
Интересное направление	77,6	67,1	76,9	83,1	91,4	79,5	72,1	70,6
Родной город	55,9	31,7	46,2	41,8	40,0	29,5	46,5	43,1
Самостоятельность	34,1	47,6	36,5	37,2	65,7	40,9	55,8	52,9
Общежитие	34,1	47,6	36,5	37,2	65,7	40,9	55,8	52,9
Родители	8,8	10,9	7,6	2,3	8,6	11,4	13,9	5,9
Друзья	17,7	17,0	21,1	4,6	9,0	13,6	20,7	5,9

Анализ результатов опроса показывает, что мотив «сюда пришли учиться мои друзья», имеющий в целом относительно низкую значимость, в оценках студентов разных институтов и факультетов дифференцирован, при этом наибольший процент высоких оценок выявляется там, где существует многолетняя традиция довузовской подготовки – подготовительные курсы в Институте педагогики (21,1%), специализированная школа «Омега» для одаренных детей в Физико-технологическом институте (20,7%) и профильный класс в одной из калужских школ в Институте естествознания (17,7%).

В процессе обработки результатов описательной статистики по вопросу оценивания студентами-первокурсниками значимость факторов выбора обучения в Калужском государственном университете им К.Э. Циолковского были получены значения средних баллов ответов студентов каждого института по каждому

---

<sup>4</sup> Расшифровка названий институтов и факультетов КГУ им. К.Э. Циолковского: Институт естествознания, Институт истории и права, Институт педагогики, Институт психологии, Институт социальных отношений, Факультет иностранных языков, Физико-технологический институт, Филологический факультет.

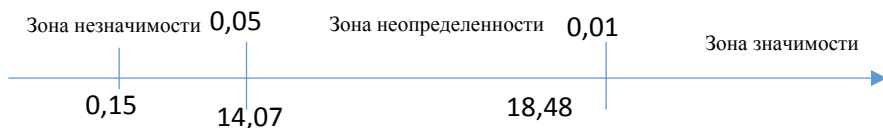
варианту ответа. Важно отметить, что выборка студентов обладает свойством репрезентативности, ввиду чего показатели и гипотезы, полученные по результатам анализа выборочных данных, могут быть распространены на всю генеральную совокупность и объективно отражать значимость оцениваемых показателей.

В результате анализа данных таблицы были сформулированы следующие статистические гипотезы:

$H_0$ : Студенты-первокурсники, обучающиеся в различных институтах КГУ им. К.Э. Циолковского, одинаково оценивают факторы выбора образовательного учреждения.

$H_1$ : Наблюдается устойчивая тенденция возрастания среднего балла значимости перечисленных факторов от внешних (не зависящих от престижности ВУЗа) к внутренним (зависящих от ВУЗа и определяющих его статус).

Для подтверждения первой гипотезы нами был использован статистический критерий  $H$  Крускала-Уоллиса. Эмпирическое значение критерия  $H_{эмп} = 0,15$ , критические значения  $H_{кр} = \begin{cases} 14,07; P \leq 0,05, \\ 18,48; P \leq 0,01. \end{cases}$

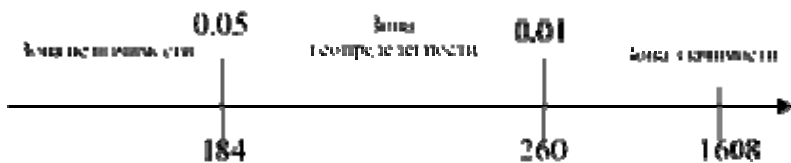


Эмпирическое значение критерия Крускала-Уоллиса попало в зону незначимости, а значит с вероятностью ошибки менее 1% подтверждается сформулированная выше гипотеза

$H_0$ : статистически значимых различий между оценками студентов-первокурсников различных факультетов и институтов факторов выбора образовательного учреждения не обнаружено.

Для подтверждения второй гипотезы нами был использован статистический критерий  $S$  тенденций Джонкира. Эмпирическое значение критерия  $S_{эмп} = 1608$ , критические значения  $S_{кр} = \begin{cases} 184; P \leq 0,05, \\ 260; P \leq 0,01. \end{cases}$





Эмпирическое значение критерия S тенденций Джонкира попало в зону значимости, а это значит, что с вероятностью ошибки менее 1% подтверждается гипотеза

$H_1$ : наблюдаются статистически значимые различия в средних баллах, т.е. наблюдается устойчивая тенденция возрастания среднего балла значимости перечисленных мотивов от внешних (не зависящих от престижности ВУЗа) к внутренним (зависящих от ВУЗа и определяющих его статус).

Таким образом, среди мотивов выбора вуза и направления подготовки для первокурсников наиболее значимы «интересное направление подготовки», «престижный и комфортный вуз», «качество образования, гарантированное вузом». Наличие бюджетных мест и мест в благоустроенном общежитии – важные факторы образовательной среды вуза, увеличивающие его привлекательность для молодежи. Для студентов также важны мотивы жизненной перспективы: «возможность хорошего заработка по окончании обучения», «возможность самореализации»; «возможность приносить пользу людям, обществу»; «возможность карьерного роста».

#### *Литература:*

1. Довнар А.А. Мотивация выбора профессии врача и ценностная ориентация студентов медицинского вуза// Биоэтика и современные проблемы медицинской этики и деонтологии. Материалы Республиканской научно-практической конференции с международным участием. УО «Витебский государственный медицинский университет». 2016. С. 266-268.
2. Локаткова О.Н. Влияние потребностно-мотивационной сферы личности старшеклассника на готовность к обучению в вузе//Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2013. Т. 13. № 2-1. С. 79-82.
3. Краснощеченко И.П. Профессиональная субъектность. Реализация модели подготовки. Ориентированной на региональный запрос. Монография. Калуга: КГУ им. К.Э.Циолковского, 2012. -

4. Математическая статистика для психологов - Учебник - О. Ю. Ермолаев - 2-е изд. испр. – М: Московский психолого-социальный институт Флинта, - 2003 - 336 с.
5. Психология. Словарь/Под общ. ред. Петровского, М.Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1990. С.219.
6. Рыченков М.В., Рыченкова И.В., Киреев В.С. Исследование факторов, оказывающих влияние на выбор вуза абитуриентами на различных этапах процесса поступления// Современные проблемы науки и образования. 2013. № 6. С. 527.
7. Фельдштейн Д.И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития// Вопросы психологии, 2019. – С.47-56.
8. Яковенко Л.Н. Внутренняя и внешняя мотивация выбора профессии субъектами образовательного процесса//Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2015. № 5. С. 65-70.

**Психология профессионализации представителей  
экстремальных видов деятельности:  
безопасность и здоровье**

А.В. Ларионова\*, О.Ю. Горчакова\*\*, Э.И. Мещерякова\*

*\*Томский государственный университет систем  
управления и радиоэлектроники (Томск)*

*\*\*Томский государственный университет (Томск)*

*Аннотация.* В статье обсуждается проблема исследования рисков психологической безопасности и угроз психологическому здоровью представителей экстремальных профессий. Показана необходимость комплексной характеристики различных форм и видов нарушений психологического здоровья и психологической безопасности, оценки факторов, детерминирующих возникновение различных нарушений у специалистов экстремальных профессий. Предложена классификация профессиональных рисков для судебных приставов, сотрудников ФСИН и взрывопожароопасных предприятий. Показана взаимосвязь между спецификой деятельности в экстремальных условиях и факторами рисков безопасности.

*Ключевые слова:* психологическое здоровье, экстремальная профессия, психологическая безопасность, профессионализация.

## **Psychology professionalization of representatives of extreme types of activity: safety and health**

*A. V. Larionov\*, O. Gorchakov\*\*, E. I. Meshcheryakova\**

*\*Tomsk state University of control systems and Radioelectronics (Tomsk)*

*\*\*Tomsk state University (Tomsk)*

*Abstract:* An investigation issue of the psychological safety risks and the psychological health threats of persons with extreme professions is discussed in the article. It was shown a necessity of a comprehensive description of different forms and types of psychological health disturbances and the psychological safety, an estimate of factors determining the occurrence of various disturbances for specialists of extreme professions. A classification of the professional risks for the bailiffs, the employees of the Federal Penitentiary Service and the employees of explosive enterprises was offered. A correlation between an operational specific feature in extreme conditions and the factors of safety risks was described.

*Keywords:* psychological health, extreme profession, psychological safety, professionalization.

Проблема психологического здоровья представителей экстремальных профессий широко представлена в психологической, социологической, медицинской, педагогической и профессиологической литературе (Э.Ф. Зеер, Л.М. Митина, Г.С. Никифоров) [4]. К настоящему времени накоплены данные исследования различных последствий нарушения психологического здоровья в условиях экстремальной деятельности (профессиональный стресс, профессиональная деформация, профессиональное). Область психологического знания и психологической практики, изучающая закономерности функционирования психики человека и социально-психологические явления в экстремальных условиях профессиональной деятельности [1], является направлением экстремальной психологии и характеризуется некоторой размытостью предмета и внутридисциплинарных границ, что создает определенные исследовательские трудности, но обуславливает различные варианты ее дальнейшего развития.

Наиболее острыми проблемными сторонами изучения профессиональной деятельности специалистов в экстремальных условиях являются следующие.

Во-первых, это необходимость в комплексной характеристике накопленных данных по исследованию различных форм и видов нарушений психологического здоровья и психологической безопасности, и оценки факторов, детерминирующих возникновение различных нарушений у специалистов в экстремальных условиях служебной деятельности.

Во-вторых, это необходимость в проведении серии исследований, раскрывающих взаимосвязи между спецификой служебной деятельности, с одной стороны, признаками и факторами рисков безопасности ее, с другой. Недостаточная научная проработанность вопросов комплексной оценки факторов, форм и признаков рисков нарушений психического здоровья и психологической безопасности специалистов экстремального профиля с учетом характера служебной деятельности, в свою очередь, обуславливает проблему низкой эффективности профилактических и коррекционных мероприятий.

Проблема возникновения рисков психологической безопасности является комплексной, поэтому вопрос о профилактике ее нарушения необходимо разрабатывать на всех этапах профессионального становления сотрудников экстремального профиля деятельности: профессиональный отбор, адаптация новых сотрудников к профессиональной деятельности, мониторинг/диагностика состояния психического и психологического здоровья сотрудников, соответствующее медико-психологическое сопровождение сотрудников по результатам мониторинга/диагностики, своевременная психологическая помощь сотрудникам переживших стрессовые ситуации в различных сферах жизнедеятельности.

Классификация профессиональных рисков, специфических для каждого вида экстремальной профессии, определение особенностей их влияния на характеристики психического и психологического здоровья позволит: усовершенствовать психограмму как психологический раздел профессиограммы в качестве основы профотбора посредством усиления и детализации личностного блока, специфического для каждого вида экстремальной профессии; разработать психодиагностический пакет для каждой профессиональной группы, направленный на диагностику личностных особенностей, которые обеспечивают устойчивость сотрудника к возможным рискам; • прогнозировать особенности

поведения сотрудников в ситуациях риска и неопределенности; • осуществить оптимальную кадровую расстановку, которая способствует повышению эффективности деятельности;

Авторами статьи реализован проект [2], направленный на изучение содержания рисков психологической безопасности деятельности работников экстремальных профессий и их влияния на возникновение угрозы психологическому здоровью сотрудников. Были исследованы представители шести профессиональных групп экстремального профиля деятельности в количестве 672 человека (ФСИН, МВД, УФССП, МЧС, Шахтеры, сотрудники взрывоопасного учреждения), что позволило разработать предварительную классификацию профессиональных рисков для таких видов экстремальных профессий, как судебные приставы-исполнители, судебные приставы по ОУПДС, сотрудники ФСИН и сотрудники взрывопожароопасных предприятий.

Было выявлено, что для судебных приставов-исполнителей основным фактором возникновения рисков психологической безопасности является использование неконструктивных стратегий в принятии решений при выполнении служебных обязанностей. Для судебных приставов по ОУПДС факторами возникновения рисков являются использование неконструктивные стратегии преодоления конфликтов и проблемы совладания с трудными жизненными ситуациями, повышенная подверженность стрессам. В структуре личностных особенностей сотрудников взрывопожароопасного производства были выявлены признаки нарушения психологического здоровья и безопасности, а также неспособность к самостоятельному планированию, трудности в самоорганизации, в постановке и достижении личностных и профессиональных целей, в отсутствии толерантность к фрустрации, дефициты в сфере психологического благополучия, связанные с отсутствием чувства реализации своего потенциала. Изучение особенностей (специфики) регуляторной сферы в профессиональной деятельности руководящего состава ФСИН позволило определить роль и значение саморегуляции в качестве важного личностного навыка в преодолении и предотвращении рисков психологической безопасности.

Таким образом, для всех профессиональных групп, работающих в экстремальных условиях, система осознанной саморегуляции позволяет мобилизовать как личностные ресурсы, затрагивающие

мотивационную, коммуникативную, управленческую и организационную сферы, так и психофизиологические ресурсы, обуславливающие психологическую устойчивость к рискам психологической безопасности. Полученные результаты позволят разработать структурно-функциональную модель психологического сопровождения сотрудников экстремальных профессий с учетом рисков психологической безопасности и угроз психологическому здоровью.

#### *Литература:*

1. Зозуля Г.А., Краснощеченко И.П., Фетискин Н.П. Значимость доминантности репрезентативных систем в адаптивности к полимодальным экстремально-деятельностным условиям // Материалы I-й Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Личность, интеллект, метакогниции: исследовательские подходы и образовательные практики», 20-21 мая 2016 г., Калуга, Россия. Калуга, 2016. С. 454-462.
2. Карелин Д.В., Мещерякова Э.И., Ларионова А.В., Трусов П.А. Особенности взаимосвязи социофессиональных и личностно-коммуникативных характеристик судебных приставов // Вестн. Том. гос. ун-та. 2016. № 410.
3. Мещерякова Э.И. Ларионова А.В., Горчакова О.Ю., Гриднева А.А. Сравнительный анализ гендерных особенностей эмоционально-коммуникативной сферы руководящего состава службы исполнения наказаний // Вестн. Том. гос. ун-та. 2016. № 403. С. 163-172.
4. Психология профессионального здоровья: учеб. пособие / под ред. Г.С. Никифорова. СПб.: Речь, 2006. 480с.

### **Событийно-смысловые условия развития профессионализма личности педагога**

С.А. Теряева,

*Австрийский центр культуры,*

*образования и науки (Казань, Россия),*

*III Institute for Intellectual Integrations (Vienna, Austria)*

*Аннотация.* В статье обсуждаются событийно-смысловые условия развития профессионализма личности педагога, смысловое значение формального, неформального и информального повышения квалификации

для работников образования. Анализируются модули конкретного учебного курса в формате зарубежной стажировки.

*Ключевые слова:* профессионализм личности, диссинхрония, интеллектуальные интеграции, интеграционное образование, неформальные методы, качество жизни педагогических работников.

### **Event-semantic conditions for the development of professionalism of teacher's personality**

*S. A. Teraeva,*

*Austrian cultural center of education and science (Kazan, Russia),*

*III Institute for Intellectual Integrations (Vienna, Austria)*

*Abstract.* The article discusses the event-semantic conditions for the development of the teacher's professionalism of person, semantic meaning of formal, non-formal and informal professional development for educators. There is analyzed the specific modules of the training course of the professional development in the format of foreign training.

*Key words:* professionalism of person, dissynchrony, intellectual integrations, integration education, informal methods, the quality of life of teachers.

Построение рыночной экономики в России ознаменовалось не просто возникновением различных экономических коллизий, но и «смысловой хрупкостью» целых отраслей и сфер деятельности. Коснулось это и педагогики. Если говорить конкретнее, то одним из таких «хрупких» секторов оказался сектор общего образования, который претерпел колоссальные преобразования и в настоящее время стоит перед лицом новых институциональных реформ и поиском смыслов. В настоящее время общеобразовательная школа превратилась в арену дискуссий, носящих философский, экономический и социальный характер.

Кто-то считает, что современные школы являются в настоящее время прочной интеллектуальной платформой для развития и социализации, кто-то – что прежняя «хорошая школа» выродилась и превратилась в некий функциональный механизм, часто «бесперебойно работающий», но утративший «симметричность смыслов» педагогов и учащихся.

Истина, как всегда, где-то посередине. Если событийно-когнитивные компоненты социализации и профессионализма педагогов представить функцией и изобразить графически, то

станет наглядно ясно, что ее неравномерность носит хронический и затяжной характер различного интенсивного качества.

В научных трудах Сибгатуллиной И.Ф. [8] неравномерность подобного рода рассматривается как социальная диссинхрония профессионализма личности педагогов. С позиции акмеологической науки, профессионализм личности педагога есть его качественная характеристика, отражающая высокий уровень сформированности профессионально важных личностных качеств, прежде всего креативности, профессионально-ориентированной мотивации и ценностного отношения к самосовершенствованию и творческой самореализации в профессии [1, с. 217].

Профессионализм личности - это качественная характеристика субъекта труда, отражающая высокий уровень профессионально важных качеств, личностно-деловых качеств, адекватный уровень притязаний, мотивационную сферу и ценностные ориентации, направленные на прогрессивное развитие.

Профессионализм педагогов развивается благодаря формированию системы важнейших свойств и умений, рассматриваемых как акмеологические инварианты профессионализма. Это такие качества личности и умения профессионала, которые обеспечивают стабильность и эффективность выполняемой им педагогической деятельности.

Профессионализм личности - это качественная характеристика субъекта труда, отражающая высокий уровень профессионально важных качеств, личностно-деловых качеств, адекватный уровень притязаний, мотивационную сферу и ценностные ориентации, направленные на прогрессивное развитие.

Цитируя казанского социального философа Порошенко О.Ю. [4], выражаем достаточно емко смысл происходящего с современным педагогом и определяем педагогическую деятельность как «мужество быть педагогом». Ценностная основа профессиональной деятельности педагога, к сожалению, в настоящее время часто размывается достаточно большим количеством действий, не подкрепленных осмыслением во времени, но занимающих не только профессиональное, но и личное время, которое достойно могло бы быть направлено на индивидуальное развитие.

Австрийский врач и логопсихотерапевт Виктор Эмануил Франкл [9] большое внимание уделял смысловой и событийной



основе жизни и деятельности, в том числе и тех, кто занимается педагогическим трудом. Мало кому известно, что логопедагогические принципы В. Франкла «проложили дорогу» и сформировали принципы так называемой в Европе кризисной педагогики. Педагогика, которая помогает разрешать «кризисное время и события» для всех субъектов образования через развитие у самих субъектов ответственности перед поиском смысла любого периода собственной жизни и любого вида деятельности и своего действия [10, с. 277]. В. Франкл «видит» в педагоге отражение «картины человека времени», в котором он живет. Общая картина событийности времени и есть условия для поиска смыслов нового понимания педагогом себя, своих профессиональных и жизненных приоритетов. «Смыслоориентация» в профессиональной деятельности – это не процесс постановки формальных целей, отвечающих общественным запросам напрямую, а философия индивидуального понимания образования и себя в нем, изначально ориентированных на равновесные и синхронные показатели развития субъектов образовательной среды, их судеб и свобод.

В российской педагогике смыслообразованием воспитания и развития активно занимались в педагогической системе «Артек-Орленок» [3], в реализации концепций развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова [2], в реализации проектов, связанных со школьной психологической службой [5]. Большую роль в этих практиках играет система повышения профессиональной квалификации педагогов всех уровней образования. Чем больше система повышения квалификации предлагает прогрессивных форм взаимодействия, отличных от формальных методов обучения учителей и управленческих педагогических кадров, тем больше появляется возможностей у педагогов получить образование «вглубь».

В европейской интеграционной системе образования такое образование принято называть информальным [6, с. 137]. В статье «Информальные методы в структуре международного последипломного образования» профессор Сибгатуллина И.Ф. пишет: «Информальное образование – это образование вглубь самого себя, свои смыслы жизни, профессионального обучения и личностного развития. Именно вектор «вглубь» меняет у учителя сам характер системы, потому что влияет на «пространственный характер» всех координат образования. В этом контексте двумерная

система (формальное и неформальное образование) переходит в иное смысловое качество трехмерности. Так или иначе, современные андрологи и акмеологи всего мира, шаг за шагом, приходят к пониманию неформального образования как единственно верного, относительно улучшения собственного качества личностного и профессионального развития и достижений человека. Почему? Ответ ясен. Потому что мотивационная и деятельностная основа такого обучения имеет высокие значения. Нельзя не отметить и факт того, что те, кто делает выбор неформального смыслового подхода «в обучении себя» в определенной степени решают философско-терапевтическую (логопедагогическую по В. Франклу) задачу развития профессионализма личности» [7, с.37].

Институт Интеллектуальных Интеграций предлагает курс повышения квалификации для педагогов «Информальные методы интеграционного образования. Новое качество профессиональной жизни педагога», с конкретным содержанием которого можно ознакомиться на сайте [www.rbs-ifie.at](http://www.rbs-ifie.at) и обучение по которому проводится в России, в Казани, или в Австрии, в Вене. В этом курсе мы как его авторы показали возможности «стыковки» координат в показателях компетентности современного педагога в формальных и смысловых неформальных критериях.

Ожидаемыми результатами такого обучения, на наш взгляд, становятся:

- развитие профессиональных и личных компетенций в использовании неформальных методов интеграционного образования, персональных форм улучшения качества жизни педагогических работников;

- освоение креативных механизмов использования профессионального и личного времени педагогов, элементарных психологических и физиотерапевтических приемов самопомощи для восстановления ресурсов и оздоровления;

- развитие межкультурной коммуникации, навыка милосердия и позитивных перспектив в новой коллегиальной лингвистической и социальной среде;

- овладение педагогами навыками «симфонического» взаимодействия, персональной рекреации (жизненной и профессиональной парковки);

- рефлексия чувства справедливости по отношению к собственному эмоциональному и физическому здоровью и индивидуальной ресурсности в профессиональной жизни;
- овладение педагогами информальными методами ритрита и резонансного сотворчества.

#### *Литература:*

1. Акмеология / Под ред. А. А. Деркача. - М., 2002.
2. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М.: Педагогика, 1999.
3. Думаем, творим, создаем. Учебно-методическое пособие для педагогов-организаторов детских лагерей МДЦ «Артек». Сочи, 2004.
4. Порошенко О.Ю. Оптимистическая трагедия одиночества. СПб., 2015.
5. Практическая психология образования: Учебное пособие / Под ред. И.В. Дубровиной. СПб., 2004.
6. Рябов О.Р., Сибгатуллина И.Ф. Интеграционное образование формата «Европа», или что такое интеллектуальные интеграции? // Пляйс Я.А., Родионова М.Е., Аврески Н.И. и др. Европа в новой мировой реальности: монография / кол. авторов. М., 2016. С. 128-142.
7. Сибгатуллина И.Ф. Информальные методы в структуре международного последиplomного образования // Monografie: «Azerbaycanda tehsil siyasetinin proirietleri:mueasir yanasmalar» moevzusunda beynelxalg konfransin materiallari. Naxcivan seheri, 25 noyabr 2016-c1 il,Baki:ARTPI-nin Tehsil Texnologiyleri Merkezini.
8. Сибгатуллина ИФ. Концепция диссинхронии психического развития одаренных. Ретроспективное эхо// Сулейманов Д.Ш., Шакирова Д.М., Чошанов М.А. и др. Образование, устремленное в будущее. Социально-когнитивные исследования молодежной среды и компьютерные технологии обучения / Под ред. Д.М. Шакировой. Казань, 2016. С. 103-118.
9. Frankl V. Der Mensch vor der frage nach dem Sinn.eine Auswahl aus dem Gesamtwerk, Muenchen: Piper Verlag, 11. Aufl.1999b.
10. Schnecher J., Zuerner H. Krisen bewaeltigen. Viktor E. Frankls 10 Thesen in der Praxis,Wien: Braumueller Verlag, 2013.

## **Внутривузовская социализация студентов как основа профессионального становления**

З.И. Тюмасева, д. пед.наук, И.Л. Орехова, к.пед.наук  
*Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск*

*Аннотация.* Статья посвящена проблеме профессиональной социализации студентов педагогического вуза. В ней конкретизировано понятие «внутривузовская профессиональная социализация студентов». Разработанная авторами статьи программа мониторинговых исследований профессиональной социализации студентов педагогического вуза включает три основных этапа: адаптационный этап (предварительная диагностика, в которой участвуют студенты первого курса); этап промежуточной диагностики (студенты второго и третьего курсов) и этап итоговой диагностики (студенты четвертого курса). Приводятся результаты педагогического мониторинга профессионального становления будущих педагогов, их адаптации к профессиональной образовательной среде вуза на примере студентов второго и третьего курсов. В качестве ориентиров оценочной деятельности в процессе мониторинга профессиональной социализации студентов педагогического вуза выбраны критерии: эмоционально-волевой (оценка психоэмоционального состояния и самочувствия студентов), коммуникативный (оценка эффективности развития коммуникативных способностей), мотивационно-ценностный (оценка ориентированности студентов в мире ценностей), креативно-деятельностный (оценка самостоятельности и сформированности творческих способностей) и когнитивный (оценка уровня развития познавательных способностей). Большое внимание авторы статьи уделили оценке сформированности у студентов знаний и навыков в области здоровья и оздоровительной деятельности, как важному профессиональному качеству педагога.

*Ключевые слова:* социализация, профессиональное становление, адаптация, педагогический мониторинг, здоровье, оздоровительная деятельность.

### **Intra-university socialization of students as a basis Professional development**

*Z.I. Tyumaseva, I.L. Orekhova  
South Ural State Humanitarian-Pedagogical University,  
Chelyabinsk*

*Abstract.* The article is devoted to the problem of professional socialization of students of a pedagogical university. In it the concept "intra-university professional socialization of students" is concretized. The program of monitoring researchers of professional socialization of students of a pedagogical university developed by the authors of the article includes three main stages: an adaptation stage (preliminary diagnostics, in which first-year students participate); Stage intermediate diagnosis (second and third year students) and the stage of final diagnosis (fourth-year students). The results of the pedagogical monitoring of the professional development of future teachers, their adaptation to the professional educational environment of the university, are exemplified by the example of second- and third-year students. As criteria for evaluating activities in the process of monitoring the professional socialization of students of a pedagogical university, the following criteria were chosen: emotionally-volitional (assessment of the psychoemotional state and well-being of students), communicative (assessment of the effectiveness of the development of communicative abilities), motivation and value (In the world of values), creative activity (self-esteem and creativity) and cognitive (assessing the developmental level of knowledge Abilities). Authors of article have paid much attention to a formation assessment at students of knowledge and skills in the field of health and recreational activities, as an important professional quality of the teacher.

*Key words:* socialization, professional formation, adaptation, pedagogical monitoring, health, improving activity.

К современному педагогу предъявляются высокие требования как творческой личности, хорошо знающему психофизиологические особенности детей, их потребности, предрасположенности, стремящемуся ко всему новому, преодолевающему трудности и обладающему большим потенциалом к учению. А чтобы реализовать себя в вузе во всех отношениях, будущему педагогу необходима успешная внутривузовская профессиональная социализация. Анализ психолого-педагогической литературы позволил уточнить данное понятие. Под внутривузовской профессиональной социализацией мы понимаем целенаправленный двусторонний процесс, который включает в себя, с одной стороны, усвоение студентом профессиональной культуры, педагогического опыта, системы ценностей профессии «педагог» путем вхождения в профессиональную образовательную среду вуза, а с другой стороны – процесс активной образовательной деятельности студентов, активного включения в социокультурную среду.

Наше исследование в области профессиональной социализации студентов в вузе проводилось на протяжении пяти лет (с 2012 по 2017 годы) на базе Челябинского государственного педагогического университета (ныне ЮУрГГПУ). Разработанная нами программа педагогического мониторинга профессиональной социализации студентов включает в себя следующие этапы:

- этап предварительной диагностики студентов первого курса (адаптационный этап);
- этап промежуточной диагностики студентов второго и третьего курсов;
- этап итоговой диагностики студентов четвертого курса, прошедших педагогическую практику.

В настоящей работе представлены результаты промежуточной диагностики. В процессе педагогического эксперимента оценка эффективности внутривузовской профессиональной социализации осуществлялась с помощью следующих критериев:

- *эмоционально-волевой критерий* профессиональной социализации, как показатель адаптированности к профессиональной образовательной среде вуза, позволял выявить особенности психоэмоционального состояния и самочувствия студентов второго и третьего курсов;
- благодаря *коммуникативному критерию* оценивалась эффективность развития коммуникативных способностей студентов;
- *мотивационно-ценностный критерий* внутривузовской профессиональной социализации свидетельствовал об уровне профессиональной ориентации студентов в мире профессиональных ценностей;
- *креативно-деятельностный критерий* позволял выявить степень выраженности умения самостоятельно принимать педагогически правильные решения;
- *когнитивный критерий* давал возможность оценить уровень развития у студентов познавательных способностей.

В ходе педагогического эксперимента важное значение мы придавали изучению уровня знаний и навыков будущих педагогов в области здоровья и оздоровительной деятельности, направленной как на себя, так и своих будущих учеников.

С помощью компьютерной диагностики «Гармония» (Тюмасева З.И., Орехова И.Л., Валеева Г.В., Колбин Р.В., Нагуманов А.В.; 2013) нам удалось выявить, что студенты 2–3 курсов достаточно хорошо ориентируются в различных способах оздоровления (уровень сформированности компетентности в оздоровлении достигает 62%).

Уровень знаний об оздоровительных методиках и практическом их использовании у студентов третьего курса по сравнению с первокурсниками изменился. Например, утреннюю физическую зарядку для укрепления своего здоровья используют 60% студентов третьего курса и 78% студентов первого курса. Однако методики закаливания, релаксации, самомассажа доминируют у студентов третьего курса, и больше внимания они уделяют здоровому питанию. У студентов третьего курса потребность в здоровье и своем оздоровлении проявляется уже в большей степени по сравнению со студентами первого курса.

При выявлении состояния потребностного напряжения в отношении оздоровления установлено, что оно сформировано только у 3% студентов второго курса, не выражено у 17% студентов и не сформировано у 80% респондентов.

Студенты второго курса (до 57%) выражают желание получить навыки физического и психического оздоровления; они хотят достичь душевного покоя (27%; на первом курсе – 35%); 62% второкурсников нуждается в помощи врача, педагога, психолога, да и просто «мудрого человека», хотя у первокурсников это желание было у 42%.



Рис. 1. Сравнительная характеристика запросов студентов в видах оздоровления

Таким образом, образовательная среда вуза от 1-го курса ко 2-му курсу становится более здоровьезатратной, и у студентов возрастает потребность в помощи конкретных специалистов.

Оценивая уровень профессиональной ориентации в мире ценностей, эффективность развития мотивации к успеху в деятельности (*мотивационно-ценностный компонент*) мы пришли к выводу, что ценности-цели и ценности-средства более чем у 30% студентов второго курса характеризуют психологическую готовность к здоровьесберегающей деятельности как «сформированную». Однако у 50% студентов она «не выражена». Можно выстроить определенную иерархию устремлений студентов второго курса: карьера (32%), учеба (27%), самореализация и самоутверждение (28%), гармоничные отношения (29%), 20% студентов стремятся к материальному благополучию.

Изучение особенностей психического состояния студентов второго курса (опросник по Айзенку) показало, что 39% из них испытывают высокую и повышенную фрустрационную напряженность; у 45% – высокая и повышенная тревожность; высокая и повышенная агрессивность отмечается у 62% второкурсников. Тревогу вызывает высокая стрессонапряженность, которая проявляется у 88% студентов, а также физическое самочувствие. у 47% респондентов зарегистрирована повышенная истощаемость нервной системы, проблемы желудочно-кишечного тракта есть у 16% второкурсников, а 39% не удовлетворены своим самочувствием по показателю «костно-мышечная система».

Способность к самоконтролю, готовность отвечать за свои действия являются важными личностными качествами педагога. Субъективным контролем называется склонность человека брать на себя и возлагать на других людей ответственность за то, что с ними происходит. Кроме субъективного может существовать и объективный контроль событий, при котором они происходят по воле обстоятельств, случая, независимо от желания человека. Чтобы оценить степень ответственности студента, как будущего профессионала, мы использовали методику «Уровень субъективного контроля» по Р.С. Немову. Проведенные исследования показали, что из 412 студентов второго курса 261 студент (63,3%) набрали 38 баллов (норма от 33 до 44 баллов). Данный показатель свидетельствует о способности этих студентов брать на себя ответственность за то, что происходит с ними и с другими зависящими от них людьми.

Средним уровнем развитости субъективного контроля обладают 143 студента (34,7%). Они набрали по 26 баллов, тем



самым подтвердили, что берут на себя ответственности столько, сколько могут возложить ее на других людей, то есть они снимают с себя ответственность за происходящее. Минимальное число баллов (10) согласно методике набрали только 8 студентов (1,9%).

Оценивая эффективность развития коммуникативных способностей студентов второго и третьего курсов (*коммуникативный критерий*), нам удалось выявить профессионально значимые качества личности будущего учителя.

Высокий уровень сформированности коммуникативных умений и навыков взаимодействия с субъектами образования выявлен у 68,5% студентов. У них наиболее развиты следующие коммуникативные умения: оказывать и принимать знаки внимания, поддержку, проявлять сочувствие, самому откликаться на просьбы, позитивно реагировать на успех других и т.д.

Средний уровень сформированности коммуникативных умений и навыков взаимодействия с субъектами образования показали 14,5% респондентов и низкий уровень – 17% второкурсников, которые в меньшей степени реагируют на справедливую критику, их задевают провокационные вопросы, они не всегда умеют корректно просить помощи и ее принимать.

Для выявления субъективной оценки сформированности профессиональных умений и навыков у студентов третьего курса была использована модификационная методика К.М. Левитан. Результаты представлены ниже и на рисунке 2.

Таким образом, проведенный педагогический мониторинг внутривузовской социализации студентов второго и третьего курсов показал, что необходимо создание здоровьесориентированной образовательной среды, способствующей развитию у студентов личностных и профессиональных ценностей, ценностных представлений о здоровьесберегающей функции педагога, стремления к профессиональному успеху.

Кроме того, вузовская среда должна развивать познавательные способности студентов к восприятию учебного материала, стимулировать их к переработке и фиксации необходимой методической информации.

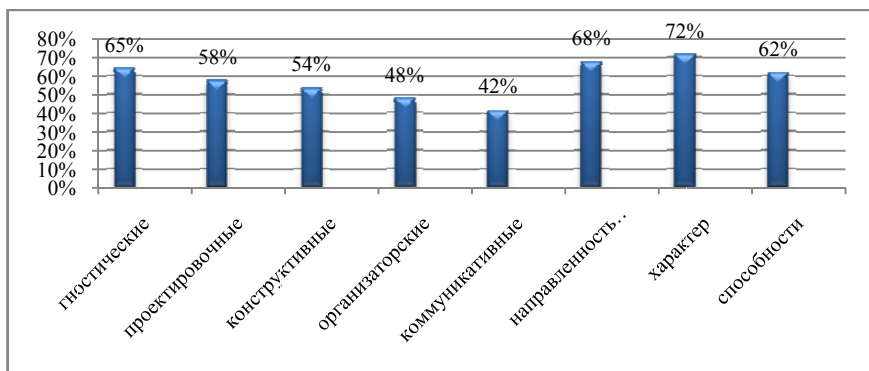


Рис. 2. Сформированность профессиональных умений и навыков студентов третьего курса (субъективная оценка)

#### *Литература:*

1. Садырин В.В., Яковлева Н.О., Трубайчук Л.В., Тюмасева З.И. [и др.]. Профессиональная социализация выпускников педагогических вузов на основе использования современных технологий сетевого взаимодействия / Под ред. В.В. Садырина. Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2013. 294 с.
2. Тюмасева З.И., Орехова И.Л., Валева Г.В., Гладкая Е.С. Проектирование безопасного и здоровьесберегающего пространства «вуз – школа» как условие профессионального становления студентов: монография. Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та. 2015. 240 с.
3. Тюмасева З.И. Принципы профессиональной социализации педагогов для общей социализации обучаемых в контексте культурно-исторического подхода // Теория и методика профессионального образования. М., 2014. Вып. 4 (64). С. 88–92.

## **Метакогнитивные процессы в профессионализации субъекта**

Ю.С. Филатова,

Ярославский государственный медицинский университет

*Аннотация:* В статье привлекается внимание к проблеме изучения клинического мышления в отечественной и зарубежной литературе, уделяется внимание историческим аспектам. Уровень сформированности клинического мышления во многом определяет успешность профессиональной деятельности врача-терапевта и как следствие - эффективность лечебно-диагностического процесса. Важными факторами, влияющими на формирование клинического мышления, являются профессиональные коммуникативные навыки и умения, эмоциональный интеллект (умение понимать и управлять своими и чужими эмоциями). В статье так же обсуждается актуальность развития у врача терапевта клинического мышления и взаимосвязь его с метакогнитивными знаниями и активностью. В статье приведены данные эмпирического исследования, в котором принимали участие 43 врача терапевта с разным возрастом и стажем работы. Определен уровень сформированности коммуникативных навыков, эмоционального интеллекта. Впервые у врачей –терапевтов был определен уровень метакогнитивных знаний и активности. Установлена значимая взаимосвязь некоторых шкал, характеризующих сформированность коммуникативных навыков и уровня эмоционального интеллекта с метакогнитивными умениями и активностью. Взаимосвязь изучаемых характеристик является первым и важным этапом изучения клинического мышления и его формирования на разных этапах профессионального становления врача-терапевта.

*Ключевые слова:* метакогниции врача-терапевта, коммуникативная компетентность врача-терапевта, эмоциональный интеллект врача-терапевта.

## **Metacognitive processes in the professionalization of the subject**

*Y. S. Filatov,*

*Yaroslavl state medical University*

*Abstract.:* The article draws attention to the problem of studying clinical thinking in domestic and foreign literature, and pays attention to historical aspects. The level of the formation of clinical thinking largely determines the success of the professional activity of the physician-therapist and as a consequence - the effectiveness of the therapeutic-diagnostic process. Important factors influencing the formation of clinical thinking are professional communication skills and emotional intelligence (the ability to understand and

manage your own and others' emotions). The article also discusses the urgency of the therapist's development of clinical thinking and its relationship to metacognitive knowledge and activity. The article presents the data of an empirical study, in which 43 physicians of the therapist with different ages and length of service took part. The level of formation of communicative skills, emotional intelligence is determined. For the first time, the level of metocognitive knowledge and activity was determined by therapists. A significant interrelation of some scales characterizing the formation of communicative skills and the level of emotional intelligence with metacognitive skills and activity is established. The relationship of the characteristics studied is the first and important stage in the study of clinical thinking and its formation at different stages of the professional development of a physician-therapist

*Key words:* metacognition of the physician-therapist, communicative competence of the physician-therapist, emotional intelligence of the physician-therapist

*Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ  
(проект № 15-06-10823а)*

Метакогнитивный ресурс специалиста является интегрированной (личностной, субъектной, когнитивной) возможностью самореализации и самоизменения субъекта в профессиональной, социальной и образовательной среде. Данный ресурс тогда становится интеллектуальным потенциалом, когда конкретизируется в прикладном аспекте с помощью инновационных технологий в системе профессионального образования и деятельности. Конструкт метакогнитивного ресурса профессионала обладает объяснительной возможностью для изучения динамики интеллектуально-личностных характеристик субъектов, соизмеримости разнонаправленных социально-культурных, образовательных и профессиональных компетенций, реализуемых в процессе поиска путей конструктивного взаимодействия во всё более усложняющейся реальности. Данному конструкту имплицитны такие взаимозависимые переменные, как метакогнитивные знания и метакогнитивная активность, которые наиболее ярко демонстрируют себя в актах принятия и реализации решений в ситуациях диалога.

В связи с этим И.П. Краснощеченко обоснованно подчеркивает очень высокую востребованность в квалифицированных специалистах, обладающих, помимо «обширного» личностного

потенциала, комплексом специальных теоретических знаний и практических умений, профессионально важными качествами и другими особенностями, необходимыми для эффективного осуществления профессиональной деятельности [8]. Так, трудовая деятельность психологов, по её мнению, связана с высокой морально-психологической ответственностью за результаты своего труда, что накладывает определенный отпечаток на личность специалиста и формирует дополнительные требования к её профессионализму. Для разрешения сложившейся ситуации и успешного профессионального функционирования психологов важным является устранение дефицита знаний относительно их профессионального развития, в частности, исследование основных характеристик профессионализма, конкретных психолого-акмеологических факторов развития, определение возможностей оптимизации данного процесса. Разработанная И.П. Краснощеченко психолого-акмеологическая модель развития профессионализма служащих социальной сферы представляет собой структурно-функциональное описание исследуемого феномена и отражает существующие операторные связи между основаниями его развития [6], [7].

В настоящее время всё более востребованной становится метакогнитивная парадигма. Предложенный Е.Ю. Савиным и А.Е. Фоминым метакогнитивный подход может использоваться в качестве исходного концептуального ориентира для разработки теоретических конструкций, объясняющих на основе эвристических умозаключений, феномены искажения метакогнитивных суждений о решении задач неакадемического содержания: профессионально-предметных, межличностных и других [13].

Исследования А.Е. Фомина посвящены анализу понятия метапознания, его структуре, основным подходам к его изучению, а также основной исследовательской методологии в парадигме калибровки (реализма) уверенности. Заслуживает внимания то, что автор не ограничивается изложением общепсихологических и возрастно-психологических исследований, но акцентирует анализ именно на достижениях и проблемах психолого-педагогических изысканий в этой проблемной области [12].

Активизация исследования познавательных процессов в контексте профессиональной деятельности неслучайна, ибо они детерминируют интенсивное развитие когнитивных и

метакогнитивных способностей специалиста. Управление этим развитием способствует формированию профессиональной креативности как способности гибко использовать собственный интеллектуальный потенциал [2], [3], [4], поэтому становится востребованным выявление факторов, влияющих на эффективность деятельности субъекта. Знание таких факторов позволит более целенаправленно организовать профессиональное обучение [Лоханина, Кашапов, Клюева, 2005].

Профессиональная деятельность врача зависит от множества факторов, одним из важнейших является клиническое мышление. Именно клиническое мышление является главным инструментом врачебной деятельности, от продуктивности которого, во многом, зависит жизнь пациента. Проблема клинического мышления остается актуальной уже более века, а понимание и представление о врачевании начинается еще с Гиппократов, который был «основателем медицины». Благодаря усилиям Гиппократов медицина начала рассматривать больного и болезнь в неразрывной связи, широко используя при этом методологию познания.

Отечественная клиническая школа с начала своего становления основывалась на материалистических представлениях о природе человеческого организма и его болезнях. Современные представления о врачебном мышлении базируются на работах М.В. Ломоносова, Г.С. Зыбелина, Н.М. Максимовича-Амбодика, Д.С. Самойловича, М.Я. Мудрова, Н.И. Пирогова, Г.А. Захарьина, С.П. Боткина, А.А. Остроумова, М.П. Кончаловского.

В начале века изучение проблем клинического мышления, началось с работ Л.П. Боголепова, в которых активно развивалась его методология. Также большую роль в разработку проблемы клинического мышления внесли И.В. Давыдовский, Д.С. Саркисов, А.Ф. Билибин, Г.И. Царегородцев, Е.И. Чазов, В.П. Петленко, К.Е. Тарасов, С.А. Гиляревский, А.С. Попов, В.М. Сырнев, И.И. Бенидиктов, Е.А.Коротков.

В науке проблемами клинического мышления в разных методологических аспектах занимались В.А. Аверин, Т.Л. Бухарина, И.Харди, В.В. Соложенкин, В.А. Ташлыков, С.Л. Соловьев, М.С. Роговин, Л.П.Урванцев, Б.Ф. Зимовский, Б.А. Ясько, Дж. Брунер, А.В. Брушлинский, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Л.Б. Ительсон, З.И. Калмыкова, А.Р. Лурия, А.М.

Матюшкин, Ж. Пиаже, Я.А. Пономарев, С.Л. Рубинштейн, О.К. Тихомиров.

Успешность лечебно-диагностической деятельности зависит не только от сформированности клинического мышления, но и от наличия у врача надситуативного взгляда на конкретную клиническую проблему - умения видеть всю ситуацию в целом: направление мысли, конструктивное направление своих эмоций и эмоций пациента, умение решать проблемы на качественно новом уровне с учетом прогнозирования ситуации и использованием творческого подхода [5]. Таким образом, необходимость изучения метакогнитивных процессов в формировании клинического мышления становится очевидной.

Метапознание успешно реализуется в контексте надситуативного мышления как разновидности профессионального мышления подробно изучаемого группой исследователей под руководством М.М. Кашапова. В трудах его учеников (Т. Г. Киселева, Е. В. Коточигова, Т. В. Огородова, Ю. В. Пошехонова, И. В. Серафимович, О. А. Шляпникова) выявлена и обоснована роль надситуативного мышления в процессе разрешения проблемных ситуаций, в том числе и деонтологических [2], [3], [4].

Н.И. Коршуновым, Ю.С. Филатовой, Н.В. Яльцевой осуществлен подробный анализ результатов, полученных в области психологических исследований метакогнитивных способностей, представленных в трудах как зарубежных ученых (Э. Блэки и С. Спенса, Э. Брауна, У. Брюера, К. Вагнер, М. Ваврика, С. Виттрок, Л. Гримм, Д. Дернера, Р. Джермена, Ф. Камфер, У. Каралиотаса, А. Кориат, Р. Леви-Садот, М. Лефебр- Пинара, К. Лина, Х. Майер, Д. МакДермотт, Д. Махони, У. Мишель, Т. Нельсона и Л. Наренса, М. Прессли, Л. Редер, Р. Стернберга, Ч. Тересен, П. Уолтона, Г. Уэллмена, Дж. Флейвелла, М. Феррари, К. Фогеля, В. Хаак, К. Хольм, Д. Шенка, У. Шнайдера), так и в России (В. В. Знаков, А. В. Карпов, М. М. Кашапов, В. Я. Ляудис, Ю. В. Пошехонова, А. О. Прохоров, Е. А. Сергиенко, М. А. Холодная, А. В. Чернов) [5].

В то же время следует подчеркнуть, что понимание своих и чужих эмоций для врача-терапевта является важным фактором, влияющим на успешность в диаде «врач-больной» и основой для формирования коммуникативной компетентности врача [Филатова, 2016]

**Цель работы** – исследование взаимосвязи метакогниции, коммуникативной компетентности и сформированности эмоционального интеллекта врача-терапевта на разных этапах профессионализации

**Задачи:**

1. Оценить уровень сформированности метакогнитивных способностей у врачей-терапевтов с разным стажем.
2. Определить взаимосвязь выраженности метакогнитивных способностей с выраженностью эмоционального интеллекта
3. Выявить взаимосвязь коммуникативных способностей врачей терапевтов с уровнем метакогнитивных способностей

**Методы исследования:**

1. Методика самооценки метакогнитивных знаний и метакогнитивной активности (авторы М.М. Кашапов, Ю.В. Скворцова).
2. Профессиональная коммуникативная компетентность врача (Н.В. Яковлева, Л.П. Урванцев)
3. Эмоциональный интеллект (Д.В. Люсин)

**Полученные результаты:**

Выборку составили 43 врача-терапевта, проходивших обучение на кафедре терапии Института последипломного дополнительного образования ЯГМУ.

Установлено, что оценка уровня сформированности коммуникативных знаний и умений по методике Л.П. Урванцева у врачей не зависит от стажа и возраста. Выявлены средней степени выраженности коммуникативные способности, связанные с самооценкой и профессиональными коммуникативными умениями.

Интерпретируя дополнительные характеристики, установленные посредством данной методики, можно отметить выраженную коммуникативную идеализацию (коэффициент ОКР =  $1,39 \pm 0,33$ ) у врачей-терапевтов, что составляет более 1 и свидетельствует о том, что потребность в общении, готовность к контактам не может быть реализована вследствие неразвитости коммуникативных техник. Профессиональная технологизация (коэффициент профессиональной коммуникативной реализации ПКР =  $0,96 \pm 0,20$ ), что составляет менее 1 и предполагает «техничность» общения врача с пациентом. Врач владеет приемами и техниками общения, но не связывает профессиональное общение



с эффективностью лечебного и реабилитационного процесса. Также у врачей терапевтов отмечается недостаточная профессионализация ценностей (коэффициент ПКЦ= $0,7\pm 0,19$ , что составляет менее 1 – врач не ценит профессиональную коммуникацию, при этом ориентирован больше на межличностное общение в непрофессиональных ситуациях. Коэффициент профессионализации коммуникативных умений (ПКУ) =  $1,07\pm 0,24$ , что составляет более 1 и отражает выраженности профессиональной коммуникации и сохранение «образа» врача в общении за пределами профессиональных ситуаций.

При проведении корреляционного анализа было установлено, что выраженность коммуникативных (КУ) и профессиональных коммуникативных (ПУ) умений на прямую зависит сформированности внутриличностного (ВЭИ)  $R=0,53$   $p<0,05$ ;  $R=0,52$   $p<0,05$  и межличностного (МЭИ)  $R=0,58$   $p<0,05$ ;  $R=0,66$   $p<0,05$  шкал эмоционального интеллекта соответственно.

Проведенный корреляционный анализ позволил установить прямую взаимосвязь коммуникативных умений (КУ) с уровнем сформированности метакогнитивных знаний (МЗ)  $R=0,44$   $p<0,05$  и метакогнитивной активности (МА)  $R=0,31$   $p<0,05$ .

В ходе определения взаимосвязи эмоционального интеллекта с сформированностью метакогниций установлено следующее: сформированность межличностного эмоционального интеллекта (МЭИ) напрямую взаимосвязано с метакогнитивными знаниями (МЗ)  $R=0,34$   $p<0,05$  и метакогнитивной активностью (МА)  $R=0,43$   $p<0,05$ .

#### *Обсуждение:*

Полученные результаты эмпирического исследования позволяют сделать выводы о том, что на формирование метакогнитивных процессов у врачей-терапевтов значительное влияние оказывает уровень выраженности эмоционального интеллекта и степень сформированности коммуникативных умений.

#### *Литература*

1. Активные методы обучения студентов: практическое руководство / Отв. за вып. И.М. Лоханина, М.М. Кашапов, Н.В. Ключева: Яросл. гос. ун-т. Ярославль: ЯрГУ, 2005. 118 с.
2. Кашапов М.М. Компетентность: понятие, виды, основные подходы к диагностике компетентности психолога / М.М. Кашапов, Т.Г. Киселева,

Е.В. Коточигова // Человеческий фактор: Социальный психолог, 2003. Выпуск № 1 (5). С. 39 – 44.

3. Кашапов М.М. Специфика метакогнитивного подхода к пониманию конфликтной компетентности / М. М. Кашапов // Метакогнитивные основы конфликтной компетентности / под науч. ред. проф. М.М. Кашапова; ЯрГУ. – Ярославль, 2012. С. 13 – 104.

4. Кашапов М.М. Формирование профессионального творческого мышления: учеб. пособие / М.М. Кашапов; Яросл. гос. ун-т им. П.Г.Демидова. - Ярославль: ЯрГУ, 2013. – 136 с.

5. Коршунов Н.И., Филатова Ю.С., Яльцева Н.В. Психолого-акмеологическая специфика коммуникации в системе «врач–больной»// Когнитивно-акмеологические основы профессионального становления субъекта. Монография / Под ред. проф. М.М. Кашапова, доц. Ю.В. Пошехоновой. – Ярославль: ИПК «Индиго», 2013.с 215-250.

6. Краснощеченко И.П. Концептуальная модель становления и развития профессиональной субъектности будущих психологов в условиях образовательного пространства вуза с учетом регионального запроса // Известия Смоленского государственного университета. 2012. № 1. С. 358-368.

7. Краснощеченко И.П. Акмеологическая концепция становления и развития профессиональной субъектности будущих психологов с учетом регионального запроса // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2012. Т. 18. № 2. С. 124-131.

8. Краснощеченко И.П. Ценностные основания профессиональной подготовки психологов // Прикладная юридическая психология. 2016. № 1 (34). С. 29-37.

9. Креативность как ключевая компетентность педагога. Монография / Под ред. проф. М.М. Кашапова, доц. Т.Г. Киселевой, доц. Т.В. Огородовой. Ярославль: ИПК «Индиго», 2013. – 392 с.

10. Савин Е.Ю., Фомин А.Е. Когнитивная психология образования: аудитория как лаборатория // Психология в вузе, 2013, № 3. С. 67-83.

11. Филатова Ю.С. Эмоциональный интеллект как фактор формирования духовности в процессе профессионализации врача терапевта// Материалы II международной научно-практической конференции «Духовно-нравственное развитие молодежи: междисциплинарная проблема XXI века». 13-15 октября 2016 года / под ред. Г.С. Прыгина // Социально-экономические и технические системы: исследование, проектирование, оптимизация. - Набережные Челны: Набережнчелнинский институт (филиал) Казанского (Приволжского) федерального

12. Фомин А.Е. Теория и практика метакогнитивного обучения // Развитие профессионального мышления: исследовательские подходы и

образовательные практики. Коллективная монография / Под ред. Е.И. Горбачевой. - Калуга: КГУ им. К.Э. Циолковского, 2015. 372 с.

13. Фомин А.Е. Метакогнитивный мониторинг решения учебных задач: механизмы и искажения. - Калуга: КГУ им. К.Э. Циолковского, 2015. 252 с.

## **Совместная управленческая деятельность как пространство организационной социализации руководителя**

С.Ю. Флоровский

*Кубанский государственный университет,  
г. Краснодар*

*Аннотация.* На основании обобщения результатов многолетних (начиная с 1987 года) социально-психологических исследований совместной управленческой деятельности (СоУД) формулируется ряд концептуальных представлений об этой деятельности как особом пространстве организационной социализации личности руководителя. СоУД понимается как вид совместной деятельности, предполагающий осуществление несколькими руководителями системы управленческих функций, связанных с регуляцией межгруппового взаимодействия возглавляемых ими структурных подразделений и/или организационных подсистем и направленных на решение проблем функционирования и развития организации как целостного субъекта социально-экономической активности. С позиций метасистемного подхода раскрывается значение СоУД в жизнедеятельности организации, уточняется её социально-психологический статус как метадеятельности второго/третьего порядка («совместной деятельности над совместной деятельностью»). Выделено центральное социально-психологическое противоречие организационной социализации руководителя в пространстве СоУД, заключающееся в том, что коллективный (групповой) субъект управления (представленный сообществом руководителей организации), как правило, оказывается недостаточно субъектным, а реализуемая им СоУД – «не вполне совместной». Показано, что включение руководителя в совместную с другими членами управленческого коллектива (команды) деятельность по управлению организацией предполагает освоение им особой ролевой позиции – «партнер по СоУД». Выявлен доминирующий модус восприятия СоУД, выражающийся в категоризации руководителями этой сферы их профессиональной активности как высоко лично значимой, но ограниченно доступной для целенаправленного влияния и контроля.

Раскрыт социально-психологический механизм социализирующего взаимодействия СоУД и личности руководителя.

*Ключевые слова:* совместная управленческая деятельность, управленческое взаимодействие, организационная социализация, пространство организационной социализации, личность руководителя.

## **Joint managerial activities as space of organizational socialization of the manager**

*S. Yu. Florovski*

*Kuban State University, Krasnodar*

*Abstract.* On the basis of generalization of results long-term (since 1987) socio-psychological researches of joint managerial activities (JMA) a number of conceptual ideas of these activities as special space of organizational socialization of the manager's personality is formulated. JMA is understood as the type of joint activities assuming implementation by several managers of system of the managerial functions connected with regulation of intergroup interaction of the structural divisions and/or organizational subsystems and problems of functioning and development of the organization directed to the decision headed by them as the complete subject of social and economic activity. From positions of metasystem approach JMA value in organizational activity reveals. The socio-psychological status of JMA as metaactivities of the second/third order («joint activities over joint activities») is specified. The central socio-psychological contradiction of organizational socialization of the manager in JMA space is allocated. It is that the collective (group) subject of management (presented by community of managers of the organization), as a rule, is insufficiently subject, and JMA realized by him – «not quite joint». It is shown that inclusion of the manager in activities, joint with other members of managerial collective (team), for management of the organization assumes development of a special role position by him – «the partner in JMA». The dominating mode of perception of JMA is revealed. It is expressed in a categorization by managers of this sphere of their professional activity as highly personally significant, but is limited available to purposeful influence and control. The socio-psychological mechanism of the socializing interference of JMA and the manager's personality is opened.

*Keywords:* joint managerial activities, managerial interaction, organizational socialization, space of organizational socialization, manager's personality.

Доминирующей моделью активности руководителей высшего и среднего ранга современных организаций является совместная управленческая деятельность (СоУД), понимаемая нами как вид совместной деятельности, предполагающий осуществление

несколькими руководителями системы управленческих функций, связанных с регуляцией межгруппового взаимодействия возглавляемых ими структурных подразделений и/или организационных подсистем и направленных на решение проблем функционирования и развития организации как целостного субъекта социально-экономической активности [5], [6], [8].

Можно констатировать, что для современного руководителя осуществление профессиональной деятельности тождественно включенности в совместную с другими руководителями деятельность по управлению организацией, а управленческий опыт есть, прежде всего, опыт совместной управленческой деятельности.

СоУД и производная от неё система связей и отношений конституируют особое пространство организационной социализации личности руководителя.

Раскрытие социально-психологической природы данного пространства предполагает ответ на следующие вопросы. В чем состоит значение СоУД для жизнедеятельности организации? Какое место занимает СоУД в структуре профессиональной активности руководителей высшего и среднего должностных рангов, что означает для них включение в СоУД? Как в профессиональном сознании руководителей отображаются связанные с СоУД реалии их управленческого труда? Что представляют собой социально-психологические механизмы социализирующего взаимовлияния СоУД и личности руководителя?

В качестве основания для ответов на данные вопросы выступает обобщение результатов многолетних (начиная с 1987 года) исследований автора по социально-психологическому изучению феноменологии, закономерностей и механизмов СоУД, практической деятельности по оценке, консультированию и обучению руководителей [5], [6], [8].

*СоУД и жизнедеятельность организации.* С точки зрения метасистемного подхода [3], совместная управленческая деятельность руководителей высшего и среднего статусно-должностных рангов является интегральным социально-психологическим регуляторным механизмом, выполняющим роль связующего звена между межличностным и межгрупповым уровнями функционирования и развития организации, обеспечивающим тонкую настройку и корректировку их взаимодействия как условие обеспечения организационной

жизнедеятельности и жизнеспособности. Решения, принимаемые руководителями в совместной деятельности, возникающие в процессе межличностного взаимодействия отношения между ними и тому подобные интерперсональные феномены закономерно проецируются на сферу межгруппового взаимодействия и межгрупповых отношений в организации. Содержание и динамика взаимодействия и отношения социально-профессиональных групп в организации, – в свою очередь, – становится предметом СоУД и межличностного общения руководителей ведущих уровней управленческой иерархии.

Исходя из сказанного, а также из известного определения Г.П. Щедровицким управления как «деятельности над другими деятельностями», социально-психологический статус СоУД может быть описан как «совместная деятельность над совместной деятельностью», метадеятельность второго и третьего порядка. Метафорически СоУД можно охарактеризовать как «управление в квадрате» или «управление в кубе».

СоУД обладает огромным потенциалом положительной синергии, обеспечивая достижение интегральных эффектов многократно превосходящих «простую сумму» ресурсов взаимодействующих организационных субъединиц. Нормативными целями управленческого взаимодействия (выступающего формой ситуационной реализации СоУД) выступают обеспечение согласованности и упорядоченности в протекании организационных процессов, противодействие социально-организационной энтропии, оптимизация баланса тенденций стабильного функционирования и динамичного развития организации [2]; [9]; Leavitt & Bahrani, 1998].

Однако на практике позитивный потенциал СоУД, в лучшем случае, реализуется лишь частично, а реалии и нормативные модели управленческого взаимодействия руководителей находятся в отношениях явного диссонанса. Взаимодействие управленцев протекает малорезультативно, фокусируясь не на решении деловых проблем, а на преследовании личной или групповой выгоды, интригах, манипуляциях, достижении и сохранении зачастую иллюзорного чувства контроля над организационной реальностью и т.п. [1]; [4]; [10].

Имеет место ситуация, когда коллективный (групповой) субъект (онтологически представленный сообществом

руководителей организации) оказывается недостаточно субъектным, чтобы соответствовать подлинным бытийным вызовам. Равно как является «не вполне совместной» и деятельность руководителей по управлению организацией, должностная выступать в качестве механизма психологической интеграции группового субъекта управления.

Данное обстоятельство представляет собой центральное психологическое противоречие СоУД как пространства организационной социализации руководителя. В отличие от «руководителя из учебника», реальный руководитель живет и действует в пространстве разнообразных «превращенных форм» и симулякров совместной управленческой деятельности, наиболее отчетливо концептуализируемых при помощи введенного А.Л.Журавлёвым понятия «совместная деятельность с неполной структурой» [1].

*СоУД и профессиональная активность руководителя.* Говоря на языке дименсионального подхода [11], СоУД является специфическим «измерением» профессиональной активности руководителя, одной из значимых сфер (аспектов, сторон) менеджерского труда. Полиморфная и вариабельная «функциональная нагрузка», обусловленная включением руководителя в рассматриваемое деятельностное «измерение», интегрируется особой ролевой позицией – «партнер по СоУД».

Можно выделить три основных аспекта (вектора) субъектной активности реализующего эту ролевую позицию руководителя: предметный, коммуникативный и личностный (интраперсональный).

В первом случае речь идет о предметно-прагматической функции деловых интеракций в системе связей «руководитель–руководитель». Включение во взаимодействие с другими управленцами дает руководителю возможность решения управленческих проблем, требующих сопряжения деятельности нескольких структурных подразделений и/или организационных подсистем.

В коммуникативном аспекте участие в СоУД представляет собой средство интеграции отдельного руководителя в систему организационно-управленческих связей и отношений на ведущих уровнях статусно-должностной иерархии, его включение в специфическую социальную группу – управленческий коллектив

(команду). Принятие в качестве партнера по СоУД со стороны других управленцев, оценка ими конкретного менеджера как «эффективного/неэффективного», «продуктивного/непродуктивного», «легкого/трудного» и т.д. партнера по взаимодействию и члена управленческой команды является самостоятельной результативной характеристикой управленческого труда [Флоровский, 2006].

На интраперсональном уровне приоритетны проблемы личностных характеристик руководителей, содействующих или препятствующих осуществлению ими успешного взаимодействия друг с другом, а также – направленности и масштаба трансформации системы интеллектуальных, коммуникативных, эмоционально-волевых качеств в связи с освоением и реализацией роли партнера по СоУД.

*Репрезентация реалий СоУД в сознании руководителей.* Вне зависимости от особенностей организационно-культурного контекста осуществления совместной деятельности по управлению организацией обнаруживаются две общие закономерности восприятия СоУД.

Первая из них свидетельствует о тесной положительной связи сензитивности руководителей к этой стороне профессиональной активности с величиной их управленческого стажа и занимаемым должностным положением (являющимися косвенными индикаторами меры их организационной социализированности). Степень субъективной значимости сферы СоУД в качестве фактора общей управленческой успешности возрастает по мере статусно-должностного продвижения руководителей. В то же время, отсутствие или ограниченность опыта управленческой деятельности (например, у состоящих в кадровом резерве специалистов и руководителей первичного звена) предрасполагает к систематической недооценке, – вплоть до полного игнорирования, – сферы СоУД как органичной составляющей труда руководителя.

Вторая закономерность представлена общим для руководителей высшего и среднего ранга модусом восприятия СоУД. Данная сфера профессиональной активности категоризируется руководителями как значимая с точки зрения её влияния на общую эффективность управленческого труда, но ограниченно доступная для целенаправленного влияния и произвольного регулирования со стороны субъектов деловых



интеракций. Закономерным следствием такого «расхождения» между высокой значимостью и слабой субъективной контролируемостью оказывается низкая удовлетворенность руководителей состоянием СоУД. Это свидетельствует об осознании руководителями проблемы дефицитарности имеющихся в их распоряжении операциональных средств построения и реализации управленческого взаимодействия.

*Социально-психологические механизмы социализирующего взаимовлияния СоУД и личности руководителя.* Механизм этого взаимовлияния может быть представлен следующим образом: организационная культура ↔ управленческое взаимодействие ↔ функционально-ролевые ожидания участников ↔ поддержка/неподдержка участниками взаимодействия определенных личностно-обусловленных паттернов поведения партнеров.

Необходимо отметить принципиально двусторонний («встречный») характер процессуальной «развёртки» данного механизма. Интегрируясь в управленческое сообщество организации (перманентно функционирующее в режиме СоУД) и проводя в нём значительную часть своей профессиональной жизни, каждый управленец не просто «вписывается» в существующие отношения «руководитель–руководитель», но и сам оказывает большее или меньшее влияние как на эти отношения, так и на реализующих их индивидуальных и групповых субъектов. Таким образом, он выступает в роли агента организационной социализации для своих партнеров по повседневному управленческому взаимодействию.

Противоположное по направленности влияние («от организации к личности») чаще всего носит завуалированный («фоновый», контекстный) характер, выражаясь в поддержке–неподдержке руководителями определенных личностно детерминированных форм организационного поведения и, соответственно, субъектов этого поведения – своих коллег по управленческому взаимодействию. В итоге функционально-ролевая и интерперсональная приемлемость отдельных руководителей возрастает: они начинают квалифицироваться менеджерским сообществом организации как «продуктивные» и «легкие» партнеры по совместной управленческой деятельности. Приемлемость же других руководителей может, напротив,

существенно снижаться вследствие появления у них репутации «трудных» и «непродуктивных» партнеров по управленческим интеракциям. В зависимости от действия множества факторов (доминирующая в организации управленческая парадигма, уровень организационного развития, особенности формальной структуры, доминирующая технология и др.) результирующее влияние управленческого коллектива на личность конкретного руководителя может носить как позитивный, так и негативный характер.

Цель данной статьи заключалась в формулировании некоторых «пред-теоретических» представлений о социально-психологической природе совместной управленческой деятельности как особого пространства организационной социализации личности руководителя. Объединение этих представлений в единую концептуальную рамку может способствовать обогащению и уточнению ориентировочной основы практической деятельности в сфере психологического сопровождения функционирования и развития организаций, оптимизации управленческого взаимодействия, повышения эффективности управленческих групп, коллективов и команд, формирования и совершенствования компетентности руководителей в качестве субъектов совместной управленческой деятельности.

### *Литература*

1. Журавлёв А.Л. Психология совместной деятельности. – М.: Изд-во «Ин-т психологии РАН», 2005. – 640 с.
2. Журавлёв А.Л., Нестик Т.А. Психология управления совместной деятельностью: Новые направления исследования. – М.: Изд-во «Ин-т психологии РАН», 2010. – 246 с.
3. Карпов А.В. Психология деятельности. В 5 т. Т. 1: Метасистемный подход. – М.: РАО, 2015. – 546 с.
4. Новиков В.В., Мануйлов Г.М., Козлов В.В. Психологическое управление в кризисных социальных сообществах. – М.: ГАЛА-Издательство, 2009. – 464 с.
5. Флоровский С.Ю. Совместная управленческая деятельность и общение руководителей: Личностные факторы и механизмы регуляции. – Краснодар: Кубанский гос. ун-т; Ярославль: Междунар. Акад. Психол. Наук, 2000. – 320 с.
6. Флоровский С.Ю. Совместная управленческая деятельность руководителей как источник угроз для безопасности организации // Человек. Сообщество. Управление. – 2010. – №3. – С. 4-13.

7. Флоровский С.Ю. Репрезентация отношений с партнерами по совместной управленческой деятельности в сознании руководителей // Человек. Сообщество. Управление. – 2013. – №1. – С. 103-117.
8. Флоровский С.Ю. Руководители как субъекты совместной управленческой деятельности: психологические «помехи» развития // Акмеология. – 2015. – № 3. – С. 170-172.
9. Katzenbach J. The Wisdom of Teams: Creating the High Performance Organization: European Version. – New York–London: McGraw-Hill Professional, 2005. – 378 p.
10. The Oxford Handbook of Leader-Member Exchange / T.N. Bauer, B. Erdogan (Eds.). – New York: Oxford University Press, 2015. – 456 p.
11. Yukl G.A. Leadership in Organizations. 3rd ed. – Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice-Hall, 1994. – 498 p.

### **Роль мотивационно-ценностных конструктов личности в профессиональной социализации студентов вуза**

Р.И. Хотеева,

*Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского*

*Аннотация:* в статье проанализирована роль мотивационно-ценностных конструктов личности студентов вуза в успешности их профессиональной социализации, исследованы смысложизненные ориентации и социально-психологические установки как основные показатели профессиональной социализации студентов вуза.

*Ключевые слова:* профессиональная социализация студентов, мотивационно-ценностные конструкты личности студентов вуза.

### **The role of motivation-value constructs of the personality in the professional socialization of university students**

*R.I.Khoteyeva,*

*Kaluga State University named after K. E. Tsiolkovsky*

*Abstract.* The article presents the analyses of the role of motivation-value constructs of university students' personality in their successful professional socialization. We also consider the orientations containing the life essence and social-psychological aims as the main identification of professional socialization of higher-school students.

*Keywords:* professional socialization of students, motivation-value constructs of the personality of university students.

Современная система профессиональной подготовки специалистов в различных отраслях производства, сельского хозяйства и экономики нашей страны сегодня претерпевает глобальные изменения, обусловленные постоянно обновляющимися требованиями ФГОС РФ различных поколений.

При этом, все основные изменения, произошедшие за последние десятилетия в отечественном профессиональном образовании при переходе от квалификационного подхода к компетентностному в конечном счете, не разрешили проблему профессиональной успешности выпускаемых специалистов, приходящих на новые рабочие места.

Современные исследования построения жизненных планов и перспектив студенчества утверждают, что в настоящее время у большинства студентов они связаны с не успешностью их учебной деятельности, а сложившимся рейтингом и статусом их будущей профессии на рынке труда, материальной значимостью эквивалента за труд в показателях заработной платы и реальной возможностью построить успешную профессиональную карьеру.

Главная задача, стоящая перед профессиональным сообществом высшей школы любого профиля– снять или минимизировать образовательные риски на этапе профессиональной социализации уже в вузе, чтобы студентам как потенциальным субъектам труда можно было качественнее адаптироваться к реальной профессии, выбранной ими ранее. С тем, чтобы они успешно освоили свою профессию и имели возможность самореализоваться как личность и как профессионал, чтобы в итоге они были востребованы и полезны обществу.

В различных научных школах, теориях и подходах психологической науки процесс социализации связан, прежде всего, с усвоением норм, принятием и разделением ценностей, взглядов личности, входящей в структуру различных социальных сообществ.

Так, по мнению Г.М. Андреевой: «...социализация – это двусторонний процесс, включающий в себя, с одной стороны, усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей, с другой стороны процесс активного воспроизводства системы социальных связей индивидом за счет его активной деятельности, активного включения в социальную среду» [1, с.238].

Профессиональная социализация в отечественной науке рассматривается как процесс включения субъекта деятельности в социально-экономические процессы общества, способ его профессионального развития, самореализации и самоактуализации на этапе профессиональной подготовки.

Результаты проведенного пилотажного входного анкетирования первокурсников (2016, КГУ) о мотивах выбора профиля обучения в вузе, на этапе первичной профессионализации показали, что основные мотивы выбора профиля обучения связаны с возможностью получить личностное и профессиональное благополучие в форме удовлетворенности собой, социальной защищенности и уверенности в своих профессиональных силах.

Наличие проблем в этой области профессиональной подготовки будущих специалистов побудили нас обратиться к эмпирическому исследованию мотивационно-ценностных конструктов личности студентов как аспекта профессиональной социализации студентов (чего они хотят в профессии, на что они нацелены в будущей жизни, как оценивают себя и свою ресурсность). Полученные результаты помогут найти психолого-педагогические подходы к организации качественной подготовки будущих кадров.

Целью проведенного нами пилотажного исследования (2016, КГУ) стало изучение смысложизненных ориентаций и социально-психологических установок на профессиональное будущее у студентов, обучающихся по различным направлениям профессии «психолог».

В проведенном исследовании, мы использовали методику смысложизненных ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева [2], методику О.Ф. Потемкиной [3], а также методику исследования личностной идентичности МИЛИ Л.Б. Шнейдер [4]. Для математической обработки данных использовались: методы первичной описательной статистики, критерий Пирсона.

Выборка состояла из студентов 3 курсов в количестве 60 человек Института психологии КГУ им. К.Э. Циолковского (28 юноши, 32 девушки), возрастной диапазон охватывал от 18.5 до 21 лет, это студенты-психологи различных специализаций.

По результатам количественно-качественного анализа данных выборка была сформирована по уровням выраженности осмысленности жизни: с наиболее низким уровнем осмысленности

жизни (12% от выборки), средний уровень осмысленности жизни (79%) и высоким уровнем осмысленности жизни (9%). Согласно методике СЖО выделены три смысловые ориентации (цели в жизни, насыщенность жизни и удовлетворенность самореализацией) и два аспекта локуса контроля (локус контроля-Я и локус контроля-жизнь).

Качественный анализ по показателям субшкал методики СЖО в группах испытуемых, распределенных по степени выраженности осмысленности жизни показал, что в группе испытуемых с низким показателем осмысленности жизни, смысловые ориентации студентов опираются на достижения прошлого и характеризуются слабой насыщенностью сегодняшней жизни, неудовлетворенностью ею, отсутствием четких целей в жизни, нежеланием ее планировать, ставить задачи и решать их.

Испытуемых со средним показателем осмысленности жизни характеризует наличие потенциальных и ожидаемых результатов, у них есть ориентация на усилия, предпринимаемые в настоящем, чтобы в будущем была возможность раскрыть свой потенциал и жить насыщенной жизнью, вместе с тем, они реально оценивают свой потенциал, который закладывается в результатах прошлого.

Согласно тестовой интерпретации важным является ясное соотношение целей – с будущим, эмоциональной насыщенности – с настоящим, удовлетворения – с достигнутым результатом, прошлым. В группе испытуемых с высоким показателем осмысленности жизни, она считается осмысленной при наличии целей, удовлетворении, получаемом при их достижении и уверенности в собственной способности ставить их в настоящем и будущем, выбирать задачи из наличных, добиваться результатов, при этом являясь носителем ответственности за свой выбор и результаты этих действий [2].

По результатам количественно-качественного анализа данных по методике О.Ф. Потемкиной были сформированы группы выборки по уровням выраженности социально-психологических установок (гармонично высоко мотивированный, низко мотивированный и дисгармонично мотивированный уровни). Средние значения распределились следующим образом: значения высокой гармоничной мотивации у «бакалавриат» – 23%, «управление персоналом» – 21,3%, «психология служебной деятельности» – 28,5%.

Группа с низко мотивированными ориентациями: бакалавриат» – 8,3%, «управление персоналом» – 7%, «психология служебной деятельности» – 6,5%. Группа с дисгармонично мотивированными мотивациями: бакалавриат» – 3,5%, «управление персоналом» – 2.8%, «психология служебной деятельности» – 3%.

Результаты по методике О.Ф. Потемкиной позволили нам установить корреляционную связь между специальностью профессиональной подготовки и шкалами методики. Так в группе студентов, обучающихся по специализации «управление персоналом» были обнаружены статистически значимые связи по шкалам: «ориентация на результат и власть»  $r = 0,735 (p \leq 0,05)$ . В группе студентов (бакалавриат): «ориентация на власть и деньги»  $r = 0,859 (p \leq 0,01)$ ; в группе студентов, обучающихся по специализации «психология служебной деятельности» по шкалам: «ориентация на процесс и альтруизм  $r = 0,693 (p \leq 0,01)$ , по шкале «ориентация на эгоизм и власть»  $r = 0,516 (p \leq 0,05)$ , а по шкале «ориентация на свободу и власть»  $r = - 0,551$  установлена отрицательная корреляционная связь ( $p \leq 0,05$ ).

Личностные особенности и мотивационные ориентиры студентов, обучающихся по направлению «академический бакалавриат, студенты других специализаций более связаны с процессом обучения. Им интересно получать знания, при этом, не особенно заботясь о результатах обучения, они более альтруистичны в своих личностных проявлениях, очень сильно стремясь сохранить свою свободу, желают оказывать влияние в социуме.

У студентов остальных групп («управление персоналом» и «психология служебной деятельности») ведущими в мотивационно-потребностной сфере являются установки на свободу, процесс и результат. Для них важно, чтобы профессиональная деятельность была интересной и обеспечивала возможность достижения высокого результата. Установки на деньги и удовлетворение собственных потребностей для них являются незначимыми.

Далее обратимся к результатам по методике МИЛИ Л.Б. Шнейдер. Распределение средних значений по статусам личностной идентичности у студентов различных специализаций: показало, что самый высокий процент выраженности преждевременной идентичности у студентов специальности «управление персоналом», т.е. эти студенты менее самостоятельны в своих

жизненных и профессиональных выборах и решениях, у остальных студентов этот показатель одинаково выражен.

Высокие показатели диффузной идентичности наблюдаются у студентов специализации «психология служебной деятельности», следует отметить, что это самые высокие значения по статусам личностной идентичности. Это указывает на то, что у этой группы студентов есть тенденция к формированию первичной профессиональной идентичности, они более лично «зрелы», чем их коллеги.

Показатели статуса «мораторий» имеют высокие значения у студентов специальности «управление персоналом», т.е. процесс формирования личностной идентичности может пройти разные сценарии: от ухода к стадии к «преждевременной идентичности», особо не пытаясь проявить активную позицию в дальнейшем самоопределении, или же выйти на более зрелое выражение своей самоидентичности, достигая в будущем высокой событийностью и общительностью, что объясняется загруженностью жизни и озабоченностью повседневными делами; ориентацией на других и их значимость (Л.Б. Шнейдер).

Показатели статуса «псевдопозитивной идентичности» как отражение гипертрофированности идентификации, ригидности Я – концепции наблюдается у 30% студентов от общей выборки, что характерно для низкой рефлексии. Они амбициозны, уникальны и значимы в большей мере для себя.

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы.

Основные мотивационно-ценностные конструкты личности студентов на этапе профессиональной социализации выражены достаточно неоднородно и нелинейно, т.е процесс профессиональной социализации имеет гетерохронный характер.

В целом в данной выборке студентов преобладает средний уровень осмысленности жизни, связанной с будущей профессиональной деятельностью (79%), что характеризует эту группу студентов как потенциальных субъектов труда, обладающих профессиональными возможностями для реализации поставленных целей, уже сегодня они ориентированы на то, чтобы в будущем была возможность раскрыть свой потенциал, вместе с тем, они реально оценивают свой потенциал, который невозможен без основ и прошлых усилий.



Студенты как особая возрастная категория в процессе профессионального обучения переживают изменения профессионального сознания (когнитивный компонент мотивационно-ценностных конструктов) и профессионального поведения (эмоционально-потребностный компонент мотивационно-ценностных конструктов), обусловленное необходимостью вхождения в будущую профессию, успешность которой будет определяться успешностью их профессиональной социализации.

#### *Литература:*

1. Андреева, Г.М. Социальная психология: Учебник для вузов / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 375 с.
2. Леонтьев Д.А. Факторная структура теста смысложизненных ориентаций / Д.А. Леонтьев, М.О. Калашников, О.Э. Калашникова // Психологический журнал. – 1993. – Т. 14, № 1. – С. 150–155.
3. Методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О.Ф. Потемкиной/ Практическая психодиагностика. Методики и тесты: Учебное пособие / Ред. и сост. Д.Я. Райгородский. – Самара, 2001. – С.641–648.
4. Шнейдер Л.Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики / Л.Б. Шнейдер. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2007.

### **Сравнительный анализ интеллектуальных способностей студентов колледжа (специальности издательское дело и социальная работа)**

Д.С. Хуршудян,

*Институт гуманитарного образования и информационных технологий, г. Москва*

*Аннотация.* Развитие профессиональной компетентности любого студента становится одной из основных задач любого учебного заведения, между тем на сегодняшний день пока не выработано единого мнения о проблеме ее формирования. Очевидно, что выпускник среднего или высшего заведения не может рассматриваться как специалист, достигший высшего уровня мастерства в своей профессиональной деятельности, но, тем не менее, он должен обладать качествами, которые позволили бы ему совершенствоваться не только в профессиональном плане, а в всестороннем развитии. Иначе говоря, в вузах необходимо сформировать

те элементы данной системы, которые будут в дальнейшем способствовать переходу на более высокие уровни профессиональной компетентности. А в профессиональные компетентности входят именно те базовые структуры способностей, на которых строится любая компетентность. Сюда входят интеллектуальные способности, общие знания, логичность мышления. Исходя из этого, в статье освещен вопрос сравнения интеллектуальных способностей студентов различных профессиональных направленностей.

*Ключевые слова:* интеллектуальные способности, интеллект, природа интеллекта, способности.

### **Contrastive Analysis of Intellectual Abilities of College Students (educational programs: publishing business, social work)**

*D.S. Khurshudyan,*

*The Institute for the Humanities and Information Technologies,  
Moscow*

*Abstract:* The growth of professional adequacy of any student is becoming one of the main object of any educational institution, meanwhile there hasn't been formed one single opinion concerning the problem of its formation. It is clear, that the graduate of high school or higher education cannot be seen as a professional, having reached the highest level of skillfulness of his professional field, but, nevertheless, he must carry the qualities, which could let him improve themselves not only in his profession, but in comprehensive development. In another word, the institutes must form those elements of the system, that will support the transition to the higher levels of professional adequacy in the future. And the professional adequacy is consisting of the exact same base structure of the abilities, on which is building any type of adequacy. This includes: intelligence abilities, general knowledges, logical thinking. Based on this, this article is covering the question of comparing the intelligence abilities of the students of different professional directions.

*Key words:* intelligence abilities, intelligence, the nature of intelligence, abilities.

Вопрос об интеллекте и интеллектуальных способностях представляет собой одну из самых главных в психологии с момента зарождения этой науки. Интеллектуальный показатель человека способен дать характеристику как психическим, так и моральным качествам индивида. Изучение структуры интеллекта представляет собой особый интерес для специалистов различных областей науки: психологов, педагогов, физиологов и т.д., исследующих различные его аспекты.

В настоящее время до сих пор не существует однозначного определения интеллекта и интеллектуальных способностей. В наиболее широком понимании интеллект представляет собой как отдельную структуру мозга человека, так и психологический процесс происходящий в нем, отсюда не однозначная оценка результатов этого процесса. Большой вклад в изучение интеллектуальных способностей внесли А. Бине и Т. Симон, Г. Айзенк, Л. С. Выготский, Ф. Гальтон, Б. Г. Ананьев и др. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что проблема интеллектуальных способностей до сих пор остается малоизученной. Все вышесказанное дает основание считать проблему интеллектуальных способностей одной из актуальных.

Феномен интеллекта свое основное изучение получил в таких областях научного знания как психология, педагогика, философия и отчасти медицина. Однако, несмотря на различные достижения и открытия в данных областях, проблема интеллекта, а также интеллектуальных способностей человека представляет собой дискуссионный характер и в полной мере не раскрыта по настоящий момент. До сих пор ученые еще не пришли к основному мнению в определении понятия «интеллект» вследствие многогранности данного явления. Согласно философскому определению, интеллект/ум (от лат. *intellectus* - ум, рассудок) – «это общий умственный потенциал человека, степень реализации способностей, которые он целесообразно использует для приспособления к жизни» [Философский словарь, 1986]. В толковом словаре С. И. Ожегова дается следующее определение: «*интеллект (ум)* – «мыслительная способность, умственное начало у человека» [Ожегов, 1990]. Исходя из этого можно сделать вывод о том, что понятие «интеллект» тесно связано с понятием «способности». Способности в целом представляют собой индивидуальные особенности личности, являющиеся субъективными условиями успешного выполнения определенного вида деятельности.

В психологии существуют две основные точки зрения на природу интеллекта. Первая предполагает существование единого фактора интеллектуальных способностей, по которому можно предположить наличие интеллекта в целом. Вторая точка зрения предполагает наличие множества компонентов интеллекта, не зависящие друг от друга. Исследователи, занимающиеся изучением

интеллекта, описывают различные классификации интеллектуальных способностей, основанные на разных принципах. Г. Гарднер предложил теорию множественности интеллектуальных способностей, включающих в себя такие виды интеллектуальных способностей как: лингвистические, логико-математические, пространственные, натуралистические, музыкальные, корпусо-кинестетические, интерперсональные/интерличностные, интраперсональные/интраличностные.

С точки зрения повседневного знания, интеллектуальные способности не так строго структурированы. Они группируются в обширные области и проявляются в различных сферах жизнедеятельности человека (творческой, научной, учебной, профессиональной), социальном статусе (профессии, образовании, стиле жизни, языковой компетенции, социальной роли) и морально-нравственных качествах (идеалах добра и зла, долга, совести, ответственности, справедливости, тактичности и т.д.). Таким образом можно сделать вывод о том, что интеллектуальные способности человека имеют сложную структуру. Интеллект понимается как способность человека мыслить, принимать конкретные решения, целесообразно использовать свои способности для успешного выполнения конкретного рода деятельности. Интеллектуальные способности человека включают в себя множество компонентов, которые взаимосвязаны между собой и реализуются в выполнении человеком разнообразных социальных ролей.

Целью работы являлось изучение интеллектуальных способностей у студентов колледжа.

Задачами работы являлось: провести теоретический анализ проблемы интеллектуальных способностей; провести эмпирическое исследование интеллектуальных способностей у студентов колледжа. Объектом исследования выступали студенты колледжа факультета журналистики. Предметом исследования являются интеллектуальные способности.

В ходе организации исследования интеллектуальных способностей студентов нами была использована и проведена методика «Школьный тест умственного развития» у студентов колледжа 1 курса специальностей «издательское дело» и «социальная работа». Было обследовано 17 студентов из первой выборки и 13 студентов из второй в возрастной категории от 15 до

17 лет. Данная методика включает 6 наборов заданий (субтестов) от 15 до 25 заданий: «Осведомленность» (2 субтеста), «Аналогии», «Классификации», «Обобщение», «Числовые ряды».

В результате анализа было выявлено, что наибольший количественный результат по группе продемонстрировали студенты по специальности «социальная работа». 39% испытуемых данной группы смогли продемонстрировать высокие умственные показатели, 38% студентов имеют средний уровень и 23% продемонстрировали низкий уровень умственного развития. Студенты колледжа по специальности «издательское дело» продемонстрировали следующие количественные результаты по группе: 18% студентов имеют высокий уровень умственного развития, 42% имеют средний уровень и 40% студентов продемонстрировали низкий уровень умственного развития.

В ходе качественного анализа результатов группы студентов по специальности «социальная работ» было выявлено, что группа испытуемых хорошо осведомлены в научно-культурной и естественно-научной областях знаний. Самое большое количество правильных ответов было дано по предметам: математика, физика, литература и русский язык. Группа студентов по специальности «издательское дело» также наиболее осведомлены в научно-культурной области знаний, что может быть обусловлено профессиональным выбором будущих специалистов издательского дела, разбирающихся в общекультурных дисциплинах, таких как литература, история, русский язык. Большинство правильных ответов были даны по следующим дисциплинам: русский язык, литература, история.

Для подтверждения полученных результатов нами был использован статистический критерий Манна-Уитни, позволяющий выявить различия между двумя выборками по одному и тому же явлению. По полученным результатам обнаружены значимые различия только по одной шкале «Осведомленность 1» (таб. 1), где  $U=0,022$ ,  $P < 0.05$ .

По остальным пяти шкалам значимых различий не наблюдается. Так же нет значимых различий по суммарной шкале «Общая сумма». Различия в первой шкале свидетельствуют о том, что вторая выборка (социальная работа) в большей степени обладает общей осведомленностью. Это позволяет судить о том, что студенты колледжа социальной работы более чаще используют в

своей активной и пассивной речи некоторые научно-культурные и общественно-политические термины и понятия, в большей степени информированы по общим вопросам быта, культуры, науки и технологий. Полученный результат, дает возможность предполагать, что студенты колледжа «Издательского дела» и студенты колледжа «Социальной работы» одинаково владеют почти всеми изучающимися факторами, что рассматривались в шкалах, где нет различий, даже немного затрагивая «Общую осведомленность 2». Это умения устанавливать аналогии, логически классифицировать понятия, логически обобщать, находить правильное построения числового ряда. Так же следует заметить, что студенты разных специальностей все же имеют общую направленность, они выбрали профессиональный профиль гуманитарного знания.

Таблица 1

Средние показатели результатов по методике  
«Школьный тест умственного развития»

Шкалы	Группы		Уровень значимости (критерий Манна-Уитни) $p \leq 0.01 = 55$ ; $p \leq 0.05 = 70$
	Ранговые значения 1 выборки колледжа издательского дело	Ранговые значения 2 выборки колледжа социальной работы	
<b>Осведомленность 1</b>	<b>331,5</b>	<b>133,5</b>	<b>Уровень значимости выявлен <math>U=42,5</math></b>
Осведомленность 2	233,5	231,5	Уровень значимости не выявлен $U=80,5$
Аналогии	231	234	Уровень значимости не выявлен $U=78$
Классификации	255	210	Уровень значимости не выявлен $U=102$
Обобщения	268,5	196,5	Уровень значимости не выявлен $U=105,5$
Числовые ряды	286,5	178,5	Уровень значимости не выявлен $U=87,5$
Общая сумма	260	205	Уровень значимости не выявлен $U=107$

Наглядно результаты представлены на рисунках 1 и 2.

Подводя итог проделанной нами работы по изучению интеллектуальных способностей студентов колледжа можно сделать вывод о том, что группы испытуемых в целом имеют средний уровень развития интеллектуальных способностей по результатам диагностической методики школьного теста умственного развития. Качественный анализ результатов смог продемонстрировать общие интеллектуальные способности испытуемых по различным областям и дисциплинам научного знания. Таким образом было выявлено, что студенты колледжа по специальности «социальная работа» хорошо осведомлены как в научно-культурной, так и естественно-научной областях знаний; а студенты колледжа издательского дела продемонстрировали высокие показатели лишь в научно-культурной области знаний.

Рисунок 1  
Средние значения результатов по методике «Школьный тест умственного развития»

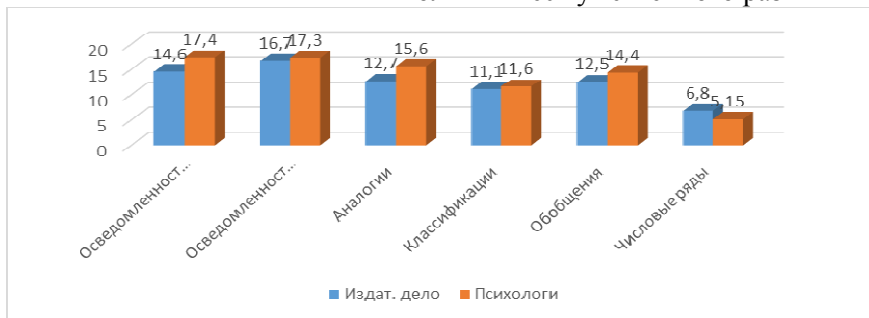
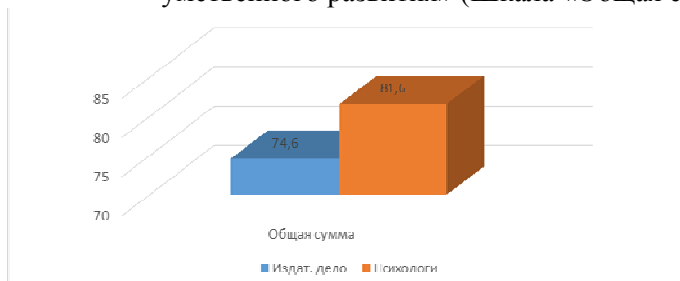


Рисунок 2  
Средние значения результатов по методике «Школьный тест умственного развития» (Шкала «Общая сумма»)



Необходимо отметить, что для развития собственных умственных способностей и достижения высоких интеллектуальных результатов, необходимо помнить, что регулярная умственная активность способствует лучшему усвоению и воспроизведению поступающей информации. В первую очередь, активное обучение способствует получению новой информации и применение ее в своем повседневном опыте, активно расширяет кругозор и способствует развитию мышления. Занятие точными науками, в том числе математикой, развивают целый спектр умственных качеств. Точные науки способствуют структурированию мышления, в том числе логического и абстрактного. Чтение художественной литературы также способствует расширению кругозора индивида и развивают определенные качества ума. Также необходимо помнить, что познание новой информации, начиная от чтения научной и научно-популярной литературы и заканчивая просмотром познавательных фильмов, энциклопедии, познавательных сайтов, способствует обогащению ума и развитию эрудиции. Однако необходимо учитывать тот факт, что для того, чтобы иметь сбалансировано развитый ум, нужно заниматься в совокупности разносторонними видами деятельности для достижения качественных умственных показателей.

#### *Литература:*

1. Артемьева Т.И. Методологический аспект проблемы способностей-М.: Наука, 1977. -184с.
2. Видинеев Н.В. Природа интеллектуальных особенностей человека. М.: Мысль, 1989-173с.
3. Ожегов, С.И. Словарь русского языка / Под ред. Н.Ю. Шевцовой. — М.: Рус.яз., 1990. — 921 с.
4. Философский словарь / Под ред. И. Т. Фролова. - 5-е изд. - М.: Политиздат, 1986
5. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. - 2-е изд., перераб. и доп. - СПб.: Питер, 2002.



## Учебно-образовательный форсайт

З.С. Целенко,

*Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского*

*Аннотация.* Данная статья посвящена возможности использования форсайт-технологии в образовательном процессе. Определяется понятие форсайта как технологии будущего, позволяющей оценить долгосрочные перспективы развития науки в целом, освящаются основные направления применения форсайт-технологии в психологической науке в долгосрочной перспективе. Предлагается модель учебно-образовательного форсайта по направлению общей психологии, результатом которого является разработка студентами научно-образовательного проекта на основе сформированной версии образовательной траектории. Образовательная траектория в данном случае понимается как путь творческой реализации личностного потенциала студентов. Приводятся основные компоненты указанной модели и рассматриваются ключевые этапы ее реализации. Акцентируется уникальность форсайт-технологии как инструмента, позволяющего не только усвоить научную информацию, но и пропустить ее через себя, осознать свои достоинства в плане ресурсности, а также слабые стороны, требующие развития. Обосновывается целесообразность и результативность создания форсайт-лабораторий, как площадок, на базе которых происходят базовые процессы по реализации целей форсайта. Актуальность предложенной темы обусловлена широкими перспективами применения форсайт-технологий для формирования прогноза возможных приоритетов, профессионального образа себя в мире психологии будущего, успешной социализации и самореализации.

*Ключевые слова:* учебно-образовательный форсайт, общая психология, форсайт-лаборатория, собственная образовательная траектория, информационные потоки, современные технологии.

### **Educational foresight**

*Z. S. Zelenko,*

*Kaluga state University named after K. E. Tsiolkovsky, Kaluga*

*Abstract.* This article is about the possibility of using foresight technology in the educational process. The concept of foresight as a technology of the future, allowing to assess long-term prospects for the development of science as a whole, defines the main directions of applying foresight technologies in psychology in the medium and long term. We have formed a foresight educational model, the result of which is the creation of a scientific project in the direction of general psychology by students on the basis

of its personal educational trajectories. The educational trajectory is understood as a way of creative realization of the students' personal potential. The main components of this model are presented and the key stages of its implementation are considered in this article. The uniqueness of foresight technologies is emphasized as a tool that allows not only to assimilate scientific information, but also to let it through, to realize its dignity in terms of resources, as well as weaknesses that require development. It is important to form different foresight laboratories, as platforms for base processes directed by realization of foresight goals. The development of this problem is of the highest relevance because of broad prospects of using foresight technologies to form the forecast of priorities, the professional image in the world of the psychology in the future, successful socialization and self-realization.

*Key words:* educational foresight, general psychology, foresight laboratory, personal educational trajectory, information flows, modern technologies.

Что такое форсайт? Форсайт – это технология, с помощью которой осуществляется долгосрочное прогнозирование. Форсайт представляет собой способ построения образа будущего, поиск своего собственного места в будущем мире во временной перспективе.

Есть аргументы «за» и «против», однако они касаются не самой технологии форсайта и ее специфики, а конкретных образовательных проектов, на основе которых пытаются в определенной степени осуществить реализацию целей, заложенных в указанных проектах, и направленных на модернизацию образования. Трудно дать однозначную оценку, кто прав, а кто нет, в таких случаях само время выбирает приоритеты и вырисовывает иерархию значимых целей и ценностей относительно общества и человека. Есть некая озабоченность, но есть и необъятные перспективы, полет. Очевидно и другое, какие бы образовательные проекты ни писались, как бы они ни учитывали мировой опыт, значимость отечественного образования никто не отменял, «нам целый мир чужбина, Отечество нам Царское село».

Работа с образовательными форсайт-проектами притягивает, манит, хочется понять, что скрыто за горизонтом. Мы не исключение в стремлении понять современные течения в образовании и по возможности реализовать то, что дает положительные результаты. Представляется перспективным преломить, адаптировать, социализировать образовательный форсайт-проект относительно конкретной дисциплины и даже конкретного студента.

Агентство стратегических инициатив является инициатором разработки форсайт проектов: «Образование 2030» и «Форсайт компетенций 2030». «Форсайт компетенций 2030» - это по сути попытка создать национальную систему компетенции и квалификации. Цель проекта глобальна: связать образовательную систему с рынками труда и инновационной экономикой. Разработчики «Форсайта компетенций 2030» выделяют предметные компетенции, надпредметные и метакомпетенции. На формирование предметных компетенций направлено само содержание дисциплин, надпредметные компетенции предполагают умение «коммуникативать», умение продуктивно взаимодействовать в творческом коллективе, а также умение работать с большими объемами информации. Метакомпетенции понимаются как системное мышление, быстрая обучаемость, навыки саморазвития и саморегуляции. Речь идет о том, что любая дисциплина не только дает сведения о явлениях мира, психики, событиях, но и претендует на формирование в обязательном порядке научного системного мышления и умения работать в команде, создавать индивидуальные и коллективные групповые проекты.

Образовательный форсайт в нашей разработке – это система процессов взаимодействия с информационными потоками по изучаемой дисциплине, анализа диагностической информации, индивидуальной и групповой с привлечением теоретической информации, разработки версий собственных образовательных траекторий и профессиональных перспектив с учетом обнаруженных индивидуальных ресурсов.

Обращаем внимание, что непрерывное образование как возможность формирования индивидуальных образовательных траекторий является одним из приоритетных направлений развития образовательной системы Российской Федерации.

Под образовательной траекторией в данном случае понимается путь творческой реализации личностного потенциала студентов.

Наш проект учебно-образовательного форсайта включает следующие компоненты: 1) взаимодействие с информационными потоками изучаемых тем и проблем общей психологии; 2) диагностика индивидуальных возможностей студентов (на основе данных о ведущей аналитической системе, преобладающем типе темперамента, устойчивых чертах характера, способностях, специфике эмоционально-волевой сферы, памяти, мышлении,

внимании, воображении); 3) аналитическое сопровождение; 4) разработка версий собственных образовательных и профессиональных траекторий; 5) экспертиза итогов работы.

Работа с информационными потоками, диагностика и частично аналитика осуществляются на лекционных и семинарско-практических занятиях. Аналитика в более полном объеме, первичное выстраивание версий образовательных траекторий, профессиональных перспектив, а также экспертиза (эту функцию выполняют преподаватели кафедры или компетентные специалисты из смежных структур) осуществляются в форсайт-лаборатории. Данная лаборатория создается преподавателем на время усвоения дисциплины (например, по общей психологии – в течение учебного года). Цель форсайт-лаборатории – более глубинное взаимодействие с информационными потоками, переживание и сопереживание при выстраивании версий собственных образовательных траекторий и профессиональных перспектив, разработка научных проектов.

Форсайт-технология позволяет не только усвоить научную информацию, но и пропустить ее через себя, осознать свои достоинства в плане ресурсности и свои слабые стороны, которые необходимо развивать. Опыт показывает, что обсуждение памяти, мышления, восприятия, характера, воли через призму выстраивания образовательных траекторий, осознание своей данности, вызывает массу вопросов. Познание с позиции отстраненности переходит в ранг заинтересованности.

Следует отметить, что общая психология является первоначальной ступенью в плане выстраивания образовательной траектории. Осознание и дальнейшая разработка траекторий и профессиональных перспектив продолжается на последующих курсах при усвоении таких дисциплин, как «Психология личности», «Психодиагностика», «Психология труда» и др.

Объединение (наложение) диагностики и информационных потоков по изучаемым темам и разработка версий траекторий преобразует, переводит информационные потоки на более значимый уровень, идет восприятие, например, не теории акцентуаций черт характера, а собственных акцентуаций на фоне теоретических разработок. Значимость информации для каждого и есть критерий заинтересованности в познании.

Этапами технологии учебно-образовательного форсайта является последовательность следующего: проработка лекций с проблемным изложением материала, выполнение индивидуальных учебных заданий, тестовых заданий, групповое решение кейсов, работа с информационными потоками, разработка и обсуждение версий собственных образовательных траекторий на основе индивидуальной диагностики и информационных потоков, презентация научных проектов, посвященных образовательной траектории, профессиональной перспективе, и экспертиза созданного проекта.

В части экспертизы от студента требуется умение выслушать, принять позицию компетентных специалистов по поводу собственной образовательной траектории. Кроме того, в меру возможности, возразить и защитить свою точку зрения, если она отличается от мнения экспертного сообщества, прийти к определенному выводу и принять соответствующее решение по поводу активизации собственного проявленного потенциала при взаимодействии с преподавателями, сокурсниками, экспертами во время дискуссий на занятиях и в форсайт-лаборатории.

Содержательно этапы учебно-образовательного форсайта обеспечивают студенту работу с противоречивой информацией, что способствует формулировке проблем и в дальнейшем их решению.

Лекции с проблемным изложением материала и дискуссии в форсайт-лаборатории должны приводить к осознанию негативных последствий современных технологий, например, дискуссия по поводу интернет-технологий способствует осознанию не только того, что интернет помогает оперативно получать информацию, обеспечивает возможность коммуникации, но и в то же время содержит дезинформацию и создает иллюзию общения и символического удовлетворения потребностей [1].

В форсайт-лаборатории студенты знакомятся и с перечнем будущих профессий. Согласно исследованию, наиболее востребованными в области психологического знания в будущем будут профессии по управлению человеческими ресурсами, информационной безопасности, киберпсихологии, нанотехнологии, компьютерные методы воздействия, технологии повышения жизнестойкости в условиях сильных стрессов и высокой неопределенности, а также с развитием нейронаук эксперты связывают вероятное появления нейропилотирования - управления

динамическими объектами волевыми усилиями. Кроме того, в образовании будут востребованы такие формы и методы работы, как создание комплексов занятий и развлечений, организованных с учетом персональных потребностей обучающихся [2].

На основании вышеизложенного, работа в форсайт-лаборатории предполагает.

1. Знакомство с технологиями, которые способны изменить мир, которые обеспечивают появление новых профессий. В сфере психологии речь в данном случае идет о биотехнологиях, нейротехнологиях, психотехнологиях.

2. Соотнесение технологии, общества, социума, анализ экспертной информации, содержащейся в онлайн лекциях ведущих специалистов по современным технологиям. выяснение положительных и отрицательных последствий применения технологий.

3. Соотнесение проработанных информационных потоков, выявленных (студентами) индивидуальных ресурсов и критическое осмысление современных технологий, что способствует разработке версий образовательных и профессиональных траекторий.

Таким образом, форсайт-лаборатория представляет собой площадку, на базе которой происходят базовые процессы по реализации целей форсайта.

Содержание и структуру учебно-образовательного форсайта в целом можно представить следующим образом.



Рисунок 1. Схема учебно-образовательного форсайта.

Результатом учебно-образовательного форсайта является следующее.

1. Разработка и презентация научно-образовательного проекта «Мои когнитивно-личностные ресурсы и возможности в сфере проблем и возможностей психологии будущего». Речь идет о реализации своего потенциала на этапе проработки информационных потоков общей психологии, осознание положительных последствий и угроз современных технологий, осознание возможностей в сфере будущих профессий при овладении предметными, надпредметными и метапредметными компетенциями в области общей психологии.

2. Форсайт-прогноз возможных приоритетов, профессионального образа себя в мире психологии будущего.

#### *Литература:*

1. *Тхостав А.Ш., Сурнов К.Г.* Влияние современных технологий на развитие личности и формирование патологических форм адаптации: обратная сторона социализации// Психологический журнал. 2005. № 6. С. 16-24
2. *Журавлев А.Л., Нестик Т.А., Юревич А.В.* Прогноз развития психологической науки и практики к 2030 году// Психологический журнал. 2016. № 5. С. 45-64
3. *Соколов А.В.* Форсайт: взгляд в будущее//Форсайт. 2007. № 1. С. 8–15
4. Официальный сайт Агентства стратегических инициатив <http://asi.ru> [Электронный ресурс]. URL: <http://asi.ru>

### **Социализированность как детерминанта социальной активности личности студента педвуза**

И.Н. Ющенко, Р.М. Фатыхова

*Башкирский государственный педагогический университет  
им. М. Акмуллы, г. Уфа*

*Аннотация.* Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме изучения социальной активности. Представлены различные научные подходы к пониманию феномена социальной активности, которая рассматривается как интегрированное личностное качество, включающее в

себя два аспекта: социальный аспект – накопление социальных знаний, социальных умений, опыта социально значимой деятельности и личностный аспект – отраженный в потребностях интерес, направленность (мотивы), эмоционально-ценностные переживания, рефлексия, ответственное, позитивное отношение к социальной действительности.

Выявлены взаимовлияние и взаимосвязь социальной активности и социализированности личности. В процессах социализации большая роль отводится активности личности. Это связано с тем, что всякое воздействие на систему социальных связей и отношений включает в себя процессы преобразования, мобилизации субъекта, построения определенной стратегии деятельности.

Излагаются результаты исследования уровня социализированности студентов педвуза, свидетельствующие о необходимости дальнейших исследований особенностей становления и динамики развития социализированности студентов в процессе обучения в вузе, а также необходимость целенаправленной работы по формированию социализированности и вместе с тем социальной активности личности студента. Рассматриваются предложения по формированию социализированности и социальной активности личности студента в процессе его профессиональной подготовки.

*Ключевые слова:* социальная активность, социализированность, социализация, личность, студент.

## **Socializing as determinants of social activity of personality of a student of pedagogical University**

*I. N. Yushchenko, R. M. Fatykhova*

*Bashkir state pedagogical University named after M. Akmulla, Ufa*

*Abstract.* The article is devoted to the actual problem of studying social activity. Different scientific approaches to understanding the phenomenon of social activity are presented. Social activity is considered as an integrated personal quality, which includes two aspects: the social aspect - the accumulation of social knowledge, social skills, the experience of socially significant activity and the personal aspect - the interest, motives, emotional-value experiences, reflection, responsible, positive attitude to social reality.

Influence and interrelation of social activity and socialization of the person are revealed. In the processes of socialization, the activity of the individual plays an important role. This is due to the fact that any impact on the system of social relations includes the processes of transformation, mobilization of the subject, the construction of a specific strategy of activity.

The results of the research of the level of socialization of the students of the pedagogical university are evidenced. They testify to the need for further studies



of the specifics of the formation and dynamics of the development of the socialization of students in the process of studying at the university, as well as the need for purposeful work on the formation of socialization and, at the same time, the social activity. The proposals on the formation of the socialization and social activity of the student's personality in the process of his professional training are considered.

*Key words:* social activity, socialization, personality, student.

Социальная активность как феномен в настоящее время привлекает значительное внимание со стороны исследователей, главным образом представителей различных гуманитарных наук. Такой повышенный интерес обусловлен следующими факторами. Во-первых, это происходящие в мире и стране процессы: появление, распространение и усложнение нового информационного пространства, формирующего новые потребности, особенности поведения, стереотипы, представления и идеалы и т.д.; глобальные миграционные процессы, делающие актуальными вопросы социально-экономической адаптации и активности человека. Во-вторых, в отечественной науке встал вопрос об уточнении и, возможно, новом наполнении самого понятия социальной активности. Описание социальной реальности и связанных с ней феноменов невозможно вне исторического и идеологического контекста, что особенно актуально для отечественной науки. Значительные социально-экономические преобразования, связанные с распадом одного государства и становлением нового, естественным образом ведут к преобразованиям в научных подходах, а также к появлению новых идей и направлений исследований.

В отечественной психологии проблема изучения социальной активности связана с именами К.А. Абульхановой-Славской, Г.М. Андреевой, Л.И. Божович, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, М.И. Лисиной, В.Н. Мясищева, А.В. Петровского, С.Л. Рубинштейна и др. В исследованиях ученых социальная активность определяется как степень проявления возможностей и способностей человека как члена социума, устойчивое активное отношение личности к отдельным общностям или обществу в целом и отражает превращение личности из объекта в субъект общественных отношений. Фундамент изучения социальной активности был заложен в деятельностном подходе А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, согласно которому человек приобретал личностные

качества вследствие взаимодействия с социальной средой. Личность развивается в деятельности, совершенствуя виды деятельности, формирует в себе новые качества. Чем больше человек вступает в социальные отношения, направленные на общественно-полезную деятельность, тем увереннее можно говорить о наличии у него социальной активности [6].

В работах В.Н. Мясищева социальная активность выступает как совокупность видов активности личности во взаимодействии с окружающей действительностью. По мнению автора, сама по себе деятельность может оказаться процессом нейтральным, если между ее участниками не организованы отношения, требующие сотворчества, сотрудничества, взаимопомощи, коллективизма. Любая деятельность (труд, игра, учение) должна подкрепляться отношениями. В.Н. Мясищев считал, что потребности, направленность личности зависят от окружающей его среды. Следовательно, чем больше человек имеет межличностных, общественных отношений, чем больше они направлены на решение проблем общества, тем в большей степени развита его социальная активность [6].

Анализ научной литературы позволяет говорить о том, что социальную активность необходимо рассматривать как интегрированное личностное качество, которое включает в себя два аспекта: социальный аспект – накопление социальных знаний, социальных умений, опыта социально значимой деятельности; личностный аспект – отраженный в потребностях интерес, направленность (мотивы), эмоционально-ценностные переживания, рефлексия, ответственное, позитивное отношение к социальной действительности. Личность реализует свою социальность через активность, направленную на различные сферы общественно значимой деятельности, в процессе которой происходит ее становление.

Социальная активность является элементом, который связывает структуру личности и структуру ее деятельности, выступает «посредником» между личностью и ее деятельностью и требованиями общества. Источник активности – внутри человека, это его потенциал, потребности, стремления, требующие реализации. Но реализация активности возможна только в условиях реального общества с его целями, задачами и приоритетами на

основе отражения общественных отношений в процессе взаимодействия, деятельности.

Социальная активность является важным качеством социального индивида и формируется через освоение социальных ролей, которые выступают в виде определенной общественно одобряемой функции, соответствующей принятым нормам и способам поведения человека в зависимости от его статуса или позиции в обществе, места в системе межличностных отношений. Социальные роли, основное содержание которых составляет усвоение социальных норм, определяют желаемую форму поведения и отношений, которые в свою очередь провоцируют соответствующие виды общественно принимаемой активности [Новикова, 2013].

В современном стремительно изменяющемся обществе актуальным становится процесс формирования личности, способной жить и эффективно работать в новых социально-экономических условиях. При глубоких изменениях всех сфер нашей общественной жизни человеку становится труднее ориентироваться в громадном потоке разнообразной информации, сложнее отстаивать собственный взгляд на происходящие события. Изменение мировоззрения уже сформировавшихся людей – очень сложный процесс. Особая роль отводится при этом системе образования, в которой происходит не только обучение и воспитание, профессиональная подготовка, но и процесс социализации студента [2].

Социальная активность является одним из важнейших показателей социализации человека – усвоения им элементов культуры, социальных норм и ценностей, на основе которых формируются качества личности. А.В.Мудрик рассматривает социализацию как развитие и саморазвитие человека в процессе усвоения и воспроизводства культуры, во взаимодействии со стихийными, относительно направляемыми и целенаправленно создаваемыми условиями жизни на всех возрастных этапах [5].

Процесс социализации протекает во взаимодействии с разнообразными факторами, оказывающими влияние на развитие личности в целом и социальной активности в частности. Важную роль в становлении социальной активности личности играют агенты социализации - «люди, в непосредственном взаимодействии с которыми протекает жизнь» [7]. Именно социализация приобретает

молодых людей к социокультурным и духовным ценностям, а саморазвитие обеспечивает постоянный рост личности в духовном развитии, в формировании творческой индивидуальности.

Социализация – это двусторонний процесс, включающий в себя, с одной стороны, усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей; с другой стороны, процесс активного воспроизводства индивидом системы социальных связей за счет его активной деятельности, активного включения в социальную среду.

Первая сторона процесса социализации – усвоение социального опыта – это характеристика того, как среда воздействует на человека; вторая его сторона характеризует момент воздействия человека на среду с помощью деятельности. Активность позиции личности предполагается здесь потому, что всякое воздействие на систему социальных связей и отношений требует принятия определенного решения и, следовательно, включает в себя процессы преобразования, мобилизации субъекта, построения определенной стратегии деятельности [1].

Социализация студентов – это системный, двусторонний, поэтапный процесс активного приспособления обучающегося к условиям образовательной среды, выражающийся в развитии когнитивных, мотивационно-волевых, социально-коммуникативных связей. Эти связи характеризуют субъектные отношения студента в контексте основных видов его деятельности в образовательной среде вуза. На социализацию студента в вузе оказывают влияние следующие факторы: социологический, психологический и педагогический. К социологическим факторам относятся возраст студента, его социальное происхождение и тип образовательного учреждения, которое он уже закончил. Психологический блок содержит индивидуально-психологические, социально-психологические факторы: интеллект, направленность, личностный адаптационный потенциал, положение в группе. Педагогический блок факторов влияния на социализацию включает в себя уровень педагогического мастерства, организацию среды, материально-техническую базу и др.

По мнению А.Л. Корженко, в вузе должна быть организована соответствующая работа по успешной социализации студентов и осуществлять оно должно в виде множества цепочек: воспитательная организация (вуз) – составляющие её

формализованные группы (коллективы), коллектив (учебная группа) – личность студента, коллектив (учебная группа) – входящие в него микрогруппы – личность студента, преподаватель – коллектив (учебная группа), преподаватель – личность студента, студент – студент и др. [3] В этих целях важно отслеживать развитие социализированности и в целом социальной активности личности студентов в процессе обучения в вузе.

Нами было проведено исследование социализированности студентов, в котором приняли участие 245 человек. Исследование проводилось в Башкирском государственном педагогическом университете им. М. Акмуллы. В нем приняли участие студенты I курса следующих факультетов: Института филологического образования и межкультурных коммуникаций (ИФОМК), физико-математического факультета (ФМФ), факультета башкирской филологии (ФБФ), социально-гуманитарного факультета (СГФ) и Института исторического и правового образования (ИИПО). Уровни социализированности личности исследовались по одноименной методике Р.И. Мокшанцева. Данная методика позволяет определить такие уровни социализированности, как: низший («младенец»), низкий («малыш»), переходный («подросток»), высокий («юноша»), высший («взрослый»).

Для низшего уровня социализированности характерной является способность воспринимать других как нечто таящее опасность и пугающее. Развивается тенденция к нападению и уничтожению всего, что не понятно. Часто выросшие «младенцы» не знают, почему они поступают так, а не иначе. На вопросы о мотивах своих действий они обычно отвечают: «Не знаю. Просто так».

На низком уровне социализированности проявляется стремление быть на кого-то похожими, боязнь тех, кто хоть чем-то от них отличается. Оказавшись на данном уровне, молодые люди стараются следовать сложившимся традициям и испытывают предубеждение против людей, выглядящих «не так»; способны придерживаться полученных инструкций, готовы выполнять привычные задания.

Молодые люди с переходным уровнем социализированности во всем проявляют дух соперничества и стремления к победе. Они твердо уверены, что в каждой игре должен быть проигравший, но не хотят оказаться на его месте; делят весь мир на победителей и

побежденных, сильных и слабых, богатых и бедных. Жизнь воспринимается как соревнование, в котором обязательно хочется победить. Любую работу они стремятся выполнить самостоятельно, не прибегая к помощи окружающих их людей.

Высокий уровень социализированности характеризуется восприимчивостью к чувствам окружающих. У представителей данного уровня преобладают высокоразвитые способности, которые позволяют достичь высоких результатов во многих областях жизни и внести значительный вклад в развитие человечества. Особое восприятие окружающего мира и чувство личной ответственности помогают им в воплощении в жизнь прогрессивных мероприятий и реформ.

В отличие от всех остальных уровней социализированности, на высоком уровне проявляется способность воспринимать всю картину мира целиком. Опыт, полученный из одной ситуации, свободно можно применить к новой ситуации. Поведение молодых людей стабильно. Они ведут себя более раскрепощенно и не стремятся идентифицировать себя с заботами окружающих и мировыми проблемами; любят поспорить на философские проблемы, но при этом имеют свою точку зрения на вещи и понимание мира.

Результаты проведенного исследования представлены в табл. 1. Как показывают результаты, большинство студентов I курса находятся на низком уровне социализированности (75%). Студенты, находящиеся на высоком уровне социализированности, занимают по численности 2 место (70,7%). Что касается других уровней – низший, переходный и высший, то здесь мы наблюдаем равное количество студентов в интервалах от 48% до 55%.

Таблица 1.

Уровни социализированности (в %)

Факультет	Уровни социализированности				
	Младенец	Малыш	Подросток	Юноша	Взрослый
ИФОМК	47,8	79,3	47,2	74,2	41,4
ФБФ	57,1	71,4	55,4	65,7	47,8
ФМФ	44,3	75,7	46,3	58,5	39,3
СГФ	65,7	68,7	51,8	86,4	51,4
ИИПО	61,4	80	70	68,6	62,8
<b>Итого</b>	<b>55,3</b>	<b>75</b>	<b>54,1</b>	<b>70,7</b>	<b>48,5</b>

При переходе к анализу результатов по факультетам, можно отметить, что самый высокий показатель социализированности (86,4%) имеют студенты социально-гуманитарного факультета, находящиеся на высоком уровне социализированности. Полагаем, что это связано со спецификой социально-гуманитарного факультета. Приоритетная роль на этом факультете отведена освоению общественных наук, формированию культурных ценностей, пониманию нравственно-эмоциональных отношений в обществе. Социально-гуманитарное образование определяет мировоззрение и общий уровень развития человека, а для общества – это основа идеологического и нравственного воспитания. Вместе с тем факультет выполняет культурно-просветительскую задачу и позволяет формировать людей с широкими взглядами на мир, природу и человека. Все это оказывает влияние на развитие личности студента и его социализированность.

Что касается других факультетов – не наблюдается высоких показателей (выше 80%) по всем уровням социализированности. Судя по результатам, можно сделать вывод о том, что в отношении различных сфер жизнедеятельности – учеба, общественная жизнь, общение, досуг и др., студенты находятся на разных уровнях социализированности. Можно также предположить, что развитие социализированности студентов в процессе обучения в вузе имеет свои особенности, динамику развития и зависит от ряда как внутренних (индивидуально-психологических), так и внешних условий. Это требует дальнейшего исследования.

Обобщая вышесказанное, можно сделать следующие выводы:

В настоящее время наблюдается пристальное внимание исследователей к феномену социальной активности, что обусловлено рядом факторов: происходящими в мире изменениями и уточнением самого понятия «социальная активность».

Социальная активность выступает «посредником» между личностью и ее деятельностью и требованиями общества. В современном стремительно изменяющемся обществе становится актуальным процесс формирования личности, которая способна жить и эффективно работать в новых социально-экономических условиях. Особая роль отводится при этом системе образования, в которой и происходит процесс социализации студента.

Результаты проведенного исследования показывают, что большинство исследуемых находятся на низком уровне

социализированности, что может быть связано как с внутренними, так и внешними факторами, оказывающими влияние на этот процесс. Полученные результаты свидетельствуют о необходимости дальнейших исследований особенностей становления и динамики развития социализированности студентов в процессе обучения в вузе, а также необходимость целенаправленной работы по формированию социализированности и вместе с тем социальной активности личности студента.

*Литература:*

1. Андреева Г.М. Социальная психология: учебник для высших учебных заведений. М.: Аспект Пресс, 2014. 368 с.
2. Битянова Н.Р. Социальная психология: наука, практика и образ мыслей. М., 2001. С.29.
3. Корженко А.Л. Молодежная субкультура как альтернативная форма социализации личности в юношеском возрасте // Вопросы психологии. № 2. 2010. С. 80-89.
4. Мокшанцев Р.И. Уровни социализированности личности [Электронный ресурс]. URL: <http://uchebnik-online.net/book/560-socialnaya-psixologiya-uchebnoe-posobie-mokshancev-ra/34-5-zhiznennaya-poziciya-kak-integralnyj-kriterij-socializacii.html> (дата обращения 6.03.2017)
5. Мудрик А.В. Социальная педагогика. 8 изд. М.: Academia, 2013. 240 с.
6. Новикова Г.Н. Проблема социальной активности молодежи в отечественной и зарубежной психологии // Ученые записки Рос. гос. соц. ун-та. № 2. Т.1, 2013. С.43.
7. Социальная активность как фактор успешной социализации личности [Электронный ресурс]. URL: [http://www.elsawork.ru/publ/socialnaja\\_aktivnost\\_kak\\_pokazatel\\_ushpeshnoj\\_socializacii\\_lichnosti/1-1-0-8](http://www.elsawork.ru/publ/socialnaja_aktivnost_kak_pokazatel_ushpeshnoj_socializacii_lichnosti/1-1-0-8) (дата обращения 10.04.2017)



## **Раздел 7. Социально-педагогические аспекты социализации**

### **К вопросу о проектировании руководителем современной школы работы по формированию педагогических компетенций родителей**

Т.В. Авгусманова,  
*Академия социального управления, г. Москва*

*Аннотация.* Актуальность обращения к данной теме определена вызовами современного образования: введением и реализацией федеральных государственных образовательных стандартов, изменением роли ученика в образовательном процессе, обилием доступной информации об обучении и воспитании детей для родителей. В статье представлены подходы по определению отдельных педагогических родительских компетенций. Рассматривается необходимость организации совместной деятельности родителей и педагогов школы, при которой родители получают знания о процессах воспитания, обучения, развития детей и подростков, рассматривают возможные ситуации, возникающие в процессе общения с детьми, и в результате овладевают способами культуры родительского взаимодействия. Формирование отдельных педагогических родительских компетенций предполагает перестройку родительского сознания, увеличивает способность родителя выбирать оптимальные способы педагогического воздействия на ребенка. В целях выделения общих подходов к определению педагогических компетенций родителей рассмотрены варианты, представленные разными авторами. Сделан вывод о том, что проектирование педагогами, классными руководителями системы формирования (развития) педагогических компетенций родителя, должно исходить из результатов диагностики уровня сформированности отдельных педагогических родительских компетенций, а также понимания родителем и педагогом того, над формированием какой именно родительской компетенции необходимо работать.

*Ключевые слова:* педагогическая компетентность родителя, родительско-педагогическое взаимодействие, работа с родителями, совместная деятельность родителей и педагогов.

### **Approaches to formation of pedagogical competence parents in today's schools**

T. V. Avgustinova,  
Academy of social management, Moscow

*Abstract.* The urgency of addressing this topic is determined by the challenges of modern education: the introduction and implementation of the federal state educational standards, the changing role of a pupil in the educational process, the abundance of available information on education and upbringing of children for parents. The article presents approaches to the definition of the proper pedagogical competences of parents. It examines the necessity of organizing joint activities of parents and school teachers, in which parents receive knowledge on upbringing, education, the development of children and adolescents, considering the possible situations that arise in the process of communication with their children, and as a result having mastered the methods of culture of parental interaction. Formation of the individual pedagogical parental competences involves the restructuring of parental consciousness, enhance the parents' ability to choose the best ways of pedagogical influence on the child. In order to highlight common approaches to the definition of pedagogical competences of parents, the options considered by different authors are presented. The conclusion is that the design of the system of formation (development) of pedagogical competences of a parent by teachers, headmasters must come from the results of diagnostics of individual educational level of formation of parental competences and understanding of parents and teachers of which parental competence exactly has to be developed.

*Keywords:* pedagogical competence of parents, parent-teacher interaction, work with parents, co-operation of parents and teachers.

«В современном мире субъектность образования становится всё более востребованной», - это высказывание М.В. Кларина в одной из недавних монографий, на наш взгляд, можно отнести не только к учащимся и педагогам, но и к родителям, с которыми педагогам приходится встречаться и работать. Время расставляет свои приоритеты в системе образования, и крайне значимыми являются приоритеты формирования и развития компетенций современного родителя и педагога при создании родительно-педагогического взаимодействия.

Сегодня мудрые родители задаются вопросами о тех процессах, которые происходят в системе образования и пытаются понять насколько они сами готовы, придя с ребенком в начальную школу, положительно повлиять на процесс его обучения и воспитания в сотрудничестве со школой. По этому поводу некоторые исследователи говорят, что родители концентрируются на необоснованной тревоге за жизнь своего школьника, и на трудностях, с которыми реально встречается ребенок или, по их мнению, «обязательно встретиться».

Большинство педагогов и родителей учеников констатируют сегодня необходимость формирования не только ученических компетенций, но и родительских. В этой связи, Е.Л. Федотова отмечает, что методологические преимущества в системе образования в настоящее время, несомненно, отданы компетентностному подходу. Как всякий подход, способный, в силу своей теоретической оформленности и социальной востребованности, выступить в качестве методологической основы образовательного процесса, компетентностный подход предполагает переосмысление сущностных составляющих своего «предшественника», так называемого «традиционного» подхода и последующего теоретически обоснованного нового «прочтения» сути всех ведущих компонентов процесса образования: цели, содержания, форм и методов, образовательных технологий [13].

Обладая сегодня большими возможностями получения информации – интернет с сайтами, «школами» и вебинарами, социальные сети, журналы и книги о воспитании и развитии детей и их способностей, друзья, родственники – родители, тем не менее, находятся порой в некой растерянности от того, что им трудно соотнести полученную информацию с особенностями развития своего ребенка.

При всей внешней самостоятельности и состоятельности большинства родителей учеников начальной школы, определенном объеме имеющегося у них жизненного и профессионального опыта, они оказываются один на один перед вызовами современного образования, в том числе вызовами, поставленными Стандартами образования. Переноса опыт собственной школьной жизни (иногда очень удачный, а иногда не совсем) из XX века в XXI с его ведущими процессами глобализации, информатизации, модернизации, они начинают осознавать, что прошлый опыт не всегда помогает им решать «сегодняшние проблемы сегодняшних детей», а иногда и мешает.

Педагогу же важно иметь в лице родителя верного союзника, а не противника, и поэтому, его педагогический такт и профессионализм может помочь ему продолжить (так как в дошкольном учреждении уже начали) формировать готовность родителей к своему дальнейшему «родительскому» просвещению в соответствии с задачами развития ребенка, рассматривать потребности родителей в практическом «домашнем» осмыслении

школьных проблем, как важную часть их жизни, развивать их внутреннюю мотивацию к совместной с педагогом работе, не укоряя при этом родителей в их претензиях, недопонимании и непринятии отдельных сторон школьной жизни.

На сегодняшний день очевидно, что, например, формирование готовности к саморазвитию и непрерывному образованию» у ребенка в основной школе не произойдет, если в начальной школе педагогический и родительский коллектив не проникнется мыслью о «воспитании и развитии качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества, инновационной экономики, задачам построения демократического гражданского общества на основе толерантности, диалога культур и уважения многонационального, поликультурного и поликонфессионального состава российского общества [1].

По определению Т.В. Коваленко «родительская компетентность» представляет собой особый социально-педагогический феномен, обуславливающий совокупность интегративных качеств личности родителя, включающих когнитивный, ценностно-мотивационный, эмоциональный и поведенческий компоненты, задаваемых по отношению к своему ребенку, и необходимых для качественной реализации воспитательного воздействия на ребенка [6].

С.С. Пиюкова определяет *педагогическую* компетентность родителей как системное образование, совокупность определенных характеристик личности родителя и его педагогической деятельности, которые обуславливают возможность эффективно осуществлять процесс воспитания ребенка в семье [9].

Рассматривая феномен родительской компетентности (совместно педагогической и воспитательной), Н.В. Топилина замечает, что это системное образование, которое предполагает интеграцию личностно-деятельностного, системно-структурного, знаниевого, культурологического, акмеологического и других научных подходов к анализу воспитательных процессов в семье и четыре вида родительской компетенции:

- интеллектуальную компетентность, как особый тип организации знаний (М.А. Холодная);
- общекультурную компетентность как способность к адекватному осмыслению, практическому и коммуникативному

решению ситуаций (Н.С. Розов, С.М. Самыгин, Л.Д. Столяренко, М.С. Шевандрин);

- компетентность как способность к самостоятельной познавательной деятельности (Е.В. Вязовова, П.Я. Гальперин и др.);

- «высшую компетентность», связанную с мотивами и ценностными установками личности (Дж. Равен) [12].

А.В. Минина, опираясь на труды Е. П. Арнаутовой, Т. В. Бахуташвили, О. С. Нестеровой, М. А. Орловой, С. С. Пиюковой, В. В. Селиной, выделяет такие составляющие педагогической компетентности родителей детей дошкольного возраста (при воспитании у них самостоятельности): мотивационный, личностный, гностический (когнитивный), организаторский, конструктивный, коммуникативный, эмоционально-ценностный, рефлексивный, ориентированный. Кроме того, автор делает акцент на том, что в содержании представленных компонентов констатируется неперенное наличие мотивационной составляющей, личностных качеств, знаний, умений и навыков, в том числе коммуникативных. И по этой причине представляет три основные группы педагогической родительской компетентности: мотивационно-личностный, гностический и коммуникативно-деятельностный компоненты [11].

К. М. Лебедева рассматривает педагогическую компетентность родителей через совокупность трех личностных характеристик человека, которые были определены еще Р. Бёрнсом [Бернс, 1986] - когнитивную, оценочную, поведенческую. На их основе она выделяет четыре компонента педагогической компетентности родителей: когнитивный, ценностно-смысловой, поведенческо-коммуникативный и поведенческо-деятельностный и добавляет ещё один, по её мнению, важный компонент саморазвития и самосовершенствования родителей – рефлексивный [9].

В контексте рассматриваемой темы нам близко определение «родительской компетентности» данное С.Ф. Максименко. Она пишет о том, что её можно определить как «способность родителя видеть реальную ситуацию, в которой растёт его ребенок и предпринимать усилия для того, чтобы ее менять для изменения развития ребенка в более благоприятную сторону на основе знаний возрастных особенностей ребенка, эффективных методов взаимодействия с ним, на основе самопознания и самоизменения самого родителя» [10].

Мы думаем, что «педагогическую компетентность родителя» также можно представить, как способность родителя формировать или развить у своего ребенка определенные умения и навыки, способствующие его успешной социализации и адаптации к изменяющимся и неопределенным жизненным условиям.

Предполагаем, что педагогические компетенции родителя могут формироваться как в индивидуальном пространстве (родителями самостоятельно), так и коллективном, когда коллектив родителей может рассматриваться как самостоятельный субъект системы образования. По этому поводу М.В. Кларин отмечает, что в *практике* организаций коллективный субъект обучения является носителем *совместной деятельности*. В *управленческой практике* коллективный субъект описывается как носитель коллективных намерений и целей, инициатор и координатор действий, носитель совокупного опыта, интеллектуальных инструментов для его осмысления, но при этом, в *научной педагогике* и *дидактике* коллективные субъекты недостаточно рассмотрены. Автор считает это обстоятельство парадоксальным для педагогики именно нашей страны, которая, по определению является родиной коллективного педагогического действия во главе с А.С. Макаренко [5].

Исходя из этого, мы согласны со многими исследователями, что одним из ведущих условий для формирования и (или) развития отдельных педагогических родительских компетенций может являться организация *совместной деятельности* родителей и педагогов школы, создаваемое родительско-педагогическое взаимодействие, при котором родители получают знания о процессах воспитания, обучения, развития детей и подростков, рассматривают возможные ситуации, возникающие в процессе общения с детьми, и в результате овладевают способами культуры родительского (родительско-педагогического, родительско-детского) взаимодействия. Потому как формирование культуры взаимодействия происходит, по словам Д. Дьюи тогда, когда «участвуя во взаимодействии с другими людьми, человек неизбежно учится, приобретает более широкий взгляд на мир и узнает многое, чего никогда не узнал бы, не взаимодействуя с другими людьми» [3]. Таким образом, мы думаем, что формирование отдельных педагогических родительских компетенций будет предполагать перестройку или реорганизацию родительского опыта и его сознания, которые расширяют его смысл

и увеличивают способность человека выбирать направление для последующего жизненного опыта [7]. Сформированные родительские компетенции и культура родительского взаимодействия лучше всего и будут определять их способность к «постоянному расширению спектра смыслов и точности их интерпретации» (Д. Дьюи).

Для нас представляют определенный интерес наблюдения за тем, какие прикладывает усилия родитель, что бы «расти» в своей педагогической роли (и прикладывает ли), как может происходить процесс самопознания и самоизменения родителей, какие способы деятельности педагога этому могут способствовать. Допускаем, что поставленные вопросы не всегда могут рассматриваться или подлежать наблюдению отдельно: скорее всего, что одновременно педагог может взаимодействовать с родителем, и в то же время будет происходить изменение позиции родителя по отношению к своим действиям или действиям ребенка.

Одной из отправных точек формирования педагогических родительских компетенций может послужить, на наш взгляд, высказывание выдающегося мыслителя Д. Дьюи о том, что «человек думает только тогда, когда, самостоятельно преодолевая трудности проблемной ситуации, ищет свой собственный выход из нее. Если родитель или преподаватель обеспечили условия, которые стимулируют мышление, и заняли доброжелательную позицию, вовлекая ребенка в совместный опыт, можно сказать, что и он сделал все возможное, чтобы стимулировать собственное учение» [7]. По сути, мы видим перед собой задачи, поставленные века назад и не потерявшие актуальность сегодня, которые должен выполнить современный родитель (или педагог, или они вместе) для того, чтобы его ребенок научился мыслить и учиться, чтобы успешно жить в сложном и непредсказуемом будущем.

Но, возникает вопрос диагностирования того, *что* знает *родитель* о том, как развивается детское мышление, *какие* условия способствуют этому процессу, *как* можно создать такие условия в современной школе или у себя дома, *как* может развиваться логическое, творческое, критическое мышление (в Стандартах начального и основного общего образования идет речь ещё и о формировании и развитии таких видов мышления как экологическое, географическое, эстетическое, гуманитарное и других). И, если возникают трудности в ответах родителей на эти

вопросы, то становится очевидной необходимостью в организации в коллективе родителей их разъяснения педагогом или психологом, получения родителем важной информации, проба её интерпретации, исходя из имеющегося родительского педагогического опыта. В ходе родительско-педагогического взаимодействия, когда происходит обновление (или первичное наполнение) багажа знаний, родитель приобретает важнейшие из своих компетенций - способность видеть реальную ситуацию, в которой растёт его ребенок (без прикрас) и пробовать предпринимать реальные усилия для того, чтобы ее менять в положительную, лучшую для ребенка сторону.

Что значит для родителя «занять доброжелательную позицию» (по Д.Дьюи) в совместно приобретаемом с ребенком опыте? Скорее всего, это должен быть, в первую очередь, выбор родителя в пользу некой объединяющей ценностной совместной деятельности, наверняка особо значимой как для ребенка, так и для родителя (совместная поездка, посадка деревьев, прополка огорода, выбор подарка для друзей или родных, приготовление блюда, посещение больного друга, уборка дома, квартиры, комнаты и т.п.). Во-вторых, ценность, значимость этой совместной деятельности будет определяться тем уровнем *добро*-желательной позиции, которую займет родитель с принятием действий ребенка, при совместном выборе лучшего варианта из нескольких предложенных ребенком. И в-третьих, мы считаем, родителю крайне важно обсудить, проанализировать, зафиксировать с ребенком эмоционально-ценностное отношение к совместной деятельности и получаемому в ней опыту. Для каждого участника совместной деятельности, естественно, опыт будет разным. Но главное, что он будет. И еще неизвестно, для кого – родителя или ребенка – он окажется наиболее ценным.

Но, что бы родитель сумел стать организатором подобного родительско-детского взаимодействия, смог провести ценную рефлексию собственных педагогических родительских «приобретений», на наш взгляд, и должна быть организована работа совместной деятельности, в процессе которой родители могли бы обсудить пути прохождения трех представленных выше этапов, попробовать разрешить отдельные педагогические ситуации, прийти к определенному, только для себя выводу о возможностях



развития и формирования умения учиться и мыслить у собственного ребенка.

И.М. Лазарев [8] выделяет отдельные педагогические компетенции, составляющие родительскую позицию, которые играют важнейшую роль в развитии ребенка и позволяют создать благоприятные условия для его полноценного психического и личностного развития, как в дошкольном, так и младшем школьном возрасте.

Так, умение родителей дать детям представление о явлениях живой и неживой природы способствует формированию у ребенка знаковой и звуковой модели окружающего мира, развивает дыхательную функцию ребенка, запускает процесс тестирования артикуляции. Формирование родителями мотивации и навыков танцевальных движений способствует развитию творческих способностей ребенка. Особого родительского умения требует формирование у ребенка навыков гигиены и самообслуживания: туалетного, водного, лечебного, а также навыка ухода за одеждой. Важными для родителей являются умение научить ребенка общению с книгой, с другими детьми, дать ему основные знания о жизни в городе или сельской местности.

Н.Ю. Кийкова говорит о необходимости решения задачи конкретизации основ проектирования и реализации родительского образования как содержательно-организационного условия осуществления семейного воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья. Она выделяет среди системы обобщённых лично ориентированных целей родительского образования следующие:

- ценностная, обновление понимания основных закономерностей семейных отношений, планирование и конкретизация содержания и характера направленности семейных взаимоотношений между родителями и ребенком с особыми образовательными потребностями в процессе образования;

- когнитивная, формирование пропедевтических основ психолого-педагогической грамотности родителей, способствующих организации воспитательной и коррекционно-педагогической деятельности;

- рефлексивная, освоение содержания и способов корректировки совместно с родителями (законными представителями), другими педагогическими работниками

индивидуальной образовательной траектории обучающихся в соответствии с задачами достижения предметных, метапредметных и личностных результатов;

- коммуникативная, формирование навыков конструктивного общения для решения задач семейного воспитания, способствующего физическому, психическому, социальному, духовно-нравственному развитию детей [4].

В целях нахождения общих подходов к созданию условий в современной школе для формирования педагогических компетенций родителей мы попробовали представить в таблице выделенные авторами варианты педагогических компетенций родителей.

Таблица 1.

По А.В. Мининой	По Лебедевой К.М.	По Н.В. Топиловой	По Н.Ю. Кийковой
мотивационно-личностный	ценностно-смысловой	мотивы и ценностные установки	ценностная
коммуникативно-деятельностный	поведенческо-коммуникативный и поведенческо-деятельностный	общекультурная	коммуникативная
гностический	когнитивный	самостоятельная познавательная деятельность	когнитивная
		интеллектуальная	
	рефлексивный		рефлексивная

В большей степени общими для авторов являются ценностная, когнитивная, коммуникативная педагогические компетенции родителей. И мы согласны с К.М. Лебедевой и Н.Ю. Кийковой в том, что крайне важным является включение в перечень отдельных педагогических родительских компетенций такой как рефлексивная.

Таким образом, проектирование педагогами, классными руководителями системы формирования (развития) педагогических компетенций родителя, на наш взгляд, состоит со стороны родителя в понимании им самим того, какие компетенции у него недостаточно сформированы, а со стороны педагога в умении создать условия, оказать помощь родителю в развитии недостающих компетенций. Тогда и планирование работы с родителями не будет представлять набор тем для общего разговора, где ведущей иногда является тема успеваемости. А будет исходить из результатов диагностики уровня сформированности отдельных педагогических родительских компетенций, а также понимания родителем и педагогом того, над формированием (развитием) какой именно родительской компетенции необходимо работать.

#### *Литература*

1. Августманова Т.В. Об особенностях введения федеральных государственных образовательных стандартов // Методист. – 2015. – №1. – с.15-19.
2. Бёрнс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М.: Прогресс, 1986. – 422с.
3. Дьюи Д. Демократия и образование. М.: Педагогика пресс, 2000. – 105 с.
4. Кийкова Н.Ю. Деятельность педагога по проектированию и реализации родительского образования как содержательно-организационное условие осуществления семейного воспитания // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. – 2016. – №5. – С.26-34.
5. Кларин М.В. Инновационные модели обучения: Исследования мирового опыта. Монография. – М.: Луч, 2016. – 640 с.
6. Коваленко Т.В. Родительская компетенция как фактор современного содержания образования // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2015. – №4(48).– С.102-113.
7. Корнетов Г.Б. Реформаторы образования в истории западной педагогики: Учебное пособие. Москва: АСОУ, 2007.
8. Лазарев И.М. Родительские компетенции. URL: <http://psixologiya.org/detskaya/osnovy/2399-roditelskie-kompetencii.html> (дата обращения: 05.02.2017).

9. Лебедева К.М. Сформированность педагогической компетентности родителей воспитанников дошкольного образовательного учреждения как актуальная педагогическая проблема // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6. URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=16976> (дата обращения: 13.02.2017).
10. Максименко С.Ф. Теоретические основы психолого-педагогического сопровождения развития родительской компетентности в условиях ДОУ. URL: <https://sites.google.com/site/oknovbudusee/rezultat/issledovanie-vliania-psihologo-pedagogiceskogo-soprovozdenia-na-razvitie-roditel'skoj-kompetentnosti/teoreticeskie-osnovy-psihologo-pedagogiceskogo-soprovozdenia-razvitiia-roditel'skoj-kompetentnosti-v-usloviah-dou> (дата обращения: 03.02.2017)
11. Минина А.В. Компетентность современных родителей в воспитании самостоятельности у дошкольников // Дискуссия. – 2014. – №1 (42). URL: <http://www.journal-discussion.ru/publication.php?id=1018> (дата обращения: 28.01.2017)
12. Топилина Н.В. Педагогические способности и компетенции родителей в современной педагогической практике // «Инновационная наука». – 2016. – №2. – с. 136-139.
13. Федотова Е.Л. Продуктивное взаимодействие как основа современного образовательного процесса // Гуманитарный вектор. – 2015. – № 1 (41). – С. 35-40.

### **Патриотическое воспитание как нравственная составляющая развития личности в процессе социализации**

О.В. Дружиловская,

*кандидат педагогических наук,*

*Институт детства Московский педагогический государственный  
университет, г. Москва*

*И.В.Романова, ГБПОУ ПК №15, Москва*

*Аннотация.* В статье рассматриваются социальные изменения конца XX – начала XXI века, предпосылки для возникновения социальной дезадаптации детей, приводящей к нарушениям физического, психологического и нравственного развития, педагогические проблемы этого периода; содержание образования с позиций культурно-исторической или культурно-социальной методологии. Спецификой социокультурной адаптации является связь с социализацией человека, с процессом усвоения социальных норм поведения, языка, культурных и

нравственных ценностей, а также с осознанием себя в культурно-историческом времени. Если ребенок не усваивает положительный социальный опыт, не может адаптироваться к образцам поведения и требованиям общества, то процесс социализации нарушается, а поведение ребенка становится социально дезадаптированным.

Также в исследовании показана связь поэтапного формирования анатомо-физиологических функций и становления нравственных свойств личности в процессе воспитания; социальная ситуация развития ребенка; рассматриваются вопросы нравственного и патриотического воспитания в процессе социализации личности.

*Ключевые слова:* социальная дезадаптация, социокультурная адаптация, культурно-социальная методология, механизм социализации, патриотическое воспитание.

### **Patriotic education as a moral component of personality development in the process of socialization**

*O.V. Druzhilovskaya, Associate Professor,  
Ph.D., Institute of Childhood MPGU, Moscow  
I.V. Romanova, GBPOU PC № 15, Moscow*

*Abstract:* The article deals with social changes of the late XX - early XXI century, the preconditions for the emergence of social disadaptation of children, leading to violations of physical, psychological and moral development, pedagogical problems of this period; The content of education from the standpoint of cultural-historical or cultural-social methodology. Specificity of socio-cultural adaptation is the connection with the socialization of man, with the process of assimilation of social norms of behavior, language, cultural and moral values, as well as with self-awareness in cultural and historical time. If the child does not absorb positive social experience, can not adapt to the patterns of behavior and the requirements of society, the process of socialization is violated, and the child's behavior becomes socially maladaptive. Also, the study shows the connection between the step-by-step formation of anatomical and physiological functions and the formation of moral personality traits in the process of education; social situation of the child's development; the issues of moral and patriotic education are considered in the process of socialization of the individual.

*Key words:* social disadaptation, sociocultural adaptation, cultural and social methodology, socialization mechanism, patriotic education.

Научные исследования и статистические данные свидетельствуют: политическая и экономическая нестабильность общества, переживающего процесс поиска национальной

самоидентичности, противоречивость сочетания разновекторных идеологических установок в совокупности с изменившимися средовыми, семейно-бытовыми и образовательными условиями жизнедеятельности, создают предпосылки для возникновения социальной дезадаптации детей, приводящей к нарушениям физического, психологического и нравственного развития. Эта проблема нарастает и усугубляется, поскольку по мнению ведущих специалистов в области психологии и педагогики (А.Г. Асмолов, Е.Е. Дмитриева, И.Ю. Левченко, А.А. Марголис, В.В. Рубцов, Л.М. Фридман и др.), важной характеристикой современного социума является стремительные структурные и функциональные изменения существовавших ранее социальных институтов, традиционных способов разделения деятельности и сложившихся общностей людей. Одновременно с этим наблюдается интенсивный процесс создания принципиально нового многомерного общественного пространства, в котором границы нравственных и эстетических понятий добра и зла, прекрасного и безобразного являются подвижными и размытыми. Необходимость жить в этом сложном и неоднозначном социуме ставит ребенка перед проблемой "нахождения себя" одновременно в различных видах деятельности и в разных типах социальных общностей.

Социокультурная адаптация ребенка тесно связана с содержанием образования. **Теория содержания образования** всегда была основополагающей для развития классической отечественной дидактики, что нашло свое отражение в трудах В.В. Краевского, С.Л. Леднева, И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина и др. Исходя из направленности нашей работы мы обратились к исследованию А.Ф. Мальшевского, предложившему рассматривать содержание образования с позиций культурно-исторической или культурно-социальной методологии. В его трудах содержание общего образования базируется в следующих соответствиях:

- образовательного процесса, уровню и особенностям развития ребенка, его жизненным циклам как этапам социализации;
- образовательных компонентов и уровней сенситивных периодов овладения ребенком социальными способами бытия, его естественными формами;
- методов и организационных форм обучения – культурно-социальным ситуациям развития ребенка, овладающим социальными способами бытия, его цивилизованными формами.

Спецификой социокультурной адаптации является связь с социализацией человека, с процессом усвоения социальных норм поведения, языка, культурных и нравственных ценностей, а также с осознанием себя в культурно-историческом времени. По существу социокультурная адаптация является важнейшим механизмом социализации. Но если "социализация" представляет собой постепенный процесс формирования личности в определенных социальных условиях, то социокультурная адаптация - процесс активного приспособления к условиям социальной среды, и осознания себя как личности.

Если ребенок не усваивает положительный социальный опыт, не может адаптироваться к образцам поведения и требованиям общества, то процесс социализации нарушается, а поведение ребенка становится социально дезадаптированным.

Усвоение социального опыта, преобразование его в ценности, установки, ориентации – все это является движущей силой преобразующего развития личности дошкольника.

Человек усваивает общественно-исторический опыт, который является продуктом развития многих поколений людей и «фиксируется в форме предметов и знаковых систем». На наш взгляд любой предмет или артефакт потенциально интерактивен и обладает неисчерпаемой информативностью, репрезентативностью, экспрессивностью, аттрактивностью и ассоциативностью. Проблема участия предметных образов в структуре и функционировании высших форм познавательной деятельности изучалась многими известными психологами (Б.Г.Ананьев, Л.С. Выготский, Е.И. Игнатьев и др.). А.Н. Леонтьев полагал, что ребенок не следует, а обретает особым образом – в процессе присвоения и воспроизведения, исторически сформировавшиеся человеческие свойства, способности и способы поведения, опредмеченные в продуктах материальной и духовной культуры.

При понимании развития как присвоения общественно-исторического опыта складывается и иное понимание социальной среды. По мнению профессора Г.А.Урунтаевой, она вступает не как обстановка, не как условие развития, а как его источник, поскольку в ней заранее есть все, чем должен овладеть ребенок, как положительное, так и отрицательное, например, некоторые асоциальные формы поведения. Причем социальная среда не складывается только из непосредственного окружения ребенка. Она

представляет собой взаимосвязь трех компонентов: макро - мезо и микросреды. Макросреду составляет общество как определенную социально-экономическую, социально-политическую и идеологическую систему. В ее рамках протекает вся жизнедеятельность личности. Мезосреда включает национально-культурные и социально-демографические особенности региона, в котором проживает ребенок. Микросреда – это непосредственная среда его жизнедеятельности (семья, соседи, группа сверстников, культурные, воспитательно-образовательные учреждения, которые посещает).

Образ жизни окружающего ребенка социально-предметного мира предоставляет ему потенциальные возможности для развития. Однако, реализуются же эти возможности в той мере, в какой сам ребенок воспринимает ценности, нормы, мотивы, выработанные обществом как субъективно значимые. Здесь перед педагогами стоит важная задача добиться правильного выбора ребенка.

Весь педагогический опыт показывает, что только духовно - нравственное воспитание способно решить эту задачу. В процессе духовно - нравственно воспитания ребенок, развиваясь, усваивает и накапливает основополагающие нормы взаимоотношений между людьми, отношений к семье, обществу и государству, начинает понимать критерии добра и зла, истины и лжи, поэтому формирование духовно-нравственных качеств личности ребенка необходимо начинать как можно раньше. И здесь мы сталкиваемся с определенной проблемой. Духовно - нравственные категории (добро и зло, горе и счастье, ненависть и любовь, предательство и долг и т.п.) весьма абстрактны и трудны для понимания ребенка.

Начинать формирование духовно - нравственных качеств необходимо с чувства патриотизма. Патриотизм – это глубокое нравственное чувство любви к Родине, ее народу, культуре, языку, родной природе, историческим корням; готовность служить своей стране, укреплять, развивать и защищать ее. Для ребенка просты и понятны дом, где он живет, соседний двор, ближний лес и речка – все то, с чего начинается Родина.

В своем развитии ребенок проходит несколько возрастных этапов и для каждого из них характерны свои особенности физиологического развития. Развитие ребенка – это не только поэтапное формирование анатома - физиологических функций, но прежде всего становление нравственных свойств личности в процессе воспитания в определенных социокультурных условиях.



Система отношений и жизненных ценностей складывается у ребенка в процессе усвоения народной культуры через совместные с взрослыми формы поведения. Не случайно К.Д. Ушинский подчеркивал, что "воспитание, если оно не хочет быть бессильным, должно быть народным". Он ввел в русскую педагогическую литературу термин "народная педагогика", видя в фольклорных произведениях национальную самобытность народа, богатый материал для воспитания любви к Родине.

У каждого народа свои сказки, и все они передают от поколения к поколению основные нравственные ценности: добро, дружбу, взаимопомощь, трудолюбие. "Это — первые и блестящие попытки русской народной педагогики, — писал К.Д. Ушинский, — и я не думаю, чтобы кто-нибудь был в состоянии состязаться в этом случае с педагогическим гением народа".

Народные сказки, рассказы, классические произведения для детей содержат много народной мудрости, несут в себе глубинные пласты народной культуры и обладают высоким воспитательным потенциалом. В народном фольклоре, рассказах Л.Н.Толстого, К.Д.Ушинского содержатся добрые уроки – дружеские советы, которые учат детей отличать добро от зла, хорошие поступки от плохих. Такое педагогическое воздействие оказывается более эффективным, чем требования взрослых о нормах поведения.

Таким образом, «народная педагогика» не только формирует любовь к традициям своего народа, его языку и культуре, но и способствует развитию нравственных качеств личности.

Этапы патриотического воспитания ребенка, выстраиваются в соответствии с его возрастными особенностями и, можно сказать, обоснованы социокультурным содержанием образования. В настоящее время выделяются следующие этапы патриотического воспитания: предварительный, базовый (формирование нравственных основ личности, накопление опыта нравственного поведения и взаимоотношений с другими людьми, развитие нравственных чувств); художественно-ознакомительный (знакомство с народными традициями, национальным искусством); когнитивно-эмоциональный (развитие интереса к своей стране); эмоционально-действенный (формирование желания и умения реализовать отношения и знания в практической и воображаемой деятельности).

Каждому этапу должен соответствовать определенный набор средств и методов патриотического воспитания: художественная литература и искусство, фольклор, беседы об истории, музейные формы, целевые прогулки и экскурсии, знакомство с народными промыслами, наблюдения за трудом взрослых и др.

Интерактивные методы помогают раскрыть прошлое, максимально полно раскрыть художественный и историко - культурный потенциал предмета, способствуют свободе самовыражения ребенка.

Использование соответствующих методов и приемов патриотического воспитания повышает познавательную активность, эмоциональность восприятия дошкольников, корректируют формирующиеся у детей представления о Родине, координируют разные виды деятельности.

Например, на базе этнографического музея проходят интерактивные занятия с дошкольниками. Занятия проходят в форме активного диалога. Свободно владея приемами сложной смысловой импровизации, педагоги помогают детям не просто задавать вопросы, но на равных участвовать в очередном открытии мира.

Ниже приведен небольшой фрагмент занятия в этнографическом музее русского деревенского быта, который наглядно иллюстрирует принципы построения активного творческого диалога педагога и ребенка, воспитания любви к русским традициям и культуре:

«Посмотрите на макет этого дома. Люди всегда строили свое жилище по законам Небесным, единым для всего живого, поэтому дом был триединым: по вертикали и горизонтали. Вот душа дома - горница.

Произнесите это слово вслух.....

- Горница.

- Какое другое слово оно вам напоминает?

- Горы...

- Правильно. Душа устремляется «горе»-ввысь. Ведь именно в горах

Бог дал Моисею. Заповеди, которые мы с вами должны соблюдать. Горница-это малый домашний храм. Человек не представлял себе жизни без Бога, так как знал, как устроен мир. В горнице развивался Дух дома. Если дом был намоленным, люди

тянулись к нему. В нем было уютно. Бывая в таком доме, вы и сейчас нередко говорите: «Уходить не хочется, так у вас хорошо».

Способом погружения в историко–культурное пространство является театрализация (реконструкция или моделирование

событий и явлений художественной и культурной жизни), проигрывание на себе социальных ролей. Подобные способы погружения в историко – культурное пространство предполагают реконструкцию костюма, предметов быта, вооружения, орудий труда, знакомство и освоение навыков производительности.

При взаимодействии с компонентами музейной среды выявляются и формируются творческие способности детей, ценностное отношение к окружающей действительности.

Таким образом, в процессе патриотического воспитания ребенок, глубоко переживая историю своей страны, воспринимает основные нравственные категории, закрепляя их в деятельности, формирует нравственное отношение к современному миру.

#### *Литература:*

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. (Психологическое исследование.). М., 1968. С.118.
2. Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. [Текст] /Н.В. Голованова - СПб., 2004. С.145.
3. Мальшевский А.Ф. Философия образования: Человек в предлагаемых обстоятельствах культуры. Детство. Спб., 2001. С. 8.
4. Розина О.В. Духовные основы русской культуры. Книга 3. М., 2009. С. 20-21.
5. Урунтаева Г.А. Детская психология. М., 2006. С. 19-20.
6. Ушинский К.Д. Избранные труды в 4-х книгах. Книга 3. М., 2005.

### **Семья и ее роль в воспитании детей младшего школьного возраста**

А.А. Иванихин,

*Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского*

*Аннотация.* В статье анализируется роль и значение института семьи в первичной социализации ребенка. Автор определяет функции семьи и родителей, раскрывает функции ребенка в контексте его социализации в

семье. В статье рассматривается вопрос о влиянии семьи и типах семейного воспитания в истории развития общества. Определены достоинства семейного воспитания ребенка, проанализировано понятие «детско-родительские отношения». Семья рассматривается автором как сложное социальное образование. Автор указывает на важнейшие характеристики семьи: ее функции, структура и динамика. В статье уделено внимание нарушениям функции семьи. Автор приходит к выводу, что это такие черты её жизни, которые затрудняют или препятствуют выполнению семьёй её основных функций.

*Ключевые слова:* социализация детей, семейное воспитание, семья, функции семьи, структура семьи.

### **Family and its role in the education of children of primary school age**

A.A. Ivanishin,

Kaluga State university names after K. E. Tsiolkovsky

*Abstract.* The article analyzes the role and importance of the family institution in the primary socialization of the child. The author defines the functions of the family and parents, reveals the functions of the child in the context of his socialization in the family. The article deals with the influence of the family and the types of family education in the history of the development of society. The merits of family upbringing of the child are determined, the concept of “child-parent relations” is analyzed. The author views the family as a complex social education. The author points to the most important characteristics of the family: its functions, structure and dynamics. The article focuses attention on violations of the family function. The author comes to the conclusion that these are such features of her life that make it difficult or hamper the family’s fulfillment of its basic functions.

*Key words:* socialization of children, family education, family, family functions, family structure.

Детско-родительским отношениям в психологической литературе уделяется значительное внимание. Интерес к данной теме не утихает и в наши дни, и будет являться предметом повышенного интереса, по всей видимости, пока будут существовать сами эти отношения, а значит, и само человечество.

Само понятие «детско-родительские отношения», не имеет однозначного определения. Наиболее широкий и часто употребляемый вариант как подструктуры семейных отношений, включающей в себя взаимосвязанные, но неравнозначные отношения родителей к ребенку – родительское (материнское и

отцовское) отношение и ребенка – к родителям. Зачастую термин «детско-родительские отношения» является синонимом «родительских отношений» [5, 28].

Как отечественные, так и зарубежные авторы считают центральной роль родителей в жизни ребенка, подразумевая, что родитель лучший педагог.

Смирнова Е.О. отмечает, что «родительское отношение», как и всякое другое, включает два противоположных начала – предметное и личностное. Однако в случае отношения к своему ребенку напряженность между предметным и личностным началом выражена особо остро.

С одной стороны, главной характеристикой родительского отношения является любовь к ребенку, которая не зависит от его достоинств и определяет отношение к нему как к уникальной, возможно, самой главной личности. Глубина, сила и самоотверженность родительской любви хорошо известна. Многие родители готовы пожертвовать своим благополучием ради счастья своего ребенка, не рассчитывая на благодарность или какие-либо награды [7, 125].

С другой стороны, именно родитель несет тотальную ответственность за формирование ребенка как члена общества, за усвоение им норм и правил поведения. Это предполагает требовательность и контроль, а значит, оценку его действий, осуществление необходимых санкций, ориентацию на нормы, которые обусловлены требованиями общества и определенными родительскими установками. Все это и превращает ребенка в предмет воспитания, оценки, сравнения с другими и с нормой, принятой в обществе. И личностное, и нормативное начало в отношении к ребенку выражено максимально ярко, что порождает внутреннюю напряженность родительской позиции.

Эти два начала являются необходимыми и взаимодополняющими сторонами, присущими всякому родительскому отношению и определяющими его неизбежную сложность и противоречивость.

Рассмотрим вопрос о влиянии семьи и типах семейного воспитания в истории развития общества.

Влияние семьи на развитие ребенка в самом начале становления цивилизации руководствовалось законами природы, главной задачей было сохранение жизни. На этом этапе семьей для

ребенка являлась «родовая коммуна», состоявшая из мужской и женской групп, при этом родителями могли быть все члены общины [2, 10].

Культуры Древней Греции, Рима, Египта послужили началом развития новых общественных отношений, что отразилось на изменении семейного уклада и отношении к ребенку. Даже такие развитые общества, как античное, были весьма избирательны в заботе о детях. Цицерон писал, что смерть ребенка нужно переносить со спокойной душой, а Сенека считал разумным топить слабых и уродливых младенцев. Ребенок рассматривался как низшее существо.

В средние века детство не представлялось в общественном сознании как особое состояние человека, а дети не воспринимались как полноценные человеческие существа, и занимали самую низшую ступень в семейной иерархии [2,49]

Глобальные изменения в детско-родительских отношениях произошли в XVIII- XIX веке после выхода в свет романа Жан-Жака Руссо «Эмиль, или о воспитании детей». После выхода в свет романа, ребенок приобрел особое место в обществе. Дети должны воспитываться, как отмечал Руссо естественно, сообразно с природой. Это означало, что в воспитании нужно следовать природе ребенка, учитывая его возрастные особенности. «Природа желает, чтобы дети были детьми, прежде чем они станут взрослыми» - писал Руссо [2, 54]

В эпоху Просвещения в Европе были распространены идеи И. Г. Песталоцци, он считал, что взаимодействие между детьми и родителями первоначально строится на материнском чувстве любви и заботы к ребенку: «...материнская сила и материнская преданность природосообразно развивает в младенце ростки любви и влияние отцовской силы, братского и сестринского чувства и таким образом постепенно распространить дух любви и доверия на весь круг семейной жизни [2,76]

В результате в конце XIX века, отмечается бурный рост образования в Европе, несмотря на активно проводимую католицизмом политику растет тенденция укрепления семьи.

К середине XX века в зарубежной педагогике и психологии функции социализации детей, преодолев целый ряд попыток прикрепить ярлык государственности, «возвращается» исследователями в семью.

В отечественной истории развития детско-родительских отношений, необходимо отметить, что Россия прошла свой индивидуальный путь. Семья на протяжении многих веков была основана на церковном браке, целью которого являлось родительство. Бездетность вызывала осуждение окружающих, а традиционным считалась многодетная семья.

Отмена крепостного права в 1861 году, по мнению М. Е. Салтыкова-Щедрина, устранила безнравственное отношение человека к человеку. В 60-е годы XIX века начинает развиваться система дошкольного образования, появляются работы представителей революционно-демократического направления педагогики: Е. Н. Водовозовой, Е. И. Тихеевой, А. С. Симонович, Л. К. Шлегер, Н.А. Добролюбова, К. Д. Ушинского, П. Ф. Лесгафта, Л. Н. Толстого, П. Ф. Каптерева. В своих работах они выделяли роль семейного воспитания в жизни детей.

Л. Н. Толстой считал, что отношения родителей и детей должны строиться на свободе. Созданная им теория «свободного воспитания» доказывает, что воспитание является насилием для ребенка: «...свобода есть необходимое условие всякого истинного образования» [2,167].

В конце XIX – начале XX века сформировалась иная ориентация на семью. Дети рассматривались как неизбежное дополнение к браку, а не его цель. Особо неприемлемое проявление эта установка получила в 20-е годы XX века, когда была объявлена полная сексуальная свобода женщины, в том числе и свобода от воспитания рожденных в подобном сожительстве детей.

В 20-50 годы XX века П. А. Сорокин выделил кризисные явления советской семьи: ослабление супружеских, детско-родительских и родственных отношений. Родственные чувства стали менее прочной связью, чем партийное товарищество.

В середине 50-х годов психология семьи начала возрождаться, появились теории, объясняющие функционирование семьи как системы, раскрывающие детско-родительские отношения.

Экономические причины, социальные потрясения, происходящие в нашей стране, развитие феминизма, ослабление роли церкви не могли не сказаться на позиции к семейному укладу граждан нашей страны. Последствие данных процессов наблюдаем в настоящее время: увеличение количества детей, растущих в неполных семьях, детей, воспитывающихся в государственных

учреждениях, рост детской беспризорности и социально запущенных детей в семьях.

Отметим, что проблемы детско-родительских отношений исследовались во всех крупных психологических направлениях – психоанализ (З. Фрейд, Э. Эриксон, Э. Фромм, Д. Винникот, Э. Берн и др.), бихевиоризм (Дж. Уотсон, Б. Скиннер, А. Бандура и др.), гуманистическая психология (Т. Гордон, Дж. Байярд, В. Сатир и др.), которые рассматривали эти взаимоотношения как основополагающие для развития личности ребёнка и его общения [4].

По теории А. Адлера атмосфера в семье, ценности и взаимоотношения, являются фактором развития личности. Дети учатся нормам, принятым в обществе и воспринимают культуру через своих родителей, поэтому семья является той средой, в которой ребенок формирует свои идеалы, цели, систему ценностей. Основными понятиями воспитания родителей являются «равенство», «сотрудничество» и «естественные результаты». Родителям важно понять детей, научиться разбираться в мотивах их поступков. В итоге это способствует гармонизации отношений в семье и быстрому осознанию детьми собственного поведения [90]

Б. Ф. Скиннер отмечает, что поведение родителей и их детей можно изменить методом переучивания или научения. Поведение родителей меняется по ходу осмысления ими своих и детских поступков и их мотивов. Родители регулируют поведение ребенка с помощью разных средств [6.79].

Т. Гордон отмечает, что в семейном воспитании модель чувственной коммуникации означает диалогичность общения, открытость, раскрепощенность, искренность. Т. Гордон, считал, что родители должны дифференцировать проблемы родителей и ребенка, обучать детей самостоятельному решению проблем, постепенно перенося всю ответственность за поиск их решения на самого ребенка.

Согласно теории, Э. Берна поведение авторитетных людей в социальном окружении учит личность определенным нормам и способам поведения через «родительскую» честь. Родительское программирование во многом предопределяет согласно Берну, судьбу ребенка. Основная задача научить членов семьи взаимным компромиссам и умению их использовать в других социальных



сферах. Ключ к изменению поведения ребенка лежит в изменении отношений между родителями и ребенком [8,80]

В отечественной психологии роль взрослого в развитии ребенка как представителя человеческого рода и носителя культуры была принята в качестве основополагающей в культурно-историческом подходе (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, А. В. Запорожец, Л. И. Божович, М. И. Лисина и другие). Понятие «социальная ситуация развития» ребенка, во многом определяемая близким взрослым, позволило представителям этого подхода более широко охарактеризовать основу взаимодействия ребенка с взрослым. Поведение родителей, и в большей степени матери, было представлено в качестве источника развития ребенка как субъекта познавательной активности, общения, самосознания.

Рассмотрим основные функции семьи, связанные с воспитанием детей.

Семья – это малая социальная группа, которая основана на супружеском союзе и родственных связях (отношение мужа с женой, родителей, братьев и сестёр), которые живут вместе и ведут общее домашнее хозяйство [9, 25]

Семья – это сложное социальное образование. Исследователи определяют ее как исторически конкретную систему взаимоотношений между супругами, между родителями и детьми, как малую группу, члены которой связаны брачными или родственными отношениями, общностью быта и взаимной моральной ответственностью, как социальную необходимость, которая обусловлена потребностью общества в физическом и духовном воспроизводстве населения.

В настоящее время проблемам семейных взаимоотношений уделяется внимание в работах Ю. И. Алешинной, В. Н. Дружинина, С. В. Ковалева, А. С. Спиваковской, Э. Г. Эйдемиллера, в них подчеркивается, что семья прямо или косвенно отражает все изменения, происходящие в обществе, а так же обладает относительной самостоятельностью и устойчивостью.

Важнейшими характеристиками семьи являются: функции, структура и динамика. Соловьёв Н.Я. отмечал, что под функцией семьи понимается сфера жизнедеятельности, которая связана с удовлетворением членами семьи своих определённых потребностей.

Функция семьи по потребности:

1. Воспитательная функция. Состоит в удовлетворении членами семьи их психологических потребностей в отцовстве, материнстве, взаимодействии с детьми, воспитании детей и самореализации себя в детях. Функция эта является достаточно длительной – от рождения до взрослости. Она обеспечивает преемственность поколений.

2. Хозяйственно – бытовая функция. Она заключается в удовлетворении членами семьи биологических и материальных потребностей. В удовлетворении потребности в сохранении здоровья – физического, психического и социального.

3. Функция эмоционального обмена. Семья образуется людьми, которые находятся в родственных связях. Эти связи основаны на эмоционально – позитивных контактах, которые называются привязанностью. Эта привязанность исходно существует между членами семьи и проявляется в переживаниях и выражении своего отношения одного члена семьи к другому. Привязанность выражается в форме эмоций, которые перерастают в потребность любви, симпатии, уважении, эмоциональной поддержки.

4. Коммуникативная функция. Она состоит в удовлетворении потребности семьи в совместном проведении времени (досуга), взаимном культурном и духовном обогащении. Благодаря коммуникации происходит серьёзный личностный рост членов семьи.

5. Функция первичного социального контроля. Эта функция, которая ведёт к введению ограничений и запретов в поведении членов семьи с соответствующими нормами общества.

6. Сексуально – эротическая функция. Существует для удовлетворения сексуальных потребностей семьи, регулирует сексуальное поведение членов семьи. Обеспечение биологического воспроизводства общества, благодаря чему семьи превращаются в роды, идущие в поколения.

С течением времени происходят изменения в функциях семьи: одни утрачиваются, другие изменяются в соответствии с новыми социальными условиями.

Семья имеет свои фазы развития. Динамический компонент состоит в том, что с течением жизни семьи удельный вес каждой из функций может меняться. Семья, которая адекватно выполняет всю совокупность своих функций, называется функциональной. Если в семье, отмечаются нарушения какой – либо функции или

нескольких, такая семья называется дисфункциональной. Нарушение функции семьи – это такие черты её жизни, которые затрудняют или препятствуют выполнению семьёй её основных функций.

Структура семьи. Это число и состав членов семьи, а так же совокупность взаимоотношений между её членами. Она тесно связана с её функцией. Число и состав семьи взаимно влияют друг на друга [7, 182].

1. Нуклеарная семья – это семья, состоящая из супружеской четы с детьми или одного из родителей со своими детьми, которые не состоят в браке. Существует две разновидности: полная нуклеарная семья (двое родителей и ребёнок) и неполная (отсутствие одного из родителей или ребёнка).

2. Расширенная семья (многопоколенная) – это семья, которая объединяет кровных родственников более чем двух поколений, которые объединены общим домашним хозяйством.

3. Большая семья – это группа кровных родственников разных поколений, которая живёт в одном месте не обязательно ведут совместное домашнее хозяйство и возглавляется фигурой патриарха или матриархат. Такая семья является иерархичной.

4. Клан – это группа, объединённая кровно родственными отношениями, которая не обязательно проживает в одном месте и не обязательно имеет одного лидера.

5. Двор – это семья, в которой объединяется несколько поколений членов семьи, включая людей не связанных кровным родством (гувернантки, слуги, горничные).

6. Псевдосемья – это полная семья с одним или двумя детьми, но с их постоянным отсутствием родителей и детей в стенах дома в связи с их пребыванием в ДОУ, школе, на работе.

Нарушение структуры семьи – это такие особенности структуры, которые затрудняют или препятствуют выполнению семьёй ее функций.

Функции семьи и родителей: воспитание у детей интереса к научным и практическим знаниям; поддержка увлечений ребёнка; дальнейшее развитие взаимоотношений в семье; взаимодействие с родителями других школьников.

Функции ребёнка: получение навыков, необходимых для школьного образования; стремление быть полноправным и готовым к сотрудничеству членом семьи; постепенный отход от родителей,

осознание себя личностью, которую любят и уважают; включённость в группу сверстников, совместная с ними деятельность; знакомство с правилами поведения и моралью группы; формирование научной картины мира.

Семейное воспитание имеет ряд достоинств: благоприятный эмоциональный и морально-психологический климат; атмосфера любви, заботы и поддержки; близость родительского воздействия; духовная связь и преемственность между поколениями; постоянный пример взрослых; нравственное воспитание личности, через усвоение системы ценностей, семейных традиций, стереотипов поведения и общения. Семьи, наделённые перечисленными достоинствами, считаются благополучными, но встречаются и неблагополучные, воспитание в которых деформирует личностное развитие ребёнка.

Неблагополучные семьи являются источником социального сиротства. Современные исследователи этой проблемы – А.К. Воднева, Л.И. Смагина, В.В. Чечет, Л.М. Шипицына – выделяют факторы, определяющие семейное неблагополучие:

1. Падение жизненного уровня, безработица и низкие доходы в семье, ухудшение условий содержания детей.

2. Структурные изменения в семьях – увеличение числа неполных семей, детей, рождённых вне брака, увеличивается число отказных детей.

3. Отсутствие или недостаток эмоционального и доверительного общения, высокий уровень конфликтности в отношениях между членами семьи и в детско-родительских отношениях, педагогическая некомпетентность родителей.

4. Падение нравственных устоев семьи, алкоголизм и наркомания родителей, жестокое обращение с детьми, пренебрежение их интересами и потребностями [1, 112].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что цивилизация прошла длительный путь становления типов детско-родительских отношений. Отдельные признаки этого оформления в разное время становились центральными проблемами общественной жизни и являлись объектом анализа в педагогике и психологии.

### *Литература:*

1. Абраменкова, В.В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре [Текст] / В.В. Абраменкова. – М.: МПСИ; Воронеж: Изд. НПО «МОДЕК», 2012. – 416с.
2. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца 20 в. / Под. ред. А.И. Пискунова. - М.: ТЦ «Сфера», 2005. -351 с.
3. Иванихин А.А. Реализация основных направлений социальной защиты материнства и детства в современной России: региональный опыт // Теория и практика социальной работы: история и современность. Сборник научных трудов, электронное издание. Под общей редакцией: Ю.А. Калинина, С.Г. Чудова. Барнаул, 2015. С. 124-129.
4. Коломийченко, Л.В. Я – компетентный родитель [Текст] / Под ред. Л. В. Коломийченко – М.: ТЦ «Сфера», 2013. – 128с.
5. Минияров В. М. Психология семейного воспитания (диагностико-коррекционный аспект). — М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. - 256 с. (Серия «Библиотека школьного психолога»).
6. Овчарова, Р.В. Психология родительства. [Текст] / Р.В. Овчарова – М.: ВЛАДОС, 2005 – 178с.
7. Пацакула И.И. Социально-психологические феномены в отношениях родитель-ребенок в ситуации изменения культурно-исторической среды // Проблемы современной науки. 2012. № 5-1. С. 181-188.
8. Сысуева, О. И. Родительский клуб как одна из форм эффективного взаимодействия с семьей. [Текст] / О. И. Сысуева // Дошкольная педагогика. 2015. № 1. С. 65-68.
9. Эйдемиллер, Э. Г., Юстицкис, В. Психология и психотерапия семьи [Текст] / Э. Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис - 3-е изд. - СПб. Питер, 2002. - 656 с.

### **К вопросу о создании конкурентоспособной образовательной среды в образовательных организациях дополнительного образования детей**

И.В. Иванова,

*Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского*

*Аннотация.* Статья отражает результаты научного поиска автора по проблеме определения условий конструирования конкурентоспособной образовательной среды в образовательных организациях дополнительного образования детей. Обращается внимание на то, что

конкурентоспособность образовательной среды дополнительного образования детей выступает не в качестве конечной цели, а как средство, подход, обеспечивающий создание условий для получения ребенком широких возможностей в самопознании, раскрытии своей индивидуальности в образовательном пространстве дополнительного образования детей. Педагогическое сопровождение саморазвития детей как создание условий для становления субъектности личности в дополнительном образовании рассматривается автором в качестве средового компонента, предопределяющего конкурентоспособность образовательной среды в образовательных организациях, реализующих дополнительные образовательные программы. Описаны отличительные конкурентные черты дополнительного образования детей, а также дополнительного аэрокосмического образования детей. Приведено описание подхода к построению конкурентоспособной образовательной среды в дополнительном аэрокосмическом образовании детей. Автор полагает, что образовательная среда, создающая условия для становления субъектности личности детей разного возраста, может рассматриваться в качестве условия конкурентоспособности дополнительного аэрокосмического образования детей и предопределять эффективность образовательного процесса в образовательных организациях данного вида.

*Ключевые слова:* конкурентоспособность, образовательная среда, педагогическое сопровождение саморазвития детей, дополнительное образование детей, дополнительное аэрокосмическое образование детей.

## **On the creation of a Competitive Educational Environment in educational organizations for the further education of children**

*I.V. Ivanova,*

*Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky*

*Abstract.* The article reflects the results of a scientific search for the author on the problem of determining the conditions for designing a competitive educational environment in educational organizations of additional education. The author notes that the competitiveness of the educational environment for the additional education of children does not serve as the ultimate goal, but as a means, an approach that ensures the creation of conditions for the child to receive ample opportunities in self-discovery, and the disclosure of his individuality in the educational space for additional education for children. Pedagogical support of children's self-development as the creation of conditions for the formation of personal subjectivity in complementary education is considered by the author as an environmental component predetermining the competitiveness of the educational environment in educational organizations that implement additional educational programs. Distinctive competitive

features of additional education of children, as well as additional aerospace education of children, are described. The article describes the approach to building a competitive educational environment in the additional aerospace education of children. The author believes that the educational environment that creates the conditions for the emergence of the subjectivity of the personality of children of different ages can be considered as a condition for the competitiveness of additional aerospace education for children and pre-determine the effectiveness of the educational process.

*Key words:* competitiveness, educational environment, pedagogical support of children's self-development, additional education of children, additional aerospace education of children.

Характерной чертой современного этапа развития системы образования является ориентация на максимальную индивидуализацию образования ребенка, что отражено в содержании нового Федерального государственного образовательного стандарта, в социальном проекте развития личности, общества и государства «Наша новая школа», в материалах Концепции модернизации российского образования до 2020 года, «Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы (утв. указом Президента РФ от 01.06.2012г. №761). В Концепции модернизации российского образования подчеркивается, что организациям дополнительного образования детей принадлежит особая роль в развитии склонностей и способностей, социального и профессионального самоопределения детей и молодежи.

Важную роль в создании условий, способных обеспечить раскрытие индивидуальности ребенка, ученые (В. А. Березина, А.А. Галицких, В.А. Горский, И.Д. Демакова, Е.Б. Евладова, Л.Г. Логинова, А.М. Лобок, Н.Н. Михайлова, А.Н. Тубельский, М.П. Черемных, М.П. Щетинин. С.А. Шмаков, М.И. Чеков и др.), отводят дополнительному образованию детей.

Таким образом, одной из тенденций развития современного образования является создание условий для становления субъектности детей, при этом акцентируется внимание на использовании возможностей дополнительного образования детей в создани условий для развития индивидуальности личности. С другой стороны, важная задача на современном этапе развития образования детей состоит в обеспечении его конкурентоспособности в условиях современных образовательных

предложений. Важно подчеркнуть, что конкурентоспособность образовательной среды дополнительного образования детей выступает *не в качестве конечной цели, а как средство, подход*, обеспечивающий создание условий для получения ребенком широких возможностей в самопознании, раскрытии своей индивидуальности в образовательном пространстве дополнительного образования детей. Эффективность образовательного процесса выступает определяющим условием конкурентоспособности дополнительного образования детей.

До недавнего времени понятие конкурентоспособности учеными рассматривалось в качестве экономической категории. В экономических источниках понятие «конкурентоспособность» авторы связывают с борьбой независимых объектов с целью обладания основными экономическими ресурсами. Конкурентоспособность определяет способность участника рыночных отношений решать задачи, стоящие перед ним в сложившейся ситуации. Как указывает И.Ю. Жданкина и Е.А. Шамин, образовательные услуги на современном рынке реализуются в условиях жесткой конкуренции, исходя из этого образовательные организации должны наращивать конкурентное преимущество, достигать лидирующие позиции [2, с.12]. Н. Л. Зайцев отмечает в своих работах, что способность образовательной организации своевременно подстраиваться к постоянно изменяющимся условиям является одним из условий конкурентоспособности [3, с.91].

Авторы (А.А. Абрамкина, И.Ю. Жданкина, С.А. Мохначев, Е.А. Шамин и др.) отмечают, что конкурентоспособностью обладают такие образовательные организации, которые активно работают и предоставляют потребителю конкурентоспособные качественные образовательные услуги. Характеристики образовательной организации и произведенной ей продукцией (в нашем случае, образовательная услуга) предполагают качество производимой продукции, маркетинговые факторы, внутрикорпоративную среду и т. д. Формирование конкурентной среды требует высокой конкурентоспособности предоставляемых образовательных услуг. Согласно с мнением Р.А. Фатхутдинова, что в условиях неопределенности и изменчивости внешней среды необходимо использовать такие подходы и методы управления конкурентоспособностью, которые позволяют решить основные



проблемы стоящие в настоящее время перед образовательными организациями [12, с. 37].

О позиции повышения конкурентоспособности образовательных организаций, *в частности, в системе дополнительного образования*, указано в Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 г. и Национальной доктрине образования в России на период до 2025 г.

Для выявления оптимальных путей управления развитием конкурентоспособности дополнительного образования детей необходимо учитывать специфику вида образования, опираться на его потенциал. К.Р. Туманова указывает на то, что усиление конкуренции на рынке дополнительного образования наряду с решением проблем, связанных с содержательной стороной, обуславливает необходимость исследования возможности повышения конкурентоспособности образовательных организаций данного типа и формирования системы управленческо-педагогических мер по ее обеспечению [11, с.142]. Автором определено, что *отличительными конкурентными чертами дополнительного образования детей* выступают:

- создание условий для свободного выбора каждым ребенком образовательной области, профиля программы, педагога;
- личностно деятельностный характер образовательного процесса, способствующий развитию мотивации к познанию и творчеству, самореализации и самоопределению;
- личностно ориентированный подход к ребенку, создание ситуации успеха для каждого;
- создание условий для самореализации, самопознания, самоопределения личности;
- многообразие видов деятельности, удовлетворяющих интересы и потребности ребенка;
- признание за ребенком права на пробу и ошибку в выборе, пересмотр возможностей в самоопределении личности [11, с.143].

Отдельного внимания в условиях рассмотрения пространства дополнительного образования детей заслуживает *дополнительное аэрокосмическое образование детей*, которое обладает рядом конкурентоспособных преимуществ, позволяющих ему быть востребованным. Дополнительное аэрокосмическое образование можно рассматривать как вид дополнительного образования,

соединивший в себе три компонента: аэрокосмическое образование + дополнительное образование детей + экзистенциальную основу русского космизма [4; 5].

В своих исследованиях ученые (Ш. А. Амонашвили, О.А. Базалук, Д.М. Гришин, Н.В. Дмитриева, О.И. Дониная, С.Н. Касаткина, Д.А. Князевский, В.В. Кольга, Е.П. Левитан, В.И. Майорова, Н.В. Маслова, Т.В. Матусевич, Г.А. Полтавец и С.К. Никулин, И.Ю. Порус, Н.А. Перекусихина, Е.Л. Прасолова, Б.Г. Пшеничнер, А.М. Садовский, А.Г. Чернявский, Ю.К. Щербаков, С.П. Яценко и другие) отмечают, что аэрокосмическая наука и космонавтика всегда будет привлекательна для детей и молодёжи и в то же время содержит все сферы человеческой деятельности: передовые технологии, новую технику, конструкционные материалы, автоматику и ИКТ, физику и географию, математику и астрономию, биологию и медицину, философию и психологию, литературу и искусство (ведь уже сейчас существуют космическая музыка и космическая живопись, космическая лирика, и, конечно, научная фантастика) [1; 6; 7; 9; 10].

Определяя **отличительные конкурентные черты дополнительного аэрокосмического образования детей**, к перечисленному К.Р. Тумановой перечню [11, с.142] можно добавить:

- практическую направленность на освоение компетенций в избранной ребенком области деятельности, содержательно насыщенной овладением знаниями в аэрокосмической тематике, что создает условия для самоопределения ребенка (личностного, профессионального);

- предложение образовательных программ, содержательно опирающихся на достижения аэрокосмической отрасли, экологической науки и глобального образования, освоение которых способствует развитию мотивации ребенка к познанию себя и Космоса, осознанию своей неразрывной, сопричастности к окружающему миру, Вселенной, формированию научного мировоззрения, развитию интеллекта детей, расширению их кругозора, формированию теоретического мышления, что создает предпосылки для формирования целостного представления ребенка о себе и окружающем мире, осознанию причинно-следственных связей, осуществлению выборов с учетом проецирования возможных вариантов их последствий;

- наличие особой субкультуры в дополнительном аэрокосмическом образовании детей, основанной на познании Космоса, что создает предпосылки для осознания ребенком личной сопричастности ко Вселенной, что способствует развитию способности к внутреннему выбору и несению за него ответственности.

Конкурентоспособность дополнительного аэрокосмического образования детей обеспечивается интересом детей разного возраста к неизведанному, к Космосу. В каждом возрасте Космос предстает перед ребенком по-разному (интерес к технике, к космическим далям, планетам, инопланетным цивилизациям, фантастической музыке и живописи и др.).

Образовательная среда дополнительного аэрокосмического образования, построенная с учетом интересов детей, технологических возможностей и открытий современной науки и техники, способна поддержать интерес ребенка к изучению выбранной области знаний.

Одним из важных показателей конкурентоспособности дополнительного аэрокосмического образования детей выступает **средовой компонент**, который включает в себя:

- со-бытийное построение образовательного процесса, обеспечение и поддержание благоприятного климата в среде детско-взрослой общности; **критерии** – перевод учебного занятия, мероприятия в значимое для детей событие; реализация педагогом фасилитирующей функции;

- наличие системы областей самореализации для детей разного возраста; **критерии**: а) качество программно-методического оснащения образовательного процесса; б) расширение спектра образовательных предложений для детей разного возраста и гендерной принадлежности;

- реализация интегрированных образовательных программ; **критерий** – разнообразие видов интеграции, положенных в основу построения программ разной направленности;

- применение гуманитарного компонента в ходе реализации образовательных программ; **критерии**: а) наличие включения гуманитарного компонента в реализацию образовательных программ разной направленности; б) разнообразие наполнения гуманитарного компонента методами и приемами, используемыми для развития ценностно-смысловой сферы, организации

самопознания и саморазвития, изучении глобальных проблем, а также вариативность использования форм организации занятий, способствующих развитию личностной свободы и ответственности);

- реализация образовательных проб; **критерии:** а) наличие / динамика включения образовательных проб в реализацию индивидуальных маршрутов саморазвития детей; б) разнообразие направленностей образовательных проб для детей разных возрастных групп и интересов; в) реализация образовательных проб в условиях сетевого взаимодействия с образовательными организациями и профильными предприятиями;

- использование технологии педагогического сопровождения саморазвития детей; **критерии:** а) системность реализации индивидуальных маршрутов саморазвития детей в дополнительном аэрокосмическом образовании; б) наличие опыта свершения самостоятельных выборов у детей разного возраста, рефлексии полученных результатов;

- со-бытийное построение образовательного процесса; **критерии:** наличие у детей мотивации к саморазвитию, интереса к посещению занятий, мероприятий в дополнительном аэрокосмическом образовании; степень включенности детей в активную самостоятельную деятельность; отсутствие конфликтов между детьми;

- обеспечение и поддержание благоприятного климата в среде детско-взрослой общности; **критерии:** смещение с позиции «педагог» на позицию «сопровождающий»; общение между детьми и взрослыми «на равных»; психологическая комфортность в среде детско-взрослой общности для всех ее участников, отсутствие конфликтов.

Практикой конструирования средового компонента в данном случае выступает педагогическое сопровождение саморазвития детей в дополнительном аэрокосмическом образовании, которое представляет собой создание педагогических условий для развития субъектности детей в образовательной среде дополнительного аэрокосмического образования детей, обладающего педагогическими ресурсами дополнительного образования, содержательной спецификой аэрокосмического образования и идейной составляющей философии космизма. За основу понимания педагогического сопровождения саморазвития детей взято

определение, предложенное В.Г. Мараловым, который трактует педагогическое сопровождение как образовательную практику, предполагающую включение взрослого в учебно-воспитательный процесс с целью создания условий для саморазвития, самодвижения в деятельности всех субъектов взаимодействия [8, с.116].

Полагаем, что образовательная среда, создающая условия для становления субъектности личности детей разного возраста, может рассматриваться в качестве условия конкурентоспособности дополнительного аэрокосмического образования детей и предопределять эффективность образовательного процесса.

### *Литература*

1. Гришин Д. М. Новое космические мышление и педагогика // Психолого-педагогические проблемы разработки и реализации новых образовательных технологий в подготовке учителя. Тула: Изд-во ТГПИ, 1994. 156 с.

2. Жданкина И.Ю., Шамин Е.А. Сущность и понятие конкурентоспособности образовательных организаций // Вестник НГИЭИ. 2014. №9 (40). С.12-18.

3. Зайцев Н. Л. Экономика промышленного предприятия. 6-е изд., перераб. и доп. М.: Инфра. М., 2008. 414 с.

4. Иванова И.В. Педагогическое сопровождение саморазвития детей в дополнительном аэрокосмическом образовании (на примере г. Калуги): раздел в монографии // Инновационный подход в решении проблем современности: монография / Под общ.ред. Г.Ю. Гуляева. – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение», 2016. 146с. С.102-114.

5. Иванова И.В. Саморазвитие личности: психолого-педагогический аспект: монография. Калуга: КГУ им. К.Э. Циолковского, 2013. 265 с.

6. Касаткина С.Н. Антропокосмическая концепция воспитания К.Э. Циолковского: монография. Калуга, 2010. 200с.

7. Левитан Е.П. Космизм это образование, устремленное в будущее // Космическое мировоззрение – новое мышление XXI века: Материалы Международ.научно-обществ.конфер. М.: МЦР, 2004. В 3 т. Т.2. С. 82-85.

8. Маралов В.Г. Основы самопознания и саморазвития: учебн. Пособие. М.: Академия, 2004. 256с.

9. Перекусихина Н.А. Ценностно-целевые приоритеты русского космизма как мировоззренческой основы образовательного процесса // Вестник Бурятского государственного университета. 2013. №1. С.64-68.

10. Прасолова Е.Л. Педагогические культуры и «космическое образование» // Высшее образование в России. 2000. №4. С. 59-65.

11. Туманова К.Р. Проблема управления развитием

конкурентоспособности дополнительного образования детей // Вестник ЧГАКИ. 2012. №3 (31). С.142-144.

12. Фатхутдинов Р. А. Управление конкурентоспособностью вуза // Высшее образование в России. М.: Изд. дом «Вильямс». 2006. № 9. С.37-38.

## **Готовность к саморазвитию как один из показателей конкурентоспособности личности выпускника образовательной организации**

И.В. Иванова, В.А. Макарова,

*Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского*

*Аннотация.* В статье поднимается актуальный вопрос современного образования, связанный с определением в качестве важного компонента конкурентоспособности выпускников образовательных организаций их готовности к саморазвитию. Делается акцент на том, что воспитание свободной личности, готовой нести ответственность за свои поступки, мысли и действия выступают сегодня в качестве важных задач глобализации образования. С точки зрения философии, психологии и педагогической науки категории свободы и ответственности личности представляют собой показатели саморазвития личности. Свобода и ответственность личности как категории саморазвития, являются одними из основополагающих дефиниций педагоги свободы, концепции педагогики индивидуальности, теории педагогической поддержки, теоретических основ экзистенциальной педагогики и экзистенциальной психологии, психологической теории преодоления, подробно представлены в философии экзистенциализма, а также в контексте философско-педагогических идей русского космизма. В работе приводится в качестве примера описание критериев конкурентоспособности личности выпускника образовательной организации, где в качестве одного из компонентов выступает акмеологическая направленность, включающая в себя готовность к саморазвитию и самосовершенствованию (наряду с другими компонентами). Нравственный регулятор как механизм ответственности личности наряду с личностной свободой можно рассматривать в качестве ведущих составляющих саморазвития и условий, предопределяющих конкурентоспособность, востребованность личности профессионала.

**Ключевые слова:** свобода, ответственность, саморазвитие, конкурентоспособность, образовательная организация, готовность к саморазвитию.

## **Readiness for self-development as one of the indicators of the competitiveness of the personality of a graduate of the educational organization**

*I.V. Ivanova, V.A.Makarova,  
Kaluga State University. K.E. Tsiolkovsky*

*Annotation.* The article raises the topical issue of modern education, which is connected with the determination of their readiness for self-development as an important component of the competitiveness of graduates of educational organizations. Emphasis is placed on the fact that the education of a free personality, ready to bear responsibility for one's own actions, thoughts and actions, are today as important tasks of the globalization of education. From the point of view of philosophy, psychology and pedagogical science, the category of freedom and responsibility of the individual are indicators of self-development of the individual. Freedom and responsibility of the individual as a category of self-development are one of the fundamental definitions of the teachers of freedom, the concept of the pedagogy of individuality, the theory of pedagogical support, the theoretical foundations of existential pedagogy and existential psychology, the psychological theory of overcoming, are presented in detail in the philosophy of existentialism, - the philosophical and pedagogical ideas of Russian cosmism. In the work, an example is given of the criteria for the competitiveness of the personality of a graduate of an educational organization, where one of the components is the acmeological focus, which includes readiness for self-development and self-improvement (along with other components). The moral regulator as a mechanism of the responsibility of the individual, along with personal freedom, can be considered as the leading components of self-development and the conditions that predetermine the competitiveness and the demand for the personality of the professional.

*Keywords:* freedom, responsibility, self-development, competitiveness, educational organization, readiness for self-development.

Начало XXI века знаменуется периодом кардинальных преобразований в российском обществе, которые породили ряд социальных, экономических, экологических и этнокультурных проблем. В связи с этим, современное общество испытывает большую потребность в подготовке талантливой молодежи, способной к активному саморазвитию, творческому решению нестандартных ситуаций, реализации своей уникальной, и неповторимой человеческой индивидуальности. Модернизация российского общества в начале XXI века требует актуализации человеческого потенциала как важнейшего ресурса сохранения и

развития современной цивилизации. В первую очередь, это относится к системе образования, являющейся ведущим социальным институтом в формировании творческого потенциала личности.

Как отмечает А.В. Коуров, идея саморазвития является одной из сущностных в современной теории педагогики и образовательной практике [9]. Сегодня категория саморазвития является предметом многочисленных педагогических исследований.

Разработке направлений саморазвития в отечественном образовании посвящены исследования многих ученых: Ш.А. Амонашвили, В.И. Андреева, Г. Барднер, В.П. Бедерхановой, К.Я. Вазиной, Е.А. Власовой, В.А. Караковского, Л.Н. Куликовой, Н.Н. Михайловой и С.М. Юсфина, С.Д. Полякова, А.В. Прохорова, М.И. Рожкова, В.И. Слободчикова и Исаева Е.И., А.Н. Тубельского, И.А. Шаршова, М.П. Щетинина и др. Как отмечает Л.В. Гиль, ученые идею саморазвития личности трактуют как одно из методологических оснований обновления образования [3, с.15]. Работы ученых сближает понимание процесса саморазвития в связи с раскрытием индивидуальности личности, обнаружении ее Самости через самопознание и самоизменение.

Важно заметить, что свобода и ответственность как важные ориентиры современного образования, с точки зрения философии, психологии и педагогической науки представляют собой показатели саморазвития личности. Свобода и ответственность личности как категории саморазвития, являются одними из основополагающих дефиниций педагоги свободы, концепции педагогики индивидуальности, теории педагогической поддержки, теоретических основ экзистенциальной педагогики и экзистенциальной психологии, психологической теории преодоления, подробно представлены в философии экзистенциализма, а также в контексте философско-педагогических идей русского космизма [8], [13].

Согласно О.С. Газману, В.П. Бедерхановой, В.П. Голованову, Е.Б. Евладовой, В.И. Слободчикову, А.В. Петровскому, М.И. Рожкову, В.Д. Шадрикову, Д.И. Фельдштейну и другим ученым, процесс саморазвития связан с раскрытием индивидуальности личности, обнаружении ее индивидуальности, Самости.

По мнению О.С. Газмана, индивидуализация личности,



развитие ее самости составляет в широком смысле содержание «педагогике свободы», цель которой можно определить как помощь детям в конструировании их автономного внутреннего мира (субъективной реальности, по В.И. Слободчикову); предметом этой педагогической отрасли выступают средства, помогающие человеку в саморазвитии – самоопределении и самореализации. Результат – «свободоспособность» личности. Проблема образования личности выступает в педагогике свободы как проблема индивидуального саморазвития, а педагогический процесс как субъект-субъектные отношения, сотрудничество взрослого и ребенка, в которых доминирует равный, взаимовыгодный обмен личностными смыслами и опытом [2].

Согласно О.С. Газман, свободоспособность как способность к автономному, нон-конформистскому существованию; способность независимо (учитывая, но и преодолевая биолого-социальную заданность) реализовывать самостоятельно познанное жизненное предназначение, осуществляя собственный, индивидуальный (особый) выбор [2, с.23-36].

Образовательный смысл категории «свобода», прежде всего, в том, что данная категория может рассматриваться как механизм автономизации личности – присвоение ею права на: а) уникальность (возможность существовать в собственном сознании и сознании других как нечто неповторимое, имеющее самоценность; б) самореализацию (выстраивание собственной жизненной траектории на основе самоопределения) [12, с.143-147].

Ученые О.С. и Т.Б. Гребенюк, разработавшие концепцию педагогики индивидуальности, исходят из понимания сущности индивидуальности как человеческого в человеке, как сущностных сил человека, как его внутреннего психического мира, как совокупности семи сфер – интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной, волевой, предметно-практической, экзистенциальной и сферы саморегуляции [4].

Наряду со *свободой* личности категория саморазвития включает в себя высокий уровень личностной ответственности за выбор. В современных социокультурных условиях особенно важно обратиться к проблеме формирования ее *ответственности* (социальной, личностной, глобальной).

Идея формирования глобальной ответственности личности, отраженная в материалах ЮНЕСКО, делает необходимым

ориентировать образовательный процесс на подготовку молодых людей к решению глобальных проблем, на духовно-научное освоение окружающего мира, на воспитание нравственных качеств, отвечающих императиву выживания и устойчивого развития человеческой цивилизации.

Исходя из документов ЮНЕСКО, главной целью образования XXI века является полноценное, качественное развитие Человека, одной из основных задач - формирование глобального миропонимания, ценностными основами которого должны стать духовность и гражданственность. Последнее предполагает осознание себя не только гражданином своей страны, но и мира, «исповедающим высокие моральные качества и гуманистические идеалы, ценности и нормы» (В.Т. Пуляев) [14, с.7]. Только поняв свою гражданскую ответственность за судьбу человечества и планеты (другими словами - глобальную ответственность), человек сможет разобраться в причинах существующих проблем и найти их оптимальное решение.

Устойчиво и динамично развивающееся общество могут построить только современно образованные люди, способные гибко и разумно реагировать на постоянные и быстрые изменения в мире, обладающие развитым чувством ответственности как за свою судьбу, судьбу своей страны, так и за судьбу человечества и планеты.

Согласно С.А. Хазовой, конкурентоспособность в социальном (жизненном) плане определяет личность, уверенную в себе, способную эффективно взаимодействовать в условиях состязательности, занимать лидирующие позиции и достигать успеха в любой деятельности; в профессиональном - обеспечивает субъекту труда более высокий профессиональный статус, более высокую рейтинговую позицию на соответствующем отраслевом рынке труда [15].

Согласно А.А. Деркачу, В.Г. Зыскину, Н.В. Кузьминой, качества, обеспечивающие эту способность, позволяют человеку претендовать на определенное рабочее место (должность, вакансию), участвовать и побеждать в конкурентной борьбе, оказавшись более привлекательным для работодателя по сравнению с соперниками, и в дальнейшем обеспечивают стабильную востребованность данного специалиста на рынке труда [1], [5], [10], [15].

Готовность к саморазвитию в работах С.В. Хазовой выступает в качестве одного из критериев конкурентоспособности выпускника образовательной организации, которыми определены:

- компетентность личности: когнитивно-интеллектуальные (систематизированные контекстные знания, умения их интерпретировать и творчески применять при решении социальных / профессиональных задач), мотивационно-волевые (сознательное и ответственное отношение к осуществляемой деятельности и к ее результатам), деятельностно-поведенческие (практический опыт контекстного социального взаимодействия / профессиональной деятельности);

- конкурентоопределяющие личностные качества: когнитивными (понимание сущности, значения и ситуаций востребованности качеств), мотивационно-ценностные (убежденность в значимости качеств и готовность к их совершенствованию и экстерииоризации), деятельностно-поведенческие (реальное проявление качеств адекватно ситуациям социального взаимодействия / профессиональной деятельности);

- акмеологическая направленность личности: когнитивные (знание содержания и значения социальных/профессиональных целей, ценностей, знание целей и способов достижения социального / профессионального успеха), эмоционально-оценочные (ценностное отношение и личностная значимость социальных/профессиональных целей и ценностей, мотивация профессиональной деятельности / социального взаимодействия, стремление к достижению социального / профессионального успеха путем саморазвития и творческого самосовершенствования), мотивационно-поведенческие (устойчивость и перспективность внутренних положительных мотивов социального взаимодействия / профессиональной деятельности; руководство социальными / профессиональными ценностями как мотивами социального взаимодействия / профессиональной деятельности; продуктивность и самостоятельность ценностноориентационной, целепостановочной, рефлексивной деятельности) [15].

При этом, как отмечает С.В. Хазова, акмеологическая направленность личности - качественная характеристика общей направленности личности, ориентирующая человека на прогрессивное развитие (в том числе профессиональное), на максимальную творческую самореализацию как в

профессиональной сфере, так и в жизнедеятельности в целом. Данное личностное качество детерминирует и актуализирует творческую активность человека, «нацеливает» ее на самосовершенствование, самореализацию личности, на достижение вершин в любой деятельности. Содержательную окраску акмеологической направленности личности придает профессиональная направленность, связывающая устремления, интересы и активность человека с конкретным видом деятельности. Акмеологическая направленность личности структурно может быть представлена такими основными компонентами, как ценностные ориентации, мотивы, способности и умения целеполагания, стремление к успеху (обусловленное мотивацией достижений, стремлением к саморазвитию, готовностью к творческому взаимодействию, рефлексией и др) [15].

По мнению акмеологов (А.А. Бодалева, А.А. Деркача, В.Г. Зазыкина, Н.В. Кузьминой и др.), к основополагающим качествам, определяющим конкурентоспособность любых специалистов, относятся: профессиональное целеполагание, рефлексия; профессиональная заинтересованность; творческий подход к профессиональной деятельности; способность и готовность к непрерывному общему и профессиональному саморазвитию; профессиональное честолюбие, стремление к успеху; профессиональная коммуникабельность; организаторские способности, удовлетворенность трудом и др. [1; 5; 10].

В заключение заметим, что идея формирования глобальной ответственности делает необходимым ориентировать образовательный процесс на подготовку молодых людей к решению глобальных проблем, на духовно-научное освоение окружающего мира, на воспитание нравственных качеств, отвечающих императиву выживания и устойчивого развития человеческой цивилизации.

#### *Литература*

1. Бодалев А.А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. М., 1998. 168 с.
2. Газман О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. М.: Инноватор, 1995. 58 с.
3. Гиль Л.Б., Чеховских К.А. Способность к саморазвитию в контексте гуманитаризации образования // Известия АлтГУ. 2012. №2-1. С. 14-16.

4. Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Методологические основания разработки принципа индивидуализации воспитания // Ярославский педагогический вестник. 1999. №1. С. 104-107.
5. Деркач А.А., Зазыкин В.Г. Акмеология. СПб., 2003.
6. Иванова И.В. Свобода и ответственность как показатели саморазвития личности и категории глобального образования: раздел в монографии // Инновационные подходы в науке и образовании: теория, методология, практика / Под общ.ред. Г.Ю. Гуляева. – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение», 2017. 268 с. С.5-15.
7. Ильенков Э.В. Что такое личность? С чего начинается личность. М., 1979. с.234-235.
8. Касаткина С.Н. Антропокосмическая концепция воспитания К.Э. Циолковского: монография. Калуга, 2010. 200с.
9. Коуров А.В. История исследования проблемы «саморазвитие» // Мир науки, культуры, образования. 2013. №6 (43). С. 81-83.
10. Кузьмина Н.В. Предмет акмеологии. СПб., 2002.
11. Лыткин В. В. Проблема роли личности в истории в социально – философских взглядах представителей русского космизма // Вестник Брянского государственного университета. 2012. №1 (2). С.202-205.
12. Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. Свободоспособность как результат развития субъектности ребенка в процессе педагогической поддержки // Вестник Костромского гос.ун-та им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2014. Т.20. №2. С.143-147.
13. Прасолова Е.Л. Педагогические культуры и «космическое образование» // Высшее образование в России. 2000. №4. С. 59-65.
14. Пуляев В. Т. Россия на рубеже веков: от прошлого к будущему // Социально-политический журнал. 1997. № 1. С. 6-16.
15. Хазова С.А. Критерии развития конкурентоспособности личности // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2011. №2. С.251-257.

## **Проблемы социализации подростков**

Э.М. Исламова,  
МБОУ «СОШ № 50» г. Калуги

*Аннотация.* Социализация подростков является одной из главных направлений социологии молодежи, которая очень актуальна в современном мире. Социализация молодежи протекает в условиях, связанных с процессами углубления социально-экономического

неравенства, с кризисом таких институтов социализации, как семья, школа. Возрастание роли СМИ в современном обществе. В этой ситуации обнаруживается много насущных проблем.

*Ключевые слова:* социализация, проблемы, влияние, подростки.

### **Problems of socialization of teenagers**

*E.M.Islamova, Secondary school № 50, Kaluga*

*Abstract:* Socialization of adolescents is one of the main directions of sociology of youth, which is very relevant in the modern world. Socialization of youth occurs in conditions associated with the processes of deepening socio-economic inequality; a crisis of the institutions of socialization like family, school. The increasing role of media is in modern society. In this situation found many pressing problems.

*Key words:* socialization, problems of socialization, effect, teenagers.

Социализация начинается с самого рождения и развивается уже с самой ранней стадии развития. Как известно, именно в данном возрасте происходит формирование личности каждого человека практически на 60 %. В детстве закладывается начало самой социализации.

Процесс социализации и личности проходит в своем развитии три ступени. Первая ступень заключается в освоении социальных ценностей и норм. Личность учится соответствовать всему обществу. Вторая ступень заключается в стремлении личности к собственной индивидуализации и определенном воздействии на других членов общества. Третья фаза заключается в интеграции каждого человека в определенную социальную группу, где он раскрывает собственные свойства и возможности [5].

Рассмотрим основные психологические особенности школьников, определяющие их готовность к дальнейшему развитию.

Младший школьный возраст является периодом интенсивного развития и качественного преобразования познавательных процессов: они приобретают опосредованный, осознанный и произвольный характер

Подростковый возраст является не менее важным этапом социализации учащихся. В 12 лет дети стараются брать на себя как можно больше обязанностей.

Возраст 16 лет считается наиболее опасным и напряженным, поскольку теперь каждый индивид самостоятельно решает для себя, какое общество ему избрать.

Проблемы, которые мешают нормальной социализации подростка:

1. Проблемы в семье.
2. Проблемы с восприятием мира самим подростком.
3. Влияние интернета на подростка.
4. Влияние школы на мировоззрение подростка.
5. Влияние круга общения на поведение и становление личности.

Семья, в первую очередь, оказывает решающее влияние на развитие личности, закладывает фундамент положительных или отрицательных человеческих качеств. Чтобы этот фундамент был прочным, семья должна быть благополучной.

Семейные проблемы влияют не только становление личности, но и на психику ребенка. Он может быть безобидным, неразговорчивым дома, а в школе не управляемым, выплескивать в школе эмоции, которые держал в себе при виде того, как родители конфликтуют. Ребенок может вырасти замкнутым с большим количеством комплексов.

Родители являются первыми и постоянными наставниками своих детей. От их поведения в обществе, в семье, в отношениях между собой зависит во многом формирование личности. Первые проблемы начинаются с конфликта так называемых «отцов и детей». Старшее поколение считает, что дети их не слышат, а младшее поколение считает, что взрослые их не понимают. Подростки считают себя уже достаточно взрослыми для принятия каких-то своих решений. Они очень резко принимают любую информацию, так как ранимы к мнению окружающих и многое воспринимают как агрессию, из-за чего почти у всех напряженные отношения с родителями [1].

Чтобы счастье ребенка было полным, он должен чувствовать привязанность и помощь окружающих. Нравственным долгом и обязанностью родителей является воспитание граждан-патриотов, умеющих жить в гармонии с самим собой и с окружающим миром.

Вопреки общепринятому мнению, в среде подростков наличие *материальных ценностей* менее значимо, чем в среде взрослых. Сейчас наличие синтезатора, иномарки, евроремонта в квартире

дает обладателю дополнительную уверенность в себе. Окружающим же тинэйджерам, даже из бедных семей, воспитываемым под влиянием пресловутой «американизации» общества, дарит волнующее ощущение возможностей. «Я буду работать финансистом», «моделью», «дизайнером».

В семьях с большими доходами тоже существуют проблемы с детьми, особенно с подростками-мальчиками. Им труднее преодолеть ощущение фатальной конкуренции с отцом в попытках ощутить себя мужчиной. Деньги требуют внимания, времени — это понятно. Ребенок требует того же.

Среди нравственных черт одноклассников школьники больше всего ценят понимание, доброту, общительность, готовность помочь, честность. Выбор ценностных ориентаций по половому признаку свидетельствует об определенных отличиях в предпочтениях юношей и девушек. Так, совместно выделенным ценностям юноши придают жизненную мудрость, что объясняется желанием поскорее стать взрослыми, потому что зрелость, как правило, ассоциируется с жизненной мудростью. Девушек характеризует стремление к лидерству, стремление продемонстрировать свою уникальность и неповторимость, поскольку наиболее значимыми они считают такие ценности, как общественное признание, уважение окружения, коллектива, независимость в поступках и суждениях.

В настоящее время Интернет охватывает все стороны жизнедеятельности людей, является одним из важных факторов социализации ребенка. Сам феномен социализации представляет собой процесс, посредством которого ребенок становится членом общества, усваивая его нормы и ценности. По масштабу влияния глобальная сеть может быть отнесена к факторам социализации разного уровня. Социализирующие функции Интернета заключаются в том, что он является, во-первых, источником информации, во-вторых, средством и местом общения пользователей. Воздействие ресурсов всемирной паутины на детей характеризуется своей спецификой. Так как, по мнению социологов, формирование базовых ценностей и представлений о мире происходит до 14 лет [2].

Роль Интернета может быть двойственной: позитивной и негативной. Позитивный характер роли Интернета в социализации личности ребенка в современном российском обществе связан с



колоссальными и нарастающими ресурсами сети, обладающими огромным потенциалом развития пользователя, его духовно-ценностной ориентации и самореализации. К достоинствам сети Интернет можно также отнести оперативность информации. Для современного школьника положительным вектором использования ресурсов сети Интернет будет являться то количество информации, которую он сможет использовать в своей учебной деятельности: словари, энциклопедии и иные справочные материалы.

В нашем веке все люди, а в частности подростки, проводят в интернете половину своего свободного времени. Разумные подростки используют интернет во благо. Они получают полезную информацию. Но наряду с полезной информацией поступает и негативная. Подверженность подростков информационному стрессу через сеть Интернет обусловлена тем, что развитие их личной идентичности происходит под сильным влиянием тех социальных групп, с которыми они себя идентифицируют. Общение в интернете расценивается подростками как значимое. Социальная сеть усиливает риски деформации личных ценностей, а также потребностей, как социальных, так и духовных.

В основе формирования у школьников патологического пристрастия к компьютеру, лежит нарушение психических механизмов восприятия мира. Невозможно запретить ребенку выходить в Интернет, но предотвратить негативные последствия неграмотного и неразумного пользования им в наших силах. Поэтому ценны любые усилия, направленные на то, чтобы сделать Интернет более безопасным для детей [3].

Школа выступает для ребенка первой и основной моделью социального мира. Именно школьный опыт помогает осваивать те законы, по которым живет взрослый мир, способы существования в границах этих законов.

Важным условием эффективной работы школы по проблеме социализации школьников является повышение профессиональной компетентности педагогов, ответственных за социальную адаптацию и успешность обучающихся в современном обществе.

Главная цель педагогического коллектива и каждого педагога - вывести ребенка в режим саморазвития, на каждом возрастном этапе поддерживать и стимулировать этот режим, формировать веру в себя, а также обеспечивать инструментарием саморазвития.

«Тусовочный» характер современной социализации молодежи свидетельствует о том, что большая её часть реализует свою активность в неполитических организациях, а сами «тусовки» формируются на основе общих интересов – спортивных, музыкальных.

Желание иметь верных друзей и их наличие в 15–18-летнем возрасте приобретает особую ценность для юношей и девушек. Друг должен быть способен давать и получать помощь, сохранять преданность и проявлять сочувствующее понимание. Благодаря дружеским взаимоотношениям, старший школьник утверждает себя как личность, укрепляет свои позиции во взрослом мире, участвует в своеобразных психотерапевтических сеансах и получает эмоциональную поддержку [4].

Типичным проявлением дружеской психотерапии является общение «с глазу на глаз» и по телефону. Занимает подобное общение около 3–4 часов по будням и до 9 часов в выходные дни. Несмотря на то, что, по мнению многих родителей, это разговор как бы «ни о чем», психологически он важнее любой содержательной беседы в данном возрасте.

Молодежь живет в общем социальном и культурном пространстве, поэтому кризис общества и его основных институтов не мог не отразиться на содержании и направленности молодежной субкультуры.

#### *Литература:*

1. Аксёнов, И.Н. Социализация подростков [Текст] /И.Н. Аксенов. - М., МАИ, 2006. -206с.
2. Гинзбург Э. Л. Когда компьютер приносит беду[Текст] / Элеонора Гинзбург // Обучение в России. - 2006. - № 11
3. Дубинина, Т. М. Дети в Интернете [Текст] / Т.М. Дубинина // ИКТ в образовании. - 2008. - № 14. - С. 4-5.
4. Кузина, С. В. (РАГС) Роль СМИ в формировании культурных приоритетов молодежи [Текст] / С. В. Кузина// Власть. - 2007. - N 8.
5. Тощенко Ж.Т. Социология. [Текст] / Ж.Т.Тощенко - М.: Прометей, 2001. – 167.

## **Результативность адаптации студентов-первокурсников университета (по результатам Интернет-опроса)**

Е. Михина,

*Научный руководитель – Краснощеченко И.П.*

*Институт психологии, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского*

*Аннотация.* В статье представлены результаты Интернет-опроса первокурсников Калужского государственного университета им. К.Э.Циолковского, проводившего спустя полугодие с момента начала их обучения. В исследовании приняло участие 497 человек. Вопросы на оценку сложности образовательной программы, удовлетворенности отношениями в студенческой группе, включенности в разные формы социально-значимой деятельности свидетельствуют о том, что большинство первокурсников вуза удовлетворены условиями обучения и комфортно чувствуют себя в учебно-профессиональном сообществе.

*Ключевые слова:* студенческая молодежь, адаптация студентов, сложность обучения, включение в социально-значимую деятельность

## **Assessment of adaptation of students-freshmen of the University (according to the results of the Internet survey)**

*E. Mikhina E.,*

*Scientific adviser – I.P.Krasnoshchechenko*

*Institute of psychology, Kaluga state University name after K. E. Tsiolkovsky, Kaluga*

*Abstract.* The article deals with the results of an Internet survey of first-year students of the Kaluga state University. K. E. Tsiolkovsky, who carried out the later half of the year since the beginning of their training. 497 students took part in the survey. Questions for assessment of the complexity of the educational program, the satisfaction with the relationship in the student group, inclusion in different forms of socially significant activities indicate that the majority of freshmen of the University are satisfied with the learning environment and feel comfortable in the educational and professional community.

*Key words:* students, adaptation of students, the complexity of training, the inclusion in socially meaningful activities.

Адаптация студентов-первокурсников к условиям образовательного учреждения – важнейший этап профессионализации развивающейся личности. В исследованиях адаптации показано, что его результативность влияет на процесс профессионального становления личности, развитие ее профессиональной идентичности, профессиональной направленности, профессиональной мотивации и др. [1], [2], [3], что определяет необходимость отслеживания и психолого-педагогическое сопровождения процесса и результатов адаптации.

Данное исследование была организовано как интернет-опрос с использованием google-формы, ссылки на которую размещались в социальных сетях студенческих групп университета, что позволило привлечь к участию значительное число первокурсников. Всего в опросе приняли участие 497 первокурсников, что составило более одной трети от общего числа поступивших в университет в 2016 г.

В структуру опросника были включены вопросы на выявление мотивации поступления в вуз и на направление подготовки, а также вопросы, направленные на выявление степени адаптированности первокурсников<sup>5</sup>. В данной статье мы представляем и анализируем результаты ответов на те вопросы, которые позволяют охарактеризовать состояние первокурсников и их адаптированность к условиям образовательного процесса спустя полугодие с момента обучения в университете. Полученные сведения, структурированы и представлены далее в виде таблиц с описанием.

Важным показателем адаптированности является удовлетворенность условиями обучения в вузе и направлении подготовки. Соответственно, на оценку удовлетворенности были направлены два вопроса. В таблице № 1 представлено распределение ответов на них.

---

<sup>5</sup> В обработке и анализе результатов опроса по факультетам и институтам КГУ им. К.Э.Циолковского приняли участие первокурсники института психологии КГУ им. К.Э.Циолковского: Моисеев Роман, Сулик Анастасия, Белоусова Диана, Комлева Софья.

Таблица 1.

Распределением ответов студентов на вопросы об  
удовлетворенности обучением в КГУ и на профессиональной  
программе.

Удовлетворенность	Удовлетворенность обучением в КГУ	Удовлетворенность обучением на профессиональной программе
Да	57,7%	56%
Скорее да	36%	36%
Скорее нет	4,6%	6%
Нет	1,6%	2%

Согласно приведенным данным можно утверждать, что более половины студентов (57,7%) в полной мере удовлетворены обучением в КГУ им. К. Э. Циолковского, с учетом группы первокурсников, выбравших ответ «скорее да, чем нет» более 94% первокурсников выразили удовлетворенность обучением в Университете. Тех, кто не удовлетворен, - 6,2% от общего числа участников опроса, причем абсолютно неудовлетворенных всего лишь 1,6% (в численном выражении – это 8 человек). Сходные результаты получены и при обработке вопроса об удовлетворенности первокурсников профессиональной программой.

Важным показателем для оценки адаптации в вузе является оценка уровня сложности образовательной программы. Оценка программы как оптимальной - в большей степени характеризует восприятие образовательного процесса как соответствующего возможностям студента. Оценки образовательного процесса как несложного и сложного скорее всего могут приводить к снижению учебной мотивации.

В таблице 2 представлены оценки сложности учебных программ студентами факультетов и институтов, включенных в структуру университета.

Как видно из приведенной таблицы, как оптимальную образовательную программу обучения оценили большинство студентов института социальных отношений (88,6%), института естествознания (66,7%) и института педагогики (65,4%). В большей степени сложной учебную программу считают

первокурсники факультета иностранных языков (79,5%) и филологического факультета (60,8%). Наиболее высокие процентные значения по варианту ответа «несложная» были предоставлены студентами института социальных отношений (3,8%), а также института психологии (2,5%) и института истории и права (2,5%).

Таблица 2.  
Оценка уровня сложности учебной программы по факультетам/институтам.

	ИЕ	ИИиП	ИП	ИПс	ИСО	ФИЯ	ФТИ	ФФ
Несложная	0,6	2,5	1,9	2,5	3,8	0,0	1,6	1,9
Сложная	32,7	47,5	32,7	41,5	8,6	79,5	25,6	60,8
Оптимальная	66,7	50,0	65,4	56,0	88,6	21,5	62,8	37,3

Обозначения:

ИЕ – Институт Естествознания; ИИиП – Институт Истории и Права; ИП – Институт Педагогики; ИПс – Институт Психологии; ИСО – Институт Социальных Отношений; ФИЯ – Факультет Иностранных Языков; ФТИ – Физико-Технологический Институт; ФФ – Филологический Факультет.

На выявление мнений студентов-первокурсников относительно их взаимоотношений в студенческой группе был направлен вопрос «Чувствуете ли Вы себя комфортно в студенческой группе?». Представленные в таблице 3 результаты свидетельствуют, что большинству первокурсников в полной мере (67,8%) и «скорее да, чем нет» (22,3%) комфортно находиться в своей группе, общаться и взаимодействовать с одногруппниками. Показатель того, что первокурсник не адаптирован в своей группе и ему тяжело находить общий язык с однокурсниками, крайне мал (1%).

Таблица 3.  
Оценка уровня комфортности нахождения в коллективе (в группе).

Комфортно	67,8%
Скорее да, чем нет	22,3%
Не совсем	8,9%
Не комфортно	1%

Важным показателем адаптированности первокурсников к условиям университета является их оценка влияния образовательного процесса на развитие своей личности и

способностей. Положительные оценки данного влияния обнаружены в ответах подавляющего большинства участников опроса – более 90% опрошенных (см.: Таблицу 4)

Таблица 4.

Оценка первокурсниками влияния образовательного процесса на развитие способностей

Да	49,5%
Скорее да, чем нет	38,6%
Нет	6,6%
Затруднилось ответить	5,2%

Тех же, кто низко оценил влияние образовательного процесса на развитие своих способностей и затруднившихся ответить, всего 8,8% от числа опрошенных.

Дополнительным показателем адаптированности к условиям образовательного пространства в университет является включенность студентов в общественную и научную работу, что создает дополнительные возможности лучше узнать себя, получить важный опыт взаимодействия с другими, развить свои возможности и способности. Анализ полученных ответов показывает, что более 70 % первокурсников принимают участие в общественной работе в университете.

Таблица 5.

Участие студентов в общественной деятельности.

Да, участвую	23,7%
Иногда	47,5%
Нет, не участвую	28,8%

В ходе опроса выявилось, что включенность в научную работу первокурсников достаточно низкая, что в определенной мере соответствует статусу первокурсников и определено их недостаточной подготовленности к участию в научной работе.

Таблица 6.

Участие студентов в научной деятельности.

1. Да, занимаюсь	2. 3,4%
3. Хочу заниматься	4. 31,8%
5. Не планирую	6. 42,9%
7. Пока не определился	8. 21,9%

В то же время, результаты показывают, что мотивация к участию в научной работе выражена примерно у одной третьей от числа опрошенных первокурсников и примерно 20% из них не определились, хотят ли они заниматься наукой. Не планируют в этом принимать участие 42,9%. Можно сделать вывод о том, что большинство студентов предпочитают культурно-массовые мероприятия научной деятельности, что, на наш взгляд, отражает распространённую в современных условиях ситуацию предпочтения развлечений занятиям наукой, требующим сосредоточения, напряжения и вдумчивого самоограничения.

Полученные результаты дают основание рекомендовать кафедрам знакомить студентов с организацией научной работы, приглашать на заседания научных групп и привлекать к участию научных конференциях студентов с первых дней обучения в вузе.

Распределение ответов на вопросы, выявляющие, что нравится и что не нравится первокурсникам в университете, представлено в Таблице 7

9. Таблица 7.

10. Что нравится и что не нравится студентам-первокурсникам.

<i>Нравится</i>	11.	%	<i>Не нравится</i>	12.	%
Инфраструктура	13.	27	Столовая	14.	16,3
Преподаватели	15.	26	Расписание	16.	10,8
Образование	17.	16	Шестидневная учебная неделя	18.	6
Коллектив	19.	12	Некоторые преподаватели	20.	5
Творческая жизнь	21.	9,5	Некоторые аудитории	22.	4
Столовая	23.	8	Устраивает все	24.	34
Нравится всё	25.	4		26.	

Обработка методом контент-анализа полученных ответов на данные вопросы показала, что обучающимся крайне важно наличие современного оборудования и комфортных условий обучения, что видно из приведенной выше таблицы, где показатель «инфраструктура» занимает высшую позицию по частоте встречаемости (27%). Так же несомненно, для студентов важно качество образовательного процесса, учебных занятий, что



поставило на второе место значимость профессорско - преподавательского состава. Так, 26% обучающихся ответили, что им нравятся преподаватели и их отношения к студентам, методика преподавания и т.п. Организация учебного процесса, включая интересное содержание и формы обучения – то, что также нравится многим студентам университета (16%).

Таким образом, проведенный анализ результатов интернет-опроса первокурсников дает основание констатировать, что в целом студенты-первокурсники адаптированы к обучению, к своей студенческой группе, большинство из них оценивают образовательную программу как оптимальную. Значительная часть этих студентов не только учится, но и находит возможности принимать участие общественной работе, проявляет активность в студенческой жизни университета в целом. Вместе с тем, исследование показало, что имеется небольшая группа студентов (около 7 % от общего количества опрошенных), не удовлетворенных условиями обучения в университете и на образовательной программе, оценивающих образовательный процесс как сложный, имеющих проблемы во взаимоотношениях со студентами своей учебной группы. Данные студенты представляют собой группу риска.

#### *Литература:*

1. Краснощеченко И.П. Психолого-педагогическое сопровождение субъектно-профессионального становления будущих психологов на этапе адаптации к условиям обучения в вузе// Прикладная юридическая психология. - 2010. - № 3. - С. 52-64.
2. Краснощеченко И.П. Акмеологическая концепция становления и развития профессиональной субъектности будущих психологов. Автореферат дисс. д. психол.н.. Москва, 2012. – 46 с
3. Селиверстова С.Ю. Динамика учебно-профессиональной мотивации студентов вуза на начальном этапе обучения// Инновации в образовании. 2015. № 1. - С. 115-123.

## **Формирование и развитие креативности как основы творческого потенциала и критерия успешной социализации личности**

А.В. Морозов, Г.Г. Никифорова,  
*Институт управления образованием  
Российской академии образования», г. Москва*

*Аннотация:* В статье рассматривается феномен креативности как основа творческого потенциала и критерий успешной социализации личности; особое внимание уделено значению креативности в реализации творческого потенциала современной молодёжи, анализу существующих подходов к обозначенной проблеме в психологической науке; подчёркивается мысль о том, что невзирая на то, что творчество является высшим проявлением феномена человека, оно менее всего изучено, так как принципиальная спонтанность творческого процесса изначально делает его неуловимым для естественно-научных методов; уточняя механизм формирования и развития креативности, в статье отмечается некоторая этапность в её осуществлении и делается вывод о том, что для развития креативности важно наличие нерегламентированной среды с демократическими отношениями и подражание творческой личности; делается акцент на выявленные тенденции инновационной подготовки современного специалиста, а также на тот факт, что высокий профессиональный уровень включает безусловное знание им основ психологии, развитой ум и незаурядность личности; резюмируя изложенное, делается вывод о том, что креативность является стержнем, позволяющим человеку достичь разрешения постоянно возникающих противоречий в своей профессиональной деятельности.

*Ключевые слова:* креативность, творческий потенциал, социализация, личность, профессиональный уровень, инновационная подготовка.

### **The formation and development of creativity as the basis of creative potential and criteria successful socialization of the personality**

A. V. Morozov, G. G. Nikiforova,  
Institute of management education  
The Russian Academy of education, Moscow

*Abstract:* The article discusses the phenomenon of creativity as the basis of creativity and the criterion of successful socialization of the personality; special attention is paid to the importance of creativity in the realization of creative potential of today's youth, analysis of existing approaches to the problem

identified in psychological science; emphasizes the idea that despite the fact that creativity is the highest manifestation of the phenomenon of man, it is less known, since the fundamental spontaneity of the creative process initially makes it elusive for natural scientific methods; clarifying the mechanism of formation and development of creativity, the article points out certain stages in its implementation and concludes, developing creativity is important to have an ad hoc environment with democratic relations and creative imitation of personality; emphasis on the innovative tendencies of training of modern specialists, as well as on the fact that high professional level includes the absolute knowledge of the foundations of psychology, an educated mind and out-standing personality; summarizing above, it is concluded that creativity is the core that allows people to resolve the recurring conflict in their professional activities.

*Keywords:* creativity, creative potential, socialization, personality, skills, innovation training.

Несмотря на то, что творчество является высшим проявлением феномена человека, оно менее всего изучено, и, как ни парадоксально это звучит, вполне закономерно. Дело в том, что принципиальная спонтанность творческого процесса изначально делает его неуловимым для естественно-научных методов. Едва ли можно ожидать от современной науки универсального понимания природы творчества, полностью удовлетворяющего всем собранным фактам и всякого рода запросам. Знания эти ещё слишком удалены от желаемой степени близости к истине как в отечественной, так и в зарубежной психологии творчества.

Первое упоминание о природе научного творчества мы находим в трудах древних философов. Аристотель в своей знаменитой силлогистике пытается выяснить возникновение новых знаний путём выстраивания алгоритма логических умозаключений. В донаучной психологии таким условием продуцирования нового долгое время считались мыслительные операции: индукция, а позднее – дедукция (Ф. Бэкон, Р. Декарт, Г. Лейбниц, Дж. Милль и др.). Данные подходы определения природы творчества носили индетерминистский характер. Только в эпоху господства ассоциативной концепции появились представления о природе творчества, отчасти соответствующие «детерминистским идеалам научности»: о творческом синтезе (В. Вундт) и творческих ассоциациях (А. Бэн) [4].

Исследование креативности и творчества широко представлены и в отечественной науке. Выделены критерии творчества, идут

активные исследования его психологических механизмов. В педагогической психологии творчества разработаны техники развития творческого мышления.

Среди наиболее перспективных направлений изучения творчества в настоящее время выделяются исследования Д.Б. Богоявленской, которая в своих экспериментальных работах выделила единицу анализа творчества. В качестве такой единицы была выделена интеллектуальная активность, которая отражает познавательные и мотивационные характеристики творческой личности в их единстве. В качестве наиболее специфического проявления интеллектуальной активности автор выделяет интеллектуальную инициативу мыслительной деятельности за пределами ситуативной заданности, не обусловленную ни практическими нуждами, ни внешней или субъективной отрицательной оценкой работы [1].

Рассматривая природу интеллектуального творчества в аспекте преобразования потенциальной креативности в реальную, мы также солидарны с исследователем В.А. Просецким в том, что креативность развивается от подражания – копирования через творческое подражание и подражательное творчество к подлинному творчеству. Естественно предположить, что не все люди характеризуются всеми стадиями развития креативности: кто-то достигает только первой стадии, хорошо копируя готовые методические рекомендации; отдельные индивиды, не меняя в целом какой-либо концепции, системы вносят некоторые модификации, методические приемы; третьи, беря за основу идею, полностью разрабатывают содержание, методы и формы её реализации; четвертые создают свою собственную оригинальную технологию [7].

Относительно последней группы можно предположить, что первые три стадии объединяются в одну – подражательную стадию, противостоящую четвертой стадии – стадии творчества.

Сопоставление указанных этапов развития креативности с уровнями интеллектуальной активности, выделенными Д.Б. Богоявленской, позволило установить между обоими направлениями соответствие, порождающее представление о нескольких последовательно усложняющихся уровнях реализации инновационной деятельности. Перевод активности обучаемого на всё более высокий уровень составляет перспективу

совершенствования деятельности и характеризует освоение стратегии организации инновационного обучения.

В психологической науке одним из механизмов подражания называется идентификация как процесс объединения субъектом себя с другим индивидом или группой на основании установившейся эмоциональной связи, а также включение в свой внутренний мир и принятие как собственных – норм, ценностей, образцов.

Социальный заказ на исследование механизмов формирования и развития креативности как основы творческого потенциала и критерия успешной социализации личности обусловил особую актуальность проблемы креативности. Динамическая личностная характеристика творчества выражается в креативности и её основных показателях. Мы исходим из системной трактовки креативности как ценностно-личностного, многоуровневого образования в отличие от рационалистических представлений о креативности, как о сугубо интеллектуально-эвристическом качестве личности [6].

Уточняя механизм формирования и развития креативности, можно отметить и некоторую этапность в её осуществлении. На первом этапе происходит знакомство с различными вариантами (альтернативами) осуществления инновационной деятельности, их дифференциация и перебор (соотнесение), осознаваемое или неосознаваемое, с собственными индивидуально-психологическими и профессиональными образованиями; пред-почтениями, мотивами, склонностями, запросами, свойствами личности, профессионально-важными умениями и навыками и т.п.; на следующем этапе отобранные инновации прорабатываются и пропускаются через себя, проверяется их соответствие в действии за счёт усиления собственной личности, при-внесения элементов новизны и оригинальности [5].

Таким образом, креативность развивается в процессе усвоения того, что уже было накоплено, а затем осуществляется изменение, преобразование существующего индивидуального опыта. Это путь от приспособления к инновации до её преобразования, что составляет суть и динамику инновационной деятельности.

Для развития креативности необходимы нерегламентированная среда с демократическими отношениями и подражание творческой личности. Развитие креативности происходит под влиянием

микросреды и подражания через формирование системы мотивов и личностных свойств (независимость, мотивация самоактуализации). Нередко талантливые студенты становятся объектом критики педагогов-наставников из-за отказа копировать их методические приёмы.

В ходе профессионального становления будущего специалиста огромную роль играет профессиональный образец – личность профессионала, на которую ориентируются обучаемые. Отсюда следует аксиома: для развития креативности необходим определённый уровень сопротивления среды и поощрение таланта [6]; [10].

Предпринятое нами исследование позволило выявить ряд ведущих тенденций инновационной подготовки современного специалиста:

1. тенденция зависимости формирования инновационного поведения от степени развития профессиональной свободы, её творческой самореализации;

2. тенденция открытости, обращенности к профессиональному наследию;

3. тенденция создания гибких саморазвивающихся систем профессиональной подготовки [3].

Успешность инновационного поведения специалиста во многом зависит от освоения им определённого уровня культуры, способности активного вхождения во взаимодействие с социальной и профессиональной средой. Процесс формирования креативности будущего специалиста состоит из ряда этапов и сопровождается овладением инновационной деятельностью путём подражания образцам творческого поведения. Наличие такой подражательной способности обеспечивает лёгкость вхождения в профессиональную деятельность, повышает уровень её освоения, снижает число «проб и ошибок», определяет продуктивность и оригинальность.

Одной из тенденций развития инновационных технологий является также включение в учебный процесс не только познавательной, но и эмоционально-личностной сферы человека. Подготовка будущего специалиста к инновационной деятельности эффективна, если она разворачивается в адекватных учебных формах и решает две взаимосвязанные задачи:

- формирование инновационной готовности к восприятию новшества;
- обучение умениям действовать по-новому [8].

Креативность как глубинное свойство выражается в оригинальной постановке проблемы, наполненной личностным смыслом. Поэтому необходимо осуществлять системное формирующее воздействие через определённый комплекс условий среды.

Одна из важнейших тенденций инновационной подготовки специалиста в ВУЗе состоит в пересмотре самой концепции организации учебно-познавательной деятельности обучаемых и руководства ею. Перенос акцента с обучающей деятельности на преобразовательную, реализация принципа инновационности, открытости будущего специалиста культуре и обществу, введение полифонии профессиональной деятельности – являются наиболее важными и востребованными элементами подготовки в системе современного образования. При этом, диалогизм и полифония выступают как структурообразующие начала инновационной деятельности.

Преподавателю же должно быть присуще глубокое соответствие между словом и делом. Когда безответственно относящийся к своим обязанностям педагог, даже весьма грамотно, излагает существо какой-либо актуальной и практически-значимой проблемы, беседует о чём-либо важном, он может породить у обучающихся скептицизм, утрату веры в значение высоких слов и способствовать их общественной пассивности.

Существенный вклад в профессиональное мастерство будущего специалиста вносит исследовательский подход к проблеме и включение обучающихся в процесс активного размышления. Манера изложения, когда педагог идёт как бы рядом с обучаемым и чуть-чуть впереди, предоставляя ему возможность предвосхищать ход аргументации, создаёт эффект соучастия, повышает уверенность в себе и укрепляет мотивацию к усвоению знаний. Указанный способ изложения базируется на доверии к самостоятельному мышлению обучающихся, стимулирует их умственную деятельность, а не только нагружает память. Действенность такого приёма подачи материала усиливает использование персонифицированной формы, когда педагог преподносит информацию не только как общепризнанную в науке,

но и как достояние своего личного научного опыта. Такой способ изложения сближает, облегчает общение, способствует налаживанию эмоциональных контактов с аудиторией.

Превращая ответы на вопросы во взаимный обмен мнениями, педагог может активизировать интерес аудитории и, тем самым, облегчает ей усвоение знаний. К сожалению, отсутствие подходящих учебников и печатных конспектов лекций иногда затрудняет налаживание такого психологического контакта, поскольку студенты усиленно конспектируют излагаемые сведения, не пытаясь даже их понять, а лектор видит перед собой строчащих роботов, с которыми невозможно установить эмоциональный контакт. Когда обучаемый получает перед началом лекции её конспект, лектор имеет достаточно времени для ответов на вопросы, что повышает активность и позволяет сохранить живое общение на занятии.

Сравнение рейтинга и самооценки современных высококвалифицированных специалистов показывает, что наличие высокого уровня креативности способствует более высокому уровню их профессиональных достижений, с одной стороны, и более успешному процессу социализации – с другой [2]; [11].

Высокий профессиональный уровень современного специалиста включает безусловное знание им психологии, развитой ум и незаурядность личности [9].

Итак, творчество современного специалиста является отражением его стремления добиться разрешения постоянно возникающих противоречий в процессе профессиональной деятельности. Результаты его могут сказаться не сразу, однако, существенной профессиональной особенностью творчества современного креативного специалиста является умение прогнозировать результаты своей деятельности.

Творческие специалисты, даже при наличии объективных трудностей, постоянно находятся в поиске, экспериментируют и находят резервы, прежде всего, в себе, в методике своей работы, совершенствуют, модернизируют, развивают её, и в тех же условиях добиваются лучших результатов, чем их коллеги.

В познании специалистом собственной профессиональной индивидуальности проявляется стремление человека к профессиональному самоанализу, который, будучи осуществленным на основе критического отношения к своей



деятельности, её результатам, к самому себе, как профессионалу, стимулирует процесс творчества и делает более успешным процесс социализации.

*Литература:*

1. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. – М., 2002.
2. Вишнякова Н.Ф., Прыгин Г.С. Основы педагогического творчества. – Мелитополь, 1995.
3. Морозов А.В. Диагностика креативности в педагогической деятельности. – М., 2001.
4. Морозов А.В. История психологии. – М., 2003.
5. Морозов А.В. Креативность преподавателя высшей школы // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 64-68.
6. Морозов А.В. Креативность как основа творческой компетентности современного специалиста // Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики. – 2011. – № 3. – С. 73-76.
7. Морозов А.В. Творческое саморазвитие личности как приоритетная цель педагогического образования в XXI веке // В сборнике: Андреевские чтения: современные концепции и технологии творческого саморазвития личности // Сбор-ник статей участников Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – 2016. – С. 173-187.
8. Морозов А.В., Никифорова Г.Г. Инновационные подходы к управлению образовательными системами через призму смыслообразования // В сборнике: Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации // Материалы всероссийской научно-практической конференция (за-очной) с международным участием / Отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – 2016. – С. 394-399.
9. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. – М., 1996.
10. Энгельмейер П.К. Творческая личность и среда. – СПб., 1911.
11. Якиманская И.С. Педагогическая психология и творчество // Творчество и педагогика: Материалы Всесоюзной научно-практической конференции. – М., 1988. – С. 12-23.

## **Социализация в условиях сельской школы: из опыта работы**

М.А. Резник,

*Бегичевская основная общеобразовательная школа  
Дзержинского района Калужской области*

*Аннотация.* В данной статье рассматривается опыт и проблемы социализации сельских школьников; описаны воспитательные особенности и традиции школы как важной среды, в которой происходит социализация обучающихся; показано влияние сельской школы на развитие личности учащихся. Определяются облегчающие и затрудняющие социализацию факторы. Показаны возможности ученического самоуправления, в результате которого формируется социальная активность сельских школьников и обеспечивается принятие ими ценностей общества. Автор рассказывает об особенностях взаимодействия педагогов и учащихся в условиях маленькой школы.

*Ключевые слова:* сельские школьники, социализация, ученическое самоуправление, внеурочная деятельность, трудовое воспитание, сотрудничество школы с родителями, общественно полезная деятельность.

### **Socialization in a rural school environment: from experience work**

*M.A. Reznik,*

*Begichevskaya primary comprehensive school, Dzerzhinsky region,  
Kaluga region*

*Abstract.* This article considers experience and problems of socialization of rural schoolchildren; describes the educational features and traditions of the school as an important environment in which the students are socialized; describes the influence of rural schools on the development of the personality of students. Identify facilitate cilitating and hampering socialization factors. Opportunities of student self-government are shown, as a result of which social activity of rural schoolchildren is formed and their acceptance of society's values is ensured. The author tells about the peculiarities of interaction between teachers and students in a small school.

*Key words:* Rural schoolchildren, socialization, student self-government, after-hour activities, labor education, school cooperation with parents, socially useful activity.

Для любого общества проблема воспитания и социализации подрастающего поколения является одной из важнейших. На основе

национального воспитательного идеала (ФГОС) сформулирована основная цель современного образования – воспитание нравственного, ответственного, инициативного и компетентного гражданина России.

В Российской педагогической энциклопедии социализация определяется как «развитие человека на протяжении всей его жизни во взаимодействии с окружающей средой в процессе усвоения и воспроизводства социальных норм и культурных ценностей в том обществе, к которому он принадлежит». [4].

Формирование личности, полезной обществу, определяет основную задачу школы – создание благоприятных условий для успешной социализации учащихся. По мнению А.Г. Асмолова, «образование – это институт социализации личности, а самое главное – это ресурс развития общества». [1].

Сложный процесс социализации имеет свои особенности для детей, обучающихся и воспитывающихся в сельской школе. Из повседневной жизни школьников исчезли разновозрастные игры как средство социализации, различные виды дворовых досуговых мероприятий, в которых участвуют представители различных возрастных групп; круг общения детей ограничен педагогами школы, как в учебной, так и во внеурочной деятельности. Взаимодействие с социумом осложнено недостаточностью образцов семейного быта, позитивных образцов поведения в обществе. Сельские школьники, не видя вокруг себя высоких уровней жизненных стандартов, не стремятся к их достижению. Подростки обладают низким уровнем речевой культуры, культуры поведения, что отражается как на их внешнем облике, так в общении с людьми.

Осознавая все эти проблемы, школа, где дети и подростки проводят большую часть времени, старается использовать все условия и средства, позволяющие социализировать учащихся.

Высокий уровень воспитательного потенциала обеспечен тем, что создан особый уклад школьной жизни со следующими существенными характеристиками:

- ориентированность на образовательные запросы учащихся, родителей, общества, государства;

- принятие ребенком ценностей должно происходить через его собственную деятельность, педагогически организованное сотрудничество с учителями, родителями, сверстниками, другими значимыми для него субъектами;

- использование различных источников базовых ценностей (содержание учебного материала, фольклор, художественная литература, фильмы).

В процессе социализации учащихся используются современные воспитательные технологии: коллективное творческое дело (КТД); организационно-деятельностные игры (ОДИ); технология проектов; личностно-ориентированная технология; шоу-технологии (организация публичных конкурсов, соревнований, КВН); «информационное зеркало» (различные формы настенных объявлений, стенды). [5].

В небольшом коллективе знание личностных особенностей, бытовых условий жизни детей, отношений в семьях способствует установлению доброжелательных и доверительных отношений между педагогами и школьниками. В нашей маленькой школе все на виду, сформирована атмосфера семьи, где каждого знают, каждого любят, каждому помогают. Созданы благоприятные условия для организации совместной деятельности и общения, творчества старших и младших.

Все воспитательные мероприятия проводятся в объединенных разновозрастных группах. «Разновозрастное взаимодействие имеет большой воспитательный потенциал и обеспечивает:

- успешность освоения школьниками различных социальных ролей;

- преобразование имеющегося опыта старших и обогащение, развитие опыта младших детей;

- социальную и социально-психологическую защиту в виде помощи старших младшим при организации их жизнедеятельности, поддержки тех учащихся, которые не могут реализовать себя по самым разным причинам в группе сверстников;

- подготовку к социальной самозащите, предполагающей обучение принятию самостоятельных решений в сложных ситуациях, умению устанавливать контакты с различными людьми в постоянно меняющихся условиях». [2].

Основой формирования гражданской позиции и социальной активности является внеурочная деятельность школьников, которая несёт в себе приоритет воспитания личностных качеств, расширяет кругозор, развивает. Главная цель: научить организовывать свободное время, повысить грамотность речи, развивать культуру

общения, формировать общечеловеческие ценности, раскрыть таланты. Нашим учащимся это необходимо.

Учителя на занятиях по внеурочной деятельности осуществляют личностно-ориентированный подход, при котором личное общение выступает как средство воспитания, как понимание внутренней позиции ребенка. Ученик и учитель «слышат» друг друга.

Занятия по внеурочной деятельности проводятся с использованием проблемных ситуаций, игровых приемов и проектной деятельности, когда ребята охотно включаются в самостоятельный поиск новой информации и её интерпретацию.

Педагоги стараются, чтобы каждое занятие было для учеников познавательным, ярким, запоминающимся, радостным, чтобы они приходили на занятия и уходили с них со светлыми, веселыми лицами, с огоньком в глазах и любовью в сердце. Для нас важно понимать, что происходит в их душах, смотреть на мир их глазами, наполнить общением и добротой каждый день.

В школе интенсивно работают кружки, которые посещают 100 % учеников. Знания и умения, полученные в процессе занятий, учащиеся реализуют на конкурсах детского творчества муниципального, регионального и всероссийского уровня.

Трудовое направление социализации в школе реализуется через различные мероприятия, в содержании которых приоритетными являются: поддержка и сохранение ценностей сельского образа жизни; воспитание детей в духе социальной ответственности за малую родину, уважения к земле и сельскохозяйственному труду.

Вся трудовая деятельность учащихся носит общественно полезный характер: самообслуживание, дежурство по классу, по школе, уборка школьной территории, сельхозработы, изготовление наглядных пособий, помощь школьной библиотеке, посильный ремонт в классных комнатах, шефство над дошкольным отделением, сбор макулатуры, «зеленые патрули», проведение совместных с жителями субботников по благоустройству территории села. Участвуя во Всероссийской акции «Посади дерево», учащиеся высадили саженцы дубов, рябин, акаций, елей на улицах сельского поселения. К празднованию Дня Победы реализован проект «Сиреневая аллея».

На небольшом пришкольном огороде учащиеся выращивают овощи для школьной столовой. Ребята уже многое умеют делать своими руками, стараются подмечать в окружающей обстановке недостатки и устранять их, не дожидаясь указаний взрослых. Участие в общем труде оказывает огромное влияние на развитие личности учащихся, формируются их моральные качества, накапливается личный нравственный опыт, воспитываются выдержка, настойчивость, умение доводить начатое дело до конца, преодолевать трудности.

Важна также постоянная разъяснительная работа среди тех родителей, которые стремятся готовить своего ребенка к «интеллигентной» профессии, и чье отношение к физическому труду нуждается в определенной коррекции. Большинство родителей отмечают положительное влияние на их детей общественно полезной деятельности. По их словам, ребята стали проявлять более бережное отношение к одежде и другим предметам личного и семейного пользования, начали больше помогать в работе по дому.

В нашей школе успешно действует модель ученического самоуправления – школьная детская общественная организация «Страна Школьная» и орган ученического самоуправления – «Совет школы». Структурно они похожи на построение государственной системы власти. Из числа учащихся избран Президент школьной страны, действует ряд школьных Министерств. Система самоуправления создана более 10 лет назад, и уже можно сделать вывод о том, что данная модель позволяет адаптировать детей к условиям современной жизни. Каждый школьник выполняет порученное дело и отвечает за выполненную работу, прежде всего перед своими товарищами. Несмотря на то, что самоуправление по сути своей большая игра, оно способствует формированию общественной активности, взаимной требовательности, преданности интересам коллектива. Происходит переоценка личностных качеств, социально-культурное пространство во многих сферах школьной жизни изменяется к лучшему; происходит повышение правовой культуры учащихся, уровня информированности их о социальном устройстве общества. Вот один крайне показательный пример. Поскольку сельская школа в деревне является центром общественной жизни, то избирательный участок традиционно располагается в образовательном учреждении.

Выборы различного уровня постоянно привлекают внимание учащихся. Наши ребята уже несколько лет успешно принимают участие в конкурсе «Молодой избиратель», являются победителями на муниципальном уровне, призерами – на региональном.

В этом учебном году на базе школы ведет работу волонтерский отряд «Горячие сердца», который занимается сбором книг для школьной и уличной библиотеки; проводит мастер - классы по изготовлению новогодних игрушек, открыток к праздникам; организует сбор и обновление игрушек в дошкольном отделении. Отряд организует экологические акции: подкормка птиц, озеленение кабинетов, создание клумб на пришкольной территории. Реализует социальные проекты: «Доброе дело», «Чистая школа», «Пополнение экспонатов школьного музея».

Критерием успешности воспитательной работы и социализации учащихся является динамика межличностных отношений и удовлетворенность собой, что позволяет:

- ориентировать учащихся на приобретение собственного опыта;
- формировать ценностное отношение к семье, традициям школы, своего села;
- формировать у учащихся ценностное отношение к здоровому образу жизни и окружающему миру.

Чем активнее проявляются и развиваются в процессе воспитания различные способности ребенка, тем активнее и успешнее будет его жизненная позиция в дальнейшем и его социализация в обществе. Мониторинг воспитательной работы показывает, что деятельность нашего педагогического коллектива дает положительные результаты. Эти результаты мы ежегодно видим на различных конкурсах, в которых участвуют и побеждают наши дети. Эти результаты мы видим в повседневном общении с учащимися и родителями.

Ключевым направлением деятельности нашей школы по социализации учащихся является сотрудничество с семьёй. В деятельность по управлению школой включена большая часть активной родительской общественности. Так сложилось, потому что в школе поддерживается инициатива любого родителя, если она направлена на благо учреждения в целом, либо отдельных его участников. Каждый наделён реальными полномочиями, но и вместе с тем реальной мерой ответственности. Все субъекты

образовательного процесса получают полную и открытую информацию о деятельности школы, которая строится на основе партнёрства.

Как показала практика, уже сложившимися формами взаимодействия нашей школы и родителей являются:

- Коллективные творческие общешкольные дела (КТД), где участвуют и родители, и дети, и педагоги: «Папа, мама, я – спортивная семья», День Матери», «День Победы».

- Родители помогают классным руководителям организовывать экскурсии, походы, поездки в театры, цирк, музеи, принимают участие в коллективных творческих делах класса.

- Родители вместе с детьми принимают участие в праздниках школы: «Линейка, посвященная Дню Знаний», «Первый звонок», «День учителя», «Последний звонок», «Новый год», «День защитников Отечества», «Восьмое марта», «Выпускной вечер». За многие годы в ходе этих праздников сложились определённые традиции.

- Благодаря поддержке родительской общественности проводятся рейды Родительского патруля, осуществляющего контроль учебы и досуга учащихся нашей школы.

К сожалению, количество активных родителей составляет небольшой процент от их общего числа. «Проблема развития мотивации родителей к участию в школьной жизни своего ребёнка по-прежнему стоит остро. Невозможно найти готовый и единственный правильный ответ о том, как взаимодействовать с семьёй, так как семьи все очень разные. Необходимо анализировать каждую конкретную ситуацию, чтобы принять нужное решение в выборе способов и средств взаимодействия с родителями и ребёнком». [3].

Систему социального партнёрства наше образовательное учреждение выстраивает в содружестве с теми, кто неравнодушен к детям. Ежегодно, вот уже 8 лет, все учащиеся, с первого по девятый класс, и дети, посещающие дошкольное отделение, получают бесплатные новогодние подарки, сладкие подарки на 1 сентября и на последний звонок от местных спонсоров – индивидуальных предпринимателей. Такая помощь – это не только поддержка малообеспеченных и многодетных семей, но и радость, позволяющая детям и взрослым ощутить заботу и внимание, отвлечься от житейских проблем. Желание помогать, заботиться,



думать о других – это и пример поведения для наших детей, которые тоже станут взрослыми.

По каким бы программам ни работала школа, какой бы проект ни ставился во главу угла образовательной системы государства, целью работы каждого образовательного учреждения и каждого учителя является формирование настоящего человека. Любая школа не просто дает знания, она воспитывает, формирует культуру образа жизни, и в сельской местности это особенно важно. У наших учеников на всю жизнь должно оставаться стремление приблизить окружающую действительность к тому уровню, который был обеспечен в школе.

«Я думаю, что учителя у нас замечательные, и даже, если глаза боятся, руки делают. Я всегда говорю: можно осуществить все, если ты равнодушен к тому, чем занимаешься, и веришь в нужность своей работы», - сказала, отвечая на вопросы обозревателя «Культуры» и редактора интернет-журнала «Русская беседа» Михаила Бударagina, Министр образования и науки РФ Ольга Юрьевна Васильева.

В полной мере мне хотелось бы отнести эти слова в адрес коллег – учителей своей маленькой школы, в которой я работаю уже 31 год.

Сегодня сельская школа – главный ресурс развития российского села и, по сути, единственный институт социализации для сельской молодежи. Поэтому свою педагогическую задачу мы видим в том, чтобы превратить свою школу в социально-культурное пространство, сохранить и распространить культурные и исторические традиции «малой» родины; дать учащимся полноценное предметное образование, позволяющее им реализовать себя в жизни, быть адекватными миру и себе; способствовать формированию достойного человека – гражданина, семьянина-родителя, специалиста-труженика.

#### *Литература:*

1. Асмолов А.Г. Стратегия развития образования в России: стенографический отчет/ А.Г. Асмолов. – М.: МО РФ, 1994.
2. Байбородова Л.В. Сельская малочисленная школа: какая она сегодня. М., 2002. – 356 с.

3. Гусева Ю. В. Проблемы взаимодействия школы и семьи [Текст] // Педагогика: традиции и инновации: материалы VI Международной научной конференции— Челябинск, 2015. — С. 253-255.
4. Российская педагогическая энциклопедия. В 2-х томах. Том I (А-Л) / гл. ред. В.В. Давыдов. - М.: Большая российская энциклопедия, 1993. - 608 с.
5. Электронный ресурс: Использование воспитательных технологий в условиях ФГОС //Режим доступа: [http://khbs1.ru/000/novosti/teljukova\\_prilozhenie\\_5.doc](http://khbs1.ru/000/novosti/teljukova_prilozhenie_5.doc)

### **Университетская среда - движущая сила воспитания**

Т.З. Рысбеков, Б.Г. Шинтимирова

*Западно-Казахстанский государственный университет им  
М.Утемисова, Уральск, Казахстан*

*Аннотация:* В статье рассматривается современная университетская среда с точки зрения задач формирования профессиональных специалистов. Особое внимание уделяется его главному составу и его влиянию на воспитание и социализацию. Развитие и воспитание личности с целью выявления всех ее творческих потенций – центральная идея современной философии, культурологи, истории, образования, педагогической науки. Только интегрируя все научные знания о развивающейся личности, о состоянии и тенденциях образования и культуры, можно оценить значение и роль работы с молодежью в современном мире, важнейшее направление которой развитие интеллектуальной и творческой личности.

На современном этапе социализация образования показывает, что система образования должна идти в ногу с требованиями времени и делает определенные выводы. В высших учебных заведениях Казахстана осуществляются некоторые процессы в соответствии с этими требованиями. В частности, это: активизация модульных принципов образования; улучшение технического оснащения учебного процесса; переход от информационных форм образования на активные и передовые методы обучения; внедрение в учебный процесс форм совместной деятельности преподавателя и обучающегося. В результате осуществления этих процессов в высших учебных заведениях образование и наука превращаются в комплекс.

*Ключевые слова:* воспитание, образовательная и социально-культурная среда, социализация, воспитательная работа в высших учебных заведениях, молодежная политика, гражданственность и патриотизм, принципы и задачи патриотического воспитания.

## **University environment - the driving force of education**

*T. Z. Rysbekov, B. G. Shintemirova*

*West Kazakhstan state University named after M. Utemisov,  
Uralsk, Kazakhstan*

*Abstract:* The article considers the modern university environment from the point of view of professional specialists' tasks forming. Special attention is given to its main staff and influence on education and socialization.

Development and education of the personality with the purpose of revealing the creative potencies is the main idea of modern Philosophy, Culture Science, History, Education and Pedagogy. Only by integrating all the scientific knowledge of the growing personality, state, education trends and culture, it is possible to assess the significance and role of work with youth in the modern world, the most important direction of which is the growth of the intellectual and creative personality.

Nowadays the socialization of education shows that the education system must keep pace with the demands of the time and draw certain conclusions.

In the higher educational institutions of Kazakhstan some processes are carried out in accordance with these requirements. In particular, the activation of the modular principles of education; improvement of the technical equipment of the educational process; transition from information forms of education to active and advanced teaching methods; introduction in the educational process of forms of joint activities of the teacher and student. As a result of these processes in higher education, education and science are becoming a complex.

*Keywords:* education, educational and socio-cultural environment, socialization, educational work in higher educational institutions, youth policy, citizenship and patriotism, principles and tasks of patriotic education.

Платформа модернизации высших учебных заведений предполагает переход от образовательной парадигмы к компетентностному подходу. Данное направление нацелено на формирование личности, его индивидуальности, развитие его социальной и профессиональной культуры. Наряду с этим профессиональные специалисты должны обладать нравственными ценностями и качествами, которые будут способствовать креативному решению профессиональных задач и существуют специальные известные критерии их качества подготовки в высших учебных заведениях.

Молодежная политика казахстанского вуза регулируется государственными документами: законами «О государственной молодежной политике в Республике Казахстан». «О культуре». «Об

образовании», «О науке»; Концепцией государственной молодежной политики Республики Казахстан, государственными программами «Культурное наследие», «Читающий Казахстан» и другими.

В документах молодежная политика определена как совокупность мер, направленных со стороны государства на создание общественно-политической, социально-экономической и организационно-юридической атмосферы и условий с целью всестороннего развития молодежи и обеспечения их активного участия в жизни общества [1].

В результате реализации мер, предусмотренных программой, были созданы условия для всемерного развития молодежи и решения актуальных вопросов молодежной политики. Среди них:

- формирование у молодежи патриотизма, нравственное и духовное развитие молодежи;
- создание условий для самореализации социально-экономических потребностей молодежи;
- создание условий для интеллектуального и физического развития молодежи;
- поддержка и стимулирование позитивной общественной молодежной инициативы;
- вовлечение молодежи в культурные, экономические и образовательные процессы [Рысбеков 2012: 188].

Образовательная среда основательно формируется на основе традиций вуза и каждого факультета. В формировании мотивационной среды большую роль играет позиция руководства, декана, передовых наставников. Общеизвестно, что на студентов оказывает особое влияние личность педагога, его профессиональные и духовно-нравственные качества. А в условиях модернизации их роль многократно возрастает.

На сегодняшний день в системе вуза возросла роль культуры в качестве интеграционной силы. В образовательном пространстве вуза занимают место национальные, этнические, общие и частные культуры. Все они должны стать культурным центром как объединяющий фактор вуза для единой системной деятельности совместно с воспитательным потенциалом. Он объединяет несколько структурных подразделений: гуманитарный состав учебного процесса, личностный потенциал преподавателя как источник культуры, внеучебная культурно-творческая среда.

Социально-культурная среда помнит пространство различных событий, направленных на поддержку студенческих общественных организаций, развитие спорта, художественного творчества, улучшение досуговой и оздоровительной инфраструктуры, решение социальных и экономических проблем студентов, создание условий для всестороннего развития личности в социально-культурной среде вуза. В данном случае важно влияние индивидуального формирующегося потенциала, а именно: повышение культурного повышения культурного уровня студентов, приобщение к традициям, развитие способностей и таланта, формирование совместной культуры. Все они в учебном процессе усиливают влияние на студентов.

К главным задачам модернизации профессионального образования можно отнести сохранение и укрепление здоровья преподавателей и студентов. Сюда относится программа «Здоровый образ жизни», осуществляемый в вузах и меры, связанные с ней.

Эффективным способом социализации личности в вуза являются различные формы студенческого самоуправления. Это один из методов формирования гражданской и социальной активности, механизм студенческой демократии, определяющий и развивающий организаторские способности и навыки языковой изобретательности, предоставляет возможность решения студенческих проблем.

Обновление казахстанской социально-культурной среды в XXI веке оказало свое воздействие на все сферы общественной жизни. Переход в гражданское общество рождает ряд проблем, одной из которых является установление, в новых условиях, главенствующей роли воспитания гражданственности и патриотизма.

Основными факторами казахстанского патриотизма являются:

- безграничная любовь каждого гражданина к Родине;
- уважение истории и культуры своей страны;
- огромная вера каждого своей силе-воле;
- сплочение всех этносов и нации к единой цели;
- уважение государственного языка.

Основными принципами формирования патриотического воспитания являются:

- научность;
- добро;
- демократия;

- ценность культурной традиции и идеологии, обычаев и обрядов;

- систематическое доведение из поколения в поколение народных ценностей;

Реализация данных принципов патриотического воспитания предполагает осуществление следующих задач:

- совершенствовать методологические и управленческие формы система деятельности патриотического воспитания;

- определить пути эффективного использования аудиторного и внеаудиторного времени совершенствования патриотического воспитания;

- совершенствовать общественно-важные стороны личности (любовь к Родине, уважение и защита) своей страны, земли;

- формировать среди молодежи здоровый образ жизни [2, С. 9-10]

Как и другим неотъемлемые части базовой культуры личности, в системе образования придается особое значение воспитанию гражданственности и патриотизма. Гражданское воспитание подразумевает формирование у человека ответственного отношения к семье, другим людям, другим народам и родине.

Содержание гражданского и патриотического воспитания в высших учебных заведениях составляет работа преподавателей, педагогов и кураторов, направленная на формирование культуры общения, правовой культуры, толерантности и эмпатии, а также ценностного отношения к жизни и профессиональной деятельности.

Целью патриотического и гражданского воспитания у молодежи является привитие мировых культурных ценностей у молодежи, наряду с этим индивидуально рассматривать общечеловеческие нравственные направления и осознание их необходимости. Уровень активности личности определяется комплексом объективных и субъективных факторов. Для того, чтобы стать полноценным субъектом общества, быть активным участником в жизни общества молодой человек должен осознать, понять и принять себя как члена этого государства.

Фундаментальная база гражданской демократии состоит из следующих важных ценностей: забота об обществе, права человека, свобода выбора, основанная на осознанном исполнении законов, социальная справедливость, равноправие перед законом, плюрализм позиций и мнений, нравственность и правдивость,

патриотизм и толерантность в взаимоотношениях в семье, быту, работе.

Патриотизм на психологическом уровне - это единство целей и действий субъекта, содержание определенной структуры знаний о себе, мире и обществе, осуществляемое только в избранных ситуациях. Формируя гражданственность, человек решает свои проблемы: оказать доверие или проявить неверие, свобода или ответственность, частное или общественное, необходимое или обязательное, активность или пассивность. Если испытать на себе гражданское чувство «мы» на эмоциональном уровне, в этом смысле рассматривается в качестве определенного гражданского чувства «множество». Это чувство формирует у личности чувство надежности и защищенности в нестабильных и неизвестных ситуациях. Это чувство именно в этом значении придает человеку силу, значимость и стабильность и выполняет функцию социальной защиты.

Неотъемлемые ценности современного мира, составляющие гражданское понятие во многих государствах, созданных на основе принципов демократии утверждены в Конституции и других правовых актах. В основе Конституции Республики Казахстан лежат идеи о правах и свободе личностей. Задачей государства является защита, соблюдение и признание прав и свободы людей и граждан.

Конституция Республики Казахстан рассматривает человека, его права и свободу как высшую ценность. Через нее она определяет свою позицию в разъяснении взаимоотношений между государством и личностью. Уважение и защита личности является неотъемлемой частью конституционного государства. В Конституции частные, политические, социально-экономические и культурные права человека и гарантии их осуществления обозначены международными правовыми актами (Декларация прав человека (1948 г.) и европейской Конвенцией о защите прав и основных свобод человека (1950)).

Необходимо отметить еще одну важную вещь: сейчас формирование гражданственности и патриотизма человека происходит в условиях новой цивилизации. В жизни общества четко наблюдаются центральные приоритеты, это: всемирная открытая экономика, развертывание социально-экономических связей в одном пространстве, общее информационное

пространство. Важным особым знаком цивилизации XXI века является характер глобализации общественной жизни. Существенной характеристикой этого процесса является направление на объединение человечества на всемирном уровне в будущем. Это подразумевает не только международное распределение глобального рынка и труда, но и переход к общим правовым, нравственным и гражданским нормам.

В общественном сознании получили широкое распространение такие качества как эгоизм, агрессия, равнодушие. В такой ситуации в качестве основы укрепления государства и объединения общества особо важное значение приобретает создание системы патриотического воспитания. Эта система в процессе обучения и воспитания в образовательных учреждениях определяет развитие и формирование социально значимых ценностей, гражданственности и патриотизма; работу массового патриотизма; рассмотрение и распространение проблем патриотического воспитания, работу СМИ, научных и других организаций, творческих союзов, направленные на развитие и формирование личности гражданина.

Одним из показателей патриотизма в любой стране является мировоззрение общества и государства на вооруженные силы. Поэтому система государственных мер должна быть направлена на формирование духовно-патриотических ценностей у граждан Республики Казахстан, профессиональных качеств и свойств, верность конституционному и военному долгу и наряду с этим готовность проявить себя в различных сферах общества, особенно на военной и государственной службе. Для этого необходимо проведение комплекса военно-патриотических работ, создание музейных экспозиций, организация патриотических, военно-патриотических, военно-исторических, культурно-военных, военно-технических и военно-спортивных клубов и объединений. В систему государственных мер входит подготовка информационной базы, посвященной проблемам развития патриотического воспитания в Интернет сети, организация рубрик о патриотическом воспитании в печати, радио- и теле-передачах.

Определяя роль образования в социализации молодежи, современная социология образования выделяет и обобщает требования времени к системе образования. В числе таких требований называют:

- интеграцию;



- гуманизацию;
- дифференциацию и индивидуализацию;
- демократизацию образовательного процесса [4].

Молодежь не должна сидеть сложа руки и говорить, а что мне даст Республика Казахстан, а наоборот, должна работать, задавшись мыслью о том, что же я смогу сделать для своей страны. В связи с этим мы опять возвращаемся к проблеме патриотического воспитания у молодежи.

На сегодняшний день патриотизм - это открытие сознания к межличностному, международному, межгосударственному диалогу, расширение особой народной культурной среды, взаимопомощь, позитивные отношения, приход к соглашению, проявление терпимости к культуре других народов, другим народностям. Современный патриотизм невозможен без осознания единства человечества.

Результатом воспитания патриота-гражданина является развитие гражданского общества, способного решать социально-экономические проблемы общества и активно укреплять свое правовое государство.

#### *Литература:*

1. О государственной молодежной политике в Республике Казахстан: Закон Республики Казахстан // Казахстанская правда. – 2004. – 15 июля.
2. Рысбеков Т.З. Проблемы совершенствования учебного процесса и воспитания. – Уральск. – 2012.
3. Рысбеков Т.З. Использование инновационных методов на уроках истории. – Уральск. – 2012. – на каз. языке.
4. Динамика гетерогенных структур образования / Смогунов В.В. и др. – Пенза. – 2006.

## **Интеллектуальные интеграции в решении институциональных задач международного образования**

О.Р. Рябов,

*Казанский государственный*

*архитектурно-строительный университет (Казань, Россия),*

*III Institute for Intellectual Integrations (Vienna, Austria)*

*Аннотация.* В статье рассматривается понятие интеллектуальной интеграции. Анализируется механизм внедрения технологий содействия интеллектуальным интеграциям в решении задач международного образования. В анализе соединяются понятия университет – инновационная экономика и международный рынок труда.

*Ключевые слова:* интеллектуальная интеграция, технологический интегратор международного образования, инновационная экономика, современный рынок труда.

### **Intelligent integration in the solution of institutional problems of international education**

*O. R. Ryabov,*

*Kazan state architectural and civil engineering University,*

*Kazan, Russia,*

*III Institute for Intellectual Integrations, Vienna, Austria*

*Abstract.* The article deals with the concept of intellectual integration. There is analyzed the mechanism for introduction of technologies to promote for intellectual integrations in solving problems of international education is analyzed. The analysis combines the concepts of university - the innovation economy and the international labor market.

*Key words:* intellectual integration, technological integrator of international education, the innovation economy, modern labor market.

Технологии содействия интеллектуальным интеграциям (ТСИИ) в международном образовании являются в мировом пространстве образовательных технологий перспективными и доступными для каждого, чья деятельность связана с университетами.

В данной статье мы предлагаем читателю осмыслить понятие «интеллектуальная интеграция», которое четко сформировалось у нашей научной международной команды Института Интеллектуальных Интеграций ([www.rbs-ifie.at](http://www.rbs-ifie.at)), занимающейся

решением институциональных задач международного последипломного образования специалистов со всего мира.

Технологии содействия индивидуальны для каждого, кто стремится развиваться и реализовывать проекты интеллектуальной интеграции. Основная технологическая форма – это создание законных, благоприятных, добронамеренных, полноценных условий интеллектуальной среды. Все программы III Института Интеллектуальных Интеграций ориентированы на реализацию собственного интеллектуального ресурса и координацию взаимодействия. Интеллектуальная интеграция – это следующий шаг в системной интеграции международного образования. Наличие международной единицы «Институт» необходимо для выстраивания цепочки - интегратора научных, методических и организационных принципов функционирования необходимой интеллектуальной системы образовательных организаций. Интегратор способен к деятельности «под ключ» в контексте организации и функционирования образовательной деятельности организаций, если она способна выполнять институциональные требования к структуре этой деятельности [1, с. 137].

В поиске университетами путей к устойчивости инновационной экономики особое значение приобретает развитие системы дополнительного профессионального/ последипломного образования, включающей повышение квалификации, профессиональную подготовку и неформальное/ информальное дополнительное образование, направленное на предупреждение роста мировых показателей безработицы и содействие эффективной занятости населения.

Интегратор III Института Интеллектуальных Интеграций предлагает комплекс услуг по созданию интеллектуальной среды с использованием образовательных технологий, включающий мероприятия по исследованиям, консалтингу и разработке решений в области международного дополнительного профессионального образования, а также внедрения разработанных решений с учетом особенностей и пожеланий наших заказчиков.

Интегратор III Института Интеллектуальных Интеграций способен к реализации комплексных решений, индивидуальных заказов, формам общественной дипломатии [1, с. 139].

Интегратор III Института Интеллектуальных Интеграций работает сам и соединяет проекты различных университетов мира, компаний-партнеров и компаний-заказчиков, программы образования на протяжении всей жизни, развивает проектные сети и, главное, обеспечивает среду самореализации конкретного человека.

В этом случае, ТСИИ индивидуальны для каждого, кто стремится развиваться и реализовывать инновационные интеллектуальные долгосрочные проекты.

Уже с 2011 г. ЮНЕСКО в стратегиях развития высшего образования утвержден новый вариант Международной стандартной классификации образования (ISCED), в которой систематизированы критерии и нормы выделения восьми уровней образования, от начального до докторального уровня (PhD) [2].

В мае 2015 года в Ереване министры европейского пространства высшего образования подписали еще один важный документ, регламентирующий технологии комплексных подходов к реализации качественных образовательных программ и интеллектуальных проектов, в том числе совместных, т.е. в которых участвуют на равных две и больше независимые образовательные организации или университеты.

Этот стандарт служит ориентиром для совершенствования национальных систем образования, международного сравнения количественных параметров уровней современного образования. Он задает самые общие институциональные требования к организации и структуре образовательной деятельности.

Соответствие высшей школы данным требованиям ISCED является одним из ракурсов для оценки процесса реализации уровневой системы образования государства в целом. Содействие созданию комплексных подходов к обеспечению качества совместных университетских программ, собственно и отражают требования множественного характера.

Единое пространство высшего образования и формирующееся еще стихийно единое пространство последиplomного образования характеризуется разнообразием механизмов внешней оценки качества образования, в том числе аккредитация и оценка или аудит на уровне образовательных программ и/или самих образовательных организаций. Отвечая запросам и требованиям конкретных условий, эти различные подходы находят свой «общий знаменатель» в

Стандартах и Рекомендациях по обеспечению качества для Европейского пространства высшего образования (ESG, далее – Стандарты). Стандарты применяются к процедурам обеспечения качества совместных программ так же, как и ко всем другим типам программ. Таким образом, Европейский подход основывается, главным образом, на Стандартах и Рамке квалификаций для Европейского пространства высшего образования (QF-EHEA). Кроме того, Европейский подход учитывает отличительные особенности совместной программы и, соответственно, адаптирует «стандартный» подход.

Перед современной системой образования любой страны, в соответствии с международными требованиями, стоит также задача создания конкурентоспособных университетов, занимающих достойное место не только на внутреннем, но и на международном рынке труда. Ведь в новой экономике образование является еще и ядром карьеры в течение всей жизни (в то время как в середине XX в. карьера основывалась на накоплении авторитета и жизненного опыта в рамках производственной деятельности). По всему миру формируется институциональный механизм реализации уровневого высшего и последиplomного образования, который представляет собой «объемный портфель» формальных и неформальных/информальных регуляторов, возникающих правил конкурентного взаимодействия современного рынка труда и рынка университетского образования.

Все элементы подобного институционального механизма направлены на нисходящую динамику транзакционных издержек взаимодействия и соперничества университетов и институтов последиplomного образования, а также способствуют адаптации образовательных организаций к требованиям экономики и повышению собственной эффективности.

Усиление во всем мире рыночной составляющей в системе высшего образования позволяет говорить о противоречиях, уже возникших. Например, постановка проблемы смысла высшего образования как бесспорного человеческого блага или же превращение образования в услугу, товар?

Другой пример: маркетизация высшего образования и приобретение университетами свойств корпорации. Проявляется двойкая природа университетов: с одной стороны, они являются экономическими агентами, с другой стороны университеты – это

автономные организации, производящие, изучающие, оценивающие и передающие из поколения в поколение знания и, культуру, посредством научного исследования и глубинного университетского преподавания.

Таким образом, интеллектуальные интеграции и технологии содействия интеллектуальным интеграциям являются следующим шагом в системной интеграции международного образования.

#### *Литература:*

1. Рябов О.Р., Сибгатуллина И.Ф. Интеграционное образование формата «Европа», или что такое интеллектуальные интеграции? // Пляйс Я.А., Родионова М.Е., Аврески Н.И. и др. Европа в новой мировой реальности: монография / кол. авторов. М., 2016. С. 128-142.
2. Институт образования ЮНЕСКО (2010-2016): повестка на будущее // URL: <http://en.unesco.org/> (дата обращения: 06.04.2017)

### **Анализ особенностей отклоняющегося поведения студентов-первокурсников факультета иностранных языков**

С.В.Садырина,  
*Южно-Уральский государственный  
гуманитарно-педагогический университет,  
г. Челябинск, Россия*

*Аннотация:* Статья посвящена комплексному исследованию девиантного поведения юношества. В работе представлены результаты исследования склонности к отклоняющемуся поведению, которые помогают измерить готовность молодых людей к реализации различных форм отклоняющегося поведения. В статье раскрывается содержание понятий «отклоняющееся поведение» и «аддикция», определен контингент и возраст исследуемой группы. Также выделяются возрастные особенности этого периода. Задача: установить наличие и степень отклонения. Результаты исследования обоснованы с точки зрения возрастных особенностей, приведен кризис этого периода, раскрыты критерии успешного прохождения кризиса. Описаны характеристики отклоняющегося поведения в соответствии с методикой диагностики склонности к отклоняющемуся поведению (СОП) (автор - А.Н.Орел): установки на социальную желательность, шкала склонности к преодолению норм и правил, шкала склонности к аддиктивному поведению, шкала склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению, шкала склонности к агрессии и насилию,

шкала волевого контроля эмоциональных реакций, шкала склонности к делинквентному поведению. На основе анализа результатов исследуемой группы сделаны выводы, подведены итоги, выведен ряд особенностей по шкалам, будет предложена система мероприятий и определены перспективы дальнейшего исследования.

*Ключевые слова:* аддикция, отклоняющееся поведение, юношество.

## **Analysis of the peculiarities of deviant behavior of the first-year-students of the Foreign Languages' Department**

*S.V. Sadyrina*

*South Ural State Humanitarian-pedagogical university,  
Chelyabinsk, Russia.*

The annotation: This article is about a complex study of the deviant behavior of youths. The paper presents the results of a study of the tendency to deviant behavior that helps to measure the willingness of young people to implement various forms of deviant behavior. The article reveals the opinion of "deviant behavior" and "addiction", the contingent and the age of the group are determined. The age features of this period are also sorted out. The task is to establish the presence and the degree of deviation. The clarifications are given to each of the diagrams (tables). The results of the study are explained from the point of view of age features, the crisis of this period is given, the criteria for the successful passage of the crisis are disclosed.

The characteristics of deviant behavior are described according to the SOP method of A.N. Orel: setting for social desirability, a scale of propensity to overcome norms and rules, a scale of propensity to addictive behavior, a scale of propensity to self-damaging and self-destructive behavior, a scale of propensity to aggression and violence, a scale of volitional control of emotional reactions, a scale of propensity to delinquent behavior. Based on the analysis of the results of the study group, the conclusions were made, results were summed up, a number of prospects are determined for the further research.  
*Key words:* addiction, deviant behavior, youth.

В современном, быстро меняющемся мире отклоняющееся поведение юношей и девушек становится все более популярной темой исследований. Оно рассматривается с различных точек зрения в науке и в работах многих психологов, педагогов и исследователей можно найти термин «отклоняющееся поведение», но все трактуют его по-разному. Несмотря на это, практически все авторы главным критерием отклоняющегося поведения считают

нарушение социальных норм, которые установлены и приняты в обществе.

Так что же такое отклоняющееся поведение? Дадим определение. Отклоняющееся поведение — это система поступков или же отдельные поступки молодых людей, противоречащие принятым в обществе правовым или нравственным нормам. Помимо этого, важно еще одно понятие -аддикция. Аддикция - это состояние сознания человека, характеризующееся уходом от реальности с помощью искусственных, часто химических средств. Предлагаемая методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению (СОП) (автор - А.Н.Орел) является стандартизированным тест-опросником, предназначенным для измерения готовности (склонности) подростков и юношей к реализации различных форм отклоняющегося поведения. Опросник представляет собой набор специализированных психодиагностических шкал, направленных на измерение готовности (склонности) к реализации отдельных форм отклоняющегося поведения [2].

Группой исследуемых являются юноши (2 человека) и девушки в количестве 10 человек все в возрасте от 18 до 19 лет.

Представим результаты исследования:

*1. Шкала установки на социальную желательность.*  
От 50 до 60 баллов = 5 человек (41,6%), что свидетельствует об умеренной тенденции давать при заполнении опросника социально-желательные и искренние ответы.

Больше 60 баллов =5 человек (41,6%), что свидетельствует о тенденции испытуемого демонстрировать строгое соблюдение даже малозначительных социальных норм, умышленном стремлении показать себя в лучшем свете.

Ниже 50 баллов -2 человека (16,7%), говорит о том, что испытуемые не склонны скрывать собственные нормы и ценности, корректировать свои ответы в направлении социальной желательности.

*2.Шкала склонности к преодолению норм и правил*  
50-60 баллов=1 человек(8,3%), это свидетельствует о выраженности вышеуказанных тенденций, о неконформистских(неконформизм— стремление индивида придерживаться и отстаивать установки, мнения, результаты восприятия, поведение и так далее, прямо противоречащие тем, которые господствуют в данном обществе или группе) установках испытуемого, о его склонности



противопоставлять собственные нормы и ценности групповым, о тенденции «нарушать спокойствие», искать трудности, которые можно было бы преодолеть. Ниже 50 баллов=11 человек (91,7%), свидетельствуют о конформных установках испытуемого, склонности следовать стереотипам и общепринятым нормам поведения.

*3. Шкала склонности к аддиктивному поведению.*

50-70 баллов =2 человека (16,7%), это свидетельствует о предрасположенности испытуемого к уходу от реальности посредством изменения своего психического состояния.

Ниже 50 баллов=10 человек (83,3%), что свидетельствует либо о невыраженности вышеперечисленных тенденций, либо о хорошем социальном контроле поведенческих реакций.

*4. Шкала склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению*

50-70 баллов=1 человек (8,3%), свидетельствует о низкой ценности собственной жизни, склонности к риску, выраженной потребности в острых ощущениях.

Ниже 50 баллов=11 человек (91,7%), это говорит об отсутствии готовности к реализации саморазрушающего поведения.

*5. Шкала склонности к агрессии и насилию*

Ниже 50 баллов=12 человек (100%), это говорит о невыраженности агрессивных тенденций, о неприемлемости насилия как средства решения проблем.

*6. Шкала волевого контроля эмоциональных реакций*  
60-70 баллов = 3 человека (25%), свидетельствует о слабости волевого контроля эмоциональной сферы, о нежелании или неспособности контролировать поведенческие проявления эмоциональных реакций, о склонности реализовывать негативные эмоции непосредственно в поведении, без обдумывания ситуации, о несформированности волевого контроля своих потребностей и чувств.

Ниже 50 баллов = 9 человек (75%), говорит о невыраженности этих тенденций, о жестком самоконтроле любых поведенческих эмоциональных реакций, чувственных влечений.

По данной шкале видно, что трем людям присуще слабость волевого контроля эмоций, что связано с личностно-психологическими особенностями, воспитанием и влиянием сверстников, особенно в этом возрасте. Такие люди могут иметь

проблемы в общении с окружающими, противоположным полом, у них часто возникают конфликтные ситуации. У остальных 9 человек наблюдается жесткий самоконтроль, что говорит о воспитании человека, его моральных и этических ценностях и нормах, личностных особенностях человека. Такие люди могут иметь проблемы в общении со сверстниками, старшими, им трудно вести диалог, иногда может возникать заниженная самооценка своих способностей. Но из таких людей получаются великолепные исполнители. Как можно заметить, в данной шкале нет так называемой «золотой середины».

*7. Шкала склонности к делинквентному поведению.*

Ниже 50 баллов=12 человек (100%), что говорит о невыраженности указанных тенденций, о высоком уровне социального контроля. Выраженность отклоняющегося поведения в группе в Т-баллах представлена в таблице 1.

Таблица 1.

Установка на социально желательное поведение	55,8
Склонность к преодолению норм и правил	42,1
Склонность к аддиктивному поведению	39,75
Склонность к саморазрушающему поведению	36,25
Склонность к агрессии	37,5
Волевой контроль эмоциональных реакций	50,25
Склонность к делинквентному поведению	42

Выявленные показатели дают основание сделать вывод о том, что у группы будущих учителей в целом нет склонности к отклоняющемуся поведению и это нацеливает на приобретение новых знаний, которые могут быть связаны с партнерскими отношениями и социальной готовностью принять на себя ответственность за семью и коллектив, что позволяет найти свое место в мире общественных отношений. Также данное исследование подтверждает, что всеми студентами создан и поддерживается продуктивный социально-психологический климат. И так как 75% студентов владеют своими эмоциями и, несмотря на

кризис возраста, делают все возможное, чтобы адаптироваться к социуму и создать крепкий фундамент своей будущей профессиональной деятельности. Уход из реальной действительности в виртуальную, как показывает исследования, возможен больше, чем у 15% студентов. Все это связано еще и с тем, что юноши и девушки хотят одинаково активно проявить себя в идеологии, мировоззрении и будущей профессиональной деятельности. Создаются благоприятные условия для решения проблем, связанных с вопросами смысла жизни. Прибывающие жизненные силы, открывающиеся возможности настраивают первокурсников на поиск перспектив, что позволяет выйти на проблему смысла человеческой жизни. [1]. В дальнейшем будет проведена обработка следующих тестов: субъективная составляющая здоровья по программе «Здоровье», теории потребностей А. Маслоу.

#### *Литература:*

1. Валеева Г.В «Гармонизация детско-родительских отношений» [Текст] / Г.В. Валеева. — Челябинск: Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2016. — 250 с.
2. Определение склонности к отклоняющемуся поведению [Текст] / Орел А.Н. - Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М., Изд-во Института Психотерапии. 2002. - 370 с.
3. Определение склонности к отклоняющемуся поведению [Текст] / Орел А.Н.- Клейберг Ю.А. Социальная психология девиантного поведения: учебное пособие для вузов. – М., 2004. -154 с.

### **Коммуникативные трудности воспитанников кадетского корпуса и способы их преодоления**

А.Г. Самохвалова,

*Костромской государственной университет*

*Аннотация.* В статье рассматриваются особенности межличностного общения подростков, социализация которых проходит в условиях кадетского корпуса. Поднимается проблема возникновения специфических коммуникативных трудностей личности в образовательной среде школы-интерната. Выявлены субъективные переживания мальчиков-подростков в

ситуациях затрудненного общения и вариативные способы преодоления коммуникативных трудностей. Выборка (N = 72) включает две подвыборки: подростки, обучающиеся в кадетском корпусе (n = 36); учащиеся общеобразовательных школ (n = 36). Показано, что социальная депривация, вынужденное общение в изолированной группе является фактором возникновения у воспитанников кадетского корпуса специфических коммуникативных трудностей. Определены конструктивные (положительная переоценка, проявление креативности, дистанцирование) и деструктивные (буллинг, троллинг, агрессивность, негативизм, манипулятивность, конформизм) способы преодоления подростками коммуникативных трудностей в образовательной среде закрытого учреждения. Делается вывод о том, что необходима консолидация усилий специалистов в области психологии и педагогики с целью обеспечения индивидуально-ориентированной поддержки в рамках психокоррекционных и обучающих программ для подростков, социализация которых происходит в условиях социально-депривированной образовательной среды.

*Ключевые слова:* подросток, затрудненное общение, коммуникативные трудности, преодоление, социальная депривация.

## **Communicative difficulties of pupils of Cadet Corps and ways to overcome them**

*A. G. Samokhvalova,*

*Kostroma State University, Kostroma*

*Abstract.* The article deals with the peculiarities of interpersonal communication of teenagers, the socialization of which takes place in the conditions of the Cadet Corps. The article touches on the problem of occurrence of specific communicative difficulties of the person in the educational environment of a boarding school. The subjective experiences of adolescent boys in situations of difficult communication and variative ways of overcoming communicative difficulties have been revealed. The sample (N = 72) includes two subsamples: adolescents studying in the cadet corps (n = 36); students of comprehensive secondary schools (n = 36). It is shown that social deprivation, forced communication in an isolated group is a factor in the emergence of specific communicative difficulties among the students of the Cadet Corps. Defined constructive (positive reassessment, manifestation of creativity, distancing) and destructive (bullying, trolling, aggressiveness, negativism, manipulativity, conformism) ways of overcoming teenagers' communicative difficulties in the educational environment of a closed institution. We can come to the conclusion that it is necessary to consolidate the efforts of specialists in the field of psychology and pedagogy in order to provide individually-oriented

support in the framework of psycho-correctional and training programs for adolescents, whose socialization takes place in a socially deprived educational environment.

*Keywords:* adolescent, impaired communication, communicative difficulties, overcoming, social deprivation.

*Исследование проводится при финансовой поддержке РГНФ  
(проект № 17-06-00607а).*

В последние годы проблема затрудненного общения детей и подростков является одним из приоритетных объектов исследования: как в научном (в социологии, психологии, психолингвистике, педагогике), так и в прикладном аспектах (разработка технологий психокоррекции и профилактики коммуникативных трудностей, вариативных программ развития коммуникативной компетентности подрастающего поколения и фасилитации конструктивных паттернов межличностного общения). Однако в отечественной психологии феноменология затрудненного общения рассматривается преимущественно деконтекстуализированно, без учета влияния реальной социокультурной ситуации, в которой происходит развития ребенка на определенном этапе онтогенеза, на характер его общения. Нам же представляется чрезвычайно важной реализация социокультурного подхода в исследовании затрудненного общения, позволяющего выявлять детерминанты и специфику коммуникативных трудностей ребенка, его субъективные переживания и способы совладания с ними в той среде, в которой непосредственно происходит социализация субъекта.

Мы рассматриваем *затрудненное общение* как интегративный, психосоциальный процесс, в ходе которого актуальный уровень коммуникативного развития субъекта не может обеспечить эффективное решение задачи общения без привлечения дополнительных ресурсов, что обуславливает возникновение *коммуникативных трудностей* (различной силы и степени выраженности объективных или субъективно переживаемых препятствий коммуникации, нарушающих внутреннее равновесие субъекта общения; усложняющих межличностные отношения; требующих внутренних усилий, направленных на их преодоление) [8].

Подростковый возраст является сензитивным для возникновения коммуникативных трудностей, что связано с чрезмерной значимостью, интенсивностью, проблемностью, конфликтогенностью общения на данном этапе онтогенеза; отсутствием необходимых навыков преодоления коммуникативных трудностей; низким уровнем коммуникативной культуры и компетентности [6]. Особенно остро коммуникативный стресс переживается подростками в психотравмирующих ситуациях общения в условиях социальной депривации, замкнутой группы, принудительно-формального характера общения [Юминова, 2005]; [9].

В психологическом дискурсе в общих чертах обсуждались особенности и трудности общения людей, вынужденных взаимодействовать в условиях групповой изоляции (J. Altman, M. Argyle, A. Harrison, Н.Н. Kelley, Л.А. Китаев-Смык, Н.Ю. Хрящева, В.Ф. Пирожков, А.Д. Глоточкин и др.), основными из которых являются деструктивный тип взаимодействия; изменение коммуникативно-пространственного поведения; стрессовое снижение активности общения; демонстративность в общении [2].

Однако выявленные характеристики коммуникативного поведения весьма обобщены, получены на выборках взрослых людей. За рамками научных интересов фактически остается проблема возникновения и преодоления коммуникативных трудностей подростков, воспитывающихся в относительно-изолированных социальных группах (спецшколах, интернатах, больницах и др.). В связи с этим *цель* нашего исследования заключалась в изучении специфики коммуникативных трудностей и способов их преодоления у подростков, воспитывающихся в условиях изолированной социальной группы (кадетский корпус) и неизолированной группы (массовая общеобразовательная школа).

Проверялась *гипотеза* о существовании различий в типах межличностных отношений, коммуникативных трудностях и способах их преодоления у подростков, воспитывающихся в условиях изолированной и неизолированной социальных групп.

В исследования приняли участие 72 подростка мужского пола в возрасте 14–15 лет (средний календарный возраст 14,7), физически и психически здоровых, воспитывающихся с рождения в кровных семьях. *Выборка* включала *две подвыборки*, уравненные по количественному, возрастному и половому составу: 1) подростки,

обучающиеся в закрытом специализированном учреждении «Костромская областная кадетская школа-интернат» (n = 36); 2) подростки, обучающиеся в общеобразовательной школе (n = 36). Методический дизайн исследования включал методику диагностики межличностных отношений Т. Лири в модификации Л.Н. Собчик [10], используемую как метод экспертной оценки типов межличностных отношений респондентов; методику экспертной оценки коммуникативных трудностей ребенка [7], позволяющую экспертам, осуществляющим систематическое стандартизированное наблюдение за коммуникативными проявлениями подростков в разных социальных ситуациях, выявлять их коммуникативные трудности; метод анализа сочинений «Мои трудности в общении и как я с ними справляюсь», выявляющий переживания подростка, осознаваемые коммуникативные трудности, причины их возникновения и способы их преодоления. Статистическая обработка данных проводилась с помощью программного пакета SPSS Statistics V.19.0 (U-критерий Манна-Уитни, многофункциональный критерий  $\phi^*$ – угловое преобразование Фишера).

Как показали результаты исследования, подростки, воспитывающиеся в условиях кадетского корпуса, значимо чаще испытывают вариативные коммуникативные трудности в процессе общения со взрослыми и сверстниками и актуализируют неконструктивные типы межличностных отношений по сравнению с учащимися общеобразовательных школ (таблица 1).

Так, подростки-кадеты с трудом устанавливают контакт с новыми людьми, нередко ожидают нападения, или непонимания со стороны малознакомых людей, демонстрируют низкий уровень отзывчивости, эмоциональную холодность, называя это «мужской выдержкой». Причем, они не готовы не только оказывать помощь, но и принимать ее, расценивая это как «проявление слабости». Испытывая трудности эмпатии, не понимая внутреннее состояние и намерения партнера, им бывает трудно сориентироваться в новых социальных ситуациях. Именно поэтому они предпочитают стереотипное поведение, шаблонные фразы и действия в общении.

Таблица 1.

Значимые различия коммуникативных трудностей и типов межличностных отношений подростков (по критерию U Манна-Уитни)

<b>Коммуникативные трудности и типы межличностных отношений</b>	<b>Подростки-кадеты</b>	<b>Учащиеся общеобразовательных школ</b>
Трудности в установлении контакта	U = 29,4; p = 0,01	
Низкий уровень отзывчивости	U = 26,6; p = 0,003	
Трудности эмпатии	U = 32,5; p = 0,04	
Неготовность оказывать и принимать помощь	U = 29,8; p = 0,01	
Трудности сотрудничества	U = 27,3; p = 0,002	
Трудности планирования общения	U = 28,2; p = 0,002	
Неадекватность в общении		U = 26,1; p = 0,003
Безынициативность	U = 25,9; p = 0,001	
Трудности самоконтроля в общении		U = 26,4; p = 0,002
Агрессивность в общении		U = 32,3; p = 0,03
Трудность самоанализа		U = 29,4; p = 0,01
Неумение признавать ошибки		U = 27,1; p = 0,002
Нежелание исправлять ошибки		U = 26,9; p = 0,003
Агрессивный стиль		U = 33,4; p = 0,02
Авторитарный стиль	U = 25,1; p = 0,001	
Эгоистичный стиль	U = 27,8; p = 0,004	
Подозрительный стиль	U = 31,7; p = 0,02	
Подчиняемый стиль	U = 27,2; p = 0,002	

Воспитываясь в условиях жесткой дисциплины, регламентации социальных отношений, кадеты тревожны в ситуациях иерархического общения со взрослыми, боятся нарушить субординацию, продемонстрировать неодобряемые модели



поведения, поэтому *чрезмерно контролируют* себя, сдерживают спонтанные проявления в общении, ориентированы на социальный успех. Желание «угадать правильную модель поведения» вызывает проблемы в свободном *планировании* высказываний. В новых, неожиданных коммуникативных ситуациях подростки весьма осторожны, *безынициативны*, не готовы брать ответственность за происходящее на себя, ждут «ориентировок», «команды сверху» (безусловно, это качества дисциплинированного военного, однако они препятствуют самовыражению подростка в общении). Высокая мотивация индивидуальных достижений в учебе, спорте, военной подготовке, высокая степень конкуренции вызывает *трудности сотрудничества* и согласования действий с партнерами.

Выявленные коммуникативные трудности проявляются и в моделях межличностных отношений подростков – у кадетов значимо чаще актуализируются *эгоистический* и *подозрительный* типы отношений, отражающие высокую степень недоверия к партнерам, индивидуализм, доминирование эгоцентрических установок в общении. Подростки в коммуникациях, особенно когда не уверены в себе или общаются с незнакомыми людьми, занимают весьма полярные позиции (либо доминантно-надменную, либо конформную), и актуализируют весьма полярные типы межличностных отношений – *авторитарный* или *подчиняемый*.

Подростки, обучающиеся в общеобразовательных школах, не готовы *признавать* и не стремятся *исправлять свои ошибки* в последующих коммуникациях, считая, что взрослые и сверстники обычно несправедливы к ним («придираются», «не любят»). Они более склонны к вербальной и физической *агрессии* в межличностных коммуникациях, которая зачастую носит гедонистический характер («получаю от этого удовольствие», «чувствую себя взрослым», «девчонкам нравится») или защитный («пусть боятся меня», «это моя месть за насмешки»). Высокий уровень *агрессивности* как способа самоутверждения в сочетании с *трудностями самоанализа, самоконтроля*, приводят к неспособности понять причины возникающих проблем и успешно разрешить противоречия с партнерами, к хаотичным, порой *неадекватным* паттернам коммуникативного поведения.

Контент-анализ сочинений подтвердил описанные выше тенденции затрудненного общения подростков и позволил выявить *доминирующие способы преодоления коммуникативных*

*трудностей* в каждой группе. Так, кадеты, склонные к авторитарным моделям поведения, значимо чаще в ситуациях затрудненного общения используют деструктивные способы преодоления возникших трудностей: *буллинг* ( $\varphi^* = 4,12$ ;  $p = 0,001$ ) по отношению к более слабым, зависимым сверстникам («бойкотирую», «настраиваю против него», «подкальываю», «издеваюсь»); выходя из стен школы-интерната, нередко прибегают к *троллингу* в социальных сетях ( $\varphi^* = 3,41$ ;  $p = 0,005$ ), распространяя клевету и ложную информацию в отношении «своих обидчиков»; в других случаях открыто проявляют *агрессию* – «унижаю», «ругаюсь», «дерусь», «доказываю силой» ( $\varphi^* = 2,05$ ;  $p = 0,006$ ).

Подростки-кадеты значимо чаще в ситуациях затрудненного общения используют *манипулятивные действия* ( $\varphi^* = 3,87$ ;  $p = 0,002$ ) – «пытаюсь найти болевые точки партнера и давить на них», «скрываю свои чувства», «давлю на чувство гордости», «прикидываюсь, что не понимаю», «действую через лидеров». Кроме того, подростки, не терпящие конкуренции, в отличие от их сверстников из общеобразовательных школ, склонны к *негативизму, конфронтации* – «война до победы!», «они узнают, с кем связались!», «первым не уступаю никогда», «я пришел учиться воевать, даже со своими» ( $\varphi^* = 2,96$ ;  $p = 0,004$ ). Вместе с тем, когда трудности возникают в общении с педагогами интерната, кадеты используют стратегию *конформизма* – «подстраиваюсь», «пытаюсь угадать, чего от меня ждут», «заискиваю перед ними» ( $\varphi^* = 1,92$ ;  $p = 0,030$ ) в отличие от подростков, использующих в общении с учителями массовой школы стратегию *принуждения* – «заставляю признать мою правоту», «требую справедливости», «назло нарушаю дисциплину» ( $\varphi^* = 2,11$ ;  $p = 0,020$ ).

Вместе с тем, 36,1 % кадетов используют преимущественно конструктивные способы преодоления коммуникативных трудностей, такие как *положительная переоценка ситуации* – «приобрел опыт», «лучше узнал себя», «стал умнее (сильнее, мудрее)» ( $\varphi^* = 2,13$ ;  $p \leq 0,003$ ); *проявление креативности* – «представляю, как бы эта ситуация происходила на войне», «пробую себя вести по-новому», «говорю то, чего от меня не ожидают услышать» ( $\varphi^* = 1,75$ ;  $p = 0,005$ ); *дистанцирование* – «ухожу в себя», «не слышу», «держу паузу», «думаю о хорошем» ( $\varphi^* = 1,36$ ;  $p = 0,006$ ).

В исследовании было установлено, что у кадетов значимо сильнее ( $p \leq 0,002$ ) выражены *негативные субъективные переживания*, связанные с ситуациями затрудненного общения; они чаще, чем учащиеся массовых школ, воспринимают общение как процесс, связанный с трудностями, проблемами, необходимостью преодоления, напряжения, приложения усилий; реже получают от общения удовольствие, положительные эмоции; боятся выражать собственное мнение, предвзято, с осторожностью относятся к партнерам. В социально-депривированных условиях у подростков преобладает экстернальный локус контроля (75% случаев), так как причины возникающих трудностей они видят преимущественно в других людях («все враги, завистники», «никому до меня нет дела», «только и ждут моих унижений, обид»), в обстоятельствах жизни («в интернате общаться по-душам некогда»).

Следовательно, депривационную среду кадетского корпуса можно рассматривать как «фактор риска», который отчасти ограничивает свободу жизни и может оказать негативное влияние на процесс онтогенеза. В исследовании И.С. Петронюка было доказано, что у воспитанников кадетского корпуса отмечается дисгармония в системе межличностных отношений, индикаторами которой являются напряженность, конфликтность, агрессия, отчужденность в отношениях [5]. Наше исследование подтвердило эти данные, показав, что подростки-кадеты, социализируясь в условиях жесткой «военной» дисциплины, регламентации социальных отношений, испытывают специфические коммуникативные трудности: они чрезмерно тревожны, требовательны к себе, склонны к перфекционизму, боятся свободного самовыражения и проявления инициативы, ориентированы на жесткую конкуренцию с партнерами, актуализируют авторитарный, эгоистический и подозрительный типы отношений.

По словам Т.Д. Марцинковской, «в зависимости от института социализации и в соответствии с ним происходит процесс категоризации и затем самокатегоризации подростков. На основании этого вырабатывается не только отношение к нормам и правилам поведения, транслируемым данным институтом, переживание их, но и выбор группы, стиля поведения, иногда и стиля жизни в целом» [4]. Следовательно, депривационные ограничения образовательной среды школы-интерната могут

блокировать дальнейшее конструктивное развитие субъекта общения. Выносливость по отношению к стрессорам, фрустраторам зависит от наличия поддержки, моральной помощи, соучастия, сочувствия других людей [1]. Вот почему, на наш взгляд, чрезвычайно важна консолидация усилий специалистов в области психологии и педагогики с целью обеспечения индивидуально-ориентированной, адресной помощи воспитанникам кадетского корпуса в осознании и преодолении их актуальных коммуникативных трудностей, мобилизации ментальных и социальных ресурсов обучающихся для развития коммуникативной компетентности.

### *Литература*

1. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания. Избранные психологические труды. М.: Изд-во «Институт практической психологии», 1996.
2. Китаев-Смык Л.А. Психология стресса. Психологическая антропология стресса. М.: Академический проект, 2009.
3. Краснощеченко И.П., Котовский В.В. Профессиональный успех в представлениях студентов разных направлений подготовки: психологический и социально-психологический аспекты // Акмеология. – 2014. – № 4 (52). – С. 130-137.
4. Марцинковская Т.Д. Проблема социализации в историко-генетической парадигме. М.: Смысл, 2015.
5. Петронюк И.С. Особенности межличностных отношений воспитанников кадетских корпусов // Психологическая наука и образование. – 2008. – № 1. – С. 45–49.
6. Реан А.А. Подростковая субкультура – зона потенциальных рисков // Психологическая наука и образование. – 2012. – № 4. – С. 5–10.
7. Самохвалова А.Г. Коммуникативные трудности ребенка: проблемы, диагностика, коррекция. СПб.: Речь, 2011.
8. Самохвалова А.Г. Коммуникативные трудности ребенка: феноменология, факторы возникновения, динамика. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2014.
9. Самохвалова А.Г. Социальное сиротство как фактор затрудненного общения подростка // Вопросы психологии. – 2016. – № 3. – С. 29–40.
10. Собчик Л.Н. Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики. СПб.: Речь, 2003.

## **Потенциал кейс-метода в организации воспитания учащейся молодежи**

С.Ю. Темина

*Московский психолого-социальный университет, г. Москва*

*Аннотация.* В статье раскрывается потенциал кейс-метода в организации воспитания молодежи. Предлагается трактовка понятия «этический кейс». Под этическими кейсами понимается особый вид кейсов, предполагающий обсуждение педагогом каких-либо моральных проблем (обычно, дилемм) с воспитанником или группой. Они содержат краткую характеристику и описание действий одного или нескольких участников событий, которые приводят к возникновению моральных дилемм.

В статье приводятся требования к структуре, содержанию кейса, рассматриваются варианты его представления, приводится примерный объем кейса. Существенное значение придается описанию деталей, подробностей в изложении цепи событий, предшествующих возникновению сложной проблемы, конфликта, а также анализу возможных причин их возникновения.

Автором также характеризуются способы организации дискуссий по этическим кейсам со школьниками и студентами, предлагается схема проведения анализа кейса, выявлены ведущие направления реализации кейс-метода в процессе воспитания.

Особое внимание уделяется изучению возможностей кейс-метода в содействии формированию у подростков и юношества устойчивых, осознанных и принятых ими нравственных норм, принципов.

Раскрываются также преимущества метода конкретных ситуаций в развитии у обучающихся коммуникативных умений и навыков, логического мышления, речевых способностей, интеллекта в целом.

*Ключевые слова:* этические кейсы, моральные нормы и принципы, кейс-метод, кейс-технология, нравственное воспитание, анализ кейса, групповая дискуссия, моральная дилемма, развитие личности.

### **The potential of case-method in the organization of the students' education**

*S. Y. Temin*

*Moscow psycho-social University, Moscow*

*Abstract.* The article reveals the potential of case-method in the organization of the education of youth, proposes the interpretation of the “ethical case” concept. The ethical case studies refers to specific type of cases involving the discussion of moral issues (usually dilemmas) by the teacher with a pupil or a group. Cases

contain a brief description of the action of one or more participants of the events that give rise to moral dilemmas.

The article presents the requests to the structure and content of cases, discusses options for its representation, lists the approximate volume of the case. Significant importance is given to the description of details in the chain of events preceding the occurrence of the complex problems of conflict, as well as the analysis of possible causes of these problems.

The author also describes ways of organizing debates on the ethical case studies with students, the scheme of analysis of the case and the leading areas of implementation of the case method in the process of education.

Special attention is given to exploring the potential of the case method in development of sustainable, conscious moral norms and principles in adolescents.

The article also reveals the advantages of the method in the development of students' communicative skills, logical thinking, verbal abilities, intellect in general.

*Keywords:* Ethical cases, moral norms and maxims, the case method, case-technology, moral education, case analysis, group discussion, moral dilemma, personal development.

В последнее время особенно остро встает проблема утраты ценностных оснований поведения представителей подрастающего поколения, стирания граней моральных норм, забвения классических моральных принципов. Смена идеологических парадигм, реформирование политической, образовательной, научно-технической и других сфер жизнедеятельности людей привели к необходимости подтверждения актуальности общечеловеческих ценностей и совершенствования способов передачи молодежи выработанных на протяжении тысячелетий развития человеческой цивилизации моральных заповедей и норм общественной жизни. В качестве одного из современных и, как представляется, действенных способов осуществления нравственного воспитания юношества можно предложить кейс-метод.

Слово «кейс» в последнее время приобретает все большую популярность как в сфере науки и образования, так и в области политики, экономики, в СМИ и обиходной речи [1].

«Кейс» в переводе с английского языка – случай, инцидент, некие фактические обстоятельства, связанные одной сюжетной линией. Кейсы могут быть представлены в текстовой форме, в виде

папки с документами, таблицами и другим фактическим материалом, а также посредством мультимедиа-технологий (презентации, видеофрагменты).

Изложение кейса всегда содержит какую-либо проблему, решение которой весьма затруднительно, требует серьезных размышлений и усилий в поиске оптимального варианта выхода из создавшей сложной ситуации [4]. Обсуждение кейса в группе позволяет участникам высказать и прояснить свою позицию по решению данной проблемы, услышать другие мнения, оценить правильность или, напротив, ложность различных утверждений, «плюсы» и «минусы» каждого из предложенных участниками дискуссии варианта.

Этические кейсы предполагают обсуждение педагогом каких-либо моральных проблем с воспитанником или группой. Они содержат краткую характеристику и описание действий одного или нескольких участников событий, которые приводят к возникновению моральных дилемм. Объем кейса приблизительно составляет 3 – 5 печатных страниц. Существенное внимание уделяется описанию деталей, подробностей в изложении цепи событий, предшествующих возникновению сложной проблемы, конфликта, а также анализу возможных причин их возникновения.

Педагог знакомит обучающихся с содержанием кейса, а затем предлагает ответить на прилагаемые к кейсам вопросы и высказать свою точку зрения на решение поставленной в нем проблемы. При этом вопросы носят дискуссионный характер, ответы на них неоднозначны и должны опираться на моральные нормы, учитывать содержащиеся в кейсе факты, подробности, касающиеся участников событий и конкретных особенностей данной ситуации. Педагог при этом стремится задействовать всех участников в дискуссии и инициирует обоснование каждым из них собственного мнения. От того, на сколько обучающийся осознает справедливость того или иного нравственного запрета и необходимость его безусловного исполнения, будет зависеть траектория его дальнейшего морального развития. Кейсы для школьников, в отличие от кейсов для взрослых, могут быть представлены в виде притчи, сказания, художественного повествования.

Особое значение в нравственном воспитании может иметь инсценировка кейсов. Проигрывая с обучающимися различные спорные в этическом аспекте ситуации, педагог дает возможность

им лучше, ярче, образнее представить описываемые события, их участников, себя на месте персонажей кейса, глубже осознать суть поставленных в нем моральных дилемм.

Сюжетные игры, основанные на этических кейсах, представляют собой своего рода упражнения в совершении морального выбора. Систематическое обсуждение этических кейсов с обучающимися, проигрывание проблемных в аспекте морали ситуаций, просмотр фильмов с моральными дилеммами, доступными для понимания представителями данной возрастной группы, несомненно, будут способствовать моральному развитию подрастающего поколения [2]; Темина С.Ю.[4], Андриади И.П., 2014].

Следует также отметить, что этическая основа ведущих философско-религиозных систем современности включает комплекс общих норм, заповедей: почитание родителей, запреты против убийства, воровства, лжесвидетельства, зависти и др. В связи с этим в соответствии с общими для представителей основных конфессий моральными требованиями и спецификой возраста воспитанников участников дискуссий могут быть разработаны этические кейсы.

Педагог в соответствии с возрастными и личностными особенностями обучающихся может обсуждать этические кейсы как индивидуально, так и в процессе групповой дискуссии. Наиболее оптимальным представляется комбинирование различных форм обсуждения моральных проблем.

При обсуждении кейса можно придерживаться следующей примерной схемы:

1. Назовите главную, на ваш взгляд, проблему кейса.
2. Охарактеризуйте участников ситуации и место происходящих событий.
3. Каковы, по вашему мнению, причины возникновения данной ситуации?
4. Кто взял на себя ответственность за разрешение сложной моральной ситуации, каковы его (их) действия?
5. Оцените успешность данных действий.
6. В какой степени они отвечают нормам морали и вашим нравственным принципам?
7. Каким вы видите дальнейшее развитие ситуации?



8. Можете ли вы предложить какие-либо более правильные, с вашей точки зрения, способы решения основной проблемы кейса. В чем их преимущество?

9. Какие из предложенных вами вариантов решений представляются вам наиболее удачными и перспективными? Дайте обоснование своей позиции.

При групповых формах работы с этическими кейсами учебная группа делится на подгруппы по 4-5 учащихся, в каждой группе выбирается ведущий или организатор работы с кейсом. Он разбирает с обучающимися кейс по представленной выше примерной схеме, управляет процессом выдвижения альтернативных решений, следит за их обоснованностью и оценкой с позиции соответствия моральным нормам. Далее группа принимает согласованное решение и представляет его всему классу. Желательно после презентации каждого кейса предоставить дополнительно 5-7 мин для высказывания вопросов и предложений представителями других групп класса.

Следует также заметить, что кроме работы с готовыми кейсами, имеет смысл предложить учащимся старших классов или студентам вузов разработать собственный этический кейс. Эта работа может быть выполнена в виде проекта с последующем представлением результатов в группе и их обсуждением.

Кейсы в определенной мере содействуют решению такой сложной в теории и практики воспитания проблеме, как определение уровня воспитанности личности. Технология оценки уровня нравственной воспитанности, базирующаяся на кейс-методе, представляется более точной и объективной.

Таким образом, реализация кейс-метода в воспитании учащейся молодежи может осуществляться в следующих направлениях:

- организация групповой дискуссии по обсуждению изложенной в кейсе моральной дилеммы;
- инсценировка конкретной проблемной ситуации, рассмотренной в кейсе;
- просмотр и анализ видеокейса с последующим обсуждением в группе;
- проведение исследования уровня нравственной воспитанности учащихся на основе кейс-метода;

- разработка подростками и юношами собственного этического кейса.

Обсуждение этических кейсов содействует моральному развитию обучающихся, способствует формированию у них устойчивых, осознанных и принятых ими нравственных норм, принципов, позволяет тренировать коммуникативные умения воспитанников, развивать у них логическое мышление, речевые способности, интеллект в целом.

### *Литература*

1. Барнс, Л.Б., Кристенсен, К.Р., Хансен, Э.Дж. Преподавание и метод конкретных ситуаций (конкретные ситуации и дополнительная литература): Пер. с англ./ Под ред. А.И.Наумова / Л.Б. Барнс, К.Р. Кристенсен, Э.Дж. Хансен. – М.: Гардарики, 2000. – 502 с.
2. Дьюи, Дж. Психология и педагогика мышления/ Дж. Дьюи. - Издательство "Лабиринт", М., 1999. - 192 с.
3. Ситуационный анализ, или Анатомия Кейс-метода / Под ред. Ю.П. Сурмина. - Киев: Центр инноваций и развития, 2002. - 286 с.
4. Темина С.Ю., Андриади И.П. Кейс-метод в педагогическом образовании/ С.Ю. Темина, И.П. Андриади. – М.: МПСУ, 2014. – 202 с.

## **Особенности детско-родительских взаимоотношений на примере младенчества**

Е.А. Чухланцева,

*Башкирский государственный педагогический университет  
им. М. Акмуллы, г. Уфа*

*Аннотация:* данная статья раскрывает особенности отношения матери к ребенку, в ней представлены результаты исследования 100 матерей в возрасте от 18 до 25 лет, имеющих детей младенческого возраста. Приведен анализ таких компонентов, как эмоциональная сторона детско-родительского взаимодействия, ситуации материнства, отношение к себе, как к родителю.

*Ключевые слова:* психология материнства, семья, эмоциональная сторона детско-родительского взаимодействия, отношение матери к ребенку, отношение к себе, как к родителю.

## Features of parent-child relationships on the example of infancy

E. A. Chukhlantsev,

Bashkir state pedagogical University named after M. Akmulla, Ufa

*Abstract:* the article reveals the peculiarities of relations mother-to-child, it presents the results of a study of 100 mothers in age from 18 to 25 years old with children infant age. The analysis of components such as the emotional side of parent-child interaction, situation, motherhood, the attitude to yourself as a parent.

*Key words:* psychology of motherhood, family, the emotional side of parent-child interaction, the attitude of the mother-to-child attitude, as a parent.

Важным институтом развития и воспитания личности ребенка является родительская семья. Семья играет главную роль в формировании личностных особенностей ребенка на протяжении многих лет. Мы можем говорить о том, что семья является фундаментальной основой личности ребенка. Как только ребенок появляется на свет, семейные взаимоотношения между супругами кардинально изменяются, в супружеской семье появляется новый вид взаимодействия – детско-родительские отношения. Тот опыт, который ребенок получает в детско-родительских отношениях, он пронесит через всю последующую жизнь.

З. Фрейд был одним из первых научных исследователей, отводивший детско-родительским отношениям главенствующую роль в развитии личности ребенка [Фрейд З., 1993]. З. Фрейд придавал особое значение матери, как первому и главному источнику удовольствий и объекту либидо, но в тоже время как "контролеру" и манипулятору. Данное направление называлось классическим психоанализом. Именно теория психоанализа положила начало большинству современных концепций детского развития. К одной из таких концепций можно отнести эпигенетическую концепцию Э. Эриксона. Особое значение в развитии ребенка он отводил отношениям между ребенком и его мамой [10]. Д. Боулби и М. Эйнсворт в теории привязанности рассматривали неразрывное единство ребенка и матери. Ребенок развивается и формируется как личность через отношение его матери к нему, а мама, в свою очередь, воспринимает его в качестве источника отношения к себе. Данная связь между матерью и

ребенком дает чувство безопасности и защищенности им обоим [11], [12].

А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и другие авторы показывали, что психическое развитие ребенка формируется благодаря взаимодействию и эмоциональному контакту с мамой [4], [9]. Э. Фромм представлял детско-родительские отношения первостепенной и значимой основой развития личности ребенка. Он утверждал, что любовь матери к ребенку безусловна. Мама любит своего ребенка просто потому что он есть и любовь матери нельзя заслужить (или она есть, или ее нет) [8]. К. Роджерс в гуманистической психологии тоже подчеркивал, что безусловное принятие матерью своего ребенка обеспечивает полноценное становление личности ребенка [5].

Г. Рон Нортон, американский психолог, в своих исследованиях отмечал, что мама должна быть чувствительной и рефлексивной во взаимоотношениях с собственным ребенком и всегда готовой изменять свое поведение, если это необходимо. А.Я. Варга понимает отношение матери к ребенку как систему различных чувств, стереотипов поведения, осознание особенностей поведения и черт характера своего ребенка [1].

Е.О. Смирнова представляет мать как эмоционально значимый объект для ребенка. Она должна оберегать собственного ребенка от различных опасностей, с одной стороны, и формировать у него самостоятельность в общении с внешним миром, с другой [6]. Ю.Б. Гиппенрейтер пишет о том, что особенности общения мамы и ребенка определяют развитие его личности и удовлетворение основных его потребностей [2].

Детско-родительские отношения – это совокупность различных чувств родителей в отношении к своему ребенку, и наоборот ребенка по отношению к своему родителю, особенностей их восприятия, взаимодействия, поведения (ценностей, намерений, целей), понимания, оценивания друг друга. Отношения между родителем и ребенком радикально отличаются от различных видов межличностных отношений. Данные отношения достаточно своеобразны, они особенны сильной эмоциональной значимостью как для родителя, так и для ребенка [3].

Спецификой детско-родительских взаимоотношений в младенческом возрасте является ухаживание за ребенком,

удовлетворение его необходимых, жизненно важных потребностей в тепле, питании, уходе, сне, комфорте, защите и т.д. Также родители одновременно удовлетворяют свои потребности в самоутверждении, самоуважении себя как родителя, самовыражении, в признании другими людьми их новой социальной роли. Основу психического развития ребенка в младенческом возрасте составляет эмоциональное общение с мамой. Мама и малыш – части единого целого, они представляют собой неразрывное эмоциональное единство, обмениваясь вниманием, теплотой, удовольствием, радостью во взаимодействии друг с другом. Если данные отношения развиваются неблагоприятно в силу различных причин: экономических, материальных, личностных, из-за семейных конфликтов, или же из-за неприятия матерью собственного ребенка (нежеланная беременность, несоответствие пола ребенка ожидаемому), то у ребенка могут возникнуть серьезные проблемы в поведении, психике (отставание в развитии). Такие дети, вырастая, могут иметь проблемы в общении со взрослыми, они тяжело адаптируются, часто боязливы, безвольны, излишне избирательны в контактах. В то время, как безусловное принятие матери своего ребенка, ее гармоничное, поддерживающее, любящее, уверенное отношение формирует у ребенка базовое доверие ко всему окружающему и способствует развитию здоровой личности [3].

На протяжении всех ступеней развития личности ребенка на него постоянно влияют отношения с собственной матерью. Они могут быть различны: как позитивны, так и негативны. Например, у мамы с высоким уровнем тревожности, как правило, вырастают тревожные дети. У матерей, склонных к честолюбию, дети нередко вырастают с комплексом неполноценности. Никто другой, как мать и отец не могут благотворно воздействовать на своего ребенка или же причинять ему вред [Bowlby I., 1973]. Полноценное развитие и воспитание ребенка невозможно без любви к нему. Маме нужно хорошо трудиться, чтобы узнать возможности своего ребенка, понять особенности поведения и его проблемы. Роль отца не менее важна в становлении личности ребенка, но мы, в данной статье, ее не рассматриваем.

Для изучения отношений матери и ребенка и детско-родительского взаимодействия в младенчестве, мы провели исследование с помощью рисуночного теста Г.Г. Филипповой "Я и

мой ребенок" и "Родительского сочинения" О.А. Карабановой. Рисуночный тест "Я и мой ребенок" позволяет определить каково отношение матери к собственному ребенку. Значимыми являются образ матери и образ ребенка. Выявляется присутствие глазного, телесного, эмоционального контакта с ребенком, а также совместная деятельность с ним. Если ребенок изображен изолированным в кроватке, коляске, запеленатый это может свидетельствовать о желании видеть ребенка, недоставляющего проблем. Кроме того, учитываются формальные признаки рисунка, принятые в психодиагностике (штриховка, нажим, острые углы, расположение на листе, различные детали и т.д.). Родительское сочинение особенности различных сфер жизни своего ребенка; как она относится к себе, как к родителю; какой план преобладает в сочинении "Ребенок", "Родитель", "Отношения". Также учитывается соответствует ли сочинение заданной теме и его объем.

На всех рисунках представлена благоприятная ситуация материнства, образы матери и ребенка адекватные, присутствует телесный, глазной и эмоциональный контакт с ребенком, совместная деятельность с ним.

Проанализировав родительские сочинения на тему "Мой ребенок", мы получили следующие результаты. По показателю *особенности отношения матери к ребенку* у 47% – исследуемых матерей позитивное отношение к ребенку, безусловное принятие. Образ ребенка адекватный. В 31% – случаев у исследуемых матерей амбивалентное отношение к ребенку. Образ ребенка адекватный. У 22% – исследуемых матерей негативное отношение к ребенку. Образ ребенка неадекватный. Может проявляться отвержение матерью своего ребенка. По показателю *оценка автора своей материнской роли* 53% – исследуемых матерей позитивно оценивают свою материнскую роль. Образ матери адекватный. 42% – исследуемых матерей нейтрально оценивают свою материнскую роль. Образ матери в сочинении не описывается. 5% – исследуемых матерей негативно оценивают свою материнскую роль. По показателю *соотношение трех планов сочинения: "Ребенок", "Родитель", "Наши отношения"* в 23% – случаев у исследуемых матерей преобладает план "Ребенок". В 17% – случаев у исследуемых матерей преобладает план "Родитель". В 3% – случаев у исследуемых матерей преобладает план "Наши

отношения". В 4% – случаев у исследуемых матерей преобладают планы "Ребенок" и "Наши отношения". В 23% – случаев у исследуемых матерей преобладают планы "Ребенок" и "Родитель". В 30% – случаев у исследуемых матерей преобладают планы "Ребенок", "Родитель" и "Наши отношения".

Анализируя рисунки матерей, показывающие отношение матери к ребенку мы получили следующие результаты: у 26% исследуемых матерей выявлена благоприятная ситуация материнства, что проявилось в адекватности образов матери и ребенка, наличии у них совместной деятельности, наличии телесного контакта, изображении ребенка с прорисованным лицом. У 19% исследуемых матерей выявлены незначительные симптомы тревоги и неуверенности в себе как в матери. В данном случае, образы матери и ребенка были адекватными, на рисунке имелись изображения мужа и других детей, фигура и лицо ребенка были прорисованы, но при этом присутствовали незначительные признаки тревоги и неуверенности в себе по качеству линии. В 32% случаев у исследуемых матерей была выявлена тревога и неуверенность в себе как в матери, об этом свидетельствовали следующие показатели: плохое качество линии, штриховка, изображение чрезмерно увеличенной или уменьшенной фигуры ребенка, отсутствие контакта с ребенком, совместной деятельности, большое количество дополнительных предметов. У 23% исследуемых матерей выявлен конфликт с ситуацией материнства. Данная особенность проявилась в отказе от рисования, неадекватном использовании размера листа, отсутствии совместной деятельности и контакта с ребенком, изображении ребенка, изолированного в пеленках, коляске, кровати, неадекватности образов матери и ребенка (изображения в виде животных, предметах и т.д.).

Таким образом, можно говорить о том, что женщины, имеющие детей, к сожалению, не всегда благоприятно относятся к своим детям в силу различных причин. Многие матери нуждаются в помощи специалистов психологов. Психология материнства нуждается в дальнейших исследованиях, в поиске различных причин неудовлетворенности матери своей материнской ролью, своим ребенком, в разработке различных программ психологической помощи женщине-матери и коррекции детско-родительского взаимодействия.

### *Литература*

1. Варга А.Я. Структура и типы родительского отношения: Автореф. канд. дис. М., 1987.
2. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? - М.:МАСС-МЕДИА, 1995.
3. Коваль Н.А., Калинина Е.А. Психология семьи и семейной дазадаптивности [Текст]. М. 2007.
4. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики [Текст]. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972.
5. Роджерс К.Р. Становление личности. Взгляд на психотерапию [Текст] / пер. с англ. М.Злотник, М.: ЭКСМО - Пресс, 2001.
6. Смирнова Е.О. Теория привязанности: концепция и эксперимент // Вопр. психол. 1995. № 3.
7. Фрейд А. Психология "Я" и защитные механизмы [Текст]. М. 1993, 140 с.
8. Фромм Эрих. Искусство любить [Текст]. М. Изд-во: Азбука-классика, 2006 г., 221 с.
9. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М., Просвещение, 1989.
10. Эриксон Э. Детство и общество [Текст]. - СПб., 1996.
11. Ainsworth M.D., Bowlby J. An ethological approach to personality development// Amer.Psychol, 1991, V 46, p 331-341.
12. Bowlby I. Attachment and loss. V. I. N.Y.: Basic Books, 1969; V. II. 1973.

### **Особенности поведения будущих учителей начальных классов**

Е.Р. Хайрутдинова, к.пед.н.

*Научный руководитель:*

*Г.В. Валеева, кандидат психологических наук*

*Южно-Уральский государственный*

*гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск*

*Аннотация.* В статье рассматривается психическое состояние студентов, и насколько их душевное состояние будет соответствовать будущей профессии. А выявление каких-либо отклонений от нормы в поведении может обеспечить психологическую помощь исследуемому студенту, что не только в дальнейшем облегчит его обучение, но и поможет стать грамотным и психологически устойчивым специалистом. В представленной работе мы сначала определили понятие, что же такое отклоняющееся поведение. Далее мы выявляли отклоняющееся поведение



у будущих учителей начальных классов, с помощью теста «Определение склонности к отклоняющемуся поведению (А.Н. Орел)». Используя такие шкалы, как: определение социальной желательности; определение склонности к преодолению норм и правил; определение склонности к аддиктивному поведению; определение склонности к самоповреждающему и саморазрушаемому поведению; определение склонности к агрессии и насилию; определение слабого уровня контроля над эмоциональными ситуациями. И по каждому критерию мы провели подсчет отклонений в процентном соотношении. Так же мы рассмотрели возрастные особенности испытуемых и выявили наличие или отсутствие вредных привычек. Далее мы представили способы борьбы с отклоняющимся поведением.

*Ключевые слова:* отклоняющееся поведение, вредные привычки, тест, социальная желательность, агрессия, аддиктивное поведение.

### **Peculiarities of behavior in future primary school teachers**

*E.R. Khayrutdinova,*

*Scientific adviser: G.V. Valeeva,*

*South Ural State Humanities and Pedagogical University, Chelyabinsk*

*Аннотация:* The article examines the mental state of students, and how their mental state will correspond to the future profession. And revealing any deviations from the norm in behavior can provide psychological assistance to the researched student, which will not only facilitate his training in the future, but also help to become a competent and psychologically stable specialist. In the presented work, we first defined the concept of what a deviant behavior is. Next, we identified deviant behavior in future primary school teachers, using the test "Determination of propensity to deviant behavior (AN Orel)". Using such scales as: the definition of social desirability; Determination of propensity to overcome norms and rules; Determination of propensity to addictive behavior; Determination of propensity to self-harm and self-destructive behavior; The definition of a propensity to aggression and violence; The definition of a weak level of control over emotional situations. And for each criterion, we counted the deviations in the percentage. We also examined the age features of the subjects and revealed the presence or absence of bad habits. Next, we presented ways to combat deviant behavior.

*Ключевые слова:* deviant behavior, bad habits, test, Social desirability, aggression, addictive behavior.

Отклоняющееся поведение (также социальная девиация, девиантное поведение) — это устойчивое поведение личности, отклоняющееся от общепринятых, наиболее распространённых и

устоявшихся общественных норм. Негативное девиантное поведение приводит к применению обществом определённых формальных и неформальных санкций (изоляция, лечение, исправление или наказание нарушителя) [2].

Будущим учителям предстоит серьезная работа по правильному воспитанию и обучению детей. Но сможет ли учитель с девиантным поведением наставить своих учеников на правильный путь? Учитель постоянно подвергается стрессам и его эмоциональное, и психическое состояние может сильно пострадать. В представленной работе мы решили рассмотреть, что же такое отклоняющееся поведение и как с ним бороться.

Для того чтобы выявить девиантное поведение у будущих учителей начальных классов, мы провели исследования, а именно: 1) провели тест на определение отклоняющегося поведения; 2) определили, есть ли у опрашиваемых вредные привычки.

Тест, используемый в данной работе – «Определение склонности к отклоняющемуся поведению» (А.Н. Орел). В группу исследуемых входили девушки-студентки 17-19 лет, в количестве 15 человек, выбравшие в качестве своей будущей профессии – профессию учителя начальных классов.

Также следует отметить возрастные особенности участников эксперимента. В возрасте 17-19 лет подростки подвержены кризису личности, так как контроль со стороны родителей уменьшается, и дети стремятся познать все «радости» взрослой жизни [1]. Зачастую молодые люди сходят с правильного пути, потому что считают плохой поступок хорошим, а по-настоящему хороший – скучным. Стоит также заметить, что большинство студентов находятся вдали от родного дома, т.е. родители могут иметь слабое представление о жизни своих детей.

1 шкала определяет социальную желательность, т.е. насколько испытуемый желает представить себя с положительной стороны и определяет степень искренности данного теста. В процентном соотношении количество испытуемых со склонностью к такому поведению составляет 60%.

2 шкала определяет склонность к преодолению норм и правил. В процентном соотношении количество испытуемых со склонностью к такому поведению составляет 33%.

3 шкала определяет склонность к аддиктивному поведению, т.е. уход от реальности с помощью искусственного изменения своего

психического состояния. В процентном соотношении количество испытуемых со склонностью к такому поведению составляет 20%.

4 шкала определяет склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению. В процентном соотношении количество испытуемых со склонностью к такому поведению составляет 20%.

5 шкала определяет склонность к агрессии и насилию. В процентном соотношении количество испытуемых со склонностью к такому поведению составляет 20%

6 шкала определяет слабый уровень волевого контроля над эмоциональными ситуациями. В процентном соотношении количество испытуемых со склонностью к такому поведению составляет 13%.

7 шкала определяет склонность к делинквентному поведению, т.е. противоправные действия, которые несут в себе вред окружающим. В процентном соотношении количество испытуемых со склонностью к такому поведению составляет 20%.

Далее мы определили наличие курящих студентов исследуемой группы в процентном соотношении, что составило 13%. У 100% испытуемых не обнаружено пристрастие к алкоголю и наркотическим веществам.

Таким образом более половины будущих учителей начальных классов склонны представлять себя с положительной стороны (1 шкала). Около трети будущих учителей имеют склонность к преодолению норм и правил (2 шкала), что выражается у некоторых студентов в развитии такой аддикции как табакокурение, которое связано со слабым уровнем волевого контроля над эмоциональными ситуациями (6 шкала), у других же это связано со склонностью к самоповреждающему и саморазрушающему поведению в виде делинквентного поведения, агрессии и насилия.

Выявленные отклонения в поведении говорят о необходимости психологической помощи студентам, что не только в дальнейшем облегчит его обучение, но и поможет стать грамотным и психологически устойчивым специалистом

Для предотвращения отклоняющегося поведения стоит:

- 1) прекратить употребление вредных веществ;
- 2) тренировать эмоциональное состояние;
- 3) обратиться за помощью к специалисту;
- 4) Использовать методики для снижения агрессивности.

*Литература:*

1. Валеева Г.В Гармонизация детско-родительских отношений Челябинск: Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2016. 250 с.
2. Громов И. А., Мацкевич И. А., Семёнов В. А. Западная социология. СПб.: ООО «Издательство ДНК», 2003. С. 532.

**Волонтерство – школа гражданской социализации молодежи**

М. В. Хомякова,  
*МБДОУ «Детство» ЦРР г. Калуги НСП «Журавушка»*

*Аннотация:* В статье социализации личности рассматривается как неотъемлемая составляющая современной жизни. Подробно анализируется феномен «волонтерство» как одно из наиболее ярких проявлений человеческой социализации.

*Ключевые слова:* общество, социальный, человек, волонтерство, личность, население.

**Volunteering – the school of civil socialization of young people**

*M.V. Homyakova*  
*MBDOY “Detstvo” “CRR” of the city of Kaluga, “Zhuravushka”*

*Abstract.* This article talks about the socialization of the individual as an integral part of modern life. This article also focuses on volunteering as one of the most striking manifestations of human socialization.

*Key words:* society, social, human, volunteering, personality, population.

Социализация личности – это процесс вхождения человека в социальную структуру. Как следствие, происходят преобразования с самой структурой общества и со структурой каждой личности. Это обуславливается достаточной социальной активностью человека. В результате этого процесса усваиваются все нормы каждой группы, проявляется уникальность этих групп, индивид усваивает образцы поведения, ценности и социальные нормы. Это нужно для комфортного нахождения обществе.

Социализация личности проходит всю жизнь, так как окружающий мир находится в непрерывном развитии, все

претерпевает изменения и человеку просто необходимо меняться, чтобы иметь более комфортные условия для нахождения в таком мире. Человек постоянно меняется, развивается. Жизнь – это процесс непрерывной адаптации, который требует постоянных обновлений и изменений. Человек является социальным существом. Интеграция каждого человека в общественные слои является очень сложным и достаточно длительным, так как включает в себя усвоение ценностей и норм социальной жизни и определенных ролей. Социализация личности происходит по взаимному переплетению направлений. В роли первого может выступить сам объект. В роли второго индивид начинает все более активно внедряться в социальную структуру и общественную жизнь в целом [1].

Процесс социализации проходит несколько фаз в своем развитии. В первой фазе происходит освоение ценностей и норм. Таким образом, личность учится в полной мере соответствовать обществу. Во второй фазе человек стремится к своей собственной персонализации, стремится к определенному воздействию на других людей. В третьей фазе личность совершает интеграцию в какую-либо социальную группу. В такой группе человек раскрывает индивидуальные возможности и свойства. Только если весь процесс проходит последовательно, можно говорить о его благополучном завершении.

Процесс социализации включает несколько основных этапов по социализации личности. Выделяются дотрудовая, трудовая и послетрудовая стадии.

Существуют три взгляда на взаимную связь адаптации и интеграции в процессе социализации. Первый основывается на том, что существует два типа обществ: открытые (демократические) и закрытые (традиционные общества авторитарного типа). Цель открытых обществ направлена на ориентировку членов, на активную интеграцию в общество. Это является важным условием общественного динамичного развития. В закрытых обществах происходит стремление к сохранению существующих положений вещей. В связи с этим в них поощряют адаптацию. Иной взгляд основывается на утверждении того, что в жизни человека есть два этапа. Во время первого этапа происходит адаптация, когда человек пассивно приобретает опыт и знания социальной жизни в данном обществе. Это происходит от самого рождения до наступления

зрелого возраста. Второй этап представляет собой интеграцию, в результате чего человек начинает менять свое социальное окружение, основываясь на своих интересах и целях. Этот этап продолжается с достижения социальной зрелости и до конца всей жизни. Следующий взгляд предполагает, что все люди делятся на две группы, неравные между собой. Представители первой группы (большинство) способны только к пассивной адаптации, представители второй (их сравнительно немного) имеют природную склонность к инновациям, творчеству, их интеграция в общество происходит достаточно, в результате чего они активно стремятся его изменить. При этом первые обеспечивают стабильность, устойчивость общества, а вторые способствуют его изменению [2].

Одними из таких людей, меняющих общество, старающихся изменить мир к лучшему, являются никто иной, как люди, избравшие себя для помощи другим. Мы привыкли их называть волонтерами. Безоговорочно движение волонтеров стало неотъемлемым и очень важным элементом социальной ответственности, а также оно является высшим проявлением развитого общества. На сегодняшний день роль волонтерского движения приобретает все более масштабное значение в социальном развитии общества. Современный мир особенно нуждается в понимании необходимости и значимости волонтерских движений. Вопросом развития волонтерских движений в нашей стране занимаются как государство, так и граждане. Достаточно часто в обращениях Президента России, обращенных к собранию, звучит мысль о неоспоримой значимости развития волонтерства.

Волонтерская деятельность является важным примером для развития социального уровня как всего общества в целом, так и каждого человека отдельно. Участие в волонтерстве способствует самореализации и самосовершенствованию каждого человека. Во время такой деятельности человек осознает свою уникальность, свою надобность миру. Именно это и делает человека социально значимым для общества. Волонтерская работа помогает государству эффективно решать многие задачи, которые стоят перед ним и обществом. Волонтерство влияет на экономическое и социальное развитие страны в целом, так как помогает решать социально значимые проблемы. Одним из наиболее важных способов проявления социальной ответственности бизнеса является

корпоративное волонтерство. Волонтерство имеет положительное влияние на систему образования, поскольку вовлечение молодежи в данный вид деятельности влияет на формирование у них активной жизненной позиции, на развитие их навыков, на повышение знаний, а также поддерживает дух патриотизма.

Волонтер – человек, который по собственному желанию, по своей инициативе берется за выполнение какого-либо дела. История подобных волонтерских движений показывает, что в волонтерской работе всегда участвовали широкие слои населения в независимости от профессии, уровня доходов и образования. Желая вступить в волонтерские движения не имеют никаких ограничений: ни религиозных, ни возрастных, ни расовых. С каждым годом волонтерство приобретает все большую популярность в мире [4].

В нашей стране особенно остро встает вопрос о необходимости развития волонтерских движений. В основном это обуславливается наличием таких социальных проблем, как увеличение количества детей-сирот, безнадзорности и преступности среди молодежи, увеличение процента людей пожилого возраста, алкоголизация населения и рост наркозависимых людей и многие другие проблемы. Исходя из этого, волонтерская деятельность является наиболее важным инструментом социализации населения [3].

Исследование данных Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» показало, что вклад российских добровольцев в ВВП страны, составил 14,5 млрд. рублей, что является очень низким уровнем по сравнению с уровнем других более развитых стран. Если процент волонтеров в экономически активном населении России дойдет до уровня таких стран как США, Германия и Австралия, то вклад российских волонтеров в ВВП страны будет приравняться к 100 млрд. рублей в год. По достижении же Россией показателя вовлеченности населения в волонтерское движение уровня таких стран, как Швеция, Новая Зеландия, Нидерланды, Великобритания, Австрия, вклад российских волонтеров составит 200 млрд. рублей. Отставание России по сравнению с другими странами в значительной степени объясняется невысокой долей бюджетного финансирования некоммерческих организаций (НКО). Согласно исследованиям, Boston Consulting Group, в России бюджетное финансирование НКО в 2–3 раза ниже уровня финансирования за

рубежом. Разработчиками Программы поддержки Социально ориентированных НКО (СО НКО) было установлено, что кроме снижения общественной социальной напряженности, именно увеличение финансирования смогло бы дать прямой бюджетный эффект за счет умножения количества волонтеров и их общего вклада в ВВП [5].

К примеру, волонтерские движения способны создаваться на основе благотворительных организаций (фондов), в которых уже имеются материально-техническая база. Иные варианты рассматривают под собой собственное финансирование и материальную базу волонтерских объединений, а также проведение благотворительных мероприятий различного характера.

Как правило, когда Государство финансирует благотворительные организации, это явление носит единовременный и однократный характер. Таким примером является Благотворительный фонд помощи детям с онкогематологическими и иного рода тяжелыми заболеваниями «Подари жизнь». Данный фонд не финансируется государством на постоянной основе, тем не менее, исключением становится однократный грант, выданный на добровольное донорство в 2010 году. Это грант был выдан Общественной палатой и его размер составил 700 тыс. руб.

В основном волонтерские организации в России ориентируются на работу с молодежью, так как она рассматривается как главный ресурс. Например, в Москве располагается государственное бюджетное учреждение «Центр молодежи Юго-Восточного административного округа «Молодежное содружество», которое функционирует в структуре Департамента семейной и молодежной политики. Оно содействует созданию и развитию волонтерского движения в ВУЗах, а также стимулирует создание индивидуальных и уникальных общественно значимых проектов.

Наиболее распространенным направлением волонтерской деятельности стала помощь детям-сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей. Огромную роль в данной работе играет эмоциональная сторона. Работа в детских домах включает в себя как разовые акции по обеспечению детей необходимыми вещами, подарками к праздникам, организацию интересного досуга для



детей, так и продолжение работы после выпуска детей из детских домов.

Достаточно распространенным способом волонтерской деятельности стала помощь медицинским учреждениям, в которых очень часто просто не хватает персонала. Волонтеры проводят время с больными, общаясь с ними, организовывая им прогулки на свежем воздухе, а также придумывая различные другие мероприятия.

Волонтерские движения в культурной области общества ориентируются на участие в реставрации памятников архитектуры, которые имеют важную ценность. Также работа может происходить в музеях, помогая группам туристов.

Формирование групп волонтеров происходит и иными способами. Например, людьми в возрасте 20-40 лет создаются волонтерские микросообщества. Как правило, эти люди являются активными пользователями Интернета. В микросообществе существует ядро, которое составляют 3-4 человека, занимающихся всей организационной работой, которая направлена на реализацию идей. Вокруг этого ядра основывается группа людей, которые активно поддерживают работу данного микросообщества и обеспечивают их материально. Очень много примером подобного рода микросообществ в созданных группах в социальных сетях, которые ориентированы на оказание помощи тем, кто в ней нуждается.

Неразвитость волонтерских движений в нашей стране можно объяснить многими факторами, такими как сложное экономическое положение населения; кризисное состояние очень многих некоммерческих и государственных организаций; недостаточно развитая правовая база; недостаточная информационная база и т.д.

Достаточно трудной задачей становится прививание идеи добровольчества, когда у огромного количества населения сложился стереотип, что человек, занимающийся честным трудом на благо обществу, по меньшей мере, странный или вовсе неудачник. Таким образом, созидание позитивного имиджа волонтера, популяризация идей волонтерства становится одной из наиболее актуальных задач для нашей страны. Стоит обратить внимание на опыт США. Американское законодательство предоставляет волонтерам разнообразного рода привилегии, например, получение бесплатных образовательных услуг.

В 2005 году Правительством РФ была утверждена Концепция по содействию развития волонтерской деятельности и благотворительности в Российской Федерации.

Участие в развитии волонтерства и в созидании гражданского развитого общества, а также в увеличении социальной ответственности и активности российских граждан принимает Российский центр развития добровольчества.

Широкая пропаганда добровольчества при использовании всех средств массовой информации также принесет ощутимую пользу обществу и поспособствует росту гражданского сознания населения.

Необходима квалифицированная организация обучения специалистов в сфере волонтерской деятельности молодежи. В совершенствовании активно нуждается нормативно-правовая база финансовой поддержки и стимулирования юридических и физических лиц, которые занимаются поддержкой волонтерства, если государство по каким-либо причинам не способно или не может в настоящее время заниматься решением социальных проблем.

Данная поддержка и развитие волонтерства должны основываться на международном и отечественном опыте. Для этого становится необходимым развитие сотрудничества в сфере волонтерства с Международной Ассоциацией Добровольческих усилий (IAVE), Европейским Центром добровольцев (CEV), Программой Добровольцев Организации Объединенных Наций (UNV), а также с подобного рода организациями на постсоветском пространстве.

#### *Литература:*

1. Крысько, В.Г. Социальная психология. Учебник для вузов 2-е изд. [Текст] / В.Г. Крысько - СПб.: Питер, 2006. – С. 84.
2. Лавриненко, В.Н. Психология и этика делового общения [Текст] / В.Н. Лавриненко, - М.: Юнити – Дана, 2003. – С. 31.
3. Морозова, А.В. Социальная психология [Текст] / А.В. Морозова – М.: Проспект, 2008. – С. 54.
4. Хожемпо, В.В. Управление социально ориентированным развитием экономики Беларуси: сб. ст. Первой Всероссийской научно-практической конференции «Менеджмент и маркетинг: современные тенденции развития теории и практики» 30 – 31 октября 2008 [Текст] / В.В. Хожемпо – М.: Изд-во РУДН. – С. 590-603.

5. Петренко, Е.С. Гражданское общество современной России. Социологические зарисовки с натуры [Текст] / Е.С. Петренко – М.: Институт Фонда «Общественное мнение», 2008. – С. 61.
6. А PRIORI. Институт волонтерства. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL:  
[http://inductor1.ucoz.ru/publ/individualizacija\\_i\\_obedinenie/institut\\_volonterstva/42-1-0-](http://inductor1.ucoz.ru/publ/individualizacija_i_obedinenie/institut_volonterstva/42-1-0-)

## СОДЕРЖАНИЕ

Ф. Мамедов

<b>Стратегическое значение культурологии для социализации и устойчивого развития</b> <i>(Пленарный доклад на Международной научно-практической конференции 18 мая 2017)</i> .....	7
--	---

### **Раздел 1. Философско-культурологические проблемы социализации**

**В.И. Слободчиков**

Антропологический образ педагога-детоводителя .....	15
---	----

**М.Р. Арпентьева**

Цифровые номады: Транскультурная субъектность или десоциализация .....	23
--	----

**Т.В. Богданова**

«Story telling» в телевизионной рекламе как инструмент экономической социализации россиянина .....	33
--	----

**А.А. Гайворонская**

Опросник степени выраженности «скорости» достижения субъективных эталонов справедливости .....	45
--	----

**И.И. Зверева**

Трансформация ценностей в условиях ценностно-насыщенной образовательной среды (на примере кадетского образования).....	51
--	----

**А.В. Косов**

Потенциал мифосознания в процессах социализации человека в современном мире .....	59
---	----

**А.С. Кузнецова, А.В. Цаплина**

Отношения студенческой молодежи к представителям иных национальностей и религий .....	68
---	----

**А.Г. Лебедев**

Опыт социализации несовершеннолетних осужденных в Российской империи в конце XIX - начале XXвв. ....	73
--	----

**С.В.Персиянцева**

Уровень доверия как базовая характеристика социального капитала и российские традиционные ценности в разных образовательно-возрастных группах .....	80
---	----

**А.А.Прусова**

Катастрофические последствия утраты нравственных ценностей современным подрастающим поколением..... 86

**Т.Ю.Садовникова**

Представление о счастье как условие развития саморегуляции в период юности и ранней взрослости ..... 94

**К.Г. Сердакова, М.И.Ясин**

Религиозность людей позднего возраста как фактор успешной ресоциализации на поздних этапах онтогенеза: теоретический аспект ..... 102

**Раздел 2. Экологические проблемы социализации человека в современном мире**

**В. Г. Сидоров**

Экологическая социализация человека и общественный прогресс ..... 108

**Ю.Г. Панюкова**

Позитивный образ окружающей среды и экологическая социализация молодежи ..... 113

**В.Ю.Бозаджиев, Н.Б.Рудь, Т.Б.Ярмова**

Трехкомпонентная образовательно-развивающая модель «Ноосфера» как один из инструментов достижения экологической социализации учащихся в условиях общеобразовательного учреждения..... 122

**О.С. Васина**

Деятельность муниципальной методической службы, построенная на основе идей образования для устойчивого развития ..... 128

**М.О. Мдивани, Е.С. Александрова**

Психосемантическое исследование восприятия понятий «природа» и «окружающая среда» молодежью..... 134

**О. П. Минакова**

Социализация воспитанников с помощью экологического проекта «Трудно птицам зимовать - надо птицам помогать!»..... 142

**А.Г. Морозов**

Формирование гуманного отношения к животным у детей и подростков (на примере проекта «Зоопросвет» в Калуге)..... 149

**А.Е. Рыженков**

Состояния организма: пентадная логика развития..... 158

<b>С.А. Смирнова С.А., О.А. Безбородова О.А.</b>	
Экологическое воспитание –фактор успешной социализации дошкольников .....	166
<b>Р.В. Шайкин</b>	
Природоохранная деятельность старшеклассников как средство экологического воспитания .....	172
<b>Н.В. Маргарян, Н.Н. Шичкина</b>	
Продвижение идей образования для устойчивого развития муниципальной методической службой.....	179
 <b>Раздел 3. Медицинские и здоровьесберегающие аспекты социализации человека в современном мире</b>	
 <b>И.Ш. Мухаметзянов</b>	
Здоровьесбережение и укрепление здоровья подрастающего поколения как условие социализации .....	185
<b>А.В. Морозов, Н.И. Никитов</b>	
Укрепление здоровья несовершеннолетних как важное условие их успешной социализации .....	192
<b>Г. В. Валеева</b>	
Проблема профессиональной адаптации тьюторов по здоровьесбережению .....	200
<b>Е.М. Михайлова</b>	
Создание здоровьесберегающей среды с помощью метода БОС «Комфорт – лого» для детей с речевыми нарушениями .....	207
<b>М.А. Мотова, С.А. Зиновьева, Н.В. Моршина</b>	
Влияние здоровьесберегающих технологий на социализацию детей дошкольного возраста .....	211
<b>Е.А. Романова</b>	
Профилактика сахарного диабета 1 типа и его ранних осложнений у детей и подростков .....	218
<b>И.А. Скоробренко</b>	
Культура здорового образа жизни как условие социализации учащихся основной школы .....	224

#### **Раздел 4. Социализация детей с ОВЗ. Социализация людей, находящихся в трудной жизненной ситуации**

**Д. Ф. Аксенова**

Социально-психологическое сопровождение ресоциализации несовершеннолетних воспитанников с учетом социокультурной среды пенитенциарного учреждения.....232

**С.А. Антонова**

Тьюторское сопровождение развития мелкой моторики у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья средствами изобразительной деятельности .....241

**Л.Г. Астахова**

Социально-психолого-педагогическое сопровождение развития обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.....249

**М.Е. Буслаева**

Особенности организации процесса психолого-педагогического сопровождения социальной адаптации студентов с ограниченными возможностями здоровья силами волонтеров в инклюзивном образовательном пространстве высшего учебного заведения .....257

**Е.Н. Буслаева**

Решение проблемы доступности качественного обучения и воспитания дошкольников с ОВЗ в инклюзивном образовательном пространстве Калужской области .....264

**А.А. Вишневская, А.К. Новикова**

Психологические особенности работы с детьми с ограниченными возможностями зрения в рамках экскурсионной деятельности.....271

**Т.М. Земская**

Эффективные технологии и модель социально-психологического сопровождения семей, имеющих детей с инвалидностью через эколого-эстетическую реабилитацию.....279

**А.В. Золотов**

Критерии и показатели сформированности коммуникативной компетентности воспитанников интернатных учреждений .....285

**Т.Ю. Казакова**

Психолого–педагогическое сопровождение детей с ОВЗ как важнейшая составляющая дистанционного образования.....292

**В.В. Калиничева**

Сказка как средство социализации дошкольника с нарушениями интеллекта .....299

<b>Е. Е. Кузнецова</b>	
Альтернативные средства социализации детей с тяжелыми речевыми нарушениями .....	305
<b>Е.В. Молчанова</b>	
Взаимосвязь трудовой мотивации и самоотношения педагогов дошкольного образовательного учреждения в условиях инклюзивного образования .....	310
<b>Т.Н. Отделкина</b>	
Школа принимающих родителей как фактор успешной социализации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.....	318
<b>А.И. Паршина</b>	
Социализация детей с ментальными нарушениями.....	326
<b>И.И. Пацакула</b>	
Особенности психологической безопасности ребенка в ситуации постразводного родительства.....	331
<b>И. А. Подольская</b>	
Образование как сфера социализации учащихся с разными образовательными потребностями: от идеи к практике .....	337
<b>О. В. Подольская</b>	
Отношения «педагог – родитель особого ребенка» в контексте инклюзивной школы .....	343
<b>И.Ф. Сибгатуллина</b>	
Пять шагов интеллектуальной интеграции в реализации программ социализации людей с ОВЗ .....	347
<b>В.А. Соколова</b>	
Формирование социальных норм и эмоциональных понятий у людей с расстройствами аутистического спектра.....	352
<b>А. И. Стоянова</b>	
Формирование коммуникации как одно из условий развития социального взаимодействия.....	359
<b>Е.Е. Травкина</b>	
Социализация детей с ДЦП в современном мире .....	366
<b>Раздел 5. Психологические аспекты социализации человека в современном мире</b>	
<b>А.К. Бегматова., Н.Г. Зотова</b>	
Психологические ловушки социальных сетей.....	371



<b>Е.И. Горбачева, Е.А. Мачехина</b> Проявления моральной компетентности в интерпретации задач социального взаимодействия с разным предметным контекстом.....	378
<b>М.И. Илюшина</b> Ресурсная субъектность как фактор успешной социализации человека.....	386
<b>А.В. Капцов</b> Формирование ценностно-регуляторной системы подростков .....	395
<b>А.С. Кашапов</b> Метакогнитивные и когнитивные процессы в профессиональном управлении конфликтом.....	402
<b>Е.И. Колесникова</b> Ценностно-регуляторная общность как фактор профессиональной социализации студентов в вузе .....	410
<b>Р.Н. Косов</b> Субъектный потенциал как фактор успешной социализации личности .....	418
<b>А. В. Кривчун</b> Взаимосвязь социально-психологического климата в коллективе и эмоционального выгорания учителей .....	425
<b>Е.А. Кулиш, Г. В. Валеева</b> Особенности влияния физической активности на когнитивные процессы студентов.....	429
<b>М.Н. Миронова</b> О психологических аспектах «групп смерти» .....	436
<b>Е.В. Молчанова, А.Ю. Ганьшина</b> Взаимосвязь временной перспективы и ценностных ориентаций руководителей.....	444
<b>А.В. Морозов, Г.Г. Никифорова</b> Формирование и развитие креативности как основы творческого потенциала и критерия успешной социализации личности .....	450
<b>О.С. Посыпанова, С.О. Посыпанова, А.В. Коротков</b> Этапы потребительской социализации.....	458
<b>Г.В. Разумова</b> Психологические механизмы социализации детей .....	465

<b>В.В. Селиванов, Л.Н. Селиванова</b> Формирование мышления как условие социализации субъекта .....	473
<b>Семакова Е.В., Иванова Д.А.</b> Укрепление психологического здоровья спортсменов на этапе подготовки к соревнованиям .....	480

## **Раздел 6. Профессиональная социализация человека в современно мире**

<b>Н.Н. Авраменко</b> Факторы и условия, влияющие на выбор типа совладающего поведения студентов .....	490
<b>В.А. Алексеев, О.С. Ларина</b> Взаимосвязь степени эмоционального выгорания и уровня нейротизма сотрудников МВД РФ на разных стадиях профессионализации .....	496
<b>М.В.Борисова</b> Сравнительный анализ общих и специальных способностей учащихся колледжа в контексте профессиональной социализации .....	503
<b>Д.Е. Дёмина</b> Сравнительный анализ социальной одаренности студентов колледжа (специальности: издательское дело, социальная работа) .....	512
<b>М.М. Кашапов</b> Событийность как компонент профессионализации субъекта .....	522
<b>Д.Д. Кирпанева</b> Сравнительный анализ художественных способностей студентов колледжа (специальности: издательское дело, социальная работа) .....	530
<b>И.П. Краснощеченко, А.А Ларина., Т.А. Баданова</b> Оценка первокурсниками мотивов осуществленного выбора вуза и направления подготовки .....	537
<b>А.В. Ларионова, О.Ю. Горчакова, Э.И. Мещерякова</b> Психология профессионализации представителей экстремальных видов деятельности: безопасность и здоровье.....	546
<b>С.А. Теряева</b> Событийно-смысловые условия развития профессионализма личности педагога .....	550

### **З.И. Тюмасева, И.Л. Орехова**

Внутривузовская социализация студентов как основа профессионального становления ..... 556

### **Ю.С. Филатова**

Метакогнитивные процессы в профессионализации субъекта ..... 563

### **С.Ю. Флоровский**

Совместная управленческая деятельность как пространство организационной социализации руководителя ..... 571

### **Р.И. Хотеева**

Роль мотивационно-ценностных конструктов личности в профессиональной социализации студентов вуза ..... 579

### **Д.С. Хуршудян**

Сравнительный анализ интеллектуальных способностей студентов колледжа (специальности издательское дело и социальная работа) ..... 585

### **З.С. Целенко**

Учебно-образовательный форсайт ..... 593

### **И.Н. Ющенко, Р.М. Фатыхова**

Социализированность как детерминанта социальной активности личности студента педвуза ..... 599

## **Раздел 7. Социально-педагогические аспекты социализации**

### **Т.В. Августманова**

К вопросу о проектировании руководителем современной школы работы по формированию педагогических компетенций родителей ..... 601

### **О.В. Дружиловская**

Патриотическое воспитание как нравственная составляющая развития личности в процессе социализации ..... 620

### **А.А. Иванихин**

Семья и ее роль в воспитании детей младшего школьного возраста ..... 627

### **И.В. Иванова**

К вопросу о создании конкурентоспособной образовательной среды в образовательных организациях дополнительного образования детей ..... 637

**И.В. Иванова, В.А. Макарова**

Готовность к саморазвитию как один из показателей конкурентоспособности личности выпускника образовательной организации ..... 646

**Э.М. Исламова**

Проблемы социализации подростков ..... 653

**Е. Михина**

Результативность адаптации студентов-первокурсников университета (по результатам Интернет-опроса)..... 659

**А.В. Морозов, Г.Г. Никифорова**

Формирование и развитие креативности как основы творческого потенциала и критерия успешной социализации личности..... 666

**М.А. Резник**

Социализация в условиях сельской школы: из опыта работы ..... 674

**Т.З. Рысбеков, Б.Г. Шинтимирова**

Университетская среда - движущая сила воспитания..... 682

**О.Р. Рябов**

Интеллектуальные интеграции в решении институциональных задач международного образования ..... 690

**С.В.Садырина**

Анализ особенностей отклоняющегося поведения студентов-первокурсников факультета иностранных языков..... 694

**А.Г. Самохвалова**

Коммуникативные трудности воспитанников кадетского корпуса и способы их преодоления..... 699

**С.Ю. Темина**

Потенциал кейс-метода в организации воспитания учащейся молодежи..... 709

**Е.А. Чухланцева**

Особенности детско-родительских взаимоотношений на примере младенчества..... 714

**Е.Р. Хайрутдинова**

Особенности поведения будущих учителей начальных классов... 720

**М. В. Хомякова**

Волонтерство – школа гражданской социализации молодежи ..... 724