



ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

Региональное отделение Федерации психологов образования России

ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ – ТУЛЬСКОМУ РЕГИОНУ



МИНПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого»

Региональное отделение Федерации психологов образования России

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ –
ТУЛЬСКОМУ РЕГИОНУ**

Сборник материалов
Региональной научно-практической конференции
магистрантов, аспирантов, стажеров
(Тула, 17–18 июня 2021 г.)

Чебоксары
Издательский дом «Среда»
2021

УДК 159.9(08)+37.0(08)
ББК 88я43+74.00я43
П86

Рецензенты: **Митина Лариса Максимовна**, д-р психол. наук, профессор ФГБНУ «Психологический институт» РАО г. Москва
Чумакова Ирина Владимировна, канд. пед. наук, доцент кафедры Института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Тульской области

Редакционная коллегия:

Пазухина Светлана Вячеславовна, д-р психол. наук, доцент, заведующая кафедрой психологии и педагогики ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого», почетный профессор Российской академии образования

Ежкова Нина Сергеевна, д-р пед. наук, доцент, профессор ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого»

Федотенко Инна Леонидовна, д-р пед. наук, профессор ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого»

Шалагинова Ксения Сергеевна, канд. психол. наук, доцент ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого»

Филиппова Светлана Анатольевна, канд. психол. наук, доцент ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого»

Дизайн

обложки: **Фирсова Надежда Васильевна**, дизайнер

П86 Психолого-педагогические исследования – Тульскому региону : сборник материалов Региональной научно-практической конференции магистрантов, аспирантов, стажеров (Тула, 17–18 июня 2021 г.) / науч. ред. С.В. Пазухина. – Чебоксары: ИД «Среда», 2021. – 224 с.

ISBN 978-5-907411-47-0

В сборнике представлены статьи участников Региональной научно-практической конференции магистрантов, аспирантов, стажеров «Психолого-педагогические исследования – Тульскому региону». В материалах сборника отражены результаты теоретических и прикладных изысканий молодых ученых в области психологии и педагогики.

Статьи представлены в авторской редакции.

ISBN 978-5-907411-47-0
DOI 10.31483/a-10287

© ФГБОУ ВО «Тульский
государственный педагогический
университет
им. Л.Н. Толстого», 2021

© Издательский дом «Среда», 2021

Предисловие

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» представляет сборник материалов Региональной научно-практической конференции магистрантов, аспирантов, стажеров «**Психолого-педагогические исследования – Тульскому региону**».

В сборнике представлены статьи участников Региональной научно-практической конференции магистрантов, аспирантов, стажеров «Психолого-педагогические исследования – Тульскому региону». В материалах сборника отражены результаты теоретических и прикладных изысканий молодых ученых в области психологии и педагогики.

По содержанию публикации разделены на основные направления:

1. Специфика профессиональной деятельности психолого-педагогических кадров в системе образования.
2. Организация работы с талантливыми и одаренными детьми и молодежью.
3. Личностное развитие субъектов современного образования.
4. Когнитивное развитие учащихся на разных уровнях образования.
5. Психологические особенности проявления и профилактика девиантного и потенциально опасного поведения.
6. Профессиональная подготовка психолого-педагогических кадров для системы образования.
7. Психолого-педагогические аспекты управления в системе образования.

Авторский коллектив сборника представлен городами России (Москва, Алексин, Белгород, Волгоград, Калининград, Кемерово, Ново-московск, Саратов, Тула) и Республики Беларусь (Гродно).

Среди образовательных учреждений выделяются академическое учреждение (Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ), университеты и институты России (Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Белгородский государственный национальный исследовательский университет, Кемеровский государственный университет, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого) и Республики Беларусь (Гродненский областной институт развития образования).

Большая группа образовательных организаций представлена научно-практическими центрами, центрами образования, образовательным комплексом, дошкольным образовательным учреждением, лицеем.

В конференции приняли участие, выступили с докладами на пленарном и секционных заседаниях, провели мастер-классы, онлайн-вебинары с международным подключением преподаватели вузов – доктора и кандидаты наук, профессора и доценты, а также молодые ученые, педагоги-психологи Тульского региона: студенты выпускных курсов,

магистранты, аспиранты, стажеры, которые представили результаты своих научных исследований и практические разработки.

Редакционная коллегия выражает глубокую признательность нашим уважаемым авторам за активную жизненную позицию, желание поделиться уникальными разработками и проектами, публикацию в сборнике материалов Региональной научно-практической конференции магистрантов, аспирантов, стажеров **«Психолого-педагогические исследования – Тульскому региону»**, содержание которого не может быть исчерпано. Ждем Ваши публикации и надеемся на дальнейшее сотрудничество.

Главный редактор
д-р психол. наук, доцент,
заведующая кафедрой
психологии и педагогики
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»,
почетный профессор Российской академии образования,
член Общероссийской общественной организации
«Федерация психологов образования России»
С.В. Пазухина

Оглавление

СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Анохина Н.В.</i> Развитие психологической культуры общения у младших школьников в многонациональном классе	9
<i>Белая Т.В.</i> Концептуальные основы развития у дошкольников ориентировочной основы деятельности посредством знаково-символического замещения	11
<i>Бреева П.А.</i> Психолого-педагогические условия развития коммуникативных навыков у младших школьников с расстройством аутистического спектра	14
<i>Гальцева Е.С.</i> Развитие фонематического анализа и синтеза у детей 5,5–6 лет с ЗПР	17
<i>Егорова Ю.С., Брешиковская К.Ю.</i> Специфика деятельности педагога-психолога по созданию психологически безопасной образовательной среды в условиях общеобразовательной школы	20
<i>Ежкова Н.С., Еремчева И.С.</i> Ценностно-ориентированное воспитание детей дошкольного возраста	23
<i>Житникова А.В.</i> Особенности создания условий для развития речи дошкольников в условиях инклюзивной группы	25
<i>Залыгаева С.А.</i> Развитие навыков взаимодействия у детей старшего дошкольного возраста с повышенной тревожностью	27
<i>Иванов И.Б., Панферова О.В.</i> К проблеме психологического сопровождения спортсменов, занимающихся в секции единоборств	31
<i>Кошен Н.В., Шахторина Е.В.</i> Психологическое здоровье молодых спортсменов	34
<i>Суркова Е.С.</i> Особенности адаптации младших школьников с задержкой психического развития	39
<i>Филиппова С.А.</i> Психологические риски информационной среды в восприятии студенческой молодежи	43
<i>Хамылева С.Р.</i> Роль педагога в создании безопасной образовательной среды в условиях развития инклюзивного образования	47
<i>Штукатурова К.А., Брешиковская К.Ю.</i> Условия успешной адаптации первоклассников	51

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С ТАЛАНТЛИВЫМИ И ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ И МОЛОДЕЖЬЮ

<i>Зьонг Н., Филиппова С.А.</i> Диагностическое исследование творческого потенциала студентов	54
<i>Зьонг Н.</i> Педагогическое сопровождение реализации потенциала талантливых студентов	59

<i>Исаев И.А.</i> Развитие творческих способностей детей старшего дошкольного возраста посредством технического моделирования	64
<i>Кузнецова И.А.</i> Влияние личностных особенностей на предпосылки развития одаренности в дошкольном возрасте.....	68
<i>Ширенина Л.С.</i> Педагогические условия сопровождения творческих способностей младших школьников с признаками хореографической одаренности	71
<i>Ширенина Л.С.</i> Развитие хореографической одаренности младших школьников.....	74

ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТОВ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Казеннова Я.В.</i> Формирование личностной готовности старших дошкольников к обучению в школе в условиях центра дополнительного образования.....	77
<i>Мантрова А.В., Федотенко И.Л.</i> Влияние образовательной среды высшего учебного заведения на развитие личности студента	80
<i>Пак Д.И., Федотенко И.Л.</i> Проблемы формирования субъектности студентов в высшей школе.....	82
<i>Потемина А.С.</i> Процессы эмоционально-волевой сферы подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации	85
<i>Симоненко Е.И.</i> Формирование ценностных ориентаций старшеклассников в процессе изучения художественного произведения	87
<i>Смалько В.Ю., Шахторина Е.В.</i> Представления студентов о будущей семье	91
<i>Таразанова Ю.А.</i> Влияние самооценки на учебную деятельность детей младшего подросткового возраста с задержкой психического развития	94
<i>Тимохина А.В., Федотенко И.Л.</i> Профессионально-личностное развитие будущих фармацевтов в образовательной среде вуза.....	96
<i>Флегонтова А.В.</i> Основные моменты личностного развития подростков	101
<i>Шевелева К.М.</i> Особенности формирования учебной мотивации у младших школьников в условиях смешанного обучения.....	104
<i>Шемякина С.Ю.</i> Процесс саморегуляции у подростков-сирот	108

КОГНИТИВНОЕ РАЗВИТИЕ УЧАЩИХСЯ НА РАЗНЫХ УРОВНЯХ ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Маринова П.В.</i> Психологические особенности развития разных типов мышления у старших подростков.....	113
<i>Морозова М.А.</i> Проблема развития творческого мышления у современных младших школьников.....	116

Понкратова А.С., Кокорева О.И. Программа развития творческого воображения старших дошкольников с общим недоразвитием речи посредством нетрадиционных техник рисования 118

Уварова В.С., Кокорева О.И. Программа по развитию наглядно-действенного мышления у старших дошкольников с умственной отсталостью через дидактические игры 122

Флегонтова А.В. Особенности когнитивного развития подростков 126

Фролова Н.В., Нефтуллаева С.В. Использование черлидинга в адаптивном физическом воспитании детей 6–7 лет с задержкой психического развития 129

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ
И ПРОФИЛАКТИКА ДЕВИАНТНОГО
И ПОТЕНЦИАЛЬНО ОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ**

Богачева Е.А., Федотенко И.Л. Профилактика конфликтов в подростковой среде 133

Васина О.А., Шалагинова К.С. Психолого-педагогические условия формирования готовности подростков к работе в школьной службе медиации 138

Герасимова А.А. Психолого-педагогическая профилактика агрессии и жестокости в подростковом возрасте 141

Корзин Е.А., Хашиева С.В. Алкоголизм как массовое явление 143

Лаврентьев М.В. Основание и первые годы существования французской колонии для несовершеннолетних правонарушителей «Меттрэ» в XIX в. 147

Лаврентьев М.В. После выпускного: дальнейшая судьба колонистов из французской колонии для несовершеннолетних правонарушителей «Меттрэ» в XIX в. 150

Маравина С.Е. Выявление и профилактика ранних признаков аутодеструктивного поведения подростков 153

Маркова Д.П. Профилактика агрессивного поведения шестиклассников 156

Мужилкина Ю.В. Профилактика девиантного поведения подростков посредством мотивирования к социально значимым видам деятельности ... 160

Николаев П.А. К вопросу о жизненных смыслах аддиктивных подростков 162

Поддубная Т.А. Влияние детско-родительских отношений на проявление буллинга в старшем дошкольном возрасте 165

Тюрина С.А. Профилактика дезадаптивных состояний подростков в проектной деятельности 169

Шалагинова К.С. Выявление детей, подверженных буллингу в общеобразовательной организации 172

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ПСИХОЛОГО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ДЛЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ**

Захарова Н.М., Брежковская К.Ю. К проблеме развития профессионально-важных качеств студентов-психологов..... 180

Колчина В.В. Содержательная характеристика понятия «профессионализация» в работах отечественных и зарубежных ученых... 183

Кузнецова И.А., Филиппова С.А. Профессиональная компетентность педагога как условие развития одаренности у детей дошкольного возраста.... 186

Пазухина С.В. Инновационные процессы в подготовке психолого-педагогических кадров для Тульского региона..... 190

Самойлов А.В., Федотенко И.Л. Анализ использования метода интерактивной лекции при подготовке будущих преподавателей профессионального образования..... 194

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ УПРАВЛЕНИЯ
В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ**

Ганюшина Е.В., Шалагинова К.С. Оценка модели управления процессом формирования позитивного образа Я дошкольника 198

Казакова А.О., Федотенко И.Л. Адаптация слушателей образовательных организаций МВД к условиям служебной деятельности203

Карцева М.А. Модель управления процессом профилактики синдрома профессионального выгорания у педагогических работников 206

Михайлова И.А. Модель управления процессом развития социализации младших школьников с помощью интерактивных игр 210

Пахомова Ю.И. Управление процессом формирования мотивации к инновационной деятельности у педагогов дополнительного образования ...214

Русанова А.А. Модель управления процессом формирования ценностно-смысловой сферы подростков как превенция суицидального поведения 216

Чадалина Н.С. Модель управления процессом развития интереса к педагогической деятельности у помощников вожатых 219

СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Анохина Надежда Викторовна

магистрант

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Тульская область

РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ОБЩЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В МНОГОНАЦИОНАЛЬНОМ КЛАССЕ

Аннотация: цель работы – раскрытие основных вопросов развития психологической культуры общения у младших школьников в многонациональном классе. В статье рассмотрено понятие психологической культуры общения. Разъяснено, почему в условиях многонационального класса успешно проводить работу над развитием психологической культуры общения у младших школьников. Также в статье представлен методологический аппарат исследования (объект, предмет, цель и задачи).

Ключевые слова: общение, культура общения, психологическая культура общения, межнациональное общение, младший школьный возраст.

Необходимое условие для мирного существования людей в мире – развитие психологической культуры межнационального общения. Это совокупность специальных знаний, навыков, поступков и действий, проявляющихся в межличностном общении между представителями различных этнокультурных групп [2].

Развитие психологической культуры межнационального общения в обществе у подрастающего поколения является актуальной проблемой на сегодняшний день.

Основной частью процесса развития психологической культуры общения является организация взаимодействия и обменом опыта между людьми разных национальностей.

Важнейшее условие развития у младших школьников опыта культуры межнационального общения в многонациональном коллективе (в частности классе) – это создание положительной психологической атмосферы.

Школьный коллектив создает хорошие возможности для сочетания личных и общественных интересов. В процессе общения, накопления детьми нравственного опыта глубже чувствуется отношение к явлениям окружающей жизни, к членам коллектива, к самому себе. Таким образом, у школьников формируется забота друг о друге, взаимная ответственность и взаимопонимание [1].

Многонациональный класс способствует формированию у детей гуманистического отношения к человеку иной национальности. В таком

коллективе важно добиться доверительных и справедливых отношений между его членами. Следует обеспечивать единство взаимной ответственности и требовательности. В многонациональной среде школьники должны привыкать к товарищеским взаимоотношениям с окружающими их людьми независимо от их национальной принадлежности.

Таким образом, актуальность нашего исследования заключается в том, что дети часто испытывают трудности, связанные с неумением поддерживать общение с людьми других национальностей. Отсюда нежелание принять и понять человека с другой культурой и со своей собственной, особой логикой мышления и поведения. Совместная деятельность в многонациональном коллективе, постоянное общение его членов создают благоприятную психологическую обстановку, способствующую развитию у детей уважения к различным нациям, и их культурам. Так же многонациональном классе находит свое проявление специфика различных культур и традиций, носители которых входят в это коллектив.

Согласно актуальности нашего исследования мы определили объект, предмет, цель и задачи.

Объект исследования – психологическая культура общения младших школьников в условиях многонационального класса.

Предмет исследования – процесс развития психологической культуры общения у младших школьников в многонациональном классе.

Цель исследования – организация процесса развития у младших школьников психологической культуры общения в условиях многонационального класса.

Гипотеза исследования: процесс развития психологической культуры общения у младших школьников в многонациональном классе станет успешным при выполнении следующих условий:

- отразить понимание культуры общения в многонациональном коллективе как системы форм и способов поведения, специфических видов деятельности, которые осуществляются в целях взаимодействия культур разных наций;

- учесть специфические условия развития психологической культуры общения школьников в многонациональном классе;

- определить совокупность средств формирования психологической культуры межнационального общения;

- раскрыть особенности организации процесса развития психологической культуры у младших школьников в многонациональном классе.

В соответствии целью и гипотезой были поставлены следующие задачи исследования:

1. На основе теоретического анализа психолого-педагогической литературы определить основные подходы к проблеме развития психологической культуры общения у младших школьников.

2. Выделить уровни развития психологической культуры общения у младших школьников в условиях многонационального класса.

3. Определить совокупность психолого-педагогических средств развития психологической культуры межнационального общения младших школьников.

4. Организовать процесс развития психологической культуры общения у младших школьников в многонациональном классе.

Список литературы

1. Новикова И.А. Воспитание культуры межнационального общения старшекласников / И.А. Новикова. – Барнаул, 2006.
2. Султанбаева К.И. Воспитание культуры межнационального общения / К.И. Султанбаева. – М., 2007.
3. Фарфоровский В.Ф. Вопросы формирования культуры межнационального общения у подрастающего поколения в педагогическом наследии А.С. Макаренко / В.Ф. Фарфоровский. – М., 2012.

Белая Татьяна Владимировна

магистрант

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Тульская область

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ ОРИЕНТИРОВОЧНОЙ ОСНОВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОСРЕДСТВОМ ЗНАКОВО-СИМВОЛИЧЕСКОГО ЗАМЕЩЕНИЯ

***Аннотация:** в статье охарактеризовано понятие ориентировочной основы деятельности. Рассмотрены отечественные и зарубежные подходы по исследуемой проблеме. Изучена специфика формирования ориентировочной деятельности. Описаны особенности развития у детей старшего дошкольного возраста ориентировочной основы деятельности посредством знаково-символического замещения. Показана значимость ориентировки и эффективность применения выбранного средства в обучении детей. Приведен теоретический анализ результативности метода наглядного моделирования как формы знаково-символической деятельности.*

***Ключевые слова:** ориентировочная основа деятельности, знаково-символическое замещение, старшие дошкольники, компоненты деятельности, теоретический анализ.*

Феноменом ориентировочной основы деятельности занимались зарубежные и отечественные ученые. Впервые к анализу «детского символизма» подошли Ж. Пиаже и Л.С. Выготский. Ими были сформулированы первые основополагающие подходы к объяснению природы и механизмов знаково-символической деятельности, описана значимость ориентировочной части действия [4].

Как отмечает А.Н. Леонтьев, «человеческая деятельность не существует иначе, как в форме действия или цепи действий... деятельность обычно осуществляется некоторой совокупностью действий, подчиняющихся частным целям, которые могут выделяться из общей цели» [1]. Из цитаты следует, что любая деятельность реализуется посредством определенных действий, т.е. человек продумывает ее цель, средства, ход. Например, чтобы дошкольнику нарисовать рисунок, он сначала представит сюжет, подберет необходимые материалы (бумага, цветные карандаши или краски), а затем последовательно начнет рисовать.

Принцип ориентирующей роли психики вытекает из концепции П.Я. Гальперина [5, с. 260–277]. Согласно этому «принципу»

психикой человека становится не любая предметная деятельность, а лишь ориентировочная деятельность. В любой деятельности ориентировочная часть является главной, определяющей успех исполнительской части.

За рубежом проблемой ориентировочной основы деятельности занимались В. Штерн, который уделял внимание интеллектуализации сознания, приводящей к развитию его знаковой природы. К. Бюлер утверждал, что на основе подражания и улавливания сходства между обозначающим и обозначением ребенок приходит к овладению знаками [2, с. 25–42].

Исходя из проанализированного выше, можем дать определение П.Я. Гальперина и Н.Ф. Талызиной: «Ориентировочная основа деятельности – это система представлений человека о цели, плане и средствах осуществления предстоящего или выполняемого действия; первый этап обучения в соответствии с теорией поэтапного формирования умственных действий» [6, с. 78].

На современном этапе вопрос о формировании ориентировочной основы деятельности стоит рассматривать, учитывая современные данные, указывающие на особенности мышления современных детей, растущих в цифровую эпоху. На эти особенности указывает М. Шпитцер, Л.А. Яськова и др., называя способ обработки информации современными детьми – клиповым, формально-образным, а обработка больших объемов в условиях ограничения времени невозможна за счет исключительно формально-логических операций, зачастую требуется предварительная селективная ориентировка, которая, на наш взгляд, возможна посредством знаково-символического замещения [11].

Поэтому одной из главных причин в старшем дошкольном возрасте является формирование ООД. Практика и поиск новых путей повышения результативности учебной деятельности, позволяют определить в качестве средства оптимизации этого процесса – знаково-символическое замещение. Это особенно важно, так как процесс решения мыслительных задач наиболее эффективен в дошкольном возрасте при использовании наглядного моделирования как одной из форм знаково-символической деятельности.

Знаково-символической деятельностью более подробно занималась Е.Е. Сапогова, которая указывала на то, что формировать знаково-символическую деятельность в дошкольном возрасте необходимо именно как систему, где на уровне замещения ребенок осваивает знаки как специфически человеческие орудия распределения знаковой среды; на уровне моделирования овладевает умениями строить идеализированную предметность, в моделях которой отражены существенные свойства вещей и явлений; на уровне экспериментирования может свободно оперировать моделями с целью реализации собственных замыслов. Сапогова Е.Е. подчеркивала, что для формирования каждого из этих операций необходимо целенаправленное стимулирование со стороны взрослого. Освоение знаково-символической деятельности как системы стимулирует воображение и креативность ребенка. Психолог также выяснила, что целенаправленное формирование знаково-символической деятельности как целостной системы позволяет быстрее формировать и интериоризировать этот процесс [7].

Концепция стадийности развития мышления Н.Ф. Талызиной и Ю.В. Карпова, благодаря полученным в ходе эксперимента на дошкольниках 5–6 лет данным, доказала, что методика стадийности умственных действий, на примере действия распознавания, которое было сделано предметом специального усвоения при формировании искусственных понятий, показала следующие результаты: все дети с самого начала также

ориентируются на систему указанных им свойств (высоту, площадь основания фигурок). Алгоритм распознавания после поэтапного усвоения действия успешно был перенесен всеми детьми на новые понятия.

Проведенные исследования показали также, что решающим звеном, определяющим ход и качество усвоения, является ориентировочная часть познавательной деятельности детей – совокупность тех объективных условий, на которые ориентируется дошкольник при выполнении действий [9].

Рассматривая специфику детской деятельности (конструирование, игры с предметами-заместителями) и теории умственного развития ребенка, Л.А. Венгер выявил специфическое средство мышления дошкольника – наглядные модели, которые в свою очередь, являются особой формой познания ребенка [3, с. 15–27].

Наглядные модели широко используются в методах дошкольного обучения. Так, например, метод обучения дошкольников грамоте, разработанный Д.Б. Элькониним и Л.Е. Журовой, предполагает построение и использование наглядной модели (схемы) звукового состава слова: отдельные звуки обозначают фишками разного цвета, а расположение фишек показывает порядок следования звуков в слове [8, с. 230–234].

В настоящее время модели используются при обучении дошкольников умению связно пересказывать услышанное художественное произведение (наглядные модели, фиксирующие последовательность частей текста и т. д.).

Именно в старшей и подготовительной к школе группе графические планы – схемы являются вспомогательным средством в составлении описательного рассказа и способствуют развитию связной речи и мышления.

В своей методике «Использование схем в составлении описательных рассказов» Т.А. Ткаченко разработала схемы для составления описательных рассказов о посуде, предметах, профессиях, одежде, временах года и др. Так, в пособии Т.А. Ткаченко каждая представленная графическая схема разбита на части. Лист картона 45 x 30 см делится на квадраты по количеству признаков предметов, о которых нужно рассказать. В каждый квадрат помещают символы, подсказывающие детям последовательность изложения. Символика помогает детям определить главные признаки игрушки, удержать в памяти последовательность описания [10, с. 25–27].

Использовать модели-схемы можно также для решения поставленных перед ребенком задач. Таким образом, схема помогает выстроить план действий, разбить задачу на простые шаги для достижения цели.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что ориентировочную основу деятельности необходимо рассматривать как систему. Реализация субъектом системного подхода способствует эффективному формированию и развитию у него целостной ориентировочной основы осуществляемой или предстоящей (познавательной, научной, практической и иной) деятельности, а знаково-символическое замещение является эффективным средством ее формирования в дошкольном возрасте.

Список литературы

1. Будякова Т.П. Знаково-символическая деятельность и её генез: учебное пособие / Т.П. Будякова. – Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2005. – 302 с.
2. Будякова Т.П. Развитие знаково-символической деятельности в дошкольном возрасте: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Т.П. Будякова. – М.: Изд-во МГУ, 1989 (2017).
3. Венгер Л.А. Психическое развитие ребенка в процессе совместной деятельности / Л.А. Венгер // Вопросы психологии. – 2001. – №3. – С. 15–27.

4. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6-и т. Т. 2: Проблемы общей психологии / Л.С. Выготский; гл. ред. А.В. Запорожец; ФГНУ «Научная педагогическая библиотека имени К.Д. Ушинского». – М.: Педагогика, 1982. – С. 361–381 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://elibr.gnpbu.ru/text/vygotsky_ss-v-6tt_t2_1982/go,362;fs,0/ (дата обращения: 13.06.2021).
5. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П.Я. Гальперин // Исследование мышления в советской психологии / под ред. Е.В. Щороховой. – М.: Наука, 1966. – С. 260–277.
6. Конопкин О.А. Психология. Структурно-функциональный и содержательно-психологический аспекты осознанной саморегуляции / О.А. Конопкин // Журнал Высшей школы экономики. – 2005. – Т. 2, №1. – С. 78.
7. Сапогова Е.Е. Моделирование как этап развития знаково-символической деятельности дошкольников / Е.Е. Сапогова // Электронный журнал. – 1999 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://voppsy.ru/issues/1992/925/925026.htm> (дата обращения: 15.06.2021).
8. Строганова Ю.В. Технология моделирования в познавательной деятельности дошкольников / Ю.В. Строганова, А.Н. Кочетова // Детство как антропологический, культурологический, психолого-педагогический феномен. – Самара: ООО «Научно-технический центр», 2017. – С. 230–234.
9. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н.Ф. Талызина. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 321 с.
10. Ткаченко Т. А. Использование схем в составлении описательных рассказов / Т.А. Ткаченко // Дошкольное воспитание. – 1990. – №10. – С. 25–27.
11. Шпитцер М. Антимозг. Цифровые технологии и мозг / М. Шпитцер. – М.: АСТ, Кладзь, 2013. – 289 с.

Бреева Полина Александровна

бакалавр, магистрант
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

***Аннотация:** в данной статье автор анализирует общепризнанные критерии, которые характеризуют и описывают состояние аутизма; выделяет и описывает характерные особенности коммуникативных навыков младших школьников с расстройством аутистического спектра; выделяет специальные условия, при организации которых возможно формирование коммуникативной деятельности младших школьников: организация индивидуальной и подгрупповой работы с детьми с РАС, создание особенной развивающей предметно-пространственной среды, осуществление психолого-педагогического сопровождения родителей, воспитывающих детей с РАС.*

***Ключевые слова:** коммуникативные навыки, расстройство аутистического спектра, социальная адаптация, средства общения.*

По данным современных исследователей, в настоящее время отмечается тенденция к увеличению количества детей с расстройствами аути-

тического спектра. Грубое нарушение связи аутичного ребенка с обществом несколько замедляет процесс включения его в социум. Вследствие этого, возникает проблема социализации данной категории детей.

Расстройства аутистического спектра – спектр психологических характеристик, описывающих широкий круг аномального поведения и затруднений в социальном взаимодействии и коммуникациях, а также жёстко ограниченных интересов и часто повторяющихся поведенческих актов [5].

Проблема нарушений у детей с расстройствами аутистического спектра является предметом научного исследования как отечественных, так и зарубежных ученых на протяжении многих лет. Такие авторы, как Е.Р. Баянская, С.А. Морозов, О.С. Никольская, Т. Питерс, L. Kanner и др., подчеркивали, что одним из главных нарушений, которое затрудняет успешную адаптацию детей, является нарушения в коммуникативной деятельности, выражающиеся в виде отставания или отсутствия экспрессивной речи, отсутствия целенаправленности и мотива к общению и ряда других специфических черт.

В своей статье «Ранний детский аутизм: 1943–1955» Л. Каннер выделил основные общепризнанные критерии, которые характеризуют и описывают состояние аутизма в его «классической» форме:

- 1) полное отсутствие аффективного контакта с другими людьми;
- 2) настойчивое стремление к сохранению однообразия в окружающей обстановке и повседневных действиях;
- 3) привязанность к предметам, постоянное верчение их в руках;
- 4) мутизм или речь, не предназначенная для коммуникации;
- 5) хороший познавательный потенциал, который проявляется в прекрасной памяти или выполнении проверочных тестов [2].

На основе своих результатов исследований и с учетом характеристики Л. Каннера, английский психиатр Лорна Уинг (L. Wing) выделила главные признаки аутизма. Это так называемая «триада Уинг»:

- 1) качественные нарушения в сфере социального взаимодействия;
- 2) нарушения процессов символизации (воображения);
- 3) ограниченные повторяющиеся и стереотипные модели поведения, интересов и видов деятельности [4].

Более подробно остановимся на первом признаке из «триады Уинг». Качественные нарушения в сфере социального взаимодействия (вербальная и невербальная коммуникация) являются основным признаком при РАС. Большинство аутичных детей игнорируют присутствие взрослого при его активной коммуникативной инициативе, нередко устремляя взгляд «сквозь» взрослого, не умеют использовать зрительный контакт для коммуникации.

Коммуникативные нарушения при детском аутизме специфическим образом отражаются в речи. Часто произнесенные впервые слова не типичны для ребенка, первые фразы как бы «выскакивают» в эмоциональном состоянии, и могут затем больше никогда не повториться. Немалая часть аутичных детей вообще не пользуется речью, используя вокализацию, очертания слов.

М.И. Лисина считает, что коммуникативная деятельность не может быть ограничена только речевыми средствами общения. Поэтому автором были выделены следующие средства общения: экспрессивномимические (улыбка, взгляд, мимика, выразительные движения рук и тела, вокализации) и предметно-действенные (локомоторные и предметные движения, позы) [3].

Анализ психолого-педагогических исследований по заявленной проблеме позволил нам выявить следующие условия, при организации которых возможно формирование коммуникативной деятельности младших школьников:

- 1) организация индивидуальной и подгрупповой работы с детьми с расстройствами аутистического спектра;
- 2) создание особенной развивающей предметно-пространственной среды;
- 3) осуществление психолого-педагогического сопровождения родителей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра.

Организации индивидуальной и подгрупповой работы с детьми с РАС, направленной на формирование коммуникативных навыков, предшествует установление эмоционального контакта с ребенком. Для этого необходимо организовать комфортную ситуацию общения, в которой будут доступны ему формы взаимодействия, подкрепление положительными эмоциями и впечатлениями. В некоторых случаях мотивирующим фактором установления контакта со взрослым на первых этапах будет являться подкрепление, ценное для ребенка. После установления эмоционального контакта между специалистом и ребенком можно приступить к формированию навыков элементарной коммуникативной деятельности [1].

Ряд исследователей (Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг, О.С. Никольская, О.А. Проничкина) считают, что аутичному ребенку необходимо формирование устойчивого пространственно-временного стереотипа занятия – требуется проведение занятий в строго определенном месте в специально отведенное время. Кроме того, место для коррекционных занятий должно быть организовано определенным образом: ничто не должно отвлекать ребенка, его зрительное поле должно быть максимально организовано [1].

В целях формирования коммуникативных навыков у детей с РАС выделяют следующие элементы развивающей предметно-пространственной среды:

- 1) наличие и использование визуальных стимулов;
- 2) наличие речевой среды;
- 3) использование приемов поведенческой терапии.

Стоит отметить, что навыки коммуникативной деятельности формируются не только в учебной ситуации, но и в естественной среде. Метод случайного обучения является приоритетным при формировании коммуникативной деятельности, потому как не нужно заострять внимание на переносе (генерализации) навыка общения в «жизнь».

В качестве направлений психолого-педагогического сопровождения родителей при формировании коммуникативных навыков детей с расстройствами аутистического спектра можно выделить следующие:

1. Диагностическое: сбор информации по вопросам анамнеза речевого развития ребенка, выделение проблем в общении, способа коммуникативной деятельности ребенка, анализ проведенной коррекционной работы, если она велась, идентификация потенциальных возможностей ребенка, пожелания родителей относительно способов взаимодействия с ребенком, отношение к ребенку в семье.

2. Просветительское: Информирование по вопросу нарушений в сфере коммуникативной деятельности, подходов, методов в рамках которых проводится коррекция, способов коммуникативной деятельности.

3. Консультативно-методическое: разработка рекомендаций, методическое обеспечение, консультативное поддержка родителей по обучению формированию коммуникативной деятельности детей с РАС.

По итогам занятий специалистом оцениваются приобретенные коммуникативные навыки ребенка, ставятся новые задачи, проводится рефлексия неудач. Обсуждение работы происходит с привлечением родителей, это позволяет лучше понять функционирование ребенка и способы воздействия на коммуникацию, используемые специалистом.

Эффективность в коррекционной работе может быть достигнута в результате тесного взаимодействия всех участников коррекционно-образовательного процесса при условии совместного комплексного тематического планирования работы.

Список литературы

1. Баенская Е.Р. Аутичный ребенок. Пути помощи / Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг, Никольская О.С. – Изд. 8-е – М.: Теревинф, 2014. – 288 с.
2. Богдашина О. Аутизм: определение и диагностика / О. Богдашина. – Донецк: Лебедь, 1999. – 124 с.
3. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка / М.И. Лисина. – М.: Изд-во МПСУ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 384 с.
4. Морозов С.А. Основы диагностики и коррекции расстройств аутистического спектра: учебно-методическое пособие для слушателей системы повышения квалификации и профессиональной подготовки работников образования / С.А. Морозов. – М.: Добрый век, 2014. – 448 с.
5. Семянникова А.А. Расстройства аутистического спектра: классификации, определение понятий, симптомы / А.А. Семянникова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru> (дата обращения: 31.05.2021).

Гальцева Евгения Сергеевна

студентка

ФГБОУ ВО «Тульский государственный

педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Тульская область

РАЗВИТИЕ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА У ДЕТЕЙ 5,5–6 ЛЕТ С ЗПР

***Аннотация:** в данной статье дается характеристика фонематического анализа и синтеза, приводятся особенности их формирования у детей 5,5–6 лет с ЗПР. Проведенное исследование направлено на то, чтобы пролить свет на особенности развития фонематического анализа и синтеза у детей 5,5–6 лет с ЗПР. Важность этого исследования обусловлена необходимостью развития речевой деятельности в дошкольном возрасте. В статье также рассматриваются средства, используемые педагогами в коррекционной работе.*

***Ключевые слова:** фонематический анализ, синтез, дошкольники, задержка психического развития, развитие.*

Актуальность исследования определяется тем фактором, что средний дошкольный возраст – это период активного становления и развития всех сторон речи: фонетической, лексической, грамматической.

Дошкольный период характеризуется наиболее интенсивным речевым развитием детей. Нередко наблюдается качественный скачок в расширении словарного запаса. Ребенок начинает активно пользоваться всеми частями речи, постепенно формируются навыки словообразования. В это время формируется более дифференцированное употребление слов в соответствии с их значениями, совершенствуются процессы словоизменения [3].

В дошкольный период наблюдается достаточно активное становление фонетической стороны речи, умение воспроизводить слова различной слоговой структуры и звуконаполняемости. Если у кого-то из детей и возникают при этом ошибки, то они касаются наиболее трудных, малоупотребительных и чаще всего незнакомых для них слов. При этом достаточно исправить ребенка, дать образец ответа и немного «поучить» его правильно произносить это слово, и он быстро введет это новое слово в самостоятельную речь.

Таким образом, к концу дошкольного периода дети должны владеть развернутой фразовой речью, фонетически, лексически и грамматически правильно оформленной.

Значимость разработки этой проблемы определяется несколькими аспектами: во-первых, необходимостью социализации ребенка и его личностного развития; во-вторых, специальной подготовкой воспитателя к осуществлению функций развития речи и ее коррекции на ранних этапах возрастного развития ребенка.

Фонетико-фонематическое недоразвитие речи (ФФН далее по тексту будет использована данная аббревиатура) – наиболее распространенное речевое заключение при обследовании детей дошкольного возраста. Опыт учителей-логопедов показал, что количество детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи неуклонно растет. Данные свидетельствуют о проблеме, требующей немедленного и эффективного решения [2].

Цель исследования – изучить особенности развития фонематического анализа и синтеза у детей шестого года жизни с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

Анализ научной, методической литературы позволил сформулировать следующие определения: фонематический анализ представляет собой операцию мысленного разделения на составные элементы (фонемы) разных звукокомплексов: сочетаний звуков, слогов и слов. Фонематический анализ может быть простым и сложным. Под фонематическим синтезом понимается мысленный процесс соединения частей в целое, в данном случае звуков в слоги, а слогов в слова [1].

Специалисты в области логопедии фонетико-фонематическое недоразвитие речи определяют как нарушение процессов формирования произношения у детей с различными речевыми расстройствами из-за дефектов восприятия и произношения фонем. В фонетико-фонематическом недоразвитии детей выявляется несколько состояний: трудности в анализе нарушенных в произношении звуков; при сформированной артикуляции не различение звуков, относящихся к разным фонетическим группам; невозможность определить наличие и последовательность звуков в слове [2].

Нами было проведено обследование особенностей развития фонематического анализа и синтеза у детей 6 года жизни с ЗПР. В эксперименте приняли участие 10 детей.

Составлен диагностический комплекс, направленный на обследование фонематического анализа и фонематического синтеза у детей 6-го года жизни с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

Основой для него послужили методики Т.Б. Филичевой и Г.В. Чиркиной, С.Е. Большаковой, Т.А. Ткаченко.

В рамках исследования были даны характеристики уровней развития фонематического анализа и синтеза:

Высокий уровень фонематического анализа и синтеза характеризуется тем, что дети данной группы правильно выделяют звуки в ряду звуков, слогов, слов. В процессе диагностики слухового восприятия, запоминания слоговых рядов, состоящих из 3–4 элементов (с изменением гласного, с изменением согласного) безошибочно выполняют все задания. При определении места звука в слове – задание выполняется ребенком самостоятельно, точно с первого предъявления. Правильное определение всех текстов с ошибками, в процессе диагностики фонематического синтеза дети выполняют все задания безошибочно.

Средний уровень фонематического анализа и синтеза характеризуется тем, что дети данной группы правильно выделяют звуки в ряду звуков, слогов, слов. Допускают не более 3 ошибок при диагностике слухового восприятия. При определении места звука в слове допускают 1–2 ошибки, требуется интонированное выделение нужного звука, дети самостоятельно выполняют последовательный анализ слов, состоящих из 3-х – 4-х звуков, допускают ошибки в словах из 5-ти звуков, им требуются наводящие вопросы со стороны логопеда.

Низкий уровень характеризуется тем, что в задании на выделение звуков в ряду звуков, слогов, слов допускают пропуск элемента (звука, слога, слова), содержащего данный звук; либо выделение элемента, не содержащего данный звук. Допускают более 3 ошибок при диагностике слухового восприятия. При определении места звука в слове дети пытаются справиться с заданием, но допускают до 5 ошибок, помощь логопеда не помогает. Дети затрудняются выполнять последовательный анализ слов, состоящих из 3-х – 4-х звуков, допускают ошибки в словах из 3–4-х звуков, наводящие вопросы со стороны логопеда не помогают.

Проведенный качественный анализ результатов исследования позволил сделать следующие выводы:

1. У детей с ЗПР преобладают средний и низкий уровни развития фонематического анализа и синтеза. Для них характерны нарушения восприятия не только нарушенных в произношении звуков, но и правильно произносимых.

2. Проблемы сформированности фонематического анализа: несформированность умений определять место звука в слове, определять место звука по отношению к другим звукам слова, определять последовательность звуков в слове.

3. Проблемы сформированности фонематического синтеза: нарушения слияния звуков в слоги, а слогов в слова при нарушенной последовательности звуков.

Таким образом, на формирование фонематического анализа и синтеза у детей с ЗПР вторично влияет низкий уровень развития речевого внимания.

Преодоление нарушений развития фонематического анализа и синтеза требует целенаправленной логопедической работы в ходе специально организованной работы с использованием специальных коррекционных упражнений и заданий.

На основе полученных результатов, был составлен коррекционный комплекс, который позволял решить следующие проблемы: проблемы сформированности фонематического анализа: несформированность умения определять место звука в слове, определять место звука по отношению к другим звукам слова, определять последовательность звуков в слове; проблемы сформированности фонематического синтеза: нарушения слияния звуков в слоги, а слогов в слова при нарушенной последовательности звуков.

Данный комплекс предполагает дифференцированный подход к занятиям с детьми, в зависимости от уровня развития фонематического анализа, фонематического синтеза.

Список литературы

1. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах / Р.И. Лалаева. – М., 2004.
2. Смирных С.П. Нарушения речи. Причины и ранняя коррекция / С.П. Смирных // Дошкольная педагогика. – СПб., 2003.
3. Чиркина Г.В. Основы логопедической работы с детьми / Г.В. Чиркина, Т.Б. Филичева. – М., 2002.

Егорова Юлия Сергеевна

магистрант

Научный руководитель

Брежневская Каринэ Юрьевна

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

СПЕЦИФИКА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ПО СОЗДАНИЮ ПСИХОЛОГИЧЕСКИ БЕЗОПАСНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация: публикация посвящена вопросу психологической безопасности образовательной среды в школе. Педагог-психолог представляет большую значимость в формировании такого рода сферы, так как основной целью деятельности специалиста является комплексная реализация психолого-педагогического сопровождения всех участников образовательного процесса. В связи с этим нами показана специфика деятельности педагога-психолога по созданию психологически безопасной образовательной среды в условиях СОШ, дано определение понятию «психологическая безопасность», перечислены принципы организации психологически безопасной образовательной среды.

Ключевые слова: образовательная среда, психологическая безопасность, принципы психологически безопасной образовательной среды.

Разработка проблемы деятельности педагога-психолога по созданию психологически безопасной образовательной среды не нова и имеет обширный теоретический материал, который отражен в трудах отечественных и зарубежных психологов, педагогов.

Психологическая безопасность – как личная, так и коллективная – сегодня играет важную роль.

Вопрос защищенности приобрел важную значимость. Непосредственно из-за общественных, общественно-политических, финансовых изменений, какие совершаются в сегодняшнем обществе, касаются и усложняют требование существования любого лица, меняют социокультурную обстановку, что проявляет прямое воздействие в формировании индивида. Непосредственно по этой причине ученики, пребывая в подобных обстоятельствах, имеют необходимость в эмоциональной поддержке, помощи. В современной повестке вопрос безопасности занимает лидирующее место в образовании и государстве.

Понятию психологически безопасной образовательной среды уделяется большое внимание. Психологическая безопасность может рассматриваться как положение эмоциональной безопасности, как умение лица и окружающей сферы отображать негативные влияния [1].

Показатели психологической безопасности в образовательной среде:

- низкая степень эмоционального принуждения (минимальные повторяющиеся унижения, оскорбления, издевательства или терроризирования ребенка);

- большой степень довольства школьной сферой (то есть удовлетворение учащихся образовательной деятельностью, которая происходит в школе);

- благоприятная атмосфера в классе (дружный коллектив, доброжелательный учитель, которой позитивно реагирует на желание учеников выражать свое мнение по тому или иному вопросу, поощряет процесс самостоятельной мыслительной деятельности);

- высокий уровень вовлеченности в процессе обучения (то есть увлеченность процессом деятельности);

- непосредственное участие родителей в процессе воспитания (родители являются первыми педагогами для своих детей и принимают непосредственное участие в воспитательном процессе, что создает благоприятные условия для преемственности обучения и воспитания, так как формирует положительный микроклимат).

Психологическая безопасность неразрывно связана с определенными характеристиками личности, которые формируют жизнестойкость и способствуют ее развитию. К ним можно отнести личностную зрелость, способность к рефлексии, адаптивность, навыки саморегуляции, коммуникативные способности (умение взаимодействовать в коллективе, тактичность, внимательность, уважительное отношение к другим, умение оказывать и принимать помощь и др.) [3].

В сфере исследования трудности защищенности в просветительской сфере главными суждениями, на которых необходимо сосредоточить интерес, считаются «риск», «угроза». Факторы риска: невысокая динамичность учащихся, также преподавателей, неудовлетворительная степень воспитанности, культуры, умений, способностей, недостаток кадров, несформированные общественные и фактические умения, неточные понятия об профилактике психологического и физиологического самочувствия. Одной из основных угроз является неудовлетворенность необходимости индивидуального и конфиденциального общения (как взаимоот-

ношений среди самих учащихся, так и взаимоотношений учащегося со педагогом). В случае если эта неудовлетворенность имеется, то результатом становится стремление к девиантному действию, прослеживается негативный подход к школе, также появление вопросов во областях эмоционального и физиологического здоровья.

Итак, с учётом всего вышеизложенного можно сделать вывод, что эмоциональную защищенность в образовательном учреждении следует анализировать как важное требование, позволяющее добавить просветительской сфере формирующий вид, гарантировать психосоциальное благополучие.

К наиболее значимым свойствам личности, которые представляют основу ее психологической безопасности, можно отнести личностную устойчивость к внешнему негативному воздействию и влиянию. Следовательно, насколько человек способен успешно справляться и противостоять оказываемому на него психологическому давлению зависит его психологическая безопасность.

По мнению И.А. Баевой, общими принципами психологически безопасной образовательной среды являются:

- 1) формирование субъект-субъектных отношений;
- 2) сотрудничество как совместная деятельность, общение и взаимопонимание, взаимная поддержка;
- 3) субъектность и диалогизация отношений, становление личностных связей между участниками учебного процесса, отношений искренности и полноты;
- 4) уважительное, доброжелательное отношение к личности [1].

Специалист в области психологии представляет одну из основных ролей в создании подходящей просветительской сферы. В своей практике эксперт придерживается различных принципов: выполнение моральных общепризнанных мер, формирование конфиденциальных взаимоотношений между педагогом-психологом и клиентом и другие.

«Задачей социально-психологической практики в системе образования является защита общества от новых проблем, а отсюда вытекают важнейшие направления работы по созданию психологически безопасной и комфортной образовательной среды» [2].

1. Психологическая профилактика – меры предупреждения для недопущения чего-либо. Задачей данного направления является формирование у участников образовательного процесса потребности в психологических знаниях и желание их использовать в работе. Формами являются: организация социальной среды, информирование, обучение социально важным навыкам, минимизация негативных последствий от угроз в образовательной среде и другие).

2. Психологическое консультирование – оказание помощи всем участникам процесса, консультирование их по различным вопросам [2].

3. Психологическая коррекция – воздействие, направленное на устранение отклонений в развитии.

4. Психологическая реабилитация – меры, направленные на восстановление функций организма.

5. Социально-психологическое обучение – массовое влияние, направленное на поддержку в усвоении результативных методов и способов взаимодействия, в отсутствие проявления эмоционального принуждения.

Таким образом, различные виды, направления деятельности педагога-психолога способны создать и обеспечить благоприятную и безопасную образовательную среду для обучения современных школьников.

Список литературы

1. Баева И.А. Психологическая защищенность и психологическая безопасность современного человека / И.А. Баева [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ruscenter.ru/netcat_files/multifile/2416/_Psihologicheskaya_zaschischennost_i_psihologicheskaya_bezопасnost_sovremennogo_cheloveka__text_i_audiozapis_vystupleniya_Baeva_I_.pdf (дата обращения: 12.11.2014).
2. Дубровина И.В. Рабочая книга школьного психолога / И.В. Дубровина, М.К. Акимова, Е.М. Борисова [и др.]; под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Просвещение, 1991. – 303 с.
3. Марчукова С.Ф. Психология безопасности: учеб. пособие / С.Ф. Марчукова. – Иркутск: Изд-во БГУ, 2016. – 84 с.
4. Непрокина И.В. Безопасная образовательная среда: моделирование, проектирование, мониторинг: учеб. пособие / И.В. Непрокина, О.П. Болотникова, А.А. Ошкина. – Тольятти: Изд-во ТГУ, 2012. – 92 с.

Ежкова Нина Сергеевна

д-р пед. наук, доцент, профессор
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

Еремчева Инна Сергеевна

учитель-логопед
ГОУ ТО «Яснополянский комплекс»
д. Ясная Поляна, Тульская область

ЦЕННОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в статье раскрываются содержательные стороны ценностно-ориентированного воспитания и особенности его организации в условиях дошкольных образовательных организаций в аспекте приобщения детей к ценностям. Также авторами представлены ведущие направления научных исследований проблемы приобщения детей к ценностям, описаны особенности ценностных представлений.

Ключевые слова: ценностно-ориентированное воспитание, дети дошкольного возраста, представления о ценностях.

Ценностно-ориентированное воспитание входит в число важных направлений педагогической работы дошкольных образовательных организаций. Оно включает в себя обогащение детей яркими выразительными образами, направленными на их духовное и нравственное развитие, готовность к самостоятельной творческой самореализации в разных видах деятельности, на проявление ценностного отношения к окружающему миру и др. Нельзя не подчеркнуть, что данное направление воспитания детей недостаточно полно, прежде всего в методическом плане, раскрыто в научной литературе [2]. Содержательные характеристики ценностно-

ориентированного воспитания во многом связаны с понятием «представления», которое характеризуется как образы предметов, ситуаций и событий, возникающие на основе их припоминания или непродуктивного воображения. В конце 20 века начинает активно использоваться понятие «ценностные представления». Соединение представлений с ценностями позволило обозначить принципиально другой ракурс педагогической работы, направленный на приобщение детей к ценностям, постижение их средствами воспитания.

Воспитание детей дошкольного возраста в аспекте приобщения к ценностям включает в себя обогащение содержания образа мира у детей, организованное под влиянием диалога взрослых и детей, учета специфики каждой из субкультур. Изучение исследований позволило выделить некоторые направления в разработке проблемы приобщения детей к ценностям: раскрытие социокультурных оснований воспитания и педагогической деятельности (Л.А. Беляева, Е.С. Протанская, М.В. Шмулевская и др.); изучение роли и места ценностей в структуре личности (А.А. Бодалев, И.С. Кон, Н.И. Непомнящая и др.); раскрытие условий развития ценностного отношения личности к миру (В.Н. Мясичев, С.Л. Рубинштейн, Г.И. Щукина и др.); духовно-нравственное развитие личности ребенка дошкольного возраста (Р.С. Буре, Т.А. Маркова, В.Г. Нечаева и др.); условия становления образа мира у дошкольников (А.М. Виноградова, Е.В. Субботский, и др.); развитие формирования ценностного отношения дошкольников к окружающему миру (Л.В. Безрукова).

Ценностно-ориентированное воспитание детей рассмотрим с позиции приобщения детей к ценностям. Ценности несут в себе нравственные представления индивида о том, что является важным, значимым, они есть осознанный или интуитивный нравственный выбор. В ряде работ выделены следующие основания для отбора ценностей, которые должны постигаться детьми на этом этапе жизнедеятельности: ориентация на духовные традиции, общечеловеческую культуру, гуманистическая направленность и личностный подход, ограниченность в количественном отношении и интегративный характер постижения, обеспечивающий гармонизацию отношений человека с природным и социальным миром [1]. Приобщение детей к ценностям должно осуществляться в следующих направлениях: обогащение детей яркими выразительными образами, обращение к чувствам, необходимость постижения мира ценностей через переживания, постижение ценностей через разные виды искусства. Основой для приобщения детей к миру ценностей являются образы, которые служат источником рождения и воплощения эмоциональных проявлений детей, они оживляют внутренний мир ребенка и служат основой эмоционально-ценностного отношения к миру. Развитие представлений о ценности должно осуществляться в процессе восприятия явлений жизни и переживания их содержания с последующим преобразованием в индивидуальные, лично значимые, неповторимые образы.

Список литературы

1. Ежкова Н.С. Приобщение дошкольников к ценностям: теория и методика / Н.С. Ежкова. – Тула: Изд-во ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2006. – 119 с.
2. Романов В.А. Алфавитный перечень тем докторских диссертаций по педагогике и психологии (1937–2017 гг.) / В.А. Романов. – Тула: ООО ТППО, 2018. – 420 с.

Житникова Алина Валерьевна

студентка

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Тульская область

ОСОБЕННОСТИ СОЗДАНИЯ УСЛОВИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ГРУППЫ

***Аннотация:** в статье раскрывается понятие «инклюзивное образование». В статье описаны особенности речевого развития детей в норме и с патологией. Рассмотрены направления деятельности по вербальному развитию и коммуникативному взаимодействию детей, воспитывающихся в условиях инклюзивной группы. В последние годы возросло и продолжает расти число детей с различными нарушениями и, в частности, с речевыми патологиями. Именно это способствует увеличению создания инклюзивных групп.*

***Ключевые слова:** инклюзивное образование, дошкольники, нарушения речи, коммуникативное взаимодействие, дошкольные учреждения.*

В последние годы в России внедряется инклюзивная система образования. Она затронула не только общеобразовательные школьные учреждения, но и дошкольные.

Инклюзивное образование – это специально организованный процесс развития общего образования. Такая система подразумевает доступность образования для всех людей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями [1]. Включая в единый образовательный процесс всех категорий детей, придают особое значение их различиям и способностям к обучению, которое, должно быть организовано наиболее подходящим способом для каждого ребенка.

Можно говорить о том, что перед дошкольными образовательными организациями встает вопрос о создании благоприятных условий, способствующих развитию детей с разными образовательными возможностями, с учетом их возрастных, типологических и индивидуальных особенностей, а также обеспечивающих социализацию детей.

Речевое развитие можно рассматривать как одно из средств формирования личности ребенка. Данный подход соотносится с положением Л.С. Выготского, согласно которому становление личности непосредственно связано с овладением речью, в процессе чего изменение взаимоотношений с окружающими перестраивает отношение ребенка к людям и самому себе [2], что соответствует сущности инклюзивного образования. Любые отклонения в речевом развитии могут повлечь за собой самые разнообразные проблемы в психическом развитии ребенка: трудности в общении с окружающими, искажения в познавательной деятельности, серьезные препятствия в социализации и самореализации личности.

Известно, что нарушения речевого развития встречается практически у всех категорий детей с особыми возможностями здоровья, а именно у детей с нарушениями слуха, с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с

задержкой психического развития, с расстройствами аутистического спектра, с умственной отсталостью, тяжелыми множественными нарушениями развития и, естественно, у детей с тяжелыми нарушениями речи, у которых проблемы речевого развития определяются как первичный дефект.

Можно отметить, что у детей старшего дошкольного возраста, имеющих речевую патологию, имеется существенное отставание в формировании навыков связной речи, в отличие от детей с нормой в развитии. Также недостаточные возможности использования языковых средств дошкольников с вербальными нарушениями отражается на связности речевого высказывания и снижает познавательную мотивацию. Помимо всего, как отмечает О.А. Шорохова, познавательная активность дошкольников как с нормой в развитии, так и с речевой патологией снижена [3].

Целенаправленная педагогическая деятельность по повышению познавательной активности детей позволяет проектировать и корректировать педагогические направления, формы и методы работы с дошкольниками, имеющими различные образовательные возможности. Обеспечение педагогами коммуникативного взаимодействия дошкольников в группе сверстников способствует речевому развитию детей как с нормой в развитии, так и с различными нарушениями.

Для наиболее эффективной организации развития речи дошкольников в условиях инклюзивной группы можно выделить следующее:

1. Осуществление отбора лексического и грамматического материала с учетом темы, цели занятия, периода обучения, возрастных и индивидуальных возможностей детей.
2. Постепенное усложнение речевых заданий.
3. Включение в занятия игровых и дидактических упражнений.
4. Проведение работы по расширению, уточнению, активизации словаря параллельно с формированием грамматически правильной речи.
5. Реализация в обучении детей взаимосвязи диалогической и монологической речи.
6. Содействие налаживанию диалогического общения между детьми, освоение умений дифференцированно пользоваться вербальными средствами общения.

Адаптация основной учебной программы позволит проводить коррекцию речевых нарушений, оптимизировать коммуникативных навыков обучающихся и готовить их к успешному усвоению различных разделов основной общеобразовательной программы.

Таким образом, можно сделать вывод, о том, что в процессе социализации важнейшими направлениями являются познавательное и речевое развитие дошкольников. Для наиболее максимального развития речи дошкольников в инклюзивной группе необходимо правильно организовать систему обучения и воспитания. Для развития и усовершенствования речевых навыков детей дошкольного возраста также необходимо адаптировать общеобразовательные программы.

Список литературы

1. Азлецкая Е.Н. Механизм формирования индивидуального образовательного (инклюзивного) маршрута в дошкольной образовательной организации / Е.Н. Азлецкая, И.В. Гончаренко // Концепт. – 2015. – Социальное неравенство: проблемы и риски гетерогенных групп. – ART 95642 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2015/95642.htm>. – ISSN 2304–120X.

2. Выготский Л.С. Проблема умственной отсталости / Л.С. Выготский; под ред. Т.А. Власовой // Собрание сочинений: в 6-ти т. Т. 5. Основы дефектологии. – М., 1983. – С. 339.
3. Шорохова О.А. Речевое развитие ребенка: анализ программ дошкольного образования / О.А. Шорохова. – М., 2009. – С. 128.
4. Воронич Е.А. Особенности развития речи детей в условиях инклюзивного образования / Е.А. Воронич [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-razvitiya-rechi-detey-v-usloviyah-inklyuzivnogo-obrazovaniya>

Залыгаева Светлана Александровна

канд. психол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПОВЫШЕННОЙ ТРЕВОЖНОСТЬЮ

***Аннотация:** в статье рассматривается проблема взаимодействия старших дошкольников с повышенной тревожностью. Приводятся результаты исследовательской работы по диагностике уровня тревожности и навыков взаимодействия со сверстниками и взрослыми старших дошкольников, а также опыт реализации программы по развитию навыков взаимодействия старших дошкольников с повышенной тревожностью.*

***Ключевые слова:** старшие дошкольники, взаимодействие, тревожность, развивающая программа.*

Высокий уровень культуры общения и навыков взаимодействия является основным условием успешной адаптации человека в любой социальной среде. В этой связи в современной системе образования особой значимостью обладает проблема развития культуры общения, культуры речи, навыков взаимодействия.

Недостаток навыков социального взаимодействия ведет за собой отставание в личностном развитии, снижение адаптации к новым условиям жизнедеятельности, такие дети выглядят замкнутыми, неуверенными в себе. На таком фоне могут закладываться вторичные нарушения, связанные с личностным развитием детей, их эмоциональным развитием.

Человек, являясь социальным существом, с первых месяцев жизни испытывает потребность в общении с другими людьми, которая постоянно развивается – от потребности в эмоциональном контакте к глубокому личностному общению и сотрудничеству. Данное обстоятельство определяет потенциальную непрерывность общения, взаимодействия как необходимого условия социального и личностного развития.

Теоретические основы формирования навыков взаимодействия рассматриваются в трудах отечественных и зарубежных ученых А.А. Бодалева, Я.Л. Коломинского, А.А. Леонтьева, А.Н. Леонтьева, М.И. Лисиной, Б.Ф. Ломова, А.В. Мудрика, П.М. Якобсона, Я.А. Яноушека и др.

В ряде исследований отмечается, что навыки взаимодействия способствуют психическому и эмоциональному развитию дошкольника его психологическому здоровью (А.В. Запорожец, М.И. Лисина, А.Г. Рузская), влияют на общий уровень познавательной деятельности (З.М. Богуславская, Д.Б. Эльконин), успешной социализации детей в дошкольном и школьном образовании (С.А. Козлова, О.С. Ушакова) [1; 4; 5; 6].

В исследованиях М.И. Лисиной доказывается, что старший дошкольный возраст – это период, когда дети проявляют высокую потребность в общении, способность произвольно управлять своим поведением, действиями, в стадии становления находятся все компоненты коммуникативной деятельности и взаимодействия со сверстниками и взрослыми [4].

Повышенный уровень тревожности влияет на возможность вступления детей в контакт со сверстником и взрослыми, неуверенность, робость снижает продуктивность взаимодействия [2; 3].

Общение, являясь сложной и многогранной деятельностью, требует специфических знаний, навыков и умений, которыми человек овладевает в процессе усвоения социального опыта, накопленного предыдущими поколениями. Высокий уровень навыков взаимодействия выступает залогом успешной адаптации человека в любой социальной среде, включая и поликультурную, что определяет практическую значимость развития навыков взаимодействия с самого раннего детства. Повышенный уровень тревожности значительно снижает желание вступать в контакт со сверстниками и взрослыми, тормозит развитие навыков социального взаимодействия.

Современная система образования, опираясь на психолого-педагогические исследования, ставит задачу налаживания продуктивного взаимодействия дошкольников вне зависимости от их состояния и уровня тревожности.

Навыки взаимодействия включают в себя не только непосредственно речевой контакт, но умение понимать чувства и переживания свои и собеседника, проявлять эмпатические способы поведения.

Стандарт дошкольного образования ориентирован на гуманистический подход к ребенку как развивающейся личности, нуждающейся в понимании и уважении ее интересов и прав. При данном подходе особую значимость приобретает развитие навыков взаимодействия, умение контактировать с другими людьми, строить и поддерживать дружеские отношения.

Экспериментальная работа проводилась на базе МБОУ ЦО г. Тулы. В нём приняли участие 20 дошкольников в возрасте 5,5–6,5 лет.

Ссылаясь на работы Л.С. Выготского, А.А. Леонтьева, А.Н. Леонтьева, М.И. Лисиной, Б.Ф. Ломова, была определена критериальная база исследования. Уровень тревожности дошкольников исследовался при помощи методики «Выбери нужное лицо» Р. Теммла, М. Дорки, В. Амена, таким образом была выделена группа дошкольников с повышенной тревожностью. Далее исследовались компоненты взаимодействия дошкольников со сверстниками и взрослыми. Информационно-коммуникативный компонент взаимодействия был исследован при помощи наблюдения за общением педагога с детьми и детей друг с другом М.М. Алексеевой

и В.И. Яшиной, беседы по предложенной ситуации Е.И. Радиной. Регуляционно-коммуникативный компонент взаимодействия изучался посредством методики «Мозаика» Е.О. Смирнова и В.М. Холмогорова. Аффективно-коммуникативный компонент взаимодействия – при помощи методики «Метод вербального выбора» Е.О. Смирнова и В.М. Холмогорова и наблюдения за общением педагога с детьми и детей друг с другом М.М. Алексеевой и В.И. Яшиной, беседа по предложенной ситуации Е.И. Радиной.

По результатам исследования тревожности старших дошкольников было выявлено, что 65% детей испытывают повышенную тревожность в тех или иных ситуациях взаимодействия. Чаще всего дети испытывают тревожность в ситуациях ребенок – ребенок, реже ребенок – взрослый.

Анализ результатов исследования показал, что у большинства детей старшего дошкольного возраста компоненты межличностного взаимодействия соответствуют среднему (50%) и низкому (40%) уровню развития. Многие дети не умеют слушать собеседника, перебивают его, невнимательны к речи товарищей; не всегда могут эмоционально воздействовать на сверстников; редко взаимодействует и организуют совместную деятельность.

Среди детей старшего дошкольного возраста с повышенной тревожностью преобладают дети с низкими показателями регуляционно-коммуникативного компонента и аффективно-коммуникативного компонента взаимодействия, что выражается в отсутствии умения начинать, поддерживать и завершать общение, привлекать внимания собеседника; невысокий уровень умения употреблять средства вербального и невербального общения, использовать знаки вежливости; крайнее снижение умения понимать чувства и переживания свои и сверстника, а также умения замечать и адекватно реагировать на эмоциональные состояния партнера.

Результаты подтвердили необходимость развития у детей старшего дошкольного возраста с повышенной тревожностью навыков взаимодействия. Для развития навыков взаимодействия необходимо разработать и реализовать программу развития навыков взаимодействия у детей старшего дошкольного возраста с повышенной тревожностью в совместной деятельности с педагогом и сверстниками.

Обладание навыками взаимодействия позволяет ребёнку «найти себя» в коллективе сверстников. Отсутствие навыков взаимодействия и коммуникативных умений не только приводит к обратному результату, но ставит ребёнка в позицию отвержения со стороны сверстников, что наносит непоправимый вред его психологическому состоянию и развитию, повышают уровень тревожности.

Целью программы является создание максимально благоприятных условий для развития у детей навыков взаимодействия, которая реализуется через выполнение ряда поставленных задач: проявлять инициативу в установлении контактов; развивать диалогическую и монологическую речь детей, фантазию, воспитывать навыки взаимодействия; формировать умение с внимательностью относиться друг к другу, уметь согласовывать свои действия друг с другом.

Программа реализовывалась в течение трех месяцев. Занятия проводились по 2–3 раза в неделю с группой детей, состоящей из 7 дошкольников с повышенной тревожностью, имеющих низкий или средний уровень навыков взаимодействия. Длительность одного занятия примерно 40 минут, в зависимости от работоспособности детей.

В основу программы по развитию навыков взаимодействия для детей старшего дошкольного возраста с повышенной тревожностью легли разработки упражнений и игр авторов У.М. Сидоровой, Е.Н. Чесноковой, О.А. Карабановой [3; 5; 6].

В программе используются такие методы развития навыков взаимодействия старших дошкольников с повышенной тревожностью, как игровое упражнение, сюжетно-ролевая игра, игра-фантазирование, игра-драматизация, игра-ситуация.

Программа представлена в виде трех блоков:

Блок «Мир эмоций», содержанием которого является развитие вербального и невербального общения, способности распознавать и учитывать эмоциональные состояния другого.

Блок «Я, мы», содержанием которого является активизация речевой деятельности в процессе общения и взаимодействия с другими детьми.

Блок «Вместе», содержанием которого является использование навыков взаимодействия в разных видах деятельности.

Систематически участвуя в том или ином упражнении, дети начинали лучше понимать его содержание и получать удовольствие от выполнения речевых и невербальных способов действий. В заданиях дети, периодически поправляя сверстника, давали советы и помогали сверстнику, выполняя вместе с ним задание. Задавали вопросы и адекватно выражали свои мысли. Дети стали положительно оценивать сверстников в группе, хотя оценки носили субъективный характер, что соответствует возрастной норме. К концу программы дети демонстрировали умение слушать и поддерживать общение; умение вести диалог; уместное использование мимики. Продуктивное взаимодействие тревожных дошкольников со сверстниками иллюстрирует то, что дошкольники стали давать друг другу советы, помогать сверстникам выполнять вместе с ними задание, вежливо общаются с собеседниками.

Таким образом, разработанная программа с опорой на игру как ведущий вид деятельности детей дошкольного возраста способствует формированию навыков общения, помогает процессу развития навыков взаимодействия детей, создает благоприятные условия для сотрудничества со сверстниками и взрослыми, атмосферу доброжелательности, что в значительной степени снижает уровень тревожности.

Список литературы

1. Дмитриевских Л.С. Изучение языковой и коммуникативной компетентности как компонентов речевого общения у дошкольников с нарушением речи / Л.С. Дмитриевских // Педагогическое образование в России. – 2013. – №1. – С. 168–174.
2. Карандашев В.Н. Изучение оценочной тревожности. Руководство по использованию / В.Н. Карандашев, М.С. Лебедева, Ч. Спилбергер. – М.: Речь, 2016. – 80 с.
3. Карабанова О.А. Игра в коррекции психического развития ребенка / О.А. Карабанова. – М.: Российское педагогическое агентство, 2012. – 179 с.

4. Лисина М.И. Общение детей со взрослым и сверстником: общее и различное / М.И. Лисина. – М.: ТЦ «Сфера», 2013. – 93 с.

5. Сидорова У.М. Формирование речевой и познавательной активности детей дошкольного возраста: упражнения, дидактические игры, логические задачи / У.М. Сидорова. – М.: ТЦ «Сфера», 2014. – 64 с.

6. Чеснокова Е.Н. Развитие коммуникативных навыков у старших дошкольников / Е.Н. Чеснокова // Практический журнал. – 2014. – №9. – С. 20–25.

Иванов Иван Борисович
студент

Научный руководитель

Панферова Ольга Валерьевна
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

К ПРОБЛЕМЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СПОРТСМЕНОВ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ В СЕКЦИИ ЕДИНОБОРСТВ

***Аннотация:** в статье рассматривается проблема отсутствия службы психологического сопровождения в рамках ДЮСШ и в других учреждениях дополнительного образования. Подчеркивается необходимость осуществления психологической работы со спортсменами, которые занимаются контактными видами спорта. Перечислены основные методы саморегуляции как средства профилактики конфликтного и агрессивного поведения.*

***Ключевые слова:** психологическое сопровождение спортсменов, саморегуляция, аутотренинг, психорегуляция.*

В современной школе должность психолога уже не является какой-то экзотикой, как это было в начале становления психологической службы в системе образования. И, говоря о деятельности педагогов-психологов в образовательных учреждениях, трудно переоценить значимость их работы. Вместе с тем актуальными остаются задачи, как наладить взаимодействие между субъектами образовательного пространства для обеспечения психологической безопасности всех участников процесса обучения, как соединить все звенья одной цепи, т.е. родители – ученик – учитель – психолог для наиболее продуктивного развития личности ребенка. Эти и многие другие вопросы неизбежно возникают вследствие динамично изменяющейся системы образования. Но если в рамках общего образования они отчасти решаются и работа над ними постоянно ведется, то в рамках учреждений дополнительного образования, таких как детско-юношеские клубы физической подготовки (ДЮКФП), детско-юношеские спортивные (спортивно-технические, в том числе олимпийского резерва) школы (ДЮСШ, СДЮ-ШОР), дело обстоит куда сложнее. В частных спортивных клубах работа психолога полностью ложится на плечи тренерского состава. И это еще

ничего, если мы берем секцию шахмат или секцию спортивного танца, но когда мы имеем дело с контактными видами спорта, то тут проблема отсутствия работы психолога явно на лицо. Уголовные преступления с участием спортсменов, занимающихся единоборствами, настолько участились, что в Государственной Думе даже хотели внести соответствующую поправку в закон «О физической культуре и спорте»: «Об усилении ответственности лиц, обладающих специальной физической или спортивной подготовкой в области спортивных единоборств».

Но справедливости ради стоит заметить, что спортсмены зачастую сами становятся жертвами уличных разборок, и этот факт мало кто берет во внимание.

«По своей сути спорт – хорошее средство для воспитания личностных качеств. Роль спортивной деятельности в формировании характера заключается в том, что она образует те своеобразные потенциальные основы действий, в которых выражается характер человека, его индивидуальные особенности, воля. Но для того, чтобы выполняемые спортсменом действия в процессе тренировки стали устойчивыми, надежными, они должны сформироваться в систему навыков, благодаря которым в экстремальных условиях соревнований спортсмен проявляет бойцовский характер и способен совершать поступки без длительного размышления и колебаний» [1, с. 134].

Для спортсменов, занимающихся единоборствами, риск стать участником уличной драки особенно велик в связи с монотонностью и изматывающим режимом тренировочного процесса. «Учитывая, что спорт характеризуется высокой двигательной активностью и возможностью проявления агрессии в рамках правил соревнований» (Ю.В. Краев, 1999), при этом в ряде видов спорта, в условиях жёсткого физического контакта возникает излишняя напряженность, приводящая к невротическим реакциям. Вследствие чего могут возникать конфликтные ситуации. И если в рамках тренировки это можно направить в конструктивное русло, то на улице и в быту это может привести к трагическим последствиям, достаточно обратить внимание на печальную статистику конфликтов с участием единоборцев.

Отчасти конфликтность бойцов обусловлена условиями деятельности и свойствами личности спортсмена, роль которых в отношении конфликта не изучена. В подобных особенностях спортсменов и кроется опасность, особенно в условиях конфликта вне зала.

Но, на наш взгляд, данная проблема решается и если уж не полностью, то хотя бы частично.

Например, многие тренеры учат решать конфликты вне ринга словесно в духе восточной мудрости: «Победить, не доставая меча». Но, оказавшись на улице, мальчик или юноша с повышенной агрессивностью и неустоявшимися правилами поведения способен натворить бед, поэтому, кроме воспитания, необходимо дать «ключи» к управлению своим поведением. А именно научить использовать механизмы саморегуляции в управлении негативными эмоциями у тренирующихся. Вероятно, это позволит снизить негативные последствия деструктивных эмоциональных состояний посредством саморегуляции и самоконтроля. И, как следствие, позволит спортсменам избежать конфликтов в повседневной жизни и тренировочном процессе, тем самым повышая эффективность своей подготовки.

Что же такое саморегуляция? Психическая саморегуляция – воздействие человека на самого себя с помощью слов и соответствующих им мысленных образов (т. е. это самостоятельное, без помощи извне управление человека самим собой).

В психической саморегуляции принято выделять два основных направления – это самовнушение и самоубеждение. Самовнушение – это психологическое воздействие индивида на свое сознание. Характеризуется не критическим восприятием мировоззрений и установок. Самоубеждение – это процесс коммуникативного критико-аналитического, сознательного воздействия на собственные личностные установки, ядро личностных мотивов. В спортивной деятельности умение управлять собой является важным компонентом. В спорте существует целый ряд разнообразных приемов саморегуляции психического состояния спортсмена, которые понижают чрезмерное нервно-психическое напряжение, или наоборот, позволяют мобилизовать нервную систему спортсмена [3, с. 62]. До недавних пор очень популярным и часто используемым на практике было самовнушение. Этот метод саморегуляции известен человечеству с незапамятных времен и активно использовался в восточных практиках. Но современному человеку этот способ более известен по книге И.Г. Шульца «Аутогенная тренировка».

Кроме аутогенной тренировки существует метод «прогрессивной релаксации». Эта система саморегуляции принадлежит Э. Джекобсону. «Джекобсон обнаружил, что при эмоциях у человека напрягаются скелетные мышцы. Для снятия эмоциональной напряженности он предложил расслаблять их. Этот способ помогает снимать чувство тревоги и страха.

В свою очередь, ученый из Канады Л. Персиваль совместил два способа саморегуляции: дыхание и напряжение/расслабление мышц. Он заметил, что если задерживать воздух на вдохе, напрягая все мышцы и медленно выдыхая, расслабляя их, то можно снять чрезмерное волнение» [2, с. 62].

«Долгое время аутогенная тренировка была основным способом психической саморегуляции. Однако использование ее спортсменами высокого класса обнаружило и ее недостатки. Была создана новая методика, названная «психорегулирующей тренировкой», которая отличается от аутогенной тем, что в ней не используется для самовнушения «чувство тяжести» в различных частях тела, так как спортсмены в дальнейшем с трудом избавляются от этого чувства. В активизирующих формулах психорегулирующей тренировки (ПРТ) есть, кстати, специальная формула, направленная на снятие «чувства тяжести» [2, с. 62].

Современные исследователи, изучающие вопросы, связанные с саморегуляцией и самообладанием, применяли в своих исследованиях программно-аппаратный комплекс с биологической обратной связью. И, как показывает практика, достигали неплохих результатов. Подробное описание данной методики предложено в статье «Развитие навыков саморегуляции у спортсменов высших достижений» [4]. Подобные методы, к сожалению, не доступны для широкого использования, так как требуют использование дорогостоящего оборудования.

Для реализации перечисленных методов необходимо организовать качественную работу службы психологического сопровождения в рамках ДЮСШ и других объединений спортивной направленности дополни-

тельного образования. Но оставлять подобные проблемы без внимания, пускать на самотек просто преступно, ведь безопасность общества зависит от каждого человека, тем более сильного и подготовленного, каким и является спортсмен!

Список литературы

1. Гогунев Е.Н. Психология физического воспитания и спорта: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.Н. Гогунев, Б.И. Мартыанов. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 288 с.
2. Ильин Е.П. Психология спорта / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2008. – 352 с.
3. Мельник Е.В. Психология физической культуры и спорта в вопросах и ответах: пособие для студентов, учащихся училищ олимпийского резерва / Е.В. Мельник, Ж.К. Шемет. – Минск: БГУФК, 2008. – 100 с.
4. Левицкая Т.Е. Развитие навыков саморегуляции у спортсменов высших достижений / Т.Е. Левицкая, С.А. Богомаз, Н.В. Козлова, Ф. Лучиди // Сибирский психологический журнал. – 2016. – №60. – С. 130–147.

Кошен Наталья Валентиновна

магистрант
ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный
университет им. И. Канта»
г. Калининград, Калининградская область
Научный руководитель

Шахторина Екатерина Валентиновна

канд. пед. наук, доцент
Институт образования
ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный
университет им. И. Канта»
г. Калининград, Калининградская область

DOI 10.31483/r-98966

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ МОЛОДЫХ СПОРТСМЕНОВ

Аннотация: в статье описываются некоторые результаты исследования психологического здоровья молодых спортсменов, в частности, эмпирические данные изучения их уровня жизнестойкости и уровня удовлетворённости жизнью.

Ключевые слова: психологическое здоровье, жизнестойкость, вовлечённость, принятие риска, уровень контроля, психологическое благополучие.

Современные представления о влиянии спорта на психологическое здоровье неоднозначны и противоречивы. Увеличение объёма физических нагрузок в подготовительный и соревновательный периоды, напряжение, вызванное желанием достигать наилучшего результата, и боязнь его не добиться, а также практически отсутствующая психологическая помощь, которая важна для психологического здоровья личности, – всё это стрессогенные факторы, которые могут негативно влиять на психологическое здоровье спортсменов. На этом фоне особенно остро встаёт проблема, суть которой отражается в вопросе – в чём, собственно, сущность

и специфика психологического здоровья молодых спортсменов? Поиск ответа на этот вопрос позволил организовать и осуществить теоретико-прикладное исследование, цель которого – изучение психологического здоровья молодых спортсменов (на примере футболистов футбольного клуба «Балтика»).

Объект исследования – психологическое здоровье как многомерный феномен, а предмет – психологическое здоровье молодых спортсменов.

В качестве гипотезы выступило предположение о том, что существуют значимые различия в показателях психологического здоровья у молодых спортсменов и учащихся образовательных учреждений, не занимающихся спортом на регулярной основе; а уровень жизнестойкости, удовлетворённости жизнью и общего здоровья у спортсменов выше, чем у учащихся, не занимающихся спортом.

Для достижения поставленной цели и проверки гипотезы применялись различные методы: теоретические (анализ и синтез в ходе изучения научной литературы по проблеме исследования); эмпирические (анкетирование, тестирование и шкалирование); а также методы математической обработки эмпирических данных (расчёт t-критерия Стьюдента).

В ходе исследования были использованы следующие методики: шкала удовлетворённости жизнью Э. Динера, опросник общего здоровья Д. Голдберга, методика диагностики жизнестойкости (С. Мадди в адаптации Д. Леонтьева).

Выборку составил 101 респондент: 53 футболиста ФК «Балтика» 12–17 лет и 48 учащихся образовательных учреждений того же возраста, не занимающиеся спортом регулярно.

Эмпирический этап проводился анонимно с помощью инструмента Google forms, заполнение форм не превышало 25 минут.

Проведённая эмпирическая работа позволяет сделать вывод, что у молодых спортсменов результаты по всем методикам более высокие, чем у респондентов, которые не занимаются спортом регулярно.

В частности, данные по шкале удовлетворённости жизнью Динера, констатируют, что у спортсменов уровень удовлетворённости жизни «высокий» – у 48 респондентов и «средний» – у 5, в то время как у учащихся, которые не занимаются спортом регулярно, уровень удовлетворённости жизнью ниже, чем у молодых спортсменов, «средний уровень» – у 31 респондента, «высокий» – у 15. Также у тех, кто не занимается спортом, был выявлен и «низкий уровень» удовлетворённости жизнью у двоих респондентов, а у спортсменов такого не наблюдалось. Полученные результаты могут говорить о том, что молодые спортсмены считают свою жизнь близкой или почти близкой к идеалу, в то время как в респонденты, которые не занимаются спортом на регулярной основе, в меньшей степени считают свою жизни близкой или почти близкой к идеалу. Одновременно, среди последних находятся те, кто не удовлетворён своей жизнью, а у спортсменов таких данных обнаружено. Связано это может быть с тем, что спортсмены занимаются любимым спортом, чувствуют себя ответственными за принятые решения и уверены в своих силах.

По результатам применения опросника общего здоровья Голдберга у всех респондентов-спортсменов (53) был выявлен средний уровень общего здоровья. У респондентов-неспортсменов средний уровень наблю-

дается только у 43 респондентов. У них также отмечен и низкий уровень – у троих респондентов, и высокий – у двоих, чего не было отмечено в результатах молодых спортсменов. Это может быть связано с тем, что респонденты, которые не занимаются спортом на регулярной основе, не сталкиваются с повышенным стрессом постоянно и не сумели к нему адаптироваться. А наличие положительных результатов может быть объяснено тем, что респонденты не находятся в напряжении и выполняют полезную работу. Возможно, они имеют какое-нибудь хобби или увлечение, которое помогает им бороться со стрессом и делает их счастливым.

Результаты по методике «Диагностика жизнестойкости» представлены на рисунках 1 и 2.

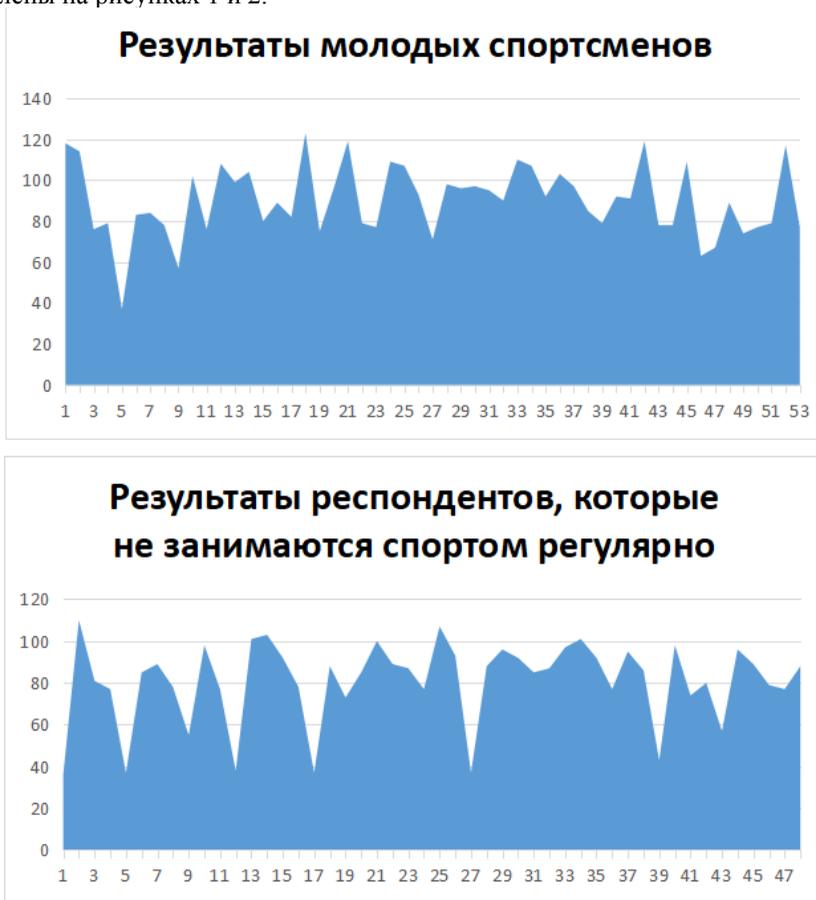


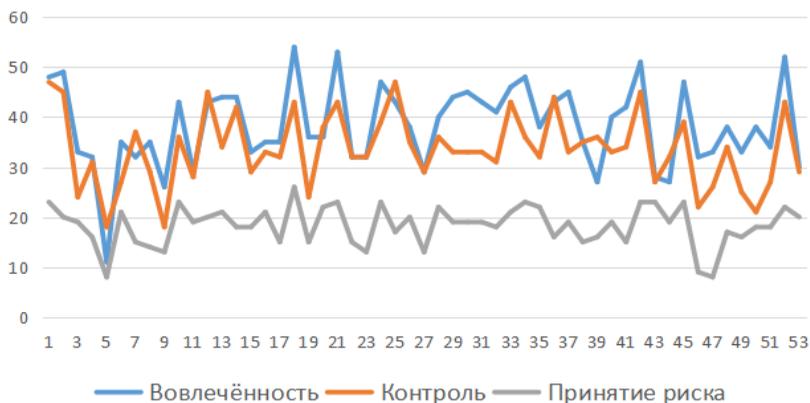
Рис. 1. Результаты молодых спортсменов и респондентов, которые не занимаются спортом на регулярной основе, по методике «Диагностика жизнестойкости», уровень жизнестойкости

Специфика профессиональной деятельности психолого-педагогических кадров в системе образования

Полученные данные позволили сделать вывод, что у молодых спортсменов способность личности выдерживать стрессовые ситуации, сохраняя при этом внутреннюю сбалансированность без снижения успешности деятельности выше, чем у учащихся, которые не занимаются спортом постоянно.

Рассмотрим результаты компонентов жизнестойкости на рисунке 2.

Результаты молодых спортсменов



Результаты респондентов, которые не занимаются спортом регулярно

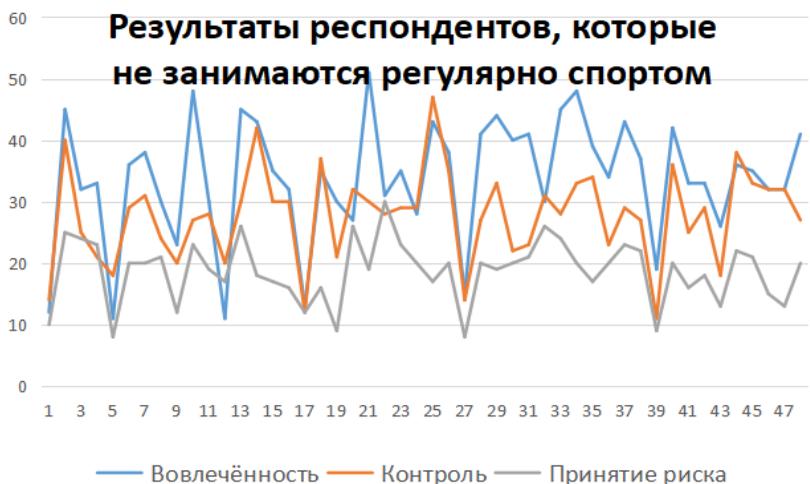


Рис. 2. Результаты молодых спортсменов и респондентов, которые не занимаются спортом на регулярной основе, по методике «Диагностика жизнестойкости» (уровни вовлеченности, контроля и принятия риска)

Те же результаты мы можем наблюдать и по остальным компонентам – вовлеченность, принятие риска и контроль у молодых спортсменов выше, чем у тех, кто не занимается спортом.

На основании полученных результатов мы можем сделать вывод, что молодые спортсмены более включены в события собственной жизни и получают от этого удовольствие. Также они убеждены в наличии связи между своими действиями и происходящим вокруг и стараются искать пути решения сложившихся ситуаций. Большинство молодых спортсменов понимают, что риск неизбежен, но при этом они остаются открытыми миру, не закрываются в себе, принимают сложные жизненные ситуации как вызов.

Полученные данные были подвергнуты обработке при помощи методов математической статистики. Осуществлялся расчёт t-критерия Стьюдента для определения статистической значимости различий средних величин.

Проанализировав полученные данные, мы пришли к выводу, что в зоне значимости оказались данные методики «Удовлетворённость жизнью» и уровень контроля у молодых спортсменов и респондентов, которые не занимаются спортом на постоянной основе, выявленные при помощи методики «Жизнестойкость». Существуют статистически значимые различия в уровне удовлетворённости жизнью и уровне контроля у молодых спортсменов и респондентов-неспортсменов.

Проведённая эмпирическая работа позволила констатировать, что у молодых спортсменов результаты по всем методикам выше, чем у респондентов, которые не занимаются спортом регулярно. Тем не менее, данные по некоторым шкалам демонстрируют, что и у спортсменов есть определённые проблемы и они требуют корректировки (например, у 6 респондентов уровень вовлеченности оказался низким). По результатам осуществлённого исследования и на основе сформулированных выводов оказалось возможным разработать рекомендации для спортивных психологов и тренеров, работающих с молодыми спортсменами, по сохранению и оптимизации психологического здоровья этих спортсменов.

Список литературы

1. Воронова В.И. Психологическое обеспечение подготовки спортсменов в футболе / В.И. Воронова // Наука в олимпийском спорте. – 2013. – №4. – С. 32–39.
2. Губа В. Методология подготовки юных футболистов / В. Губа. – М.: Человек, 2015. – 184 с.
3. Жалпанова Л.Ж. Спорт, который вас убивает / Л.Ж. Жалпанов. – М.: Вече, 2007. – 176 с.
4. Идобаева О.А. К построению модели исследования психологического благополучия личности: психолого-развитийный и психолого-педагогический аспекты / О.А. Идобаева // Вестник Томского государственного университета. – 2011. – №351.
5. Ильин Е.П. Психология спорта / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2016. – 352 с.
6. Молчанова Л.Н. Жизнестойкость как фактор устойчивости к психическому выгоранию представителей экстремальных профессий / Л.Н. Молчанова // Клиническая и медицинская психология: исследование, обучение, практика. – 2015. – №4 (10).
7. Симоненкова И.П. Проблема диагностики психологических навыков спортсменов (по материалам зарубежных исследований) / И.П. Симоненкова // Спортивный психолог. – 2015. – №3 (38). – С. 63–66.
8. Maddi S.R. Hardiness: The courage to grow from stresses // The Journal of Positive Psychology. – 2006. – Т. 1. – С. 160–168.

Суркова Елизавета Сергеевна

магистрант

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Тульская область

ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

***Аннотация:** в статье раскрывается понятие «адаптация». В статье приводится литературный анализ научной литературы по проблеме адаптации к школьному обучению детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Адаптация выполняет важную функцию в жизни каждого ребенка, побуждает его к деятельности, влияет на ее успешность и социализацию в жизни. Если адаптация не сформирована, у школьника появляются проблемы и затруднения в обучении, нарушается процесс формирования потребностей и интересов, нарушение в общении.*

***Ключевые слова:** адаптация, школьное обучение, внутренняя позиция школьника, младшие школьники, задержка психического развития.*

Адаптация у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития является крайне актуальной проблемой в наше время.

Все более актуальными становится задача охраны здоровья детей, создание адаптивного образования для детей с трудностями в обучении и общении. Усложнение социальной среды, стремительный темп жизни общества, обилие противоречивой информации, снижение воспитательного потенциала семьи негативным образом сказываются на процессах адаптации детей, поскольку они наиболее подвержены влиянию факторов окружающей их среды.

Проблеме адаптации посвящено значительное количество исследований в педагогике, психологии, медицине, физиологии, философии, социологии и других наук. Последствия трудной адаптации различны: ухудшение состояния здоровья, плохой процесс и результат согласования ребенка с окружающим его миром, тяжелое приспособление к изменившейся среде вокруг него, к новым условиям жизнедеятельности, к структуре отношений в определенных социально-психологических общностях, увеличение заболеваемости, снижение работоспособности, низкий уровень усвоения учебного материала.

Изучением адаптации младших школьников с задержкой психического развития занимались такие ученые как Л. С. Выготский; М.Ю. Кондратьев; Л.И. Коломийченко; М.Р. Битянова; Т.А. Власова; Т.Н. Захарова; А.А. Семенов; Г.И. Семенова; А.Н. Леонтьев и т. д.

Адаптация – это процесс вхождения ребенка в новую среду и результат взаимодействия ребенка с окружающим миром, приспособление к изменившейся среде, к новым жизненным условиям, к структуре отношений в определенных социально-психологических общностях, установления правильного поведения принятых в этих общностях нормам и правилам [2].

Задержка психического развития – синдром временного отставания развития психики в целом или отдельных ее функций, замедление и ухудшение темпа реализации потенциальных возможностей организма, часто выявляемое при поступлении в школу и выражаемое в недостаточности общего запаса знаний, ограниченности представлений, незрелости мышления, малой интеллектуальной целенаправленности, преобладании игровых интересов, быстрой утомляемостью в интеллектуальной деятельности [5].

Младший школьный возраст (от 6–7 до 10–11 лет) – этап становления и развития ребенка, который соответствует периоду обучения в начальных классах, что ведет к важному изменению социально ситуации развития ребенка.

Известно, что адаптация понимается как приспособление ребенка к новой системе социальных условий, новым отношениям, видам деятельности, режиму жизнедеятельности, требованиям, общению в коллективе. Однако адаптация заключается не только в приспособлении к успешному функционированию в новой среде или новому месту, но и выражается в способности к дальнейшему психологическому, личностному, социальному развитию и росту в жизни [2].

Младшие школьники с задержкой психического развития обладают низкой адаптацией по сравнению с другими детьми. Даже начиная обучаться в школе, они часто ведут себя как дошкольники. Очень важную роль в адаптации детей данной категории играет общение. Приходя в школу, каждый ребенок попадает в новую для него среду, а вместе с тем, встречается со многими неизвестными ему ранее людьми. Важно, чтобы ребенок безболезненно принял новое окружение и вошел в него достойно. Благоприятное положение младших школьников с задержкой психического развития, которое они зачастую занимают в среде сверстников, провоцирует появление у них системы гиперкомпенсаторных реакций. Стремясь обеспечить себе успех, они еще прочнее фиксируются в своей деятельности на более раннем возрастном интеллектуальном уровне, в частности на игре, которая предоставляет им большие возможности для успеха. Таким детям часто бывают присущи повышенная восприимчивость, впечатлительность, произвольность, внушаемость, внутренний план действия, самоконтроль и рефлексия [5].

Адаптация играет большую роль не только в обучении и общении со сверстниками и учителем, но и в формировании разносторонне развитой личности, формировании адекватной самооценки. Поэтому развитие адаптации занимает важное место в воспитании и обучения младшего школьника. Отсутствие адаптации у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития связано и с характерными для них поведенческими проблемами. Они в малой степени способны усваивать школьные нормы поведения и правила. На уроках эти дети часто бывают невнимательными, могут отвлекаться на посторонние занятия и разговоры, не слушать объяснения учителя. Все же они способны сосредотачиваться на задании и выполнять его правильно, но при этом скорость их работы остается низкой.

Большое значение в период адаптации имеет кризис семи лет, который является определенным переломным моментом в жизни ребенка. Последствием кризиса может стать перелом эмоциональной неустойчивости. В связи с этим важно, что в это время члены семьи были особенно

внимательны к ребенку. В настоящее время выделено много разных классификаций адаптации, но самой оптимальной классификацией, на наш взгляд, является классификация по Л.А. Венгеру [3]. Изучая вопросы адаптации ребенка к школе, он предлагает выделять три уровня адаптированности первоклассников: высокий, средний и низкий уровень адаптации. Обладая высоким уровнем адаптации, ребенок проявляет положительное отношение к школе, он адекватно реагирует на требования учителя, довольно успешно овладевает программным материалом, подходит к выполнению любых заданий ответственно. При среднем уровне адаптации школьник положительно относится к учебным заданиям, к окружающим людям – сверстникам и учителю. В целом у таких детей не имеется негативных переживаний, связанных со школой, но в некоторых случаях они могут быть пассивными и несобранными. Низкий уровень адаптации к школе проявляется в негативном отношении детей к школе, в неподобающем ученику поведении. Такие дети могут быть невнимательны на уроках, могут проявлять агрессию в отношении других детей или учителя. На таких детей часто поступают жалобы со стороны учителя.

Исследователи, разрабатывающие проблему адаптации ребенка к школе, выделяют различные ее уровни, механизмы и показатели. Предлагаем рассмотреть адаптацию в трех сферах:

1. *Академическая адаптация.* Она отображает меру, в которой поведение школьника соответствует нормам школьной жизни: насколько он принимает требования учителя и ритм учебной деятельности, в какой степени овладел правилами поведения в классе, какое проявляет отношение к школе, уровень его познавательной активности на уроках и т. д.

2. *Социальная адаптация.* Она характеризует успешность вхождения ребенка в новую для него социальную группу, которая выражается в принятии его одноклассниками, в соответствующем числе устанавливаемых коммуникативных связей, в умении довольно эффективно в соответствии с возрастом решать межличностные проблемы и т. д.

3. *Личностная адаптация.* Данный вид адаптации отражает степень принятия ребенком себя как представителя новой для него социальной общности (позиция «Я – школьник»). Это проявляется в самооценке и уровне притязаний ученика в школьной сфере, в стремлении к самоизменению и др.

Довольно долгое время принято было считать, что главным показателем готовности ребенка к школьному обучению является уровень его умственного развития. Л.С. Выготский одним из первых сформулировал мысль о том, что «готовность к школьному обучению заключается не столько в количественном запасе представлений, сколько в уровне развития познавательных процессов» [4]. Большое значение для успешной адаптации имеет мотивация учения. У первоклассников она зачастую обеспечивается внешними факторами, задается взрослыми. Чтобы у школьника успешно развивалась учебная мотивация, родители и учитель должны проявлять заинтересованность и понимание в отношении ребенка как ученика и его учебной деятельности. Важную роль для развития у школьников интереса и желания к учению играют также вера в успех ученика со стороны учителя и родителей, любовь и доброжелательность, положительные установки. Помимо этого, следует обяза-

тельно приучать школьника к определенному режиму дня, к обязательному выполнению установленных правил и норм поведения.

Существуют некоторые психолого-педагогические условия, создание и обеспечение которых способствует повышению эффективности адаптации младших школьников в процессе обучения. Среди наиболее важных можно перечислить следующие условия:

1. Преобразование традиционной классно-урочной системы в систему организации личностно-ориентированного учебно-воспитательного процесса.

2. Обеспечение учителем такого характера педагогического воздействия, которое бы соответствовало внутренним (субъективным) особенностям развития личности младшего школьника.

3. Организация учебно-воспитательного воздействия со стороны учителя с ориентацией на «зону ближайшего развития» ребенка при формировании мотивации достижения успеха.

4. Формирование направленной мотивации различного рода отношений и деятельности в процессе обучения.

5. Положительное воздействие учителя на эмоциональную сферу обучающихся детей.

6. Формирование адекватной самооценки и способности к адекватному самоанализу у учеников.

7. Наличие психолого-педагогической компетентности в деятельности учителя.

Таким образом, для того чтобы период адаптации у ребенка проходил сравнительно легко, очень важно, чтобы ребенок занимал благополучное положение в социуме. Ребенок не должен вовлекаться в конфликтные ситуации. Его статус в коллективе одноклассников должен быть положительным, в семье должны быть установлены хорошие взаимоотношения с родителями. Можно сказать, что успешность адаптации ученика во многом зависит от подготовленности самого ребенка, а также от семьи и работы учителя, его педагогического мастерства.

Список литературы

1. Битянова М.Р. Социальная психология: учеб. пособие. 2-е изд., перераб. / М.Р. Битянова. – СПб.: Питер, 2008. – С. 356–368.
2. Бордовская Н.В. Педагогика: учебное пособие / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб.: Питер, 2006. – С. 235–245.
3. Венгер Л.А. Готов ли Ваш ребенок к школе? / Л.А. Венгер. – М., 1994. – С. 103–111.
4. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: Астрель, 2015. – С. 57–64.
5. Кузнецова Л.В. Организация образовательного процесса для детей с проблемами школьной и социальной адаптации / Л.В. Кузнецова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2005. – С.43–55.

Филиппова Светлана Анатольевна

канд. психол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ РИСКИ ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЫ В ВОСПРИЯТИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

***Аннотация:** в статье представлен краткий обзор потенциальных рисков взаимодействия человека с информационной средой, выделены основные группы риска лиц, чувствительных к негативному воздействию. Приведены результаты рефлексивной оценки студентами влияния информационной среды на собственное психоэмоциональное состояние и психологическое благополучие. Выявлены наиболее вероятные причины, снижающие показатели психологического благополучия: негативно-окрашенная информация, навязчивая реклама, демонстрация гиперпотребления. Наиболее выраженную эмоциональную вовлеченность вызывает демонстрация телесной проблематики (красота, мода, фитнес). Приведены данные исследования удовлетворенности телом, проведенного среди студентов вуза. Показана связь и значение полученных диагностических данных для осуществления практической консультативной работы.*

***Ключевые слова:** информационная среда, негативное воздействие информационной среды, психоэмоциональное состояние.*

Рефлексия рисков является основой профилактики возникновения негативных последствий взаимодействия человека с информационной средой, основой успешной самопомощи и компетентного использования помощи специалистов. Теоретический анализ возможных негативных последствий взаимодействия человека со средой позволяет выделить 2 основные группы рисков: риски травматизации и риски пролонгированного патологизирующего влияния на психическое здоровье и развитие, которое искажает процесс формирования и развития личности, негативно сказывается на социальном и психологическом благополучии индивида [1; 2]. В литературе не указывается на однозначно негативные последствия психологической травмы, поскольку они зависят от ценностей индивида, его психического статуса, личностных особенностей, доступности помощи и пр. В совладании с травмой могут быть задействованы механизмы психологических защит, что снижает интенсивность переживания психотравмирующей ситуации, в качестве реакции на негативное воздействие могут формироваться достаточно эффективные адаптивные стратегии [3]. Основную группу риска по чувствительности к негативному информационному воздействию составляют лица с неблагоприятным психическим статусом (психопатологиями, неврозами, акцентуациями). Склонность к возникновению шоковых травм, тревожных, фобических реакций под воздействием негативно окрашенной информации, восприимчивость к информации, стимулирующей гиперпотребление, асоциальное, деструктивное поведение, – обусловлены индивидуально-типологи-

ческими особенностями личности. Семейное неблагополучие создает незащищенную предрасположенность и уязвимость к негативному воздействию любого рода [4]. Стоит отметить генетические и психофизиологические факторы возникновения уязвимости к развитию депрессивных состояний, предрасположенности к тревожности, агрессивности, развитию аддикций, при которых негативное информационное воздействие не является детерминантой, но может являться триггером [7–9].

Задача профилактики рисков негативного воздействия информационной среды на детей и подростков возложена на лица, несущие ответственность за их здоровье и развитие. В студенческом же возрасте собственное психическое здоровье и психологическое благополучие становится сферой личной ответственности.

Одной из задач проведенного нами исследования являлось изучение восприятия студентами последствий воздействия информационной среды (по самоотчетам при помощи анкеты-опросника «Восприятие информационного воздействия» С.А. Филипповой). В тестировании принял участие 31 студент факультета психологии (девушки) в возрасте 18–22 года.

В таблице отражены результаты рефлексии студентами последствий информационного воздействия, а также оценка тяжести причиненного вреда.

Таблица

Вопрос / варианты ответов	Кол-во выборов
<i>Возникли ли у Вас в детстве (подростковом возрасте) какие-либо из перечисленных негативных последствий влияния информационной среды? (возможно несколько вариантов)</i>	
Психологическая травма (шок)	1
Нервно-психическое истощение вследствие информационной перегрузки	1
Снижение качества жизни вследствие влияния мошеннической, манипулятивной, лженаучной информации	0
Возникновение аддикций (игровой, сетевой, шопоголизм пр.)	4
Формирование нереалистичных представлений об отношениях, внешности людей, ценностях и пр.	3
Формирование негативных установок, социальных предубеждений (напр. в отношении представителей определенных национальностей, религиозных конфессий, профессий, социальных групп) под влиянием СМИ	3
Ничего из перечисленного	21
Другое	0
<i>Если в предыдущем вопросе вы ответили утвердительно, оцените степень причиненного Вам вреда</i>	
Серьезный вред, имевший длительные последствия, которые я до сих пор оцениваю негативно	1
Незначительный вред, последствий которого я не ощущаю	7
Несмотря на вред, это был важный жизненный опыт, который я сейчас оцениваю позитивно	3

Таким образом, опрошенные студенты не считают современную информационную среду источником психологических травм, частично отмечают наличие рисков снижения показателей психоэмоционального благополучия, негативного влияния на восприятие окружающей действительности и формирование ценностей.

Как показали результаты самоотчетов – студенты отмечают наличие воздействия информационной среды на свое психоэмоциональное состояние и психологическое благополучие.

Часть вопросов была направлена на изучение восприятия студентами потенциально небезопасной информации – пропаганды роскоши, объективности внешности, негативно окрашенной информации, рекламы. Спектр эмоциональных переживаний студентов при восприятии подобной информации варьируется между положительными, нейтральными и негативными эмоциями.

Негативно окрашенная информация, которой изобилует современная информационная среда (убийства, катастрофы, теракты), не вызывает нейтральных эмоций у респондентов, что создает риск информационного стресса и снижения адаптивных возможностей.

При восприятии атрибутов роскоши и материального потребления часть респондентов отмечает у себя мотивацию к такого рода достижениям.

Практически половина респондентов указали, что такой информационный стимул, как реклама, вызывает ощущение раздражения.

На вопрос о восприятии презентаций в сети семейных отношений, для иллюстрации которых была предложена информация о «богатых и знаменитых парах», значительная часть респондентов указала, что испытывают к ним чувство симпатии, а некоторые и мотивацию к достижениям подобного рода. Стоит отметить, что формирование образа партнерских отношений на подобном материале чревато наличием дистанции между ожиданиями и реальностью, учитывая, что удовлетворенность собственными текущими отношениями не высказал никто, включая студентов, состоящих в браке.

Вопросы, направленные на оценку влияния информационной среды на учебную деятельность, показали, что хотя значительная часть выборки и считают плагиат показателем, снижающим качество учебной деятельности, – некоторые все же прибегают к этому способу выполнения учебных работ.

По оценкам студентов, в качестве основных источников негативного влияния, идущего от разных видов СМИ, выступают (в порядке ранжирования) социальные сети, новостные ленты в интернете, центральные каналы ТВ и массовая культура.

Характерным для большинства опрошенных студентов является эмоциональное заражение при восприятии презентаций телесной тематики – наиболее выражена симпатия и мотивация к подобным достижениям и эмоциональная нагруженность именно этой темы. Характерно, что восприятие подобной информации не вызывает ни у кого из респондентов чувство удовлетворенности собой или гордости за себя, что свидетельствует о наличии дистанции между идеальными и реальными представлениями о внешности [5].

Выявленные особенности подтверждают результаты проведенного нами ранее исследования, в котором приняли участие 52 студента (48 де-

вушек и 4 юношей в возрасте 17–20 лет). Его результаты показали, что средняя и высокая степень неудовлетворенности телом выявлена у 21 респондента, что составляло значительную часть выборки. Обнаружили, что неудовлетворенность телом имеет невротическую природу: психологически неблагополучные студенты (показавшие выраженные невротические реакции по шкале Яхина, Менделевича) имеют более низкие показатели удовлетворенности собственным телом [6].

Практическая консультативная работа со студентами и молодежью подтверждает результаты проведенных диагностических исследований: в ходе работы обнаруживается прямое или косвенное воздействие стрессогенных факторов информационной среды (негативной, гиперстимулирующей информации), в качестве запросов часто предъявляется телесная проблематика, проблемы социальной коммуникации в сети. В работе с такого рода проблематикой немаловажное значение приобретает понимание клиентом причин собственного состояния (информационный стресс, наличие нереалистичных представлений о внешности, отношениях и пр.). Основой успешной помощи является, помимо прочего, формирование информационной компетентности, развитие навыков взаимодействия с информационной средой.

Список литературы

1. Филиппова С.А. Теоретико-методологические аспекты проблемы информационной безопасности детей / С.А. Филиппова // Развитие ребенка в семье. Серия: семья и дети в современном мире: коллективная монография / под общей и научной редакцией доктора психологических наук, профессора В.Л. Ситникова, кандидатов психологических наук С.А. Бурковой, Э.Б. Дунаевской. – СПб.: Социально-гуманитарное знание, 2017. – С. 139–145.
2. Филиппова С.А. Психологические риски современного киберпространства / С.А. Филиппова // Психология в вузе. – 2014. – №2. – С. 67–77.
3. Петрова Е.А. Феномен психотравмы: теоретический аспект / Е.А. Петрова // Вестник Новгородского государственного университета. – 2013. – №74, т. 2. – С. 89–91.
4. Филиппова С.А. Прогнозирование рисков возникновения негативных последствий информационного воздействия на детей и подростков / С.А. Филиппова, С.В. Пазухина // Цифровое общество в культурно-исторической парадигме: материалы Международной научной конференции (14–15 октября 2018 г., г. Москва) / под ред. Т.Д. Марцинковской, В.Р. Орестовой, О.В. Гавриченко. – М.: РГГУ, 2018. – С. 43–47.
5. Филиппова С.А. Феномен неудовлетворенности собственным телом в юношеском возрасте: психологические причины и возможности коррекции / С.А. Филиппова, Э.В. Шелиспанская // Психолог. – 2017. – №4.
6. Филиппова С.А. Связь психологического благополучия и удовлетворенности телом в студенческом возрасте / С.А. Филиппова, Э.В. Шелиспанская // Спортивный психолог. – 2017. – №1. – С. 56–59.
7. Bondy B., Erfurth A., de Jonge S., Kruger M., Meyer H. Possible association of the short allele of the serotonin transporter promoter gene polymorphism (5-HTTLPR) with violent suicide // *Molecular Psychiatry*. 2000 Mar; 5 (2): 193–5.
8. Buckholtz J.W., Treadway M.T., Cowan R.L., Woodward N.D., Li R., Ansari M.S., Baldwin R.M., Schwartzman A.N., Shelby E.S., Smith C.E., Kessler R.M., Zald D.H. Dopaminergic network differences in human impulsivity // *Science*. 2010 Jul 30; 329 (5991): 532.
9. Kimbrel N.A., Nelson-Grey R.O., Mitchell J.T. Reinforcement Sensitivity and Maternal Style as Predictors of Psychopathology // *Pers. Individ. Dif.* 2007. V. 42. №6. P. 1139–1149.

Хамылева Светлана Романовна
ГУО «Гродненский областной
институт развития образования»
г. Гродно, Республика Беларусь

РОЛЬ ПЕДАГОГА В СОЗДАНИИ БЕЗОПАСНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

***Аннотация:** в статье рассматриваются актуальные направления развития образования по созданию безопасной образовательной среды в учреждениях образования в рамках реализации инклюзивных подходов. Представлены актуальные исследования в области определения понятия и структуры инклюзивной компетентности педагога, необходимости совершенствования профессиональных компетенций как важного фактора в развитии безопасных и комфортных условий для детей с особенностями психофизического развития.*

***Ключевые слова:** безбарьерная среда, инклюзивное образование, компетентность педагога, безопасные условия, лица с особенностями психофизического развития.*

Одной из актуальных проблем современного образования является создание безопасных условий жизнедеятельности на всех этапах развития ребенка. В период поступательного перехода от интегрированного к инклюзивному образованию, основанному на мировых тенденциях в сфере образования лиц с особенностями психофизического развития, инклюзивное образование предполагает создание необходимых условий для качественного образования, отвечающих в первую очередь требованиям безопасности.

С этой целью в Республике Беларусь утверждена «Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь» и план ее реализации [1], который начал осуществляться уже в 2016 году. В названных нормативных правовых документах создание адаптивной образовательной среды, обеспечивающей удовлетворение особых образовательных потребностей лиц с ОПФР и системная и последовательная работа по формированию инклюзивной культуры всех участников образовательного процесса обозначены как одни из основных направлений развития образования.

Согласно «Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь», адаптивная образовательная среда определяется как «система условий (архитектурная безбарьерная среда, индивидуальный учебный план, сопровождение (ассистирование), технологии, методы, средства обучения и т. д.) и отношений (инклюзивная культура), создаваемая в учреждении образования, иной организации, у индивидуального предпринимателя, которым в соответствии с законодательством предоставлено право осуществлять образовательную деятельность, в максимальной степени обеспечивающая возможности для удовлетворения особых образовательных потребностей обучающегося» [1].

Безбарьерная среда включает комплекс условий, направленных на обеспечение доступности и создания равных возможностей для лиц с особенностями психофизического развития:

- создание условий во всех учреждениях образования, обеспечивающих безопасное, доступное и комфортное передвижение лиц с особенностями психофизического развития;
- создание универсального дизайна для организации образовательного процесса всех обучающихся в условиях реализации инклюзивного образования;
- формирование психологически безопасной среды, что является важным фактором и составляющей успешности образования детей.

Ведущим в создании психологической безопасности и комфортной развивающей среды выступает педагог, обладающий профессиональной компетентностью в области инклюзивного образования, а также развитой мотивационной и рефлексивной составляющей в структуре данных компетенций.

В связи с этим повышенный интерес представляют вопросы развития компетенции педагога в области инклюзивного образования, его готовность к работе в новых условиях инклюзивной среды. Кроме того, важным является наличие высокого уровня социальных компетенций в рамках сотрудничества с социальными институтами детства.

Актуальной является проблема разработки ключевых подходов и позиций в области определения специфических компетенций педагога и их взаимосвязи в общей структуре, подготовка специалистов и повышение квалификации в условиях учреждения дополнительного образования взрослых.

На современном этапе актуальны исследования в области определения понятия и структуры инклюзивной компетентности педагога во всех странах. Так, польский ученый Б. Иодловска в ситуации реформирования школьной системы в области инклюзивного образования определяет следующие наиболее важные функции педагога:

- осознание своей роли организатора процесса воспитания и аниматора в области культуры бытия как в школе, так и вне школы;
- быть не только творцом-ремесленником единственной в своем роде психологической и неповторимой природы ребенка-ученика-воспитанника (с особенностями), но также его опекуном, советчиком, другом, консультантом, доверенным, хранителем, модератором, медиатором;
- быть помощником в решении проблем, зародившихся в сердце и мыслях ребенка-ученика-воспитанника;
- быть креативным и предпринимчивым в создании условий, способствующих самостоятельной деятельности, особенно в отношении детей с особенностями психофизического развития;
- активно участвовать в развитии самостоятельности, выносливости и ответственности ребенка.

Эмпатия и взаимодействие являются начальной платформой взаимопонимания, делают возможным выявление потребностей и способностей [2, с. 146].

По мнению ученых Польши, способность создавать в учреждении образования безопасные условия для индивидуализации образовательного процесса, саморазвития учеников является одной из ведущих функций педагога.

Подчеркивается важность развития креативности в структуре компетенций педагога в области инклюзивного образования. Б. Иодловска отмечает, что учитель, который стремится воспитать креативного, думающего и способного к саморазвитию ребенка-ученика-воспитанника, независимо от особенностей развития, сам должен быть креативным в действиях, компетентный и способный к творческому саморазвитию. Активность творца-учителя проявляется в его готовности к планированию и анализу образовательных ситуаций, предметом которых является ребенок-ученик-воспитанник [2, с. 147].

В работе польского профессора, изучающего проблемы инклюзивного образования Т. Захарук, определены специфические умения учителя, необходимые в работе в условиях инклюзивного образования:

- решать проблемные ситуации, связанные с прогнозированием компетенций, необходимых ученику с особенностями;
- учитывать индивидуальные интересы детей, а также их внутреннюю мотивацию в развитии необходимых умений;
- определять адекватные ожидания, соответствующие индивидуальным особенностям учеников;
- адаптировать и дифференцировать задания к возможностям учеников;
- способность оценить различные достижения учеников, даже если они не относятся к достижениям в учебной деятельности;
- формирование умения обеспечения ежедневных успехов каждого ученика;
- осознавать ответственность за каждого ребенка;
- способности к самостоятельному повышению профессионального уровня в области образования детей с особенностями;
- знать и эффективно использовать различные стратегии обучения, уметь определять цели каждого ребенка, соответствующие его возможностям, адаптировать индивидуально к каждому ребенку средства обучения;
- работать во взаимодействии с родителями и учителями-дефектологами, чтобы определить потребности ребенка и использовать адекватные потребностям методы;
- воспринимать ребенка как личность, благодаря реализации такой позиции учителя, у него есть возможность самосовершенствования [3, с. 96–97].

В своей монографии белорусский ученый В.В. Хитрюк, на основе SWOT-анализ инклюзивного образовательного пространства, отмечает что «ахиллесовой пятой» внутренней среды инклюзивного образовательного пространства являются содержательно-функциональные и организационные аспекты, определяющие деятельность педагогов», а в многовекторности сильных сторон инклюзивного образовательного пространства подчеркивает наличие «безбарьерной физической и психологической («отношенческой») среды учреждения образования; обеспечение подлинной индивидуализации образовательного процесса (индивидуальные образовательные маршруты для детей с особыми образовательными потребностями, адаптированные учебные программы, адаптация содержания образования, адаптированные учебные средства, учебно-методическое и дидактическое обеспечение в соответствии с особыми образовательными потребностями каждого ребёнка и др.) [4].

По результатам опроса педагогов-психологов учреждений образования (число респондентов составило 78 человек), проведенного в ходе повыше-

ния квалификации в ГУО «Гродненский областной институт развития образования» педагоги отмечают следующие перспективы и затруднения в ходе реализации инклюзивного образования. В части затруднений наибольшее количество педагогов отметили факторы, непосредственно связанные с созданием безопасной психологической среды, это такие как:

- недостаточную мотивацию к работе в новых условиях;
- недостаточную психологическую готовность всех субъектов образовательного процесса;
- необходимость изменений в профессиональном мышлении преподавателей;
- а также недостаточная мобильная перестройка в зависимости от возникающих ситуаций.

Среди преимуществ, приобретаемых педагогами при реализации инклюзивных подходов в образовании, большинство респондентов обозначили:

- овладение новыми педагогическими технологиями, в том числе здоровьесберегающих;
- формирование толерантного отношения к людям с ОПФР;
- формирование команды профессионалов, активно взаимодействующих и оказывающих помощь в рамках своих компетенций;
- изменение установок в отношении детей с особенностями психофизического развития;
- умение осуществлять индивидуальный подход в образовательном процессе, а также гибкость и креативность мышления;
- умение быстро реагировать на возникшие педагогические ситуации, а также прогнозирование результатов и своевременность корректирующих действий;
- совершенствование педагогической рефлексии;
- изменение мотивации в направлении на работу с детьми с особенностями психофизического развития как возможность постоянного самосовершенствования и развития новых педагогических качеств;
- непрерывное совершенствование педагогов, развитие интереса к профессиональной деятельности;
- создание гибкой адаптивной образовательной среды.

Таким образом, образовательная среда не может считаться безопасной, если в ней не созданы условия для психологически комфортного и безопасного взаимодействия всех субъектов образовательного процесса. Профессионально-личностные качества педагога инклюзивного образования включают многогранную структуру, состоящую из профессионально значимых качеств личности, социальных установок, мотивации, высокого уровня толерантности, эмоционального интеллекта, а также необходимых психолого-педагогических знаний, которые требуют постоянного пополнения путем самообразования.

Список литературы

1. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь (утв. Приказом Мин. обр. Респ. Беларусь, 22 июля 2015 г. №608) // Asabliva.by. Сайт управления специального образования Министерства образования Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: file:///C:/Users/User/Downloads/download608%20(2).pdf (дата обращения: 05.12.2018).
2. Idea integracji a wychowanie: ku pedagogice integralnej / pod red. B. Jodłowskiej. – Gliwice : Kolegium Nauczycielskie; Kraków: Impuls, 2004. – 208 s.

3. Zacharuk, T. Wprowadzenie do edukacji inkluzyjnej / T. Zacharuk. – Siedlce: Akademii Podlaskiej, 2008. – 190 s.

4. Хитрюк В.В. Инклюзивная готовность педагогов: генезис, феноменология, концепция формирования: монография / В.В. Хитрюк. – Барановичи: БарГУ, 2015 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://rep.barsu.by/bitstream/handle/data/1295/Inkljuzivnaja%20gotovnost%27%20pedagoga%20genezis%2C%20fenomenologija%2C%20konceptija%20form> (дата обращения: 20.03.2020).

Штукатурова Ксения Андреевна
магистрант

Научный руководитель

Брешиковская Каринэ Юрьевна
канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

УСЛОВИЯ УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ

***Аннотация:** статья посвящена вопросам адаптации первоклассников в образовательном процессе. Теоретический анализ психолого-педагогической литературы позволил выявить ряд трудностей, с которыми сталкиваются первоклассники в период адаптации к школе: проблемы усвоения учебного материала, выполнения школьных обязанностей, отношения с одноклассниками и учителями, содержание обучения и методика преподавания, не соответствующие возможностям ребёнка, и др. В статье описаны условия, позволяющие первоклассникам успешно адаптироваться к новым условиям: взаимодействие учителя и учеников, помощь родителей, совместная деятельность семьи и школы по проблемам адаптации.*

***Ключевые слова:** адаптация, процесс адаптации, условия успешной адаптации первоклассников.*

Проблема адаптации на сегодняшний день является одной из важнейших научных проблем и занимает большое место в работах отечественных и зарубежных педагогов-психологов. Большинство исследователей едины во мнении, что адаптация – это сложный феномен. Прежде всего, это явление связано с периодами кардинальной смены деятельности индивида и его социального окружения. На протяжении всей жизни человеку приходится адаптироваться к новым условиям, в которых ему необходимо овладеть новым видом деятельности, социальной ролью, изменением социального окружения. В детстве одним из периодов смены деятельности является начало школьного обучения. Поступление в школу – самый важный и ответственный момент. От того как он начнется, будет зависеть адаптация на последующих этапах, а также весь процесс социализации и развития личности.

Проблема адаптации первоклассников широко представлена в работах отечественных ученых Д.Б. Эльконина, М.Р. Битяновой, А.Л. Венгер, Г.А. Цукермана, А.М. Прихожан, М.В. Матюхиной и др.

В научных исследованиях С.В. Позднякова, В.С. Мухиной, Л.Г. Качан, А.Н. Леонтьева рассматриваются вопросы психологической неподготовленности первоклассников к обучению в школе, трудности и проблемы в школьной адаптации.

Психолого-педагогические особенности первоклассников рассмотрены в трудах Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, С.Л. Новоселовой, Л.И. Божович, А.А. Люблинской.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что адаптация первоклассника к школе происходит не сразу. Это длительный процесс, связанный со значительным напряжением всех систем детского организма, который сопровождается следующими изменениями: происходит приспособление деятельности функциональных систем организма ребенка к изменениям в режиме и нагрузке; формируются, развиваются и усваиваются способы и приемы новой деятельности – процесса обучения; происходит регулирование поведения первоклассников и их деятельности через эмоциональную сферу благодаря осуществлению оценки изменений в окружающей реальности как субъективно комфортных или дискомфортных [4].

Следовательно, процесс адаптации первоклассника рассматривается учеными в нескольких аспектах: биологическом, психологическом и социальном. Биологический аспект предполагает приспособление ребенка к новому режиму обучения и жизни. Психологический аспект заключается в принятии первоклассником новой системы требований, связанных с выполнением учебной деятельности. Социальный аспект адаптации связывается с вхождением первоклассника в ученический коллектив [5].

Анализ данных аспектов позволил ученым (А.Л. Венгер, Н.Ф. Виноградова и др.) выявить ряд трудностей, с которыми сталкиваются первоклассники в период адаптации к школе. Основная часть характеристик адаптированного и дезадаптированного первоклассника, по мнению исследователей, относится к области усвоения учебного материала, выполнения школьных обязанностей, успешности социальных контактов (отношения с одноклассниками и учителями), а также личность учителя, стиль его отношений с обучающимися, содержание обучения и методика преподавания несоответствующие возможностям ребёнка.

В контексте современного гуманистического образования главными условиями успешной адаптации первоклассников к учебному процессу может стать доверительное отношение детей к учителю; стиль взаимодействия учителя с детьми; помощь и заинтересованность родителей; взаимодействие семьи и школы в вопросах адаптации обучающихся.

Отношение учителя к детям определяет в значительной степени отношение самих детей к школе. Учителю необходимо знать и применять на практике методы и приёмы, способствующие преодолению возникающих адаптационных затруднений первоклассников, обеспечивающие более быстрое включение ребёнка в учебную деятельность, содействующие общему развитию ребёнка и сохранению его здоровья [6]. Первоклассники должны ощущать максимальную безопасность и комфорт в стенах школы. Исследователи отмечают, что стиль взаимодействия «учитель-ученик» является одним из важнейших условий успешной адаптации первоклассника к школе [7]. Учитель должен помогать детям в организации их деятельности; систематически проводить индивидуальную работу с учащимися, имеющими трудности в адаптации; создать благоприятную

психологическую обстановку в классе; быть в курсе радостей и переживаний своих учеников. Если учитель будет знать и учитывать особенности психического и физиологического состояния своих первоклассников, то адаптационный период пройдет успешно.

Большую роль играет и помощь родителей, которым необходимо создать дома такие условия, которые обеспечат ребенку комфортное вступление в школьную жизнь. Ребенка необходимо морально готовить к школе еще в детском саду: посещение подготовительных занятий в школе; знакомство с учителем; объяснение правил, которым необходимо следовать в школе. Это будет способствовать тому, что первого сентября малыш придет уже в знакомую ему обстановку с положительным настроением. Ребенку необходимо чувствовать от родителей психологическую поддержку, и тогда у него не возникнет страха перед новым для него этапом. Родители должны создать первокласснику правильную мотивацию, от которой будет зависеть его желание идти в школу. Заинтересованность родителей в делах ребенка, серьезное отношение к его достижениям, эмоциональная поддержка, внимание, умение помочь и в тоже время предоставление максимально возможной самостоятельности в организации действий первоклассника по выполнению школьных правил, помогут его успешной адаптации. Очень важно, чтобы родители стали единомышленниками учителя, приняли его установки, помогли творческому и личностному развитию своих детей. Необходимо построить с родителями эффективное взаимодействие, привлечь их к учебно-воспитательному процессу, к совместной работе, направленной на создание благоприятных условий пребывания детей в школе. Через тематические родительские собрания, индивидуальные консультации организовать психолого-педагогическое просвещение родителей.

Совместные усилия учителей и родителей помогут создать необходимые благоприятные условия, способствующие успешной адаптации первоклассника.

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы показал, что наиболее благоприятными условиями успешной адаптации первоклассников к образовательному процессу являются субъект-субъектный стиль взаимодействия учителя и первоклассников, отношение ребёнка к учителю, помощь родителей и совместная деятельность школы и семьи в вопросах адаптации.

Список литературы

1. Венгер Л.А. Готов ли Ваш ребенок к школе? / Л.А. Венгер, А.Л. Венгер. – М., 1994.
2. Венгер А.Л. Психологическое обследование младших школьников / А.Л. Венгер, Г.А. Цукерман. – М., 2003.
3. Виноградова Н.Ф. Готов ли ваш ребёнок к школе? / Н.Ф. Виноградова. – М.: Просвещение, 1992.
4. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе / Е.Е. Кравцова. – М.: Педагогика, 2015. – 211 с.
5. Лукьянова М.И. Развитие психолого-педагогической компетенции учителя / М.И. Лукьянова. – М.: ТЦ «Сфера», 2009. – 187 с.
6. Психолого-педагогическое сопровождение адаптационного периода первоклассника: учебно-методическое пособие / сост. Л.Н. Румянцева. – Южно-Сахалинск: СахГУ, 2012. – 136 с.
7. Столяренко Л.Д. Педагогическое обобщение [Текст] / Л.Д. Столяренко // Педагогическая психология для студентов вузов. – Ростов н/Д: Феникс, 2004. – 636 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С ТАЛАНТЛИВЫМИ И ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ И МОЛОДЕЖЬЮ

Зыонг Нгуен Ай Тхы
студентка

Филиппова Светлана Анатольевна
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

DOI 10.31483/r-98949

ДИАГНОСТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ

Аннотация: в статье представлены результаты диагностического обследования 65 студентов ТГПУ им. Л.Н. Толстого в возрасте 17–22 лет, имевшего целью оценку проявлений творческого потенциала. Комплекс выбранных методик дает представление о проявлении креативности и адаптивности студентов. Полученные данные позволили выявить показатели уровня креативности, творческого потенциала и степени адаптированности личности студентов.

Ключевые слова: психологическая диагностика, креативность, адаптивность, творческий потенциал, педагогическое сопровождение.

Творчество и креативность являются необходимыми условиями социально-психологической адаптации личности.

Одной из задач исследования творческого потенциала студентов ТГПУ им. Л.Н. Толстого было формирование диагностического пакета и проведение диагностики с целью оценки творческого потенциала студентов. Критерии и диагностические инструменты представлены в таблице 1.

Согласно результатам диагностики личностной креативности Е.Е. Туник по шкалам склонность к риску, любознательность, сложность, воображение, общие результаты показаны следующим образом: большая часть (71%) учащихся имеют средний уровень креативности, т.е. набрали от 51 до 83 баллов. Такие учащиеся имеют достаточно творческой личности, любознательности, воображения, способности пойти на риск и разборки сложных проблемах – все рассмотренные личностные факторы тесно связаны с творческими способностями. 2% выдающиеся имеют высокий уровень креативности, которые считаются обладающими творческим талантом набрали больше 83 баллов. Необходимо реализовать и сфокусировать развитие, поддержку творческих талантов учащихся. Низкий уровень имеют 28% учащихся, т.е. набрали меньше 51 балла. Внедрение соответствующих педагогических технологий для раскрытия творческого потенциала студентов должно быть проанализировано и исследовано.

Таблица 1

Диагностическая программа

Критерий исследования	Показатель методики	Название методики, её автор	Цель методики
Личностная креативность	- склонность к риску - любознательность - сложность - воображение	Методика диагностики личностной креативности Е.Е. Туник	Методика диагностики личностной креативности используется для самоанализа и оценки своих уровня творческих способностей
Адаптивность	- адаптация - принятие других - интернальность - самовосприятие - эмоциональная комфортность - стремление к доминированию	Опросник «Социально-психологическая адаптация» (СПА) К. Роджерса – Р. Даймонд (адаптация А.К. Осницкого)	Опросник СПА применяется для выявления степени адаптированности – дезадаптированности личности в социальной сфере
Творческий потенциал личности	творческий потенциал	Самооценка творческого потенциала личности	Самооценка творческого потенциала
Стрессоустойчивость	- соматика - поведение - эмоция	Шкала психологического стресса PSM-25 Лемура – Тесье – Филлиона	Измерение стрессовых ощущений
Интерес к творчеству	- не занимаюсь / занимаюсь творчеством - вид творческой деятельности	Опросник об участии в творческой деятельности	Выявление участия в творческих, спортивных и др. объединениях

Результаты диагностики по методике «Диагностика социально-психологическая адаптация» К. Роджерса – Р. Даймонд оцениваются по 13 первичным и 6 интегральным показателям (адаптации, самопринятия, принятия других, эмоциональной комфортности, интернальности, стремления к доминированию, эскапизм).

В результате адаптации 64% учащихся продемонстрировали высокий уровень адаптации, т.е. набрали больше 60 баллов. 34% учащихся имеют средний уровень (40–60 баллов). Этот результат означает, что почти все учащиеся достаточно хорошо адаптируются к учебной и широкой социальной среде. Учащиеся с низким уровнем составляют 2% (1 чел.) с менее чем 40 баллами нуждается в индивидуальных консультациях и поддержке со стороны преподавателей. По уровню самопринятия 11% учащихся с средним уровнем набрали от 40 до 60 баллов, 84% учащихся имеют высокий уровень самопринятия, т.е. набрали больше 60 баллов, и 5% учащихся с низким уровнем набрали меньше 40 баллов.

На уровне принятия других показаны, что 52% учащихся с высоким уровнем набрали больше 60 баллов. Такие учащиеся общительны и дружелюбны с окружающими. 46% учащихся имеют средний уровень,

т.е. набрали от 40 до 60 баллов. У таких учащихся есть умеренная терпимость к другим людям, к их слабостям и недостаткам. Они стремились сохранить некоторой дистанции в общении с другими. Показатель имеющих низкий самооценки набрали меньше 40 баллов составляет 5%. Такие учащиеся склонны критиковать других и давать отрицательные оценки их личности и особенностей поведения.

Результат эмоциональной комфортности показывает, что 8% учащихся имеют низкий уровень эмоциональной комфортности, набрали меньше 40 баллов. Такие учащиеся – пессимисты с тревожностью, обеспокоенностью, напряженностью. 51% учащихся с средним уровнем набрали от 40 до 60 баллов, которые редко бывают тревожными и проявляют умеренно свои чувства. 41% учащихся – оптимисты, набрали больше 60 баллов с высоким уровнем. Такие учащиеся уверены в себе и всем довольны.

По показателям интернальности 66% учащихся имеют высокий уровень интернальности, т.е. набрали больше 60 баллов. У таких учащихся преобладания внутренней мотивации над внешней. Они полагаются на свои силы, не рассчитывая на чью-то помощь. Показатель имеющих средний уровень набрали от 40 до 60 баллов составляет 32%. 2% учащихся с низким уровнем набрали меньше 40 баллов. Такие учащиеся подверженные внешнему контролю, уверены, что их судьба зависит от случая или удачи.

Результат уровня стремления к доминированию показали, что 11% учащихся демонстрируют низкий уровень (меньше 40 баллов). 57% учащихся имеют средний уровень, т.е. набрали от 40 до 60 баллов. Остальные 32% учащихся имеют высокий уровень, т.е. набрали больше 60 баллов.

Результате по шкале эскапизма показывает, что 69% учащихся с средним результатом набрали от 10 до 25 баллов. 28% учащихся имеют чрезвычайно низкий результат, т.е. набрали меньше 10 баллов. Показатель имеющих высокий уровень набрали больше 25 баллов составляет 3%.

Результаты методики самооценка творческого потенциала личности показывают, что 100% учащихся набрали 24–47 баллов. Это означает, что у них есть качества, которые позволяют их творить, но есть и барьеры. Самый опасный – это страх, особенно если они ориентированы только на успех. Боязнь неудач сковывает их воображение – основу творчества. Страх может быть и социальным – страх общественного осуждения. Любая новая идея проходит через этап неожиданности, удивления, непризнания окружающими. Боязнь осуждения за новое, непривычное для других поведение, взгляды, чувства сковывают их творческую активность, приводят к деструкции их творческой личности.

Результаты тестирования «Шкала психологического стресса PSM-25» Лемур – Тесье – Филлиона показывает, что у 31% учащихся низкий уровень стресса, т.е. набрали меньше 100 баллов. Остальные 69% учащихся с средним уровнем набрали от 100 до 125 баллов. Показатель имеющих высокий уровень набрали больше 125 баллов составляет 0%.

С целью установления взаимосвязи между диагностируемыми параметрами, необходимыми для развития творческих способностей и креативного мышления студентов, нами были использованы инструменты математической статистики (корреляционного анализа). Статистический анализ полученных данных проводился при помощи коэффициента корреляции Пирсона (таблица 2) и двустороннего теста различий для средних (two-tailed test).

Таблица 2

Корреляционные связи

	НЗТ	ЗТ	СТП	СКЛ	ЛЮБ	СЛО	ВОО	ОБК	АДА	СП	ПД	ЭК	ИНТ	СКД	ЭСК	ТУС
НЗТ	1															
ЗТ	-1	1														
СТП			1													
СКЛ				1												
ЛЮБ				0.375	1											
СЛО				0.570	0.480	1										
ВОО				0.293	0.421	0.253	1									
ОБК				0.737	0.775	0.775	0.656	1								
АДА						0.256			1							
СП									0.840	1						
ПД									0.756	0.544	1					
ЭК									0.888	0.738	0.657	1				
ИНТ						0.271			0.835	0.622	0.527	0.691	1			
СКД									0.424	0.337	0.375	0.421	0.316	1		
ЭСК									-0.561	-0.349	-0.407	-0.406	-0.520		1	
ТУС															0.270	1

Примечание. Шкалы: НЗТ – не занимаюсь творчеством, ЗТ – занимаюсь творчеством, СТП – самооценка творческого потенциала личности, СКЛ – склонность к риску, ЛЮБ – любознательность, СЛО – сложность, ВОО – воображение, ОБК – общие балл креативности, АДА – адаптации, СП – самопринятия, ПД – принятие других, ЭК – эмоциональная комфортность, ИНТ – интернальность, СКД – стремление к доминированию, ЭСК – эскапизм, ТУС – текущий уровень стресса.

Гипотезы:

– специально организованная вовлеченность в творческую деятельность (посещение кружков и секций) способствует социально-психологической адаптации и стрессоустойчивости (адаптивные возможности студентов, посещающих и не посещающих творческие кружки и секции – отличаются);

– личностная креативность повышает адаптивные возможности индивида.

Проведён корреляционный анализ между изучаемыми показателями.

Из таблицы видно, что шкалы рассмотренных методик обладают внутренней согласованностью.

Обращают на себя внимание слабые положительные связи между шкалой личностной креативности «Сложностью» и шкалами социально-психологической адаптации «Адаптация» и «Интернальность». Коэффициент корреляции между сложностью и адаптацией составил 0.256, а между сложностью и интернальностью 0.271. Можно предположить, что когнитивная сложность, наличие выбора разнообразных оценок и поведенческих программ, умение нести первичную ответственность за свою жизнь, положительно сказывается на адаптации.

Коэффициент корреляции между текущим уровнем стресса и эскапизмом составил 0.270, что характеризует уход от проблем как неадаптивную стратегию.

Полученные данные свидетельствуют об отсутствии устойчивой связи между показателями «Не занимаюсь творчеством», «Занимаюсь творчеством», а также об отсутствии статистически значимых различий между этими двумя группами, что говорит об отклонении нулевой и подтверждении альтернативной гипотезы: специально организованная вовлеченность в творческую деятельность (посещение кружков и секций) не влияет на социально-психологическую адаптацию и стрессоустойчивость.

Вторая гипотеза подтвердилась: личностная креативность повышает адаптивные возможности индивида.

Возможно, это объясняется тем, что творчество – это не только продуктивные и активные виды деятельности, непосещение творческого объединения не отменяет творческого отношения к жизни, личностная креативность формирует адаптивный потенциал личности.

Таким образом, для повышения адаптивных возможностей и стрессоустойчивости студентов целесообразным является педагогическое сопровождение развития личностной креативности с опорой на имеющиеся способности и таланты.

Список литературы

1. Манузина Е.Б. Педагогическое сопровождение студентов в образовательных учреждениях высшего профессионального образования / Е.Б. Манузина // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2011.

2. Гостева Л.З. Проблема адаптации студентов первого курса в высшем учебном заведении (на примере АмГУ) / Л.З. Гостева, Д.А. Еленская // Вестник Амурского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2011.

3. Осницкий А.К. Определение характеристик социальной адаптации / А.К. Осницкий // Психология и школа. – 2004. – №1. – С. 43–56.

4. Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М., 2002. – С. 59–64.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПОТЕНЦИАЛА ТАЛАНТЛИВЫХ СТУДЕНТОВ

***Аннотация:** в статье представлено обоснование и технология педагогического сопровождения реализации потенциала талантливых студентов педагогического вуза. Программа формирующего эксперимента, направленного на развитие творчества и креативности, опиралась на результаты проведенного диагностического исследования. Показаны результаты оценки эффективности реализованной технологии развития творческих способностей и креативного мышления студентов.*

***Ключевые слова:** талант, психолого-педагогическое сопровождение, творческий потенциал, социально-психологическая адаптация, педагогические технологии.*

***Актуальность.** Успешность процесса профессионального обучения напрямую связана с проблемой психического здоровья и психологического благополучия студентов. В ряду известных факторов риска: адаптационный период студентов-первокурсников, академический стресс в период сессий и пр.*

Одной из значимых направлений работы со студентами, реализуемых в ТГПУ им. Л.Н. Толстого, является воспитательная работа, направленная на реализацию и развитие потенциала студентов в спорте, творчестве, волонтерской деятельности.

Выдающийся советский психолог Лев Выготский писал: «Искусство – важнейшее средоточие всех биологических и социальных процессов личности в обществе, оно есть способ уравнивания человека с миром в самые критические и ответственные минуты жизни». Неудивительно, что средства искусства так широко применяются в психологической и психотерапевтической практике. Мы предполагаем, что сходные эффекты оказывает реализация творческого потенциала любой направленности, что способствует психологическому благополучию, снижению рисков нарушения социально-психологической адаптации.

Целью исследования является теоретически обосновать и экспериментально оценить эффективность использования педагогических технологий реализации потенциала талантливых студентов.

Теоретическими и научно-методологическими исследованиями основными работами послужили научные положения Л.С. Выготского о развитии психических процессов, личности человека, о развитии общих и творческих способностей, одаренности (В.А. Крутецкий, А.М. Матюшкин, Н.С. Лейтес, Б.Н. Теплов и др.), возрастно-психологические особенности проявления талантов в юности (Говард Гарднер), о педагогических

сопровождения, методах, способах и технологии развития творческого мышления и креативности (Г.С. Альтшуллер, М. Зденек, Я.А. Пономарев, А.Э. Симановский, А.В. Хуторской, М.И. Меерович, Л.И. Шрагина и др.), о технологии ведения тренинговых групп (Н.Ю. Хрящева, В.Ю. Большаков, И. Вачков, С. Гиппиус, С.И. Макшанов и др.).

Критериями исследования являются:

Личностная креативность – творческие способности индивида, характеризующиеся готовностью к продуцированию принципиально новых идей и входящие в структуру одаренности в качестве независимого фактора.

Социально-психологическая адаптация – это высший уровень развития способностей. Талантливыми считаются люди, реализованной в определенной области человеческой деятельности, те, кто уже достиг значительных успехов в деятельности и общении.

Самооценка творческого потенциала – оценка собственной склонности использовать творческие ресурсы для адаптации.

Стрессоустойчивость – совладание с жизненными трудностями.

В соответствии с выделенными критериями была сформирована диагностическая программа, включавшая методику диагностики личностной креативности, разработанная Е.Е. Туник, опросник социально-психологической адаптации, разработан Карлом Роджерсом и Розалин Даймонд, методика самооценки творческого потенциала личности, шкала психологического стресса PSM-25, опросник «Самочувствие, активность, настроение» (САН).

Результаты проведенной диагностики позволили сформулировать цель и задачи формирующего эксперимента, направленного на развитие творчества и креативности.

Цель программы: развитие креативности мышления и творческого потенциала учащихся и направление его вектора на саморазвитие, обучение молодежи решать творчески жизненные вопросы, возникающие в процессе социализации.

Задачи:

1. Научить обучающихся мыслить в разных направлениях.
2. Научить находить решения в нестандартных ситуациях.
3. Развить оригинальность мыслительной деятельности.
4. Научить анализировать проблемные ситуации с разных сторон.
5. Воспитать творческую направленность личности.

Ожидаемые результаты:

1. Развитие креативного мышления и обучающихся, проявляющихся в личных индивидуальных достижениях.
2. Повышение качества образованности у обучающихся.
3. Развитие познавательной активности обучающихся.
4. Формирование коммуникативной компетенции.
5. Владение навыками самооценки.
6. Повышение мотивации к обучению.
7. Приобретение обучающимися навыков:
 - анализировать, сравнивать, обобщать, отстаивать свою точку зрения;
 - работы в группах;
 - самостоятельного нахождения путей решения проблемы.

Программа предусматривает теоретические и практические занятия.

Организация работы с талантливыми и одаренными детьми и молодежью

Учебно-тематический план программы (таблица 1):

Таблица 1

Учебно-тематический план программы реализации потенциала талантливых студентов

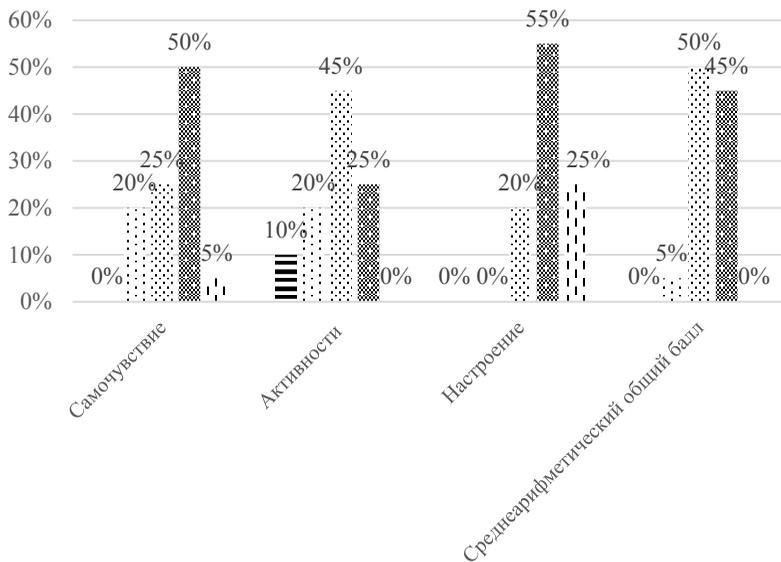
№	Тема	Цель	Срок	Форма
1	«Что такое креативность?» «Что способствует креативность, а что мешает креативному процессу (качества личности, эмоциональный состояния, внешние условия)»	Развитие креативного мышления. Повысить уровень знаний, информированности участников о креативных свойствах личности человека и условиях их развития и проявления	1 ч 30 мин	Лекция-беседа
2	Характеристика процесса креативности. Этапы креативного процесса	Расширение знаний участников о креативном процессе	1 ч 30 мин	Лекция-беседа
3	Техники креативности. Работа с ресурсами. Креативность в жизни	Повышение знаний о технологиях креативного мышления	15 ч	Лекция-беседа, практические занятия
4	Методы диагностики креативности	Повышение знаний о диагностике креативности, умения увидеть и оценить креативность	4 ч 30 мин	Лекция-беседа, практические занятия
5	Тренинг креативного мышления	Реализация креативных мыслей, их разработка	18 ч	Тренинг занятия

В программу педагогического сопровождения реализации творческого потенциала входило участие студентов в тренингах, направленных на развитие творчества и креативности. Для оценки влияния данного вида работы на психоэмоциональное состояние студентов был использован опросник «Самочувствие, активность, настроение» (САН). Опросник разработан сотрудниками 1 Московского медицинского института имени И.М. Сеченова В.А. Доскиным, Н.А. Лаврентьевой, В.Б. Шараем и М.П. Мирошниковым в 1973, состоит из 30 пар противоположных характеристик, по которым испытуемого просят оценить свое состояние. Каждая пара представляет собой шкалу, на которой испытуемый отмечает степень выраженности той или иной характеристики своего состояния.

Исследование на выборке 25 студентов разных курсов. Результат теста «Самочувствие, активность, настроение» до и после участия в тренинге представлены на рисунках 1, 2.

Сравнительный анализ данных, полученных до и после участия в тренинге, проводился при помощи t-критерия Стьюдента, результаты представлены в таблице 2.

Результат диагностики "Самочувствие, активность, настроение" до формирующего эксперимента



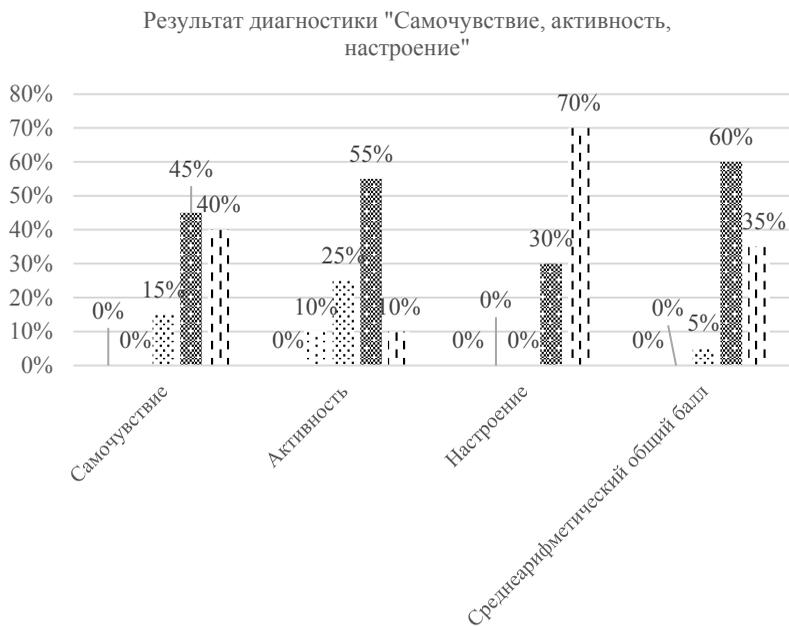
■ Низкий ∙ Ниже среднего ∘ Средний ▒ Выше среднего † Высокий

Рис. 1. Результат теста «Самочувствие, активность, настроение» до участия в тренинге

Таблица 2

Сравнительный анализ данных до и после участия в тренинге при помощи t-критерия Стьюдента

	Средние значения (<i>Mean</i>)		Значимость 2-сторонняя (<i>Sig (2-tails)</i>)
	До	После	
Самочувствие	4.580	5.480	0.003
Активность	3.730	4.810	0.001
Настроение	5.225	6.020	0.000
Среднеарифметический общий балл	4.495	5.420	0.000



■ Низкий ∙ Ниже среднего ∘ Средний ▒ Выше среднего ∙ Высокий

Рис. 2. Результат теста «Самочувствие, активность, настроение» после участия в тренинге

Из таблицы видно, что существует разница между до и после формирующего эксперимента.

Различия между «до» и «после» оказались значимы по показателям самочувствия и активности. Полученные данные показывают, что применение технологий развития креативности и творчества оказывает положительное влияние на психоэмоциональное состояние студентов. Это говорит о том, что реализация творческого потенциала способствует повышению показателей психологического благополучия личности.

Список литературы

1. Теплов Б. Способности и одаренность / Б. Теплов // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. – М.: Наука, 1981.
2. Манузина Е.Б. Педагогическое сопровождение студентов в образовательных учреждениях высшего профессионального образования / Е.Б. Манузина // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2011.
3. Еркина С. Современные образовательные технологии / С. Еркина. – 2018.

Исаев Иван Андреевич

студент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ТЕХНИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ

***Аннотация:** в статье проводится обоснование важности развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста средствами технического моделирования. Описаны результаты эмпирического исследования, развивающая программа с использованием игровых, диалоговых технологий; использования групповых, индивидуальных форм обучения, элементов соревнования. В основе программы лежат следующие принципы: доступности, наглядности, научности, усложнения, последовательности, систематичности.*

***Ключевые слова:** дошкольный возраст, техническое моделирование, творческие способности.*

Детская непосредственность является основой любого творчества. Дети чувствуют потребность творить гораздо острее взрослых. Поэтому очень важно всеми силами поощрять эту потребность. Каждый ребенок – потенциальный изобретатель. Стремление к исследованию окружающего мира заложено в нас на генетическом уровне. Когда маленький ребенок ломает очередную игрушку, он пытается понять, как она устроена и почему крутятся колесики, мигают лампочки. Правильно организованное техническое творчество детей позволяет удовлетворить это любопытство и включить подрастающее поколение в полезную практическую деятельность.

Возраст 6–7 лет является переломным в развитии ребенка. Он уже готов переступить порог школы и принять на себя новую социальную роль – роль ученика. В этом возрасте у детей происходит расширение и углубление представлений детей о форме, цвете, величине предметов. Ребенок уже целенаправленно, последовательно обследует внешние особенности предметов. При этом он ориентируется не на единичные признаки, а на весь комплекс (цвет, форма, величина и др.). К концу дошкольного возраста увеличивается устойчивость внимания, увеличивается объем памяти, воображение становится богаче и оригинальнее. Продолжается развитие наглядно-образного мышления, которое позволяет ребенку решать более сложные задачи с использованием схем, чертежей и пр. [7].

Детское техническое творчество – одна из форм самостоятельной деятельности ребенка, в процессе которой он отступает от привычных и знакомых ему способов проявления окружающего мира, экспериментирует и создает нечто новое для себя и других, это конструирование приборов, моделей, механизмов и других технических объектов.

Согласно исследованиям психологов Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, уникальность детского творчества заключается в том, что оно рождает возможность идти от мысли к ситуации, а не наоборот, как было

ранее [2, с. 480; 3, с. 91]. По мнению Л.С. Выготского, основной закон творчества заключается в том, что «ценность его следует видеть не в результате, не в продукте творчества, а в самом процессе такой деятельности [2, с. 480]. Н.Н. Поддяков в своем исследовании писал, что творчество – механизм развития разнообразных деятельностей ребенка, накопления опыта, личностного роста [4, с. 16–19].

Таким образом, дошкольный возраст является самым благоприятным возрастом для развития творческих способностей, так как в этом возрасте формируется мышление и воображение. В дошкольном возрасте ребенку легче включиться в игровой процесс, что связано с особенностями развития. Творчество помогает развить эти способности и раскрыть потенциал ребенка.

Техническое моделирование – это особый процесс в дошкольном процессе, где акцент делается на организацию самостоятельной познавательной и практической деятельности. Также в процессе технического моделирования при разработке или выборе конструкции изделия, технологии его обработки, наладке оборудования, приспособлений и инструментов, а также в процессе его изготовления каждый параметр качества детали выступает для учащихся как специальная задача анализа, планирования, выполнения и контроля [1].

Выполнение заданий творческого моделирования нацелено на развитие задатков и способностей в сфере формообразования, а также на развитие воображения, объемного восприятия и образного мышления. Занятия моделированием являются важной областью развития творческих способностей детей, дают свободу творческому самовыражению.

Метод моделирования предоставляет детям возможность оперировать имеющимися у них знаниями, способствуя их уточнению, закреплению и обобщению. Построение образовательного процесса на основе математического моделирования обеспечивает комплексное воздействие на эмоциональную, когнитивную, мотивационную сферы ребенка. Решение логических задач позволяет успешно развивать логическое мышление дошкольников.

В свете введения и приема Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования [5] актуальность использования конструирования и робототехники становится значимой, так как:

- являются великолепным средством для интеллектуального развития дошкольников, обеспечивающих интеграцию образовательных областей; -позволяют педагогу сочетать образование, воспитание и развитие дошкольников в режиме игры (учиться и обучаться в игре);
- формируют познавательную активность, способствует воспитанию социально активной личности, формирует навыки общения и творчества;
- объединяют игру с исследовательской и экспериментальной деятельностью, предоставляют ребенку возможность экспериментировать и создать свой собственный мир, где нет границ.

Для проверки теоретических положений, описанных выше, было проведено эмпирическое исследование в единстве трех экспериментов: констатирующего, формирующего и контрольного.

Диагностическую программу исследования составил комплекс творческих заданий для диагностики творческих способностей ребёнка: субтест «На что похоже» – выявление уровня развития воображения ребёнка, оригинальности и гибкости мышления, субтест «Законочи предложение» (словесно-логическое мышление), субтест «4 лишний», субтест «Найди недостающий», субтест «Последовательные картинки».

Констатирующий этап эксперимента показал, что у большинства детей недостаточно развито творческое мышление, образное мышление, логическое мышление и воображение. В результате исследования развития творческого мышления были выявлены следующие данные:

– у 22,7% (5 детей) высокий уровень развития творческого мышления, дети инициативно начинали выполнять поставленную перед ними задачу, быстро придумывали то, как будет выглядеть полное изображение, без подсказок давали название получившемуся у них изображению, самостоятельно давали оценку выполненной работы;

– у 36,4% (8 детей) средний уровень развития творческого мышления, дети некоторое количество времени размышляли о том, как будет выглядеть их изображение, что именно они хотят изобразить, нуждались в минимальном количестве подсказок;

– у 40,9% (9 детей) низкий уровень развития творческого мышления, дети столкнулись со значительными трудностями в выполнении полученного задания, нуждались в помощи, испытывали трудности при фантазировании и названии будущего изображения.

Также в большинстве случаев дети не умеют сочетать, соединять разрозненные элементы в новые образы, в выполнении этих задач им необходима помощь взрослого.

На основании результатов констатирующего этапа эксперимента мной была разработана развивающая программа, направленная на развитие основ научно-технического творчества у детей старшего дошкольного возраста.

Программа развития технического творчества «Юный архитектор» направлена на развитие у воспитанников 6–7 лет интереса к техническому творчеству, развитие конструктивного мышления средствами робототехники.

Задачами программы являются: развитие интереса к робототехнике, образного, технического мышления; обучение сборке моделей по схеме, образцу, замыслу, умению анализировать конструкции и их части; формирование навыков сотрудничества в коллективе, в команде, малой группе, в паре; умения излагать мысли в логической последовательности, отстаивать свою точку зрения; повышение компетентности родителей в вопросах развития технического творчества через привлечение к совместной деятельности с детьми.

Программа включает следующие блоки занятий: блок 1: Конструирование моделей представителей животного мира – 13 занятий; блок 2: Техническое конструирование моделей транспортных средств «Мир техники для детей» – 13 занятий; блок 3: Конструирование творческих моделей и выставка работ – 7 занятий. В каждом блоке материал расположен от простого к сложному. Так, если на первых занятиях дошкольники выполняют задания по образцу, но к окончанию – экспериментировать и созидать свой собственный мир.

В основе программы лежат следующие принципы: доступности, наглядности, принцип научности, усложнения, последовательности, систематичности, прочности усвоения знаний; и подходы: личностно-ориентированный, личностно-деятельностный, индивидуальный, системно-деятельностный, возрастной, средовой, проблемный, культурологический подход и т. д.

Реализация программы происходит посредством создания кружка робототехники и конструирования.

Организация работы с талантливыми и одаренными детьми и молодежью

В рамках программы используются групповые, индивидуальные формы обучения, соревнования (практическое участие детей в разнообразных мероприятиях по техническому конструированию).

На занятиях используются основные виды конструирования: конструирование и программирование по образцу, где можно решать задачи, обеспечивающие переход детей к самостоятельной поисковой деятельности творческого характера; конструирование и программирование по модели, являющееся усложненной разновидностью конструирования по образцу; конструирование и программирование по условиям, что в наибольшей степени способствует развитию творческого конструирования; конструирование и программирование по простейшим чертежам и наглядным схемам, где у детей формируется мышление и познавательные способности; конструирование и программирование по теме, где основная цель – актуализация и закрепление знаний и умений, а также переключение детей на новую тематику.

Среди планируемых результатов освоения программы выделено [6]:

– ребенок овладевает техническим конструированием и робототехникой, проявляет инициативу и самостоятельность в среде моделирования и программирования, познавательно-исследовательской и технической деятельности в работе с конструктором LEGO «Education WeDo»;

– ребенок владеет разными формами и видами творческо-технической игры, знаком с основными компонентами конструкторов и мини-роботов; видами подвижных и неподвижных соединений в конструкторе, основными понятиями, применяемыми в робототехнике, различает условную и реальную ситуации, умеет подчиняться разным правилам и социальным нормам;

– у ребенка развита крупная и мелкая моторика, он может контролировать свои движения и управлять ими при работе с робототехническим конструктором;

– ребенок может соблюдать правила безопасного поведения при работе с электротехникой, инструментами, необходимыми при конструировании робототехнических моделей;

– ребенок овладевает робото-конструированием, проявляет инициативу и самостоятельность в среде программирования LEGO WeDo, общении, познавательно-исследовательской и технической деятельности.

Список литературы

1. Александров Л.В. Моделирование – этап создания эффективных технических решений: учебное пособие / Л.В. Александров, Н.П. Шепелев. – М.: НИО «Поиск», 1991. – 75 с.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
3. Леонтьев Д.А. Пути развития творчества: личность как определяющий фактор / Д.А. Леонтьев // Воображение и творчество в образовательной и профессиональной деятельности: материалы чтений памяти Л.С. Выготского, 4-я Международная конференция. – М.: РГГУ, 2004. – С. 214–223.
4. Подъяков Н.Н. Новый подход к развитию творчества у дошкольников / Н.Н. Подъяков // Вопросы психологии. – 1990. – №1. – С. 16–19.
5. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. №1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (зарегистрировано в Минюсте РФ 14 ноября 2013 г., №30384).
6. Программа курса «Образовательная робототехника». – Томск: Дельтаплан, 2012. – 16 с.
7. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – 5-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 336 с.

Кузнецова Ирина Андреевна

магистрант

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ВЛИЯНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ НА ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

***Аннотация:** статья посвящена рассмотрению актуальной проблемы выявления одаренных детей на этапе дошкольного возраста в условиях дошкольного образовательного учреждения, взаимосвязи между личностными особенностями и проявлениями признаков общей одаренности у дошкольников. Выводы автора основываются как на результатах теоретического изучения проблемы, так и на собственных экспериментальных данных.*

***Ключевые слова:** исследования: одаренность, одаренный ребёнок, индивидуально-психологические особенности.*

Сегодня проблема воспитания одаренных детей напрямую связана с новыми условиями и требованиями быстро меняющегося мира, выдвинувшими идею организации целенаправленного образования людей, имеющих ярко выраженные способности в той или иной области знаний. Процесс глобализации стимулирует активность личности, указывает на необходимость подготовки ее к будущему, ставит новые цели и задачи перед системой образования, поскольку от её решения в итоге зависит интеллектуальный, творческий и экономический потенциал государства.

Актуальность комплексной работы по выявлению и сопровождению одаренных детей и молодежи закреплена на разных уровнях соответствующими нормативно-правовыми документами. На федеральном уровне это: Указ Президента РФ от 1 июня 2012 г. №761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы»; Постановление Правительства РФ от 17 ноября 2015 г. №1239 «Об утверждении правил выявления детей, проявивших выдающиеся способности, сопровождения и мониторинга их дальнейшего развития»; Приказ от 24 февраля 2016 года №134 «Об утверждении перечня подлежащих мониторингу сведений о развитии одаренных детей»; Федеральные государственные образовательные стандарты образования и др.

Отмечается, что, несмотря на проводимую работу, в России снижаются возможности выявления талантливых детей, так как не уделяется должное внимание развитию дошкольников. Как отмечает ведущий научный сотрудник РАН Ирина Комарова: «Мы пускаем на самотек развитие одаренности, когда не учитываем дошкольный возраст». Таким образом, проблема выявления и развития детской одаренности весьма актуальна.

Одной из наиболее волнующих проблем данного направления является выявление потенциально одаренных детей, в том числе на этапе дошкольного возраста. Для решения данной проблемы необходимо понимать особенности, которыми может обладать одаренная личность, знать критерии, исходя из которых тот или иной ребенок может называться одаренным.

Одаренность – это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми.

Одаренный ребенок – это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности.

Детский возраст – период становления способностей и личности. Это время глубоких интегративных процессов в психике ребенка на фоне ее дифференциации. Уровень и широта интеграции определяют особенности формирования и зрелость самого явления – одаренности.

Роль личности в становлении и развитии одаренности велика. Подчеркивается, что одаренность вовлекает целостную личность человека, включая мотивационную сферу, интересы, волевые проявления, чувства, креативность (Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкин, В.Э. Чудновский, В.С. Юркевич, С.Л. Рубинштейн).

В истории культуры была предпринята попытка создания специальной науки для изучения особенностей выдающихся людей – историометрики. Ее автор Ф. Вудз предложил для обнаружения закономерностей и взаимосвязи в становлении и развитии выдающихся людей проследить их жизнь от детских лет до зрелости. И хотя историометрика не была признана как самостоятельная отрасль знаний, описания специфических личностных характеристик, свойственных выдающимся людям, в психологии одаренности и творчества получили широкое распространение.

В психологии одаренности признается тот факт, что одаренные дети имеют особенности личностного развития. За последнее десятилетие проведен ряд исследований в психологии, посвященные личности одаренных и талантливых детей. Проведены работы, рассматривающие творческие способности, креативность в структуре личности (Е.Л. Солдатова, 1996; О.Б. Куликовская, 1998; Е.К. Лютова, 2000; М.Г. Селюч, 1998). Изучены особенности когнитивного и личностного развития детей (Т.А. Юшко, 1998; Е.В. Иванова, 1999). Исследованы особенности эмоциональных состояний творческих детей (Н.В. Кочелаева, 1997; Е.Л. Барышникова, 1999). Установлена взаимосвязь мотивационной сферы личности и способностей школьников (С.Н. Махновец, 1996; М.С. Семилеткина, 1998).

Так, нами было проведено исследование, посвященное выявлению взаимосвязи между личностными особенностями и степенью проявления общей одаренности у детей старшего дошкольного возраста в условиях ДОУ.

Использовались следующие методики: для выявления признаков общей одаренности дошкольников: «Методика экспертных оценок» Лосевой А. А.; «Интеллектуальный портрет» (познавательная сфера) А. Савенкова; «Опросник креативности» Дж. Рензулли (для детей от 5 лет в адаптации Е.Е. Туник); «Методика экспертной оценки общей одаренности» А.И. Савенкова; «Методика экспресс-диагностики интеллектуальных способностей» (МЭДИС) И. Авериной, Е. Щеплановой; Тест дивергентного мышления Ф. Вильямса. Для выявления индивидуально-психологических особенностей личности дошкольников: Опросник для родителей «Список индивидуальных особенностей ребенка» (Г. Князев, Е.Р. Слободская).

Исследование проходило в два этапа. На первом выявлялись и уточнялись признаки проявления одаренности у дошкольников, по критериям «Творческие способности», «Интеллектуальные способности» и «Общая (познавательная) одаренность». Также на этом этапе исследования проводилось анкетирование среди педагогов и родителей с целью выявления индивидуальных особенностей выборки детей, участвующих в эксперименте.

На втором этапе исследования был проведен факторный корреляционный анализ между такими показателями как «Творчески способности», «Интеллектуальные способности», «Общая одаренность» и списком индивидуальных особенностей, а именно: «Экстраверсия», «Сознательность», «(Не)уступчивость», «Нейротизм», «Открытость».

Были получены следующие данные:

– такие индивидуальные черты личности, как открытость опыту и общаемость имеет умеренные связи со шкалой «Творческие способности» (по Лосевой ($r=0,6$), по Рензулли ($r=0,5$)), сильные связи просматриваются со шкалой «Интеллектуальные способности» ($r=0,8$ по Лосевой, ($r=0,7$) по Савенкову);

– со шкалой «Сознательность» умеренные связи имеют «Интеллектуальные способности» по Лосевой и «Общая одаренность» по Савенкову ($r=0,4$);

– шкала «Общая одаренность» имеет умеренные и выраженные связи с такими индивидуальными особенностями, как «Сознательность» и «Открытость» ($r=0,4$ и ($r=0,7$), соответственно).

Таким образом, выраженные связи с проявлениями одаренности наблюдаются у таких черт личности, как «Сознательность», которую составляют «ориентация на достижения», «организованность», «покладистость» и «неотвлекаемость», и «Открытость», которую составляют «общаемость» и «открытость опыту». Соответственно наличие или высокая степень проявления этих личностных черт является предпосылкой становления и условием развития одаренности у детей на этапе дошкольного возраста.

Список литературы

1. Рабочая концепция одаренности / Д.Б. Богоявленская [и др.]; под ред. Д.Б. Богоявленской. – М., 2003. – 94 с.
2. Юркевич В.С. Одаренный ребенок. Иллюзии и реальность / В.С. Юркевич. – М.: Просвещение, 1996. – 136 с.
3. Панов В.И. К проблеме выявления (идентификации) одаренных детей / В.И. Панов // Вопросы психологии. – 2006. – №4. – С. 34–38.
4. Савенков А.И. Одаренные дети в детском саду и школе: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / А.И. Савенков. – М., 2000. – 232 с.
5. Хеллер К.А. Лонгитюдное исследование одаренности / К.А. Хеллер // Вопросы психологии. – 1997. – №2. – С. 22–28.

Ширенина Лидия Сергеевна

бакалавр, студентка

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Тульская область

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОПРОВОЖДЕНИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ПРИЗНАКАМИ ХОРЕОГРАФИЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ

***Аннотация:** данная работа посвящена исследованию творческой деятельности в жизни ребенка. В настоящее время важнейшей исследовательской задачей является выработка средств развития творческой одаренности детей, внедрения в педагогический процесс новейших и наиболее эффективных технологий, с помощью которых ребенок способен познать мир в таких формах деятельности, которые ему близки, доступны, в наибольшей мере способствуют его развитию. Решающую роль должна играть творческая деятельность, в которой ребенок может наиболее полно раскрыть свои творческие возможности, свой креативный потенциал. Такой деятельностью, на мой взгляд, является хореографическая деятельность.*

Младший школьный возраст является наиболее подходящим для развития хореографической одаренности. Это связано, в первую очередь, с тем, что младший школьный возраст это ответственный период психологического развития ребенка, интенсивного развития всех психических функций, формирования сложных видов деятельности, закладывания основ творческих способностей, формирования структуры мотивов и потребностей, нравственных норм, самооценки, элементов волевой регуляции поведения.

***Ключевые слова:** младший школьный возраст, одаренность, хореографическая одаренность.*

Практический опыт, накопленный в области преподавания хореографии, позволяет говорить о том, что хореографическое творчество имеет определенные неиспользованные резервы в повышении эффективности системы художественного воспитания подрастающего поколения.

Рассматривая хореографию как средство творческого развития детей, необходимо отметить следующие интеграционные возможности. Основной хореографии является хореографо-организационная форма танцевальных движений. Из всех искусств, в которых танец развивается и объединяется, музыка наиболее близка к его общности, ассоциативности и структурным закономерностям. Однако язык пластических мотивов танца остается более конкретным, а также видимым. В идеале сам танец – пластическая музыка «Танцевальная музыка, – писал великий реформатор и теоретик балета Ж.Ж. Новер, – представляет собой или должна представлять своего рода программу, которая усиливает и предопределяет движение и игру каждого участника танца».

Развитие танцевальных движений в разном возрасте отличается. В возрасте 6 лет и старше дети уже лучше управляют своими движениями, их движения к музыке более свободны, просты и понятны, они легко используют танцевальную импровизацию. Дети этого возраста преуспевают в выразительных и ритмичных движениях. Развивает слуховое внимание, более четко проявляет индивидуальные особенности ребенка. Они могут передать разнообразную природу музыки, динамику, ритм, простые ритмические узоры, а также изменить движение, связанное с изменением частей музыкального произведения с введением. Дети могут овладеть различными движениями (бег с высокими ногами, прыжки с одной ноги на другую, шаги польки, приседания и т. д.).

Основой содержания начального образования является интеграция учащихся (под руководством педагога) в основные виды хореографической деятельности. На первом этапе важна музыкально-исполнительная деятельность. В начальной школе дети интересуются музыкой и танцевальной информацией. Поэтому очень важно познакомить детей с основами хореографической деятельности. Рассматривая проблемы творческой деятельности детей, нельзя сказать о роли танца и его разновидностей (демонстрация педагогов, фиксированные движения, народный танец с медленными элементами народного танца, хоровод пения, импровизация). Танцы активизируют слух ребенка, развивают четкие, красивые движения. Наиболее ярко проявление детского творчества наблюдается в танцевальной импровизации. Раннее изучение элементов танцевальных движений позволяет детям создавать свои собственные танцевальные композиции в раннем школьном возрасте. Дети чувствуют потребность в свободном танце, для них это одна из самых удобных форм самовыражения. Такие занятия способствуют формированию любви к танцу и требуют постоянного знакомства с ним.

Основой обучения детей младшего школьного возраста должна быть игра. Игра в ритм-классе не должна быть наградой или перерывом после тяжелой работы, но работа, созданная из игры, становится ее смыслом и продолжением. Правильно подобранные и организованные танцевальные игры в процессе обучения способствуют умению работать, вызывают интерес к занятиям, работе. Специфика хореографической подготовки связана с постоянной физической активностью. Но физическая активность сама по себе не имеет воспитательного значения для ребенка. Он должен быть совместим с творчеством, умственной работой и эмоциональным выражением. Задача педагога – воспитать у ребенка желание творческого самовыражения, овладение эмоциями и понимание красоты.

Для развития творческой одаренности детей на занятиях хореографии применяется целый комплекс приемов и методов.

Диагностические средства – позволяют выявить потенциал творческих способностей ребенка. К данным средствам относятся просмотр способностей детей, определение их двигательной активности, выявление пластичности, выразительности движений, музыкального слуха, наблюдение за детьми в процессе импровизации (творческого задания).

Прием сотворчества (ребенок – ребенок, ребенок – педагог, работа в группах). Данный прием можно рассматривать как диагностический, в котором хорошо видны индивидуальные способности и особенности детей, так и развивающий, так как дети обогащают художественный опыт друг

друга во время совместного творчества. Кроме этого, стоит отметить использование этого приема помогает детям научиться слышать и слушать друг друга, принимать идеи других, а также воплощать эти идеи в творческой деятельности.

Технологии формирования определенных психофизических состояний. В современной хореографии активно используются средства из арсенала практической психологии: приемы релаксации, умение адекватно реагировать на раздражающие факторы. Невозможно долго находиться в состоянии повышенного напряжения – и способность расслабиться, «отпустить» чрезвычайно важна для умения в нужный момент достичь уровня высокой работоспособности.

Технология снятия зажимов и творческого раскрепощения. Данная технология включает в себя организованную определенным образом игровую деятельность, комплекс этюдов и упражнений. Дети взаимодействуют друг с другом в ходе упражнений и игр, но при этом находятся в комфортном эмоциональном состоянии.

Методы и приемы на развитие пластики. Растяжка (стрейчинг) представляет собой упражнения и задания, направленные на увеличение гибкости тела и подвижности суставов. Что в свою очередь приводит к раскрепощению тела и увеличению его хореографических возможностей.

Технология создания художественного образа. Денная технология представляет собой творческие задание на развитие фантазии и творческого воображения с применением их в танце. Создание новых образов помогает ребенку выразить свою индивидуальность.

Увеличение творческой активности детей во время занятий хореографией, а также то, как она влияет на их творческий рост проходит успешнее если деятельность педагога основывается на:

- уважении
- умении использовать игровую деятельность и игровые технологии, как инструмент для развития творческой активности;
- умении общаться с детьми, тонко и деликатно следовать детской природе, обеспечивать его свободное развитие;
- умении грамотно поощрять детей в стремлении быть самостоятельными, ответственными;
- умении создать положительную психологическую атмосферу в коллективе, которая будет способствовать свободе действий учащихся на занятии.

Таким образом, искусство танца имеет очень большое влияние на эстетическое восприятие ребенка. На занятиях по хореографии, я стараюсь приобщать детей к миру прекрасного, учу детей слушать музыку, оценивать ее и воспринимать, воспитываю художественный вкус, раскрываю индивидуальные возможности каждого из учеников.

Список литературы

1. Доровской А.И. Сто советов по развитию одаренности детей. Родителям, воспитателям, учителям / А.И. Доровской. – М.: Российское педагогическое агентство, 2003.
2. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность школьников: учеб. пособие/ Н.С. Лейтес. – М.: Академия, 2000.
3. Психология одаренности детей и подростков: учеб. пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / Ю.Д. Бабаева, Т.М. Марютина [и др.]; под общ. ред. Н. С. Лейтеса. – 2-е изд. – М.: Академия, 2000.

Ширенина Лидия Сергеевна

бакалавр, студентка

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

РАЗВИТИЕ ХОРЕОГРАФИЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

***Аннотация:** младший школьный возраст наиболее подходит для развития хореографического таланта. Связано это прежде всего с тем, что младший школьный возраст является ответственным периодом психологического развития ребенка, интенсивного развития всех психических функций, формирования сложных видов деятельности, создания основ творческих способностей, формирования структуры мотивов и потребностей, нравственных норм, самооценки, элементов волевого регулирования поведения. В данной работе автор затрагивает влияние творчества на младших дошкольников. Творчество – это деятельность, связанная с характером, интересами и способностями человека. Воображение – его цель. Новый продукт, полученный человеком в творчестве, может быть объективно новым (социально значимое открытие) и субъективно новым (открытие для себя). Развитие творческого процесса, в свою очередь, обогащает воображение, расширяет знания, опыт и интересы ребенка. Творческая деятельность развивает чувства детей, способствует более оптимальному и интенсивному развитию высших психических функций, таких как память, мышление, восприятие и внимание. Последние, в свою очередь, определяют успех обучения ребенка. Творческая деятельность развивает личность ребенка, помогает ему усвоить нравственные и нравственные нормы. Создавая произведения искусства, ребенок отражает в них понимание жизненных ценностей, их личностных качеств. Школьники любят заниматься искусством. Они с энтузиазмом поют и танцуют, лепят и рисуют, сочиняют сказки, занимаются народным ремеслом. Творчество делает жизнь ребенка богаче, полнее и радостнее. Дети способны заниматься творчеством независимо от личных комплексов. Взрослый, часто критически оценивая свои творческие способности, стыдится их демонстрировать. У каждого ребенка есть свои уникальные черты, которые можно распознать достаточно рано.*

***Ключевые слова:** одаренность, хореографические способности, творческая деятельность.*

В современной России произошли значительные изменения в идеологии, человеческих отношениях и системе ценностей. Противоречие тенденций постмодернизма и поиск новых основ приводит к необходимости выявления новых оснований для наибольшего развития творческих способностей детей на начальной стадии их становления. Дети, которым придется жить и работать в новых социальных условиях, в новой социокультурной парадигме, получают много информации из фильмов, телевидения и интернета. Современный ребенок слушает, смотрит и многое знает. Информатизация общества, которая имеет огромное значение для развития личности, также определяет негативные последствия. К ним относятся

потеря настойчивости, отсутствие новизны восприятия. Одновременно возникает вопрос-участвует ли знание в развитии его таланта, в преобразовании его духовного мира, творческого потенциала?

Современное общество нуждается в людях, предрасположенных к нестандартному, инновационному, творческому мышлению, способных генерировать творческие идеи.

В современном мире важной задачей исследования является разработка мер по развитию способностей творческих детей, внедрение новейших и наиболее эффективных технологий педагогического процесса, с помощью которых ребенок способен познать мир в видах деятельности, которые ему наиболее близки, доступны и в большей степени способствуют его развитию. Творческая деятельность должна играть решающую роль. Ведь именно в нем ребенок может в полной мере раскрыть свои творческие способности, свой творческий потенциал. На мой взгляд, такой деятельностью является танцевальная деятельность.

Хореография является важным средством эстетического воспитания, а также развития творческих способностей. Именно в процессе хореографии дети развивают правильное чувство красоты движений, способность передавать свое эмоциональное состояние, настроение и переживания.

Понятие «хореография» охватывает все, что относится к искусству классического, народного и современного танца. Осваивая разнообразные движения, дети улучшают двигательные навыки, развивают мышечное чувство, пространственную ориентацию, улучшают осанку, повышают жизненные силы. Использование народных танцев в хореографии вносит в культурное наследие разных народов. Использование музыки на занятиях вводит основы музыкальных навыков, произведения различных композиторов, воспитывает музыкальность, развивает интеллектуальные способности и творчество каждого ребенка в целом. Также занятия танцами помогают решить многие психологически-педагогические проблемы, связанные прежде всего с развитием его творческого таланта. Танец оказывает положительное психоэмоциональное и физическое воздействие на ребенка.

Таким образом, одаренность – это уровень развития каких-либо навыков человека, связанный с их развитием, но, тем не менее, независимый от них. Одаренность не обеспечивает успеха в какой-либо деятельности, а только возможность добиться этого успеха.

Помимо наличия определенного набора навыков, ребенок должен обладать определенным количеством знаний, навыков и навыков, чтобы эффективно выполнять действия.

Важно помнить, что одаренность может быть как особой, то есть проявляющейся в определенном виде деятельности, так и общей, то есть одаренности к различным видам деятельности. Точно так же одаренность может проявляться четко, быть возрастной или скрытой. Каждый ребенок одарен, поэтому педагогическая задача – выявить уникальность этой одаренности и создать условия для ее развития и реализации.

Это обеспечивает:

- специальные образовательные услуги;
- богатая образовательная среда, включающая интересные мероприятия для ребенка;
- мотивация ваших собственных усилий по совершенствованию ваших навыков.

В целом в современной педагогической науке нет четкого и однозначного ответа на вопрос: «Что такое «одаренность», а также достаточно неоднозначных оценок возможности гарантированного формирования в педагогическом процессе учащихся выдающихся способностей.

Одаренный ребенок – это ребенок, который отличается яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями в том или ином виде деятельности. Талант в области хореографии можно определить как совокупность выдающихся качеств ученика в восприятии художественного материала, наличие ярко выраженных способностей к пластическому воплощению некоторых художественных образов в сценических условиях. И наличие одаренности может или не может привести к высоким академическим достижениям в определенном виде деятельности.

А в том, чтобы помочь ребенку реализовать себя в жизни, раскрыть для него перспективы той или иной деятельности, – это профессионализм учителя, его такт, талант, а также ответственность и профессиональное удовлетворение.

Диагностика одаренности детей в хореографическом искусстве включает в себя три элемента:

1. Анатомические природные способности, к которым относятся: физические (функциональные) данные, а также психомоторные способности.

Физические характеристики включают в себя: инверсию, шаг, подъем, гибкость и прыжок. Психомоторные навыки включают в себя: координацию, аплодисменты, музыкальность и чувство ритма. По словам Н. И. Тарасова, хореографические способности делятся на музыкальные, танцевальные и ритмические, а также на внешние данные и профессиональные навыки. Все эти навыки объединены и находятся в единстве, углубляя связь между музыкой и танцами, изучая все хореографические дисциплины.

2. К психологическим качествам личности относятся: особый тип личности, который формируется на основе характера, темперамента, творческих способностей; особый тип творческого мышления, построенный на понятиях «образного мышления» и «внутреннего видения». Хореографический талант выражается через понятия «творчество» и «творческая личность».

3. Педагогическая поддержка, которая зависит от формы обучения (профессиональной или любительской).

Выявление одаренных детей – это длительный процесс, связанный с анализом развития конкретного ребенка.

Эффективная идентификация одаренности с помощью любой одноразовой процедуры тестирования невозможна. Поэтому вместо единовременного выбора одаренных учеников следует направить усилия на постепенный, постепенный поиск одаренных детей из числа танцующих на основе построенной системы.

Список литературы

1. Богоявленская Д.Б. Основные современные концепции творчества и одаренности / Д.Б. Богоявленская. – М.: Прогресс, 1997.
2. Доровской А.И. Сто советов по развитию одаренности детей. Родителям, воспитателям, учителям / А.И. Доровской. – М.: Российское педагогическое агентство, 2003.
3. Попова Л.В. Краткое руководство для учителей по работе с одаренными учащимися / Л.В. Попова. – М.: Молодая гвардия, 1997.
4. Психология одаренности: от теории к практике / Под ред. Д.В. Ушакова. – М., 2000.

ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТОВ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Казеннова Яна Валерьевна

педагог-психолог

МБУ ДО «Центр психолого-педагогической,
медицинской и социальной помощи»

г. Алексин, Тульская область

магистрант

ФГБОУ ВО «Тульский государственный

педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Тульская область

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНОЙ ГОТОВНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ В УСЛОВИЯХ ЦЕНТРА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

***Аннотация:** говоря о психологической готовности старших дошкольников, в роли основного фактора выделяют произвольность психических процессов. Немалое количество исследований было посвящено готовности к школьному обучению, в том числе и личностной, которая рассматривается с позиции соответствия психического развития личности дошкольника, содержанию, условиям и методике обучения в школе. Данная статья посвящена характеристике личностной готовности старших дошкольников к предстоящему обучению в школе, в ракурсе психолого-педагогических условий центра дополнительного образования.*

***Ключевые слова:** психологическая готовность, личностная готовность, дополнительное образование, обучение, старшие дошкольники.*

Дошкольное образование является первой и немаловажной ступенью в системе образования, выполняющее важную функцию – подготовка детей к обучению в школе. Одной из основных целей воспитания является цель всестороннего развития ребенка, формирование личностной готовности к последующему обучению [4, с. 464].

Старший дошкольный возраст относится к периоду конкретных операций, на первое место выходит целенаправленная познавательная деятельность. Активно развиваются высшие психические функции: наглядно-образное и логическое мышление, свойства внимания, формируется словарный запас.

С.Л. Рубинштейн, не изучая проблему готовности к школьному обучению целенаправленно, отмечал, прежде всего, принцип единства деятельности и сознания, а его проявление в учебном процессе трактовал с точки зрения единства развития и обучения.

Он заметил: «Поскольку продвижение дошкольников с одного уровня либо ступени психического развития на другой осуществляется в процессе обучения... необходимо ребенка изучать, обучая его» [2, с. 40–42].

При данном подходе выделение определенного набора качеств, знаний и навыков, которые необходимы для успешного обучения, несомненно, довольно полезно. «В данную категорию включают: коммуникативные умения, способности, характерологические черты, нравственные качества. Если проанализировать их внимательно, то можно заметить, что они создают качества личности, в зависимости от теоретической точки зрения автора, а также его методической оснащенности» [1, с. 816].

Личностная готовность так же, как и психологическая в общем ракурсе, важна для успешности учебной деятельности ребенка и его скорейшей адаптации к новым условиям, безболезненного вхождения в новую систему отношений. Результатом образовательного процесса в дошкольном учреждении является физически, лично и интеллектуально развитый ребенок.

Готовность ребенка к школьному обучению предполагает определенный уровень развития социальных мотивов поведения и структуру, которая определяет внутреннюю позицию школьника [3, с. 264].

Формирование личностной готовности можно определить как систему потребностей и стремлений дошкольника, связанных со школой, т.е. такое отношение к обучению, как собственная потребность, осознание ребенком представление об обучении. Такая потребность обнаруживается, когда ребенок отказывается от игровой и непосредственной деятельности и проявляет положительное отношение к учебному процессу, принимает соответствующие школьные правила и требования.

Положительное влияние на развитие личности дошкольника и готовности к дальнейшему обучению в целом, оказывает интенсивно развивающаяся в данный момент, система дополнительного образования. Оно социально востребовано, требует постоянного внимания и поддержки со стороны общества и государства как образование, непосредственно сочетающее в себе воспитание, обучение и развитие личности детей.

В Концепции модернизации российского образования подчеркнута важнейшая роль учреждений и центров дополнительного образования детей, как одного из определяющих факторов развития склонностей, способностей и интересов личностного, социального и профессионального самоопределения детей и молодежи [5, разд. 1].

Научными изысканиями в области дополнительного образования детей занимались А.Г. Асмолов, В.А. Горский. Идея развития дошкольного воспитания на базе учреждений дошкольного образования выдвинута В.И. Андреевым, А.И. Щетинской. Концептуальные положения о развитии личности в дополнительном образовании положили В.А. Березина, А.К. Бруднов.

В учреждениях дополнительного образования могут заниматься дети, посещающие детский сад, и так называемые «домашние дети», не посещающие его. У детей, которые не посещают дошкольные учреждения, ограничен круг контактов в социальной сфере, как правило, у некоторых присутствует педагогическая запущенность, пробелы в развитии познавательной и эмоциональной сферы.

Современные центры дополнительного образования обладают рядом возможностей, которые позволяют организовать качественную и полноценную работу с дошкольниками.

Приведём пример на базе МБУ ДО «ЦППМиСП» г. Алексин:

– материальная база центра позволяет организовать разнообразные практические занятия по разным направлениям деятельности, в специализированных оборудованных кабинетах;

– возможность объединения в одну группу детей, обладающих сходными качествами: одаренных, с ограниченными возможностями здоровья, с одинаковыми интересами. Присутствует возможность набирать комплектные группы по общим программам подготовки к школе;

– в штате центра работают не только педагоги дополнительного образования, но и психологи, логопеды, дефектологи;

– педагоги дополнительного образования обладают специальными знаниями и умениями, как по направлению деятельности (художественному, спортивному, и др.), так и по формированию у детей навыков общения, сенсорному развитию и других качеств, важных для дошкольников.

Основной целью деятельности центра дополнительного образования является: образовательная деятельность по дополнительным общеобразовательным-общеразвивающим программам.

В дополнительном образовании детей реализуется личностно ориентированный подход, так как в основе построения образовательного процесса лежит развитие ребенка, его личные интересы и достижения.

Реализация личностно ориентированного подхода становится возможной, если создавать условия для организации исследования личности ребенка, разработки индивидуальных образовательных маршрутов, создания системы отслеживания личностного роста детей, их достижения.

Занятия по формированию личностной готовности в рамках полноценной подготовки старших дошкольников к обучению в школе, проводятся в отдельно предоставленных кабинетах, которые имеют свою развивающую предметно – пространственную среду и вызывает у детей чувство заинтересованности, новизны, неожиданности.

Среди таковых на базе МБУ ДО «ЦППМиСП» можно выделить:

Игровая комната: Помещение приспособлено для проведения коррекционно-развивающих занятий. Индивидуальные и в небольших группах и подгруппах с детьми и родителями (законными представителями), посещающими Центр. Занятия в данном помещении используется преимущественно педагогами-психологами центра, реализующими программы по готовности детей к обучению в школе.

Сенсорная комната: данное помещение предназначено, как для групповых, так и для индивидуальных коррекционно-развивающих занятий с детьми. Занятия в сенсорной комнате включены в комплексную систему реабилитации детей с ОВЗ и личностно-ориентированной подготовке к школьному обучению.

Таким образом, можем прийти к выводу, преимущество дополнительного образования заключается в том, что оно усиливает вариативную составляющую, общего образования, содействует практическому применению знаний и умений, приобретенных в учреждениях дошкольного образования, что не мало важно, активизирует мотивацию занимающихся. К главным достоинствам можно отнести развитие личности, творческого потенциала и навыков адаптации к современному обществу и новой среде дальнейшего предстоящего обучения.

Список литературы

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: учеб. пособие для студ. вузов / Г.С. Абрамова. – М.: Юрайт, 2015. – 816 с.
2. Бойкина М.В. Об интеллектуальной готовности дошкольников к школьному обучению / М.В. Бойкина. – Академический вестник. Вестник Санкт-Петербургской академии пост дипломного педагогического образования. – 2016. – №2 (25). – С. 40–42.
3. Кравцов Г.Г. Психология и педагогика обучения дошкольников: учебное пособие / Г.Г. Кравцов, Е.Е. Кравцова. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2013. – 264с.
4. Кулагина И.Ю. Возрастная психология: полный жизненный цикл развития человека: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И.Ю. Кулагина, В.Н. Коллоцкий. – М.: ТЦ Сфера, 2009. – 464 с.
5. Проект «О приоритетных направлениях развития образовательной системы» Российской Федерации» от 9 дек. 2004г., одобрены на заседании Правительства Российской Федерации 9 дек. 2004 г. (протокол №47, разд. 1).

Мантрова Александра Вячеславовна
аспирант

Федотенко Инна Леонидовна
д-р пед. наук, профессор

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ВЛИЯНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА

***Аннотация:** в статье раскрыто понятие «образовательной среды», рассмотрены ее составные части, указаны факторы, способствующие развитию личности студента, а также причины, тормозящие этот процесс.*

***Ключевые слова:** образовательная среда, развитие, личность, вуз, студент.*

Современное образование в РФ это не просто получение знаний в стенах школы, колледжа или института. Это еще и воспитание, формирование личности будущего гражданина, любящего свою страну, чтящего ее культуру и традиции. Что подкреплено на законодательном уровне: Ф3 «Об образовании в Российской Федерации», государственной программой РФ «Развитие образование», «Национальной доктриной образования в Российской Федерации». В данных документах отражено значение образования для государства, определены основные направления развития образования, нацеленного не только на получение знаний или умений, но и на творческое развитие каждого гражданина страны.

В настоящее время развитие личности охватывает три основных направления:

- самосовершенствование посредством получения новых знаний и умений, корректировки своих недостатков;
- глубинное общение, путем познания себя и окружающего мира, проникновение и понимание сути вопроса;

– самоусовершенствование через воспитание, социализацию и т. д.

Формирование здоровой и духовно богатой личности невозможно без создания необходимой образовательной среды.

Согласно В.А. Ясвину, образовательная среда – это система влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении [2].

Образовательная среда вуза состоит из:

– архитектуры, внутреннего устройства и дизайна самого здания учебного заведения, отражающих его историю (так, например, на территории многих университетов установлены стелы, обелиски или памятные доски, рассказывающие о подвиге преподавателей, сотрудников, студентов в годы ВОВ);

– герба, гимна, знамени, логотипа, выражающих традиции учебного заведения, что наглядно подтверждают строки гимна ТГПУ им. Л.Н. Толстого: «...Славы Тулы будь, университет, ради света, науки во имя. Бережно храни свой авторитет и Толстого великого имя...» [1];

– содержания и организации учебного процесса, включающих образовательные программы, учебные планы, методическое сопровождение, воспитательную работу и т. д.;

– выстроенных коммуникаций и отношений между руководством вуза, преподавателями и студентами с учетом их возрастных, национальных, мировоззренческих особенностей, выраженных в создании сообществ, кружков, творческих коллективов, например, научные школы, совет молодых ученых, клуб выпускников, туристско-краеведческий клуб «Искатель» объединенный совет обучающихся, студенческий педагогический отряд в ТГПУ им. Л.Н. Толстого.

Одним из основных элементов образовательной среды выступает система взаимоотношений, которая позволяет участникам процесса обмениваться информацией, получать знания, навыки и опыт, вовлекает студентов в жизнь вуза.

Образовательная среда создает возможности и условия для гармоничного развития личности, проявления активности, инициативности, отстаивания интересов. В высшем образовании существуют значительные различия по созданию необходимых условий по сравнению со школой. Это и разные наборы студентов, и направления подготовки, и различные подходы преподавателей к преподаванию дисциплин, и интересы административного аппарата вуза. Поэтому при формировании необходимой образовательной среды необходимо учитывать данные факторы.

При возникновении дисбаланса в образовательной среде можно столкнуться с негативными последствиями в процессе развития личности студента:

– загруженность студентов, отсутствие свободного времени зачастую приводят к регрессу в интеллектуальной и духовной сфере обучающегося;

– нарушения взаимоотношений между преподавателем и студентом негативно сказываются на психическом состоянии обучающегося, что активно наблюдалось во время дистанционного обучения, особенно в первое время, когда был нарушен привычный порядок взаимодействия;

– чрезмерные информационные потоки, предложения об участии во многочисленных мероприятиях могут вызвать нежелание воспринимать организационную культуру учебного заведения, что может привести к возникновению интереса, противоречащих изначальным целям обучающегося.

Образовательная среда оказывает прямое воздействие на формирование и развитие личности студента. Правильно сформированная образовательная среда способствует саморегуляции, самовоспитанию и созданию деловой направленности личности студента как будущего специалиста.

Список литературы

1. Луговская С. Гимн ТГПУ им. Л.Н. Толстого / С. Луговская // Официальный сайт ТГПУ им. Л.Н. Толстого. – 2021 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://tsput.ru/history/> (дата обращения: 14.06.2021).
2. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

Пак Дана Ильинична

учитель

МАОУ «Лицей №1»

г. Тула, Тульская область

соискатель

ФГБОУ ВО «Тульский государственный

педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Тульская область

Научный руководитель

Федотенко Инна Леонидовна

д-р пед. наук, профессор

ФГБОУ ВО «Тульский государственный

педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Тульская область

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация: в статье рассматриваются проблемы и способы формирования субъектности студентов педагогических вузов.

Ключевые слова: субъектность студентов, субъектно-деятельностный подход, саморазвитие, профессиональные навыки.

В настоящее время одной из важнейших задач, стоящей перед современной системой образования, является формирование субъектности студентов, что составляет основу их самостоятельности и личностного самоопределения.

На сегодняшний день высшая школа уделяет особое внимание запросам рынка труда, в связи с чем, возникает потребность в более детальном исследовании и применении в образовательном процессе подходов, ориентированных на профессиональное становление и саморазвитие будущих специалистов. Одним из таких является субъектно-деятельностный подход, основы которого были заложены С.Л. Рубинштейном. Он отмечает, что «самостоятельность субъекта никак не исчерпывается способностью выполнять те или иные задания. Она включает более существенную способность самостоятельно, сознательно ставить перед собой те или иные задачи, цели, определять направление своей деятельности. Это требует большей внутренней работы, предполагает способность самостоятельно мыслить, и связано с выработкой цельного мировоззрения» [3].

А.А. Плигин определял субъектность как способность становления и развития личности, которая формируется благодаря усложнению видов, форм и качества человеческой активности [2].

На формирование ценностно-смыслового отношения студента к университетскому образованию и будущей профессии, а также его профессиональных навыков большое влияние оказывает изучение теоретической и практической педагогики. Студенты знакомятся с различными стилями педагогической деятельности (А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, Л.С. Выготский, Ш.А. Амонашвили, К.Д. Ушинский, Иоганн Генрих Песталоцци, Жан-Жак Руссо, Иоганн Фридрих Герbart, Мария Монтессори и др.), активно вступают в дискуссии при решении различных педагогических ситуаций, опираясь на свои знания, убеждения и опыт. Они изучают способы взаимодействия с детьми и их родителями, способы разрешения возникающих конфликтов. Немаловажную роль в формировании субъектности студентов играет педагогическое проектирование, которое способствует формированию у них первых навыков разработки различных методов диагностики, планов коллективно-творческого дела, конспектов, календарно-тематического планирования, будущие учителя изучают способы постановки целей, разбирают типичные ошибки в процессе целеполагания. Также одним из важнейших средств является изучение методики обучения дисциплине, которую в дальнейшем будет преподавать будущий учитель в школе. Именно в этот период студент учиться самостоятельно составлять конспекты уроков и самое главное – проводить занятия. Особенно эффективной является форма проведения занятий, при которой студент выступает в роли учителя, а преподаватель и остальные слушатели – в роли учеников. В этот момент выступающий сталкивается со множеством трудностей, возникает ряд вопросов: «Как приветствовать аудиторию, каким образом себя преподнести? Как реагировать на молчание обучающихся? Каким образом проверить, усвоена и понята ли новая информация?». При проведении занятий студенты часто полностью полагаются на заранее подготовленный конспект, не замечают ошибки, которые допускают «ученики» при ответе у доски, как правило, это становится очевидным только при получении неверного ответа, вследствие чего, учитель начинает нервничать, и вновь погружается в свой конспект, не контролируя при этом остальных обучающихся. Еще одной распространенной ошибкой является отсутствие такого этапа урока как актуализация знаний. Если же данный этап имеет место быть, то, как правило, педагог самостоятельно воспроизводит информацию вместо того, чтобы провести опрос. Довольно редко при изучении новой темы используется метод проблемного обучения. Студент солирует у доски, преподносит информацию в готовом виде, что является неприемлемым при реализации системно-деятельностного подхода, который является основополагающим в системе общего образования и также прописан в Федеральном государственном образовательном стандарте.

Чтобы помочь студенту преодолеть данные затруднения, а также способствовать формированию его субъектности, необходимо после завершения ответа попросить сначала его самого оценить себя, а затем и его одноклассников дать оценку проведенному уроку, отметить положительные его стороны и недостатки, задать интересующие вопросы. Очень важно похвалить выступающего и отметить, что ошибки – это неплохо,

именно они помогают учиться. Затем методист должен объяснить, каким образом необходимо взаимодействовать с обучающимися, как строить диалог, напомнить о субординации, отметить значимость повторения уже изученного материала в начале урока, необходимость постоянного взаимодействия с детьми, при котором внимание учителя не концентрируется лишь на отвечающем у доски, и в случае возникновения у него ошибки, не стоит искать ее самостоятельно, нужно привлечь к этому и его одноклассников. Если школьник затрудняется при устном ответе на поставленный вопрос, не следует отвечать за него, стоит попросить ответить на него других учащихся.

Сложнейшая задача научить студентов использовать метод проблемного обучения, для этого им необходимо прекрасно знать преподаваемый предмет, и уметь устанавливать причинно-следственные связи. Часто педагогу труднее всего при подготовке к уроку продумать, какие вопросы задавать детям, чтобы те в свою очередь объяснили новую тему.

Следующий самый важный этап – это педагогическая практика. Задача становится все сложнее, в аудитории присутствуют непосредственно дети, с которыми сложнее взаимодействовать, чем со сверстниками. Может произойти любая педагогическая ситуация и студенту необходимо с ней справиться, используя все свои знания, навыки и умения. Использование студентом научных знаний как методологических и технологических средств решения собственных образовательных и профессиональных задач и является одной из характеристик его субъектности.

Непрерывный процесс социального становления студента способствует превращению будущего специалиста в субъект образовательного процесса, изменению его социального статуса профессиональных и культурных ролей. Вырабатывается грамотное отношение к окружающему миру (природе, обществу, культуре, будущему), что предопределяет личностно-индивидуальный стиль осуществления жизненных и профессиональных планов. Сегодня уже недостаточно строить образовательный процесс, опираясь только на собственные знания и опыт [1; 4]. Необходимо использовать современные образовательные технологии, которые позволяют проектировать педагогические ситуации и создавать условия для развития субъектности.

Список литературы

1. Пак Л.Г. Развитие субъектности студента в образовательном процессе вуза / Л.Г. Пак // Казанский педагогический журнал. – 2009. – №7 – 8. – С. 27–34 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=13087552> (дата обращения: 09.06.2021).
2. Плигин А.А. Психология познавательных стратегий школьников в индивидуализации образования: дис. ... д-ра психол. наук. – М., 2009. – 517 с.
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн – СПб.: Питер, 2002 – 720 с.
4. Федотенко И.Л. Становление субъективности студентов педагогического вуза как критерий качества современного образования: монография / Брешковская К.Ю., Будникова С.П., Декина Е.В. [и др.]; под ред. К.С. Шалагиной. – Варшава: iScience Sp. z o. o., 2019. – 192 с.

Потемина Алёна Сергеевна

бакалавр, магистрант

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Тульская область

ПРОЦЕССЫ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ ПОДРОСТКОВ, НАХОДЯЩИХСЯ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ

Аннотация: актуальность проблемы исследования эмоционально-волевой сферы в подростковом возрасте определяется потребностями ряда общественных институтов, которые непосредственно включены в процесс формирования и воспитания членов общества.

Цель исследования: разработка модели управления процессами эмоционально-волевой сферой подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации.

Методы: теоретический анализ, формирующий эксперимент, качественная и количественная обработка данных.

Ключевые слова: подростки, трудная жизненная ситуация (ТЖС), эмоционально-волевая сфера.

Эмоционально-волевая сфера – это свойства человека, характеризующие содержание, качество и динамику его эмоций и чувств, в том числе способов их регуляции. Эмоции выполняют регулятивную функцию, которая выражается в том, что стойкие переживания направляют поведение человека, поддерживают его, заставляют преодолевать встречающиеся преграды.

Проблема воли и волевой активности всегда была актуальной в психологии. Она так или иначе решалась представителями разных психологических теорий и направлений. В отечественной психологии эта проблема достаточно широко исследована такими авторами, как А.Ф. Лазурским, С.Л. Рубинштейном, В.И. Селивановым, Н.Д. Левитовым, А.И. Высоцким, В.А. Иванниковым, Е.П. Ильиным и др. Особо следует отметить школу В.И. Селиванова, в которой воля с самого начала изучения рассматривалась как самостоятельный психический процесс, как сложное многокомпонентное образование. Многие ученые, которые исследуют психологию подросткового периода, часто обращают внимание на преобладание у несовершеннолетних эмоциональной сферы над волей, что может проявляется, например, в эмоциональной неустойчивости, раздражительности, а иногда даже и в агрессивности. В исследованиях А.Н. Леонтьева, Л.И. Божович, Л.С. Славиной показано, что в основе неуспеваемости, плохого поведения, проблем во взаимоотношении со сверстниками и старшими, лежит недостаточный уровень в развитии эмоциональной сферы детей [1; 6; 8]. Эмоциональная сторона личности имеет не менее важное значение, чем другие стороны, и составляет предмет и заботу воспитания в такой же мере, как ум и воля [2]. То, каким образом будут усваиваться знания и умения, полученные в процессе воспитания, и как они будут использованы в дальнейшем ради достижения цели, важнейшим образом зависит от

эмоционального отношения подростка к окружающим его людям и к окружающему его миру в целом. Так же изучением проблем развития личности подростков занимались Л.И. Божович, Л.С. Выготский, В.С. Афанасьев, В.В. Давыдов, Р.В. Чиркина, А.В. Монроз и др. [3; 4; 7; 9; 10]. Также стоит отметить зарубежных авторов таких, как Э. Эриксон, Х. Ремшмидт, М. Кле и др. Во многих исследованиях эмоции и воля рассматриваются как самостоятельные сферы личности, а их объединение объясняется необходимостью изучения проблем регуляции поведения личности в различных ситуациях. Эмоции позволяют личности отражать окружающую действительность в непосредственном переживании. Переживание позволяет наделять объекты и события особой значимостью и определить собственное отношение к ним [5]. Б. Спиноза в своих учениях об аффектах, говорил о динамическом единстве эмоций с другими психическими явлениями, полагая, что они оказывают не только регулирующее, но и в некоторых случаях дезорганизующее влияние на деятельность [11].

Поскольку жизненный опыт подростков недостаточен, то им свойственно стремление к самоутверждению, к показу некой своей самостоятельности. В кругу своих сверстников они часто стремятся утвердить свое положение, показать себя людьми, знающими взрослую жизнь. Такое утверждение связано зачастую с подражанием социальным формам поведения, таким как неприятие воспитательных мероприятий. Для подростка воля как черта характера стоит на одном из первых мест. Волевые люди становятся для него идеалом, на который он хотел бы походить. Но, как и упоминалось выше, эмоции преобладают над волей. У детей подросткового возраста весьма ярко выражено стремление подбирать аргументы в пользу более эмоционально привлекательного поведения, за счет поведения необходимого.

Трудная жизненная ситуация (ТЖС) – это ситуация, субъективно воспринимаемая человеком как трудная лично для него или является объективно нарушающей его нормальную жизнедеятельность (инвалидность, сиротство и т. д.).

Для ребенка трудная жизненная ситуация – это ситуация, в которой он не может жить нормально и которую не может исправить сам.

Особенность трудной жизненной ситуации состоит в том, что эта ситуация нарушает привычный для человека образ жизни, ставит его перед необходимостью оценить внешние и внутренние аспекты ситуации с учетом содержательных признаков и определить возможность преобразования ситуации. А затем – выбрать или принципиально новые стратегии поведения и деятельности, или новые основания жизни и способы согласования своих отношений с собой, другими людьми, миром в целом. Особенно нуждаются в помощи дети, оказавшиеся в такой ситуации.

В трудных жизненных ситуациях чаще оказываются неблагополучные семьи, а именно: многодетные, неполные, малообеспеченные, безработные, семьи, где все или некоторые ее члены являются людьми с ограниченными возможностями здоровья. У подростка из таких семей часто бывает низкая самооценка, он плохо функционирует в обществе. Это может негативно повлиять на будущую жизнь такого ребенка.

Актуальность проблемы исследования эмоционально-волевой сферы в подростковом возрасте определяется потребностями ряда общественных институтов, которые непосредственно включены в процесс формирования

и воспитания членов общества. Семья, школа, общество с каждым годом предъявляют к подрастающему поколению все более высокие морально-этические, социально-политические, идеологические требования.

Список литературы

1. Божович Е.Д. Психологические особенности развития личности подростка / Е.Д. Божович. – М.: Знание, 1979. – 37 с.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1991. С. 138–144.
3. Гишинский Я.И. Социология девиантного (отклоняющегося) поведения: учебное пособие / Я.И. Гишинский, В.С. Афанасьев. – СПб.: Филиал Института социологии РАН, 1993. – 167 с.
4. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
5. Левина М.С. Психологические аспекты развития эмоциональной сферы подростков из семей, находящихся в социально опасном положении / М.С. Левина // Молодой ученый. – Псков, 2019. – С. 331–333.
6. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции. Москва / А.Н. Леонтьев // Психология мотивации и эмоций: учебное пособие / ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, М.В. Фаликман. – М.: ЧеРо: Омега-Л: МПСИ, 2006. – С. 57–79.
7. Монроз А.В. Особенности изменения взаимосвязи устойчивых форм волевой саморегуляции с уровнем осмысленности жизни с подросткового по юношеский возраст / А.В. Монроз // Материалы Международного молодежного научного форума «ЛОМОНОСОВ-2015» / отв. ред. А.И. Андреев, А.В. Андриянов, Е.А. Антипов. – М.: МАКС Пресс, 2015. – 35 с.
8. Славина Л.С. Трудные дети: избранные психологические труды / Л.С. Славина; под ред. В.Э. Чудновского. – М.: Изд-во Московского психологического-социального ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2006. – 496 с.
9. Чиркина Р.В. Изменение установок противоправного поведения личности у несовершеннолетних: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Р.В. Чиркина. – М.: Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, 2008. – 31 с.
10. Шульга Т.И. Проблемы волевой регуляции в онтогенезе / Т.И. Шульга // Вопр. психол. – 1994. – №1. – С. 105–110.
11. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах: избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин // Психологи Отечества. – Институт практической психологии, МОДЭК, 2001. – 540 с.

Симоненко Екатерина Ивановна

студентка

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ

Аннотация: статья посвящена проблеме формирования ценностных ориентаций старших школьников; рассматриваются условия формирования системы взглядов и установок на мир в процессе изучения художественного текста.

Ключевые слова: ценностные ориентации, художественная литература, старшеклассники, нравственные ориентиры, духовное воспитание.

Современное общество отличается ценностным плюрализмом и утратой связи поколений и традиций в нравственном воспитании подраста-

ющего поколения: это связано со стремительным развитием информационных технологий, противоречивостью и размытостью культурных и социальных ценностей и норм, а также с упадком духовности и смещением акцента на материальные ценности.

В исследованиях процесса формирования ценностных ориентаций (Д.А. Леонтьев [3], Н.И. Непомнящая [5], В.С. Мухина [4], Ж.В. Горькая [2]) подчёркивается необходимость активизации процесса смыслообразования личности, присвоения ценностей современного общества в условиях свободного выбора.

В настоящее время в педагогической науке и образовании в целом решается такая глобальная задача, как определение социально-педагогических условий, которые способствуют формированию ценностных ориентаций личности, где базовыми являются социально-личностные и нравственные ценности. Именно поэтому проблема формирования ценностных ориентаций у старшеклассников является одной из важнейших проблем обучения в общеобразовательных учреждениях.

Следует отметить, что воспитание есть процесс длительный и непрерывный. Учебное заведение, осуществляющее воспитание молодого поколения, играет важную роль в жизни человека. Так, вопрос о становлении личности ребёнка ложится на плечи педагогов.

Одним из наиболее значимых методов воспитания является художественная литература. Как один из видов искусства, она представляет собой некий образ действительности и обращается к вечным этическим и нравственным ценностям, приобщение к которым есть основа духовного развития личности и обогащения её эстетического опыта в процессе формирования эмоционально-ценностного отношения к окружающему миру.

Таким образом, возникает необходимость изучения психологических и педагогических условий формирования ценностных ориентаций учащихся на основе обучения и воспитания в рамках современных образовательных условий и с учётом современного социокультурного контекста.

В работах психологов и социологов часто мы можем проследить связь интериоризации ценностей и гармоничного развития личности. По словам Б. Г. Ананьева, «формирование личности путём интериоризации – присвоения продуктов общественного опыта и культуры в процессе воспитания и обучения – есть вместе с тем освоение определённых позиций, ролей и функций, совокупность которых характеризует её социальную структуру» [1, с. 108].

Как правило, человека направляет на приобретение высших человеческих ценностей его ближайшее окружение, поэтому то, из чего складывается внутренний и внешний мир человека, напрямую зависит от того, в каких условиях находится и развивается личность. Воспитание молодого поколения на традиционных ценностях занимает ключевое место, поскольку определяет направленность содержания деятельности людей, которое проявляется в стремлении сеять разумное, доброе, справедливое, вечное.

Результаты социологических исследований показывают, что молодёжь имеет относительно устойчивую подструктуру жизненных ценностей, которые важны в любом обществе, – она условно может являться базисом ценностного сознания. Ценностные ориентаций и жизненные

установки, уже имеющиеся в сознании человека, влияют на поведение и поступки личности, которые определяют дальнейший исход событий.

Как отмечают психологи и педагоги, именно в период старшего школьного возраста ценностные ориентации оказывают существенное влияние на формирование ценностных ориентаций личности. Выбор дальнейшего жизненного пути становится основой социальной ситуации развития старшеклассника. В связи с этим меняется и ситуация взаимодействия с социальным окружением. Происходит переоценка ценностей, меняется система взглядов и установок на окружающий мир.

Д.Б. Эльконин и А.Н. Леонтьев ведущей деятельностью в данном возрасте считают учебно-профессиональную, которая в старших классах приобретает новое содержание: избирательное отношение к предметам, посещение подготовительных курсов, трудовая деятельность в пробной форме. Старшие школьники стремятся к саморазвитию: анализу себя, изучению новых знаний, достижению индивидуальных целей. Перед старшеклассниками стоит задача – не только приобретать знания, умения и навыки, но научиться ориентироваться во взрослой жизни, осознавать ответственность за себя, отвечать за свои действия и поступки.

Прежние нравственные ценности утрачены для современного мира, а новые ещё не успели закрепиться в сознании старшеклассников, что говорит об их неспособности принимать правильные и взвешенные решения. Они пока не могут отличать настоящие, жизненные ценности от искусственных, тем самым подвергают себя самоанализу, поэтому в процессе обучения необходимо делать акцент на нравственное и духовное воспитание школьников.

Художественный текст как ничто другое способен сформировать у старших школьников личное и значимое отношение к моральным и нравственным ценностям, идеалам. Именно художественная литература способна сформировать нравственные идеалы, направить человека на самосовершенствование, влияющее на развитие личности в целом. Воспитание подрастающего поколения посредством художественных произведений – это явление необходимое, полезное и полностью себя оправдывающее.

Влияние художественной литературы на становление личности заключается в том, что она обладает ценностным потенциалом и воздействует на наше сознание, которое с течением времени незаметно формирует наши мысли, взгляды, ориентиры, вкусы, которые в дальнейшем определяют направленность личности.

Старший школьник стремится к всестороннему развитию, поэтому ему необходимо давать те произведения, над которыми он смог бы поразмыслить, самостоятельно выявить проблему и найти конфликт, и задания определённого уровня сложности.

Литература как объект воздействия на формирование ценностных ориентаций является поистине уникальной дисциплиной. Формирование ценностных ориентаций в таком случае будет реализовываться в трёх направлениях:

- поскольку литература связана с изучением русского языка, то посредством речевой деятельности;
- при непосредственной работе с художественным произведением;
- в процессе усвоения новых знаний и соответствующих умений.

Пути формирования ценностных ориентаций в процессе изучения литературных произведений – это различные приёмы, которые применяются в методике преподавания литературы в общеобразовательных учреждениях, например:

- дискуссии относительно изучаемого материала и поставленных проблем в тех или иных литературных произведениях;
- рефлексия учащимися полученной информации с дальнейшим написанием сочинения-рассуждения, и т. д.

Также ещё одним способом работы с литературным произведением в старших классах является эвристический метод, который применяется на этапе углубления усвоения произведения, его анализа. Наряду с этим можно применить «диалоговую технологию», которая также формирует ценностные ориентации старшеклассников. Она позволит выстроить поэтапный процесс мышления педагога и учеников по поиску нравственной истины, обеспечивая рефлексивную и развивая интеллектуальные свойства личностей учащихся.

Особенность процесса диалога со старшеклассниками проявляется в его проблемном характере, способствующему построению взаимодействия между учителем и учащимися и становлению морального суждения и оценки.

В процессе изучения художественного произведения нужно осуществлять развитие не только собственно литературное, но и общеэстетическое, моральное, нравственное. Необходимо разбирать с учащимися каждую мелочь и деталь произведения, поскольку всё в тексте тесно, органически связано друг с другом. Усвоение содержания, идейного смысла литературного произведения оказывает влияние на развитие личности читателя: каждая ступень в обучении связана с расширением и углублением сознания учащихся.

Таким образом, мы видим, что личность подвергается угрозе нравственной дезориентации, поэтому необходимо направлять старших школьников на идеальные образцы и ценности, которые определяют содержание их ценностных предпочтений. Именно художественные произведения способны сформировать духовный облик и нравственные ориентиры подрастающего поколения.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2001. – 260 с.
2. Горькая Ж.В. Психология ценностей [Текст]: учебное пособие / Ж.В. Горькая; Минобразования и науки Российской Федерации, Федеральное гос. бюджетное образовательное учреждение высш. проф. образования «Самарский гос. ун-т», кафедра психологии развития. – Самара: Самарский ун-т, 2014. – 91 с.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность / А.Н. Леонтьев. – 2-е изд., стер. – М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2005. – 345 с.
4. Мухина В.С. Механизмы формирования ценностных ориентаций и социальной активности личности [Текст]: межвузовский сборник научных трудов / Московский гос. пед. ин-т им. В.И. Ленина; редкол.: В.С. Мухина (отв. ред.) [и др.]. – М.: МГПЯ, 1985. – 140 с.
5. Непомнящая Н.И. Психодиагностика личности. Теория и практика: учеб. пособие для студентов вузов / Н.И. Непомнящая. – М.: Владос, 2001. – 188 с.

Смалько Владислав Юрьевич

студент

Научный руководитель

Шахторина Екатерина Валентиновна

канд. пед. наук, доцент

ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный
университет им. И. Канта»

г. Калининград, Калининградская область

DOI 10.31483/r-98960

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ О БУДУЩЕЙ СЕМЬЕ

Аннотация: молодежь занимает особое положение в социальной структуре общества и максимально подвержена социальным новообразованиям. С одной стороны, у молодых людей под воздействием различных факторов нередко происходит процесс трансформации семейных ценностей. С другой стороны, молодежь выступает объектом воспроизводства системы ценностей, норм и образцов общественного поведения. В связи с этим исследование системы представлений студенческой молодежи о семье выступает в качестве актуального направления и представляет возможность составления грамотных социальных прогнозов. В ходе эмпирического исследования выявлены некоторые различия представлений о будущей семье у студентов с различными жизненными моделями.

Ключевые слова: молодежь, представления о будущей семье, жизненная модель, представления о будущей семье у студентов с различными жизненными моделями.

Социальные представления – категория, отражающая сеть понятий, утверждений, умозаключений, возникающих в повседневной жизни в ходе межличностных взаимодействий (С. Московичи) [1, с. 49].

Представления современной молодежи о семье и семейных ценностях формируются в родительской семье в ходе воспитания ребенка и на примере семейных взаимоотношений. В процессе приобретения жизненного опыта данные представления могут либо устойчиво закрепляться в сознании человека, либо трансформироваться и приобретать иное содержание [5, с. 139]. Одновременно, в условиях глобальной трансформации системы ценностей в современном обществе, в том числе – семейных, особый интерес вызывают представления о собственной будущей семье у студентов как прогрессивного его пласта. Отдельного пристального внимания, на наш взгляд, заслуживает акцент на различиях таких представлений у студентов с разными жизненными моделями, где жизненная модель (по Н.Л. Москичевой) – элемент жизненного сценария, который человек воплощает в действительность в конкретной жизненной сфере. В психологии ученые применяют модель как частное понятие в отношении к жизненному сценарию [3, с. 201].

Таким образом, было предпринято исследование, цель которого – изучить представления о будущей семье у студентов с разными жизненными моделями и сформулировать рекомендации по оптимизации таких представлений.

Объектом исследования являлись представления о семье, а предметом – представления студентов о будущей семье.

В качестве гипотезы выступило предположение о том, что существуют значимые различия в представлениях о будущей семье у студентов с различными жизненными моделям.

Для достижения поставленной цели и проверки гипотезы применялись различные методы: теоретические (анализ и синтез в ходе изучения научной литературы по проблеме исследования); эмпирические (анкетирование, тестирование); методы математической обработки эмпирических данных (U – критерий Манна – Уитни).

В диагностическую батарею методик вошли методика «Жизненные модели» (Н.В. Гришина, С.Н. Костромина), методика для исследования эмоциональной составляющей установки как одного из компонентов представлений (модификация шкальной техники С. Крит, Р. Фабригар и Р. Петти (Crites, Fabrigar & Petty, 1994), методика, основанная на технике «Незаконченные предложения» (модификация метода незаконченных предложений Д. Сакс и С. Леви, 1950), анкета «Семейные ценности» (С.С. Носов).

В исследовании приняли участие 100 респондентов, 53 девушки и 47 юношей в возрасте от 20 до 24 лет, студенты различных вузов РФ.

В ходе исследования установлено, что в настоящее время у юношей и девушек представления о семье и семейных взаимоотношениях, ценностях формируются в двух аспектах. С одной стороны, для многих из них семья перестает быть главной жизненной ценностью, и они не стремятся к регистрации брака, развод воспринимают как обычный процесс в семейной жизни, обеспечивающий личную свободу. С другой – ценность семейных отношений остается доминирующей, а создание своей семьи – нормой жизни. Соотношение представителей той или иной позиции не является постоянным и изменяется в зависимости от общественных процессов, которые определяют морально-нравственный облик юношей и девушек.

Полученные эмпирические данные были подвергнуты факторному анализу, в результате которого были выделены пять факторов с нагрузкой от 0,856 до 0,457. Был осуществлен качественный и количественный анализ полученных данных и распределение их по выделенным автором методики факторам, а именно – кластеризация выборки на основе шестифакторной модели.

В первый кластер вошли студенты с высокими показателями по первому (ориентированность на успех и престиж) и шестому факторам (активная жизненная позиция). Данная группа респондентов (30% выборки) отличается относительной самостоятельностью, независимостью и нацелена на успех в будущем.

Второй кластер составили 25% респондентов с высокими показателями по первому (ориентированность на успех и престиж) и низкими показателями по шестому (активная жизненная позиция) фактору.

Третий кластер представлен 15% опрошенных с высокими показателями по первому (ориентированность на успех и престиж) и четвертому (включенность родителей в жизнь студента) факторам.

В четвертый кластер вошли 15% респондентов с высокими показателями по второму (родительская семья и взгляды родителей на жизнь), пятому факторам (позиция матери в семье и распределение обязанностей) и с низкими показателями по шестому (активная жизненная позиция) фактору.

Пятый кластер представлен 8% студентов с высокими показателями по третьему (ориентация на семью, комфорт, компетентность, стабильность) и шестому (активная жизненная позиция) факторам.

В шестом кластере – 7% участников исследования с высокими показателями по четвертому фактору (включенность родителей в жизнь студента) и низкими показателями по шестому (активная жизненная позиция) фактору.

Таким образом, посредством применения методики «Жизненные модели» удалось выявить базовые характеристики представлений молодых людей относительно выстраивания своей жизни в сфере близких отношений, выявить их дифференциацию.

Характеристики всех шести выделенных кластеров показывают, что жизненная модель студентов формируется под воздействием родительской семьи, которая является эталоном и примером для подражания. Полученные данные свидетельствуют, что большинство студентов придерживаются традиционных взглядов относительно семейных ценностей, профессиональной деятельности и предпочитают стабильность в отношениях, в выборе профессии и места жительства. Только небольшая часть молодых людей готова отступить от этих стереотипов и идти на перемены ради достижения больших результатов, чем их родители.

Полученные данные были подтверждены с помощью других методик исследования, что позволило сделать вывод о том, что у студентов в целом сформированы представления о семейной жизни, о ролях женщины и мужчины в семье, о важности и роли каждого из членов семьи в поддержании гармонии в отношениях и обеспечивающих крепость семьи. Кроме того, у студентов достаточно четко сформированы представления о чертах и характеристиках мужчины и женщины, которые являются базовыми, характеризующими их как матерей и отцов.

Наиболее значимыми ценностями для опрошенных оказались такие, которые обеспечивают материальное благополучие, повышают социальный статус семьи и обеспечивают гармоничные взаимоотношения между супругами.

В результате сравнительного анализа выявлено, что, в зависимости от жизненных моделей, различаются ценности и представления о семейной жизни. Так, для одних студентов значимыми являются черты, качества супругов, которые обеспечат гармоничные отношения между членами семьи и психологический комфорт в ней, а для других – качества, описывающие их как семьянинов, способных обеспечить материальное благополучие и высокое социальное положение семьи в обществе.

Выдвинутая гипотеза подтвердилась. На основании полученных выводов предложены практические рекомендации по формированию семейных ценностей и оптимизации представлений о семье у студенческой молодежи. Полученные в ходе исследования данные могут быть широко использованы в информировании и организации деятельности социально-психологических центров вузов и практикующих психологов, работающих с учащейся молодежью и студентами.

Список литературы

1. Абрамова Е.Г. Особенности представлений о будущей семье в юношеском возрасте / Е.Г. Абрамова // Теория и практика общественного развития. – 2012. – №7. – С. 71–75.
2. Алишев Б.С. Понятие представление в современной литературе / Б.С. Алишев // Учёные записки Казанского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2014 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-predstavlenie-v-sovremennoy-psihologii>

3. Донцов А.И. Концепция социальных представлений в современной французской социологии / А.И. Донцов, Т.П. Емельянова. – М.: МГУ, 1987. – 127 с.

4. Зудилина И.Ю. Представления о согласованности ролей в семье как показатель готовности студентов к браку / И.Ю. Зудилина // Вестник Адыгейского государственного университета. – 2018. – №4 (228). – С. 118–122 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/predstavleniya-o-soglasovannosti-roley-v-semie-kak-pokazatel-gotovnosti-studentov-k-braku/viewer>

5. Ионцева М.В. Социально-психологические основания представлений о семейных ценностях у студенческой молодежи / М.В. Ионцева, П.А. Магомедов // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – №1 (68). – С. 315–316 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskie-osnovaniya-predstavleniy-o-semeynyh-tsennostyah-u-studencheskoy-molodyozhi/viewer>

6. Костромина С.Н. Жизненная модель как конструкт изучения жизненного сценария личности / С.Н. Костромина, Н.В. Гришина, Е.В. Зиновьева [и др.] // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия: Психология. – 2018. – Т. 8. – №4. – С. 341–357.

Таразанова Юлия Александровна

бакалавр, студентка

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Тульская область

ВЛИЯНИЕ САМООЦЕНКИ НА УЧЕБНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

***Аннотация:** в статье рассмотрены особенности самооценки детей младшего подросткового возраста с задержкой психического развития. Автором проанализировано, как самооценка может влиять на учебную деятельность младшего подросткового возраста с задержкой психического развития.*

***Ключевые слова:** самооценка, дети младшего подросткового возраста с ЗПР, учебная деятельность.*

Проблема самооценки и его роль в структуре личности является чрезвычайно актуальной для современной психологической науки. Она имеет глубокое влияние у подростков, как с реальным видением себя, что может способствовать формированию отрицательной самооценки и негативного самоотношения, выражающегося в низкой самооценности и самопринятии, так неуверенности в своих силах, самообвинении и самокритичности, неперимости к своим истинным и мнимым недостаткам.

У детей с ОВЗ данная проблема более выражена, чем у здоровых детей. Это связано с нарушениями в личностном и познавательном развитии, а также с наличием негативного влияния социальных факторов.

Помимо социального фактора, которое усугубляет задержку развития, важным является психогенный фактор, его можно охарактеризовать, как ситуацию, систематического неуспеха ребенка. Она имеет негативное влияние на их последующее интеллектуальное развитие, но также содействует аномальному формированию личности [2, с. 131–135].

Дети с ЗПР из-за своих интеллектуальных особенностей попадают в число неуспевающих, следствием чего, могут быть отвергаемы одноклассниками. У детей с ЗПР под влиянием неудач в учёбе, может быть, потеряна вера в себя, они становятся пассивными, равнодушными, с ярко выраженной мотивацией избегания наказания и заниженной самооценкой [4].

Н.Л. Белопольская, проводя исследования в массовой школе, где обучались дети с ЗПР, выявила, что у детей формируется принижённый уровень притязаний не только по отношению к учебным дисциплинам, но и к любой деятельности, которая может иметь оценочную окраску. Результаты исследования показали, что успеваемость школьников оказывает влияние на оценку интеллектуальных, личностных, и физических качеств. Школьники, которые учатся на отлично, были оценены другими не только умными и старательными, но и добрыми и даже красивыми. И наоборот, неуспевающие школьники с ЗПР характеризовались сверстниками с нормальным развитием как ленивые, глупые, но и как некрасивые и даже злые [1].

Так Н.А. Жулидова, отмечает, что в условиях обучения детей с задержкой психического развития младшего подросткового возраста в массовой школе, из-за постоянных неудач в учебе, самооценка снижается. В то время как в условиях коррекционно-специального обучения происходит «выравнивание» школьников с задержкой психического развития в учебной деятельности, и оценка их умственных возможностей постепенно повышается [2]. Дружеская атмосфера в школе, хорошие отношения в коллективе, определенные успехи в учебе, активное участие в жизни школы приводят к повышению заниженной самооценки школьников и становлению ее адекватности.

Р.Д. Триггер [5] указывает, что оптимальное изменение содержания методов обучения младших подростков с ЗПР способствует более глубокому, усвоению знаний, формированию у них адекватной самооценки. С другой стороны, благоприятствует успешности обучения детей с задержкой психического развития.

Большое влияние на формирование учебной самооценки ребенка имеет поведение: чрезмерная любовь и внимание могут вызвать патологическое самонаблюдение и ипохондрию у ребенка; вседозволенность, чрезмерную заботливость.

Таким образом, мы можем сказать, что самооценка младшего подростка с задержкой психического развития имеет большое влияние на учебную деятельность. Так подросток, у которого из-за постоянных неудач в учебе, самооценка снижается. В то время как в условиях коррекционно-специального обучения происходит «выравнивание» школьников с задержкой психического развития в учебной деятельности, и оценка их умственных возможностей постепенно повышается. Дружеская атмосфера в школе, хорошие отношения в коллективе, определенные успехи в учебе, активное участие в жизни школы приводят к повышению заниженной самооценки школьников и становлению ее адекватности.

Список литературы

1. Белопольская Н.Л. Психологическая диагностика личности детей с задержкой психического развития / Н.Л. Белопольская. – М.: Когито-Центр, 2019. – 192 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/88337.html> (дата обращения: 16.06.2021).

2. Жулидова Н.А. Некоторые особенности прогностической самооценки и уровня притязаний младших школьников с задержкой психического развития / Н.А. Жулидова // Дефектология. – №4. – С. 17–23.

3. Смирнова С.И. Особенности самооценки у детей и подростков с отклонениями развития в исследованиях по специальной психологии / С.И. Смирнова // Вестник ВятГГУ. – 2009. – №2. – С. 131–135.

4. Смирнова С.И. Особенности личностной самооценки учащихся 10–12 лет с задержкой психического развития: автореф. дис. ... канд. психол. наук / С.И. Смирнова. – Н. Новгород, 2009. – С. 24.

5. Триггер Р.Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития / Р.Д. Триггер. – СПб.: Питер, 2008. – С. 192.

Тимохина Алёна Владимировна
аспирант

Научный руководитель

Федотенко Инна Леонидовна
д-р пед. наук, профессор

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ БУДУЩИХ ФАРМАЦЕВТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

***Аннотация:** в статье рассмотрены различные аспекты формирования профессиональных и личностных компетенций у будущих фармацевтов в условиях образовательного процесса в университете. Представлен дидактический и критериально-оценочный материал, который является важной составляющей в формировании профессионально-личностной направленности обучающихся. Проанализированы результаты исследования студентов специальности «Фармация» по оценке определения содержания образования для эффективной подготовки высококвалифицированных специалистов в области фармации.*

***Ключевые слова:** высшее образование, студенты, фармацевты, профессиональная направленность, личностное развитие.*

В современном мире список различных профессий быстро пополняется, однако существуют такие, которые остаются всегда актуальными. Такой специальностью является фармация, которая связана с медицинской наукой. Так как общество никогда не обходится без лекарственных препаратов и рекомендаций по их грамотному применению, то всегда на помощь придет фармацевт, который выполнит свой профессиональный долг. К деятельности таких специалистов предъявляются высокие требования: они должны обладать глубокими знаниями в производстве лекарственных средств, уметь готовить препараты на основе рецепта врача, быть достаточно информированными в области естественнонаучных и медицинских направлений. В социально-экономическом аспекте необходимо, чтобы фармацевты владели умением консультировать клиентов по поводу применения лекарств с учетом их конкретных проблем со здоровьем. Поэтому перед профильными вузами стоит важная задача –

подготовить и выпустить психологически здоровую личность специалиста, обладающего профессиональными компетенциями и требующего для своей реализации индивидуальных технологий в образовании [3, с. 41].

Нами была рассмотрена профессиональная подготовка будущих фармацевтов, которая активно осуществляется с 2014 года в Тульском государственном педагогическом университете им. Л.Н. Толстого. Связана данная кампания с тем, что регион является востребованным в производстве лекарственных препаратов и их продаж. Также учтем тот факт, что Тульская область – промышленный регион, последствия которого негативно влияют на здоровье граждан, поэтому необходимы соответствующие лекарственные средства для лечения болезней.

Согласно современной психологии проблема профессионально-личностного развития специалиста на этапе высшего образования получила многостороннюю разработку в научных работах Э.Ф. Зеера, Е.А. Климова, А.К. Марковой, Л.И. Митиной, Н.С. Пряжникова, И.Л. Федотенко и др. Важным компонентом рассмотрения психологических особенностей профессионального и личностного самоопределения профессионала является анализ тех изменений, которые при этом происходят со студентами и определяют успешность выполняемой ими будущей профессиональной деятельности.

Нам представляется более убедительной формулировка понятия «профессиональное самоопределение», которую дает в своих исследованиях Э.Ф. Зеер. Ученый понимал под профессиональным самоопределением «самостоятельное осознанное согласование профессионально-психологических возможностей личности с содержанием и требованиями профессиональной деятельности, нахождение смысла выполняемого труда в конкретной социально-экономической ситуации» [1, с. 126]. Рассмотрим другую позицию, разработанную Е.А. Климовым, который подчеркивает, что «профессиональное самоопределение – это многократный акт принятия решения, включающий постоянно чередующиеся выборы». Наиболее осознанным выбор профессии становится в ранней юности (оптанты и adeptы), однако в последующие годы могут возникать проблемы коррекции профессиональной деятельности специалиста [2, с. 73]. Становление личности в профессии обогащает психику, наполняет жизнедеятельность человека особым смыслом, но, как развивающийся процесс, данный феномен сопровождается деструктивными изменениями: кризисами, стагнацией и деформациями. Такие деструктивные изменения определяют прерывность и неравномерность профессионального развития специалиста в научной области, носят нормативный и ненормативный характер, могут изменять траекторию профессиональной жизни обучающегося [1, с. 130].

Профессиональные качества целесообразно формировать у студентов при помощи разнообразных инновационных технологий, форм и методов обучения, которые эффективно влияют на мотивацию и направленность обучающихся (табл. 1) [4, с. 53].

В процессе профессионального обучения личностное развитие студентов может проявиться в различных социально-просветительских мероприятиях, которые направлены на поддержку, массовую сплоченность, помощь. Поскольку волонтерское движение является актуальным, значит и востребованным, то для студентов-фармацевтов важно принимать участия в данных мероприятиях (помощь детям группы риска, социально

неблагополучным категориям общества, решение экологических проблем и др.). Участие в общеузовских воспитательных конкурсах и конференциях помогают сплотить студенческие группы (тропа выживания для первокурсников, организация экологических симпозиумов и фестивалей) (табл. 2).

Таблица 1
Методы и формы профессионального обучения студентов

<i>Традиционные</i>	<i>Инновационные</i>
Лекции	Вебинары
Семинары	Кейс-технологии
Практические и лабораторные работы	Практико-ориентированные и проблемно-творческие задания
Экзамены	Исследовательские и проектные работы

Таблица 2
Социально-просветительские мероприятия

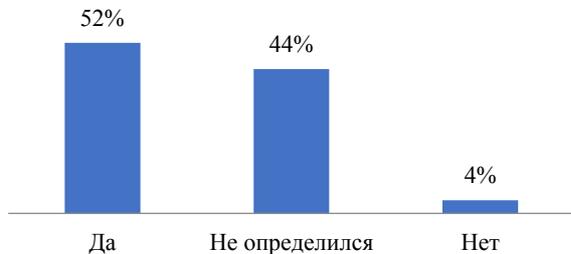
<i>Мероприятия</i>	<i>Формы участия</i>
Научно-практические конференции	Индивидуальные, групповые
Волонтерские движения	Индивидуальные, массовые
Общественные фестивали (экологические, медицинские, творческие, социальные)	Массовые
Научные симпозиумы, конкурсы, семинары	Индивидуальные, групповые

В процессе экспериментального исследования по профессионально-личностному развитию студентов для успешной профессиональной деятельности был разработан психолого-социологический опросник. Диагностическое исследование было проведено в Тульском государственном педагогическом университете им. Л.Н. Толстого (ТГПУ им. Л.Н. Толстого), на факультете естественных наук среди студентов специальности «Фармация» и направления подготовки «Химия» с первого по пятый курсы (162 обучающихся). Анкетирование представлено в виде пяти вопросов с вариантами ответов (да, нет, не определился).

Опросник состоит из следующих вопросов:

1. Свою профессиональную деятельность в будущем Вы свяжете со специальностью «Фармация».
2. Вы предпочитаете, чтобы учебный процесс был представлен только традиционными методами и формами обучения.
3. Для Вас важно сочетание инновационного и традиционного содержания профессионального образования.
4. Вы готовы принимать участие в научно-просветительских мероприятиях и конкурсах для всестороннего развития.
5. Вы с ответственностью относитесь к выполнению поставленных перед Вами обязанностей.

Вопрос 1. Свою профессиональную деятельность в будущем Вы свяжете со специальностью «Фармация»?



Вопрос 2. Вы предпочитаете, чтобы учебный процесс был представлен только традиционными методами и формами обучения?



Вопрос 3. Для Вас важно сочетание инновационного и традиционного содержания профессионального образования?



Вопрос 4. Вы готовы принимать участие в научно-просветительских мероприятиях и конкурсах для всестороннего развития?



**Вопрос 5. Вы с ответственностью относитесь
к выполнению поставленных
перед Вами обязанностей?**

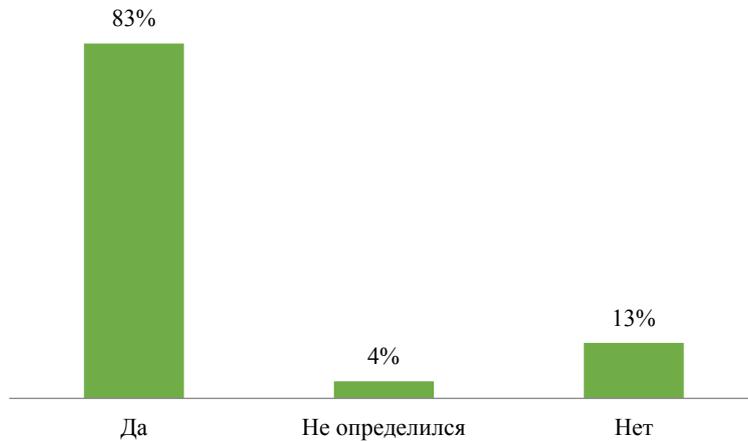


Рис. 1. Результаты психолого-социологического опроса студентов направления «Фармация/Химия»

Полученные результаты показали, что большинство обучающихся (52%) готовы связать свою профессиональную деятельность с фармацевцией. Предпочтительно сочетание инновационных и традиционных методов и форм обучения для эффективной подготовки в вузе (74%). Также некоторые студенты готовы развиваться личностно, участвуя в научно-практических и творческих мероприятиях, и при этом относятся ответственно к поставленным задачам (63%, 83%).

Таким образом, профессионально-личностное развитие студентов-фармацевтов целесообразно организовывать комплексно, системно и применять инновационные методы и формы обучения, которые направлены на развитие мотивации и профессиональной направленности личности будущих высококвалифицированных специалистов.

Список литературы

1. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учебное пособие для студентов вузов / Э.Ф. Зеер. – 2 изд., перераб., доп. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.
2. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – М.: Академия, 2004. – 304 с.
3. Тимохина А.В. Профессиональная подготовка будущих фармацевтов в психологически безопасной образовательной среде университета / А.В. Тимохина // Психологически безопасная образовательная среда: проблемы проектирования и перспективы развития: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Тула, 9 нояб. 2020 г.) / редкол.: И.Л. Федотенко [и др.] – Чебоксары: ИД «Среда». – 2020. – С. 41–46.
4. Федотенко И.Л. Профессиональное и личностное самоопределение студентов в образовательной среде университета в контексте потенциальных рисков / И.Л. Федотенко, Л.М. Тарантей // Личностно-профессиональное и карьерное развитие: актуальные исследования и форсайт-проекты: сборник статей XIV Международной научно-практической конференции / под ред. Л.М. Митиной. – М.: Перо, 2018. – С. 52–57.

Флегонтова Анастасия Владиславовна

бакалавр, магистрант

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»

г. Кемерово, Кемеровская область

ОСНОВНЫЕ МОМЕНТЫ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ПОДРОСТКОВ

***Аннотация:** статья представляет собой анализ подросткового возраста как этапа перехода к самостоятельной и ответственной взрослости. Рассматриваются вопросы личностного развития подростков, уделяется внимание чувству взрослости и «Я-концепции».*

***Ключевые слова:** подростковый возраст, подросток, личностное развитие, Я-концепция, возрастной кризис.*

Подростковый возраст представляет собой переходный момент от детства ко взрослой жизни. Сегодня проблема определения границ подросткового возраста остается окончательно нерешенной. В зарубежной психологии подростковый возраст охватывает обычно период с 11 до 19 лет. В отечественной психологии ситуация не столь однозначна. Значительная часть исследователей выделяют подростковый возраст (с 10–11 до 14 лет) и юношеский возраст, который, в свою очередь, делится на ранний юношеский

(15–17 лет) и поздний юношеский (18–20 лет). Другие авторы объединяют подростковый и ранний юношеский периоды в одну возрастную эпоху подростничества, рассматривая указанные периоды как две фазы этой эпохи.

Подростковый период – это период наиболее интенсивного личностного развития, стремления занять иную жизненную позицию, стать более самостоятельным, воспитать в себе и проявить особенные качества личности.

Главная особенность, характеризующая подростковый возраст, – это личностная нестабильность, которая является одной из острых дискуссионных проблем современной психологии. Некоторые ученые рассматривают весь период отрочества как критический [5, с. 28]. Подростковый кризис связан с резкой сменой всей системы переживаний подростка, ее структуры и содержания. Острота кризисных явлений и характер их протекания зависят не в последнюю очередь от того, как воспринимают взрослые те перемены, которые происходят с ребенком, достигшим подросткового возраста, от способности взрослых быть гибкими при выборе воспитательной тактики, уметь перестраивать отношения с подростком, учитывая его новые потребности и способности. Неустойчивое настроение, физическое состояние и самочувствие, противоречивость побуждений, ранимость, депрессивные переживания характерны даже для здоровых подростков.

В литературе описаны два основных пути протекания возрастных кризисов: кризис независимости и кризис зависимости. Первый характеризуется упрямством, строптивостью, своеволием, протестным отношением ко всему и всем, обесцениванием взрослых. Симптомы кризиса зависимости прямо противоположны: чрезмерное послушание, зависимость от старших или более сильных, возвращение к старым интересам и вкусам, к старым формам поведения [5, с. 32].

В подростковом возрасте происходит оформление основ нравственности, формируются социальные установки, отношение к себе, к людям и к обществу, стабилизируются черты характера и основные формы межличностного поведения, связанные с активным стремлением к личностному самосовершенствованию, такие как самопознание, самовыражение и самоутверждение. В подростковом возрасте продолжается процесс формирования и развития самосознания ребенка. Это характеризуется особым вниманием ребенка к собственным недостаткам. Желательный образ «Я» у подростков обычно складывается из ценимых ими достоинств других людей [3, с. 222–224]. Разнообразные образы «Я», которые складываются у подростков, первоначально изменчивы и подвержены внешним влияниям. К концу этого возрастного периода они интегрируются в единое целое, образуя «Я-концепцию», которую можно считать центральным новообразованием всего периода [2, с. 49].

Еще одним центральным новообразованием подросткового возраста И.Ю. Кулагина называет «чувство взрослости», которое представляет собой особую форму подросткового самосознания, субъективное представление о себе как о человеке, скорее принадлежащем к миру взрослых [2, с. 43]. Подросток претендует на равноправие в отношениях со старшими, отстаивая свою «взрослую» позицию. Это часто приводит к конфликтам. Чувство взрослости проявляется и в стремлении оградить некоторые стороны своей жизни от вмешательства родителей. Это касается отношений со сверстниками, вопросов внешности и учебы. Появляется моральный «кодекс», предписывающий подросткам четкий стиль

поведения в дружеских отношениях со сверстниками. Самооценка влияет на умственное здоровье, способности межличностного общения, приспособление к обществу, успехи в школе и профессиональные стремления. Благодаря интенсивному интеллектуальному развитию появляется склонность к самоанализу; впервые становится возможным самовоспитание. Подросток, сравнивая себя со своими стандартами идентичности, основывается на реакции окружающих [4, с. 354].

В это время происходит идентификация себя с родителями, перенимаются их ценности, взгляды, поведение и черты характера. Подростки учатся вести себя в соответствии с их гендерными ролями [4, с. 355]. В подростковый период происходит развитие самосознания, формирование идеала личности, направленное на осознание человеком своих личных особенностей. Меняются отношения между мальчиками и девочками, они начинают проявлять интерес друг к другу как к представителям противоположного пола. Поэтому большое внимание они уделяют теперь своему внешнему виду и манере держаться [6, с. 106]. Дальнейшее физиологическое развитие приводит к тому, что между мальчиками и девочками может возникнуть сексуальное влечение.

В этом возрасте происходят изменения и в моральной сфере. Здесь следует выделить две особенности. Первая особенность связана с переоценкой нравственных ценностей. Вторую представляют устойчивые, независимые от случайных влияний, «автономные» моральные взгляды, суждения и оценки.

Однако мораль подростка не имеет опоры в моральных убеждениях, она еще не складывается в мировоззрение, поэтому сверстники легко могут повлиять на ее изменение [1, с. 68].

Существуют две фазы подросткового возраста, связанные с изменениями в сфере интересов: негативная и позитивная. В негативной фазе происходит отрицание прежней системы интересов, появляются первые сексуальные влечения, отсюда снижение работоспособности, ухудшение успеваемости и навыков, грубость, повышенная раздражительность подростка, его недовольство самим собой и беспокойство. Позитивная фаза характеризуется зарождением более широких и глубоких интересов: у подростка развивается интерес к психологическим переживаниям других людей и к своим собственным. Обращенность подростка в будущее, еще очень туманное и неопределенное, реализуется в форме мечты, в создании некоей воображаемой действительности [7, с. 256].

Подростковый возраст – период отчаянных попыток «пройти через всё». Многие подростки «из любопытства» пробуют алкоголь и наркотики и большим любопытством относятся к сексуальным отношениям.

Таким образом, среди многих личностных особенностей, присущих подростку, особо выделим формирующиеся у него чувство взрослости и «Я-концепцию». Чувство взрослости проявляется в желании, чтобы все относилось к нему как к взрослому и не вмешивались в некоторые аспекты его жизни. После поисков себя, личностной нестабильности у него формируется «Я-концепция» – система внутренне согласованных представлений о себе, образов «Я». Подросток – еще не цельная зрелая личность. Отдельные его черты обычно диссонируют, сочетание разных образов «Я» негармонично. Неустойчивость, подвижность всей душевной жизни в начале и середине подросткового возраста приводит к изменчивости представлений о себе [2, с. 44].

Также для данного возраста характерны: критичность мышления, склонность к рефлексии, формирование самоанализа; трудности роста, половое созревание, сексуальные переживания, интерес к противоположному полу; повышенная возбудимость, частая смена настроений, неуравновешенность; заметное развитие волевых качеств; потребность в самоутверждении, в деятельности, имеющей личностный смысл.

В ранней юности процесс формирования личности еще не завершается, он активно продолжается и дальше. Однако многое из того, что человек как личность приобретает в школьные годы, остается с ним на всю жизнь и в значительной степени определяет его судьбу.

Список литературы

1. Дарвиш О.Б. Возрастная психология: учеб. пособие для высш. учеб. заведений [Текст] / О.Б. Дарвиш; под ред. В.Е. Клочко. – Владос-Пресс, 2003. – 264 с.
2. Кулагина И.Ю. Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет [Текст] / И.Ю. Кулагина. – 5-е изд. – М.: Изд-во УРАО, 1999. – 175 с.
3. Немов Р.С. Психология: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений [Текст]: в 3 книгах. Кн. 2: Психология образования / Р.С. Немов. – 4-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 608 с.
4. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста [Текст] / Ф. Райс, К. Долджин. – 12-е изд. – СПб.: Питер, 2012. – 816 с.
5. Толстых Н.Н. Психология подросткового возраста: учебник и практикум для академического бакалавриата [Текст] / Н.Н. Толстых, А.М. Прихожан. – М.: Юрайт, 2017. – 406 с.
6. Хилько М.Е. Возрастная психология. Конспект лекций [Текст] / М.Е. Хилько, М.С. Ткачева. – М.: Юрайт, 2010. – 145 с.
7. Шаповаленко И.В. Возрастная психология. (Психология развития и возрастная психология) [Текст] / И.В. Шаповаленко. – М.: Гардарики, 2005. – 349 с.

Шевелева Кристина Михайловна

магистрант

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Тульская область

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ

***Аннотация:** в статье рассматриваются особенности формирования учебной мотивации у учащихся младшей школы в условиях контактного и дистанционного обучения. Сравниваются некоторые отличия ее формирования при обоих видах обучения. Приводятся примеры конкретных мер по повышению учебной мотивации младших школьников в условиях смешанного обучения.*

***Ключевые слова:** учебная мотивация, смешанное обучение, контактное обучение, дистанционное обучение, младший школьник.*

Современная ситуация, которая сложилась сейчас в мире в связи с распространением коронавирусной инфекции, привела к изменениям в привычном укладе жизни, а также к заметным изменениям в образовательном

процессе. Возникла необходимость перехода на довольно длительное время на дистанционную форму обучения. И сейчас школьники, обучающиеся на всех ступенях системы школьного образования, оказались вынуждены приспосабливаться к сочетанию традиционного контактного обучения с обучением дистанционным. Недостаточная готовность современной образовательной системы к такому переходу спровоцировала возникновение некоторых трудностей. И одной из таких трудностей или даже проблем является формирование учебной мотивации у учащихся младших классов в условиях сочетания традиционного контактного и дистанционного обучения.

Вопрос формирования учебной мотивации у младших школьников никогда не терял своей актуальности, а в сложившихся в настоящее время условиях и вовсе перешел в ранг проблем особой важности, требующих поиска и выбора наиболее эффективных методов, средств и форм работы.

В различное время исследованиями в области учебной мотивации занимались разные отечественные и зарубежные ученые. Так, наиболее известны работы в этой области Л.И. Божович, Г.В. Бурменской, Л.С. Выготского, В.А. Крутецкого, А.К. Марковой, Т.А. Матис, А.Б. Орлова, Л.С. Славинной, Н.Ю. Синягиной, Н.Ф. Талызиной и других известных психологов и педагогов. Среди зарубежных авторов, занимавшихся разработкой вопроса мотивации, нужно упомянуть фамилии таких ученых, как У. Макдауголл, М. Маслоу, Г. Мюррей, Х. Хекхаузен и других.

Учебная мотивация выполняет важную функцию в жизни школьников, она побуждает их к деятельности, стимулирует к активному обучению, непосредственно влияет на успешность обучения. Ее развитие осуществляется в процессе самой учебной деятельности. Поэтому в процессе традиционного контактного обучения появление и закрепление конкретных учебных мотивов зависит от структуры учебной деятельности, которую выполняет школьник, от содержания и способа подачи учебного материала, от оценок, отзывов учителя об успешности деятельности ученика (похвала, одобрение или порицание), от стиля педагогической деятельности и некоторых других факторов [3].

Устойчивость учебной мотивации зависит от исходного типа мотивационной структуры, личностной значимости предметного содержания учебной деятельности и выполняемого вида учебного задания. Улучшение учебной мотивации происходит по мере того, как школьник взрослеет. А ее устойчивость повышается, когда она становится связана с личностной диспозицией, отражающей взгляды и убеждения школьника [2].

Для развития учебной мотивации педагог может создавать проблемные ситуации и ситуации успеха, использовать необычную форму обучения и культуру обучения, привлекать школьников к оценочной деятельности, к анализу жизненных ситуаций [5]. Также можно использовать инновационные и творческие технологии, организовывать соревнования учащихся. Способствует формированию учебной мотивации и демократический стиль педагогической деятельности, которого придерживается педагог [7]. Все это педагог должен учитывать, работая над повышением учебной мотивации школьников.

С немного иной ситуацией педагог сталкивается, когда уроки проводятся в режиме дистанционного обучения. Ведь в этом случае школьники оказываются вынуждены большую часть времени изучать материал

самостоятельно, в домашних условиях, где нет привычных учебных кабинетов, четкого режима уроков и перемен, а также нет возможности непосредственно находиться в коллективе одноклассников и под чутким профессиональным наблюдением и руководством педагога. Все это в совокупности с привычной для младшего школьника домашней атмосферой требует от него большей силы воли для концентрации и удержания внимания на учебном материале и самом уроке, применения хотя бы элементарных навыков целеполагания и планирования, высокого уровня самоорганизации и самоконтроля. И главный парадокс в данной ситуации заключается в том, что все перечисленные качества и навыки наиболее благоприятно развиваются именно в процессе традиционного обучения [6]. Поэтому в условиях смешанного обучения, когда дети в одни периоды времени имеют возможность посещать занятия в школе, а в другие периоды вынуждены учиться онлайн, так важно, чтобы педагог грамотно координировал процесс обучения, концентрируя внимание школьников на самом занятии и изучаемом материале, не допуская отвлечений на посторонние факторы.

На онлайн-занятиях ученики оказываются практически лишенными возможности сравнить собственных успехи и достижения с успехами и достижениями других учеников. Тем не менее, остается возможность использования учителем похвалы стараний и заслуг школьников, что является одним из важных мотивирующих факторов. Даже в условиях дистанционного обучения ученик может получать обратную связь от педагога, и вместе с этим учиться самостоятельно адекватно оценивать свои успехи, достижения, свои старания. Это способствует развитию пока еще элементарной способности к рефлексии, а также становлению адекватной самооценки и повышению уверенности школьника в своих способностях и своих силах. Что также способствует развитию учебной мотивации.

Необходимо, чтобы в процессе обучения у школьников формировались внутренние и познавательные мотивы учебной деятельности, т.е. они должны быть заинтересованы в получении новых знаний, в овладении новыми способами их получения. Для них обучение и получение новой информации должно представлять интерес, стать целью учения. Для этого педагог как на традиционных уроках, так и на онлайн-занятиях может привлекать их внимание к учебному материалу и своему предмету, используя интересные и красочные наглядные материалы и пособия; мультимедийные презентации (в сочетании с грамотно подобранной музыкальной оформлением, которое не будет отвлекать от самого урока); юмор, соответствующий возрасту учеников. Педагог может давать интригующий анонс темы урока; использовать нестандартный образ для проведения урока (например, сценический образ, который будет отражать и дополнять тему занятия, что особенно активно можно использовать на уроках литературы и др.) [6]. Можно также сочетать разные формы работы, создавать ситуации успеха в процессе обучения, давать школьнику возможность проявлять творческий потенциал [1].

В свою очередь, нежелательно формирование внешних, оценочных, позиционных и других мотивов, которые оказываются недейственными, ведь в этом случае школьник стремится хорошо учиться, только чтобы получать хорошие оценки и похвалу, чтобы занять определенное место среди одноклассников и т. д.

Стоит отметить, что в ходе дистанционного занятия педагог может упустить из внимания, например, то, что кто-то из учеников не понял до конца тему или какую-то часть материала, что-то не услышал или на что-то отвлекся. При такой форме обучения заметить данные нюансы сложнее, чем на занятии в классе, когда педагог может видеть всех детей сразу и оценить работоспособность класса в целом. В процессе дистанционных занятий возможны перебои в работе технических средств, которыми пользуется ученик или педагог. У некоторых учеников может быть вовсе затруднен доступ к таким средствам или к выходу в интернет. Они попросту могут уставать от продолжительного чтения текста с экрана монитора [4]. Все это ухудшает впечатления школьников от урока и снижает их интерес, затрудняет восприятие учебного материала и, соответственно, выступает в качестве негативных факторов, затрудняющих формирование учебной мотивации в условиях дистанционного обучения.

Чтобы формирование учебной мотивации происходило эффективно, нужно, чтобы ученики осознавали практическую значимость урока для себя лично. Школьник должен понимать, что может принести ему урок – новую интересную информацию, новое полезное умение, положительные эмоции от выполнения задания или от коллективной работы с одноклассниками и т. д. И в самом начале педагог должен помочь ученику осознать возможную полезность занятия, поскольку младший школьник сам на это еще не способен. Педагогу следует фиксировать внимание ученика на внутреннем удовлетворении от успешно выполненного задания, это позволит ему ориентироваться на достижение успеха в учебной деятельности, а в дальнейшем – и в любой другой деятельности. Это также положительный вид мотивации, в отличие от мотивации достижения неудач.

Подводя итог, в качестве одного из главных выводов можно сказать, что работа по формированию учебной мотивации у младших школьников в условиях смешанного обучения является крайне актуальной в настоящее время. В рамках такой работы педагог может использовать различные методы и средства, способствующие формированию у школьников внутренней мотивации и познавательных мотивов учения. Это может быть интересная подача материала, использование красочных наглядных пособий и мультимедийных презентаций, создание ситуаций успеха, использование заданий, в которых школьник может проявить творческие способности и т. д. Школьник должен осознавать важность учения лично для себя.

Несмотря на видимые различия в проведении и самом ходе традиционного и дистанционного урока, на обоих их видах могут использоваться одни и те же методы и средства формирования учебной мотивации. Основными условиями при этом являются заинтересованность ученика в получении новой информации, интерес к овладению способами получения знаний, а также возможность получать адекватную обратную связь от учителя (оценка достижений, похвала стараний и успехов), возможность сравнивать собственные успехи и достижения с успехами и достижениями одноклассников. Все это способствует формированию у младших школьников учебной мотивации вне зависимости от формы проведения урока.

Список литературы

1. Быкова Н.Н. Мотивация обучающихся при применении дистанционных образовательных технологий / Н.Н. Быкова // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2016. – №4–2 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsiya-obuchayuschih-pri-primenenii-distantsionnyh-obrazovatelnyh-tehnologiy> (дата обращения: 21.05.2021).

2. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2011. – 508 с.
3. Ильин Е.П. Психология для педагогов / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2012. – 640 с.
4. Коротаева Е.В. О дидактических основах обучения в дистанционном формате / Е.В. Коротаева // Педагогическое образование в России. – 2012. – №5 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-didakticheskikh-osnovah-obucheniya-v-distantcionnom-formate> (дата обращения: 21.05.2021).
5. Левитес Д.Г. Образовательные технологии: теория, классификация, обзор, конструирование / Д.Г. Левитес. – Мурманск: Пазори, 2011. – 145 с.
6. Маркеева А.А. Проблема мотивации школьников в дистанционном обучении / А.А. Маркеева // Школьная педагогика. – 2020. – №2 (18). – С. 1–4 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/th/2/archive/164/5177/> (дата обращения: 21.05.2021).
7. Пакалина Е.Н. Психолого-педагогическая поддержка и сопровождение как условие предупреждения отчуждения от образовательного процесса в детском, подростковом и юношеском возрастах / Е.Н. Пакалина // Эксперимент и инновации в школе. – 2011. – №1. – С. 68–75.

Шемякина Софья Юрьевна

педагог-психолог
ГОУ ТО «Тульский областной центр образования»
г. Тула, Тульская область
магистрант
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ПРОЦЕСС САМОРЕГУЛЯЦИИ У ПОДРОСТКОВ-СИРОТ

***Аннотация:** в статье описаны особенности подросткового возраста обучающихся в условиях интерната, характеристики внутреннего Я подростков-сирот, проявление дезадаптивных форм поведения. На основании анализа психолого-педагогической литературы разработана и представлена модель управления процессом саморегуляции у подростков-сирот, как психологический организованный процесс, позволяющая развить такие критерии и показатели саморегуляции у подростков-сирот, как самоконтроль, самооанализ, самооценка, самовоспитание.*

***Ключевые слова:** подростки-сироты, саморегуляция, модель правления.*

Существующая образовательная система, которая реализуется в интернатах, не обеспечивает становления параметров саморегуляции подростков в полной мере, тем самым не приобщает подростков к социально и личностно значимым ценностям, которые послужили бы ориентиром в их последующей жизни и деятельности.

Усугубление сложившейся ситуации объясняется тем, что дети, лишенные родительской поддержки, часто уже имеют негативный социальный опыт, отличаются ослабленным физическим и психическим здоровьем, а также нравственной неустойчивостью [3]. Таким образом, это является причиной противозаконного поведения воспитанников

По данным Российского детского фонда, после выхода из детского дома большая часть выпускников встает на противоправный путь, не имеет определенного места жительства, совершает преступления, заканчивает жизнь самоубийством [6].

Анализ правонарушений и антисоциальных действий показывает, что незаконным действием воспитанников предшествуют самовольные уходы, которые ведут к тому, что подростки становятся объектами и субъектами преступлений. Основной причиной самовольных уходов является низкая саморегуляция и отсутствие знаний о правовых нормах.

Без семьи развитие ребенка идет по пути формирования специфических черт личности, которые проявляются в особых эмоциональных комплексах, а именно: незащищенность, импульсивность, низкая эмпатия.

И.В. Климова, Л.Н. Водопьянова и Н.И. Салькова выделяют следующие отличительные особенности детей из приюта: повышенная агрессивность, сверхчувствительность, капризность, упрямство, враждебность, нетерпеливость, часто проявляющиеся невротические тенденции, трудность в общении, признаки психического напряжения. Разбалансированность психоэмоциональных состояний у мальчиков проявляется в капризности, завистливости, повышенном уровне самооценки, недоверчивости и чувстве незащищенности [6]. У девочек довольно часто наблюдаются чувство неполноценности, затруднения в общении, боязливость, тревожность, очень высокий уровень психического напряжения [6].

Подростковый возраст, один из самых трудных, критических, тревожных возрастов для любого человека, а для воспитанников интерната таит особые опасности в процессе становления личности.

В условиях интерната, воспитанники постоянно находятся в ситуации обязательного общения с достаточно узкой группой сверстников, поэтому избирательность для них отходит на второй план, уступая место восприимчивости контактов со сверстниками, как стабильных неизбежных, таких, которые сам подросток по собственной воле изменить не может [5].

Характеристики образа Я подростков, растущих в семье и вне семьи, различающихся по ряду существенных параметров, главные из которых:

- 1) ориентации на собственные личностные особенности (массовая школа) – ориентация на внешнее окружение, на приспособление (детский дом);
- 2) интенсивное становление образа Я в направлении взрослости, связанной с ней системой собственных ценностей от 7 к 9 классу (массовая школа) – стабильность этих сторон образа Я в указанный период (детский дом);
- 3) яркая выраженность собственно подростковых характеристик (массовая школа) – несоответствие некоторых сторон образа Я возрастным характеристикам (детский дом) [2].

Особенности психического развития подростков-сирот проявляются в системе их взаимоотношений с окружающими людьми. Отношения связаны с определенными устойчивыми свойствами личности воспитанников. Так, у подростков устанавливается отношение к взрослым и сверстникам, основанное на их практической значимости для ребенка, формируются «способность не углубляться в привязанности», поверхностность чувств, моральное иждивенчество (осложнения в становлении самосознания или переживание своей ущербности). Значительно возрастают трудности овладения учебным материалом, что усугубляется грубыми нарушениями дисциплины. Последнее выражается в своевольных уходах детей, бродяжничестве, воровстве и других формах делинквентного поведения [1].

Также, для воспитанников интернатов характерны изменения в общении со взрослыми. С одной стороны, у детей обострена потребность во внимании и доброжелательности взрослого, в человеческом тепле, ласке

и положительных эмоциональных контактах. А с другой – полная неудовлетворенность этой потребностью: недостаточное количество обращений взрослых к детям, сниженность в этих контактах личностно-доверительных обращений, их эмоциональная бедность и однообразность содержания, в основном направленное на регламентацию поведения, частая сменяемость уже знакомых взрослых, перевод воспитанников из одной группы в другую, из одного учреждения в другое и т. д.

Вышеизложенные особенности взаимоотношений со взрослыми лишают детей, во-первых, важного для их психологического благополучия переживания своей нужности и ценности для других, спокойной уверенности в себе, лежащих в основе формирования полноценной личности; а во-вторых, переживания ценности другого человека, глубокой привязанности к людям [2].

Выученная беспомощность – психическое состояние человека, которое характеризуется отсутствием ощущения связи между усилиями и результатом. Это явление было открыто Мартин Селигман в 1967 году.

М. Селигман сформировал феномен сознательного оптимизма. Ученый предположил, что по отношению к собственной жизни и событиям, происходящим в нем, людей можно разделить на две большие группы: оптимистов и пессимистов. Пессимизм может быть следствием выученной беспомощности. Если человек несколько раз оказался в ситуации беспомощным, он может потерять веру в позитивный исход ситуации и начать смотреть на собственную жизнь пессимистически. В основе пессимизма лежит беспомощность. Беспомощность – это состояние, при котором любые действия не способны повлиять на происходящее [7].

Пессимисты убеждены в том, что неудачи будут сопровождать их всю жизнь, при этом склоны считать себя виновниками данных проблем. Такое отношение к жизни способствует развитию депрессивных состояний. Оптимисты, в отличие от пессимистов, уверены, что неудачи – это временное явление, и полагают, что причиной невезения являются не они сами, а внешние обстоятельства и другие люди. При этом оптимисты готовы снова и снова бороться с ситуацией, добиваясь успеха [7].

Выученная беспомощность чаще возникает у подростков на фоне неправильного стиля воспитания и трудных жизненных ситуаций. Личностная беспомощность проявляется в замкнутости, эмоциональной неустойчивости, возбудимости, робости, склонности к чувству вины, фрустрированности, более низкой самооценке и уровня притязаний, отсутствию увлеченности разными занятиями, пассивности, человек сам начинает избегать жизненных перемен, уклоняться от решения сложных задач [4]. В ситуации нехватки локуса контроля над обстоятельствами подросток перестает стараться влиять на результаты в этой и в новых ситуациях, где контроль возможен.

Таким образом, на основании анализа психолого-педагогической литературы, модель управления процессом саморегуляции у подростков-сирот, можно представить как психологический организованный процесс, включающий: теоретико-методологический анализ проблемы исследования, диагностические мероприятия и рекомендации педагогическим работникам.

Модель управления процессом саморегуляции у подростков-сирот представлена на рисунке 1.

Личностное развитие субъектов современного образования

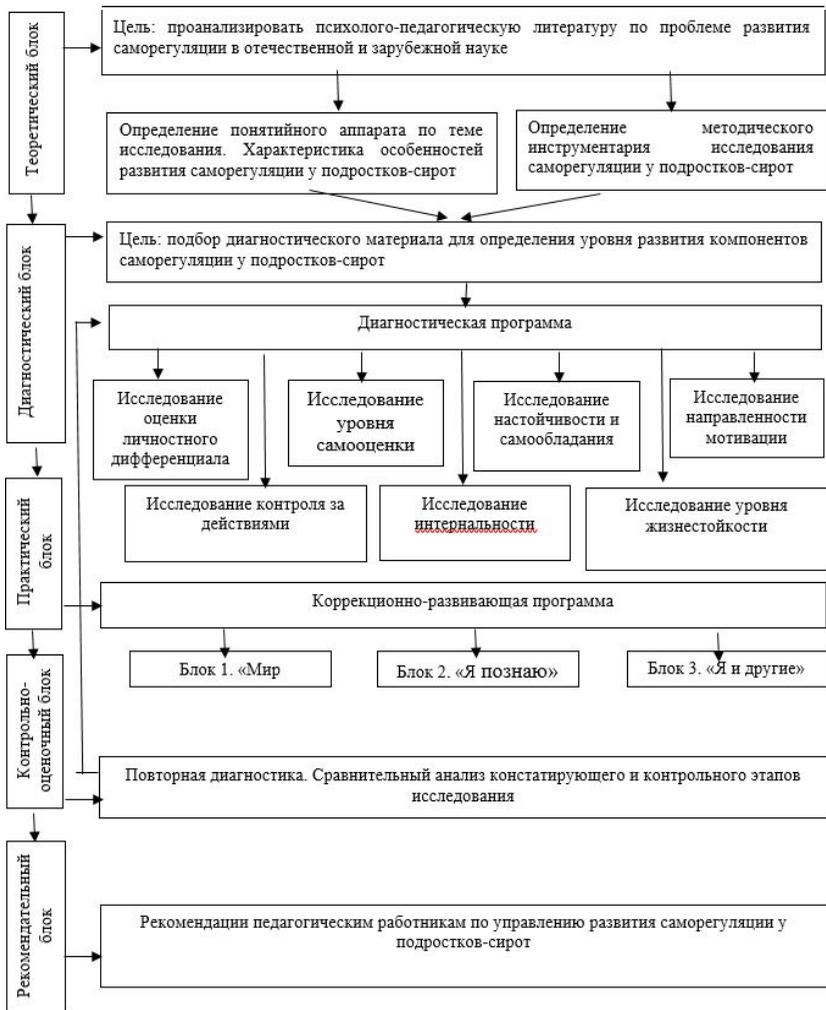


Рис. 1. Модель управления процессом саморегуляции у подростков-сирот

Теоретический блок включает в себя изучение психолого-педагогической литературы, определение понятия саморегуляции, особенности развития саморегуляции у подростков-сирот.

Диагностический блок включает в себя разработку диагностической программы на выявление уровней следующих компонентов саморегуляции: личностный дифференциал, мотивация, настойчивость, самообладание, самооценка, интернальность, контроль за действиями, жизнестойкость.

Психодиагностические мероприятия будут проводиться на контрольном и констатирующих этапах исследования.

Практический блок включает разработку коррекционно-развивающую программу, которая состоит из 3 блоков:

- 1) мир эмоций;
- 2) Я познаю;
- 3) Я и другие.

По результатам контрольно-оценочной работы идет разработка рекомендаций для педагогических работников с целью помощи им в работе с саморегуляцией у подростков-сирот.

Таким образом, воспитанникам интерната необходима помощь для успешной адаптации в социуме. Разработка и внедрение данной модели позволит развить следующие показатели саморегуляции у подростков-сирот: самоконтроль, самоанализ, самооценка, самовоспитание. На основании сравнительного анализа, констатирующего и контрольного этапов исследования разработать рекомендации педагогическим работникам.

Список литературы

1. Дементьева И.Ф. Социальная адаптация детей-сирот: проблемы и перспективы в условиях рынка / И.Ф. Дементьева // СОЦИС. – 2009. – №10. – С. 62–70.
2. Дубровина И.В. Психологическое развитие воспитанников детских домов / И.В. Дубровина. – М., 1990. – 263 с.
3. Кузнецова Е.В. Проблема саморегуляции индивидуального стиля поведения / Е.В. Кузнецова // Журнал Социальная политика и социология. – 2011. – №7(73). – С. 341–351.
4. Курочкин О.Е. Психологический анализ исторических предпосылок формирования выученной беспомощности у детей в процессе воспитания / О.Е. Курочкин // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского. – 2018. – №11. – С. 181–187.
5. Осницкий А.К. Саморегуляция деятельности школьника и формирование активности личности / А.К. Осницкий. – М., 1987. – 303 с.
6. Салькова Н.И. Психоземциональные особенности развития личности ребенка в условиях детского дома. – Сборник тезисов, Ч. 3 / Н.И. Салькова, И.В. Климова, Л.Н. Водопьянова. – М., 2005. – 560 с.
7. Селигман М. Как научиться оптимизму: измените взгляд на мир и свою жизнь / М. Селигман. – М.: Альпина Паблишер, 2015.

КОГНИТИВНОЕ РАЗВИТИЕ УЧАЩИХСЯ НА РАЗНЫХ УРОВНЯХ ОБРАЗОВАНИЯ

Маринова Полина Величкова

бакалавр, студентка

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Тульская область

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ РАЗНЫХ ТИПОВ МЫШЛЕНИЯ У СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ

***Аннотация:** статья посвящена анализу отличительных особенностей мышления подростка, которые, с одной стороны, формируются у обучающегося в процессе социализации, с другой стороны, востребованы современным обществом и должны учитываться в процессе дифференциации обучения, построения индивидуальных образовательных траекторий в условиях цифровизации образования, развития субъектного потенциала и личностных компетенций подрастающего поколения. Целью анализа является выделение значимых типов мышления, критериев и показателей их развития. В качестве наиболее востребованных в современном обществе типов мышления выделяются такие, как системное, проектное, информационное, творческое, критическое, теоретическое, логическое и др. В статье представлены результаты исследования уровня развития предметного, символического, образного, знакового мышления, а также уровня креативности у современных подростков.*

***Ключевые слова:** подростки, мышление, цифровизация, информатизация.*

Современный мир становится все сложнее и противоречивее. Постоянное развитие, стремительный рост научно-технического прогресса, социальные изменения предъявляют к мыслительной деятельности человека повышенные требования. Поэтому сегодня интеллектуальный потенциал человека является важнейшим основанием прогрессивного развития общества.

Какими же навыками должен обладать современный человек?

1. Системное мышление. Сегодня уже недостаточно просто владеть знаниями в той или иной области. Необходимо развивать мышление, которое охватывало бы определенную систему целиком, а не отдельными ее фрагментами. От узкого восприятия мы движемся к работе с системами, выстраиванию и поддержанию связности между элементами системы. Очень важно уметь определить связи, взаимоотношения, правила и закономерности, которые верны или истинны для всех элементов множеств в совокупности. Для этого требуются следующие типы мышления – аналитико-синтетическое, абстрактное, образное, логическое, дивергентное мышление. Синтезом этих типов мышления является системное мышление.

2. Навыки межотраслевой коммуникации (понимание процессов и технологий и рыночной в разных смежных и несмежных отраслях). Многие передовые продукты производятся на стыке разных отраслей: науки и искусства, IT-технологий и медицины, нанотехнологий и строительства. Необходимо иметь широкий спектр знаний, чтобы оставаться востребованным специалистом.

3. Управление проектами и процессами. В образовательных учреждениях уже появился так называемый «метод проектов», благодаря которому обучающийся в процессе самостоятельного планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий приобретает необходимые знания, умения и навыки. Помимо этого, сейчас специалист любой сферы может оказаться в роли того человека, который должен отвечать за проект. В связи с этим актуально развитие такого типа мышления, как проектное.

4. Работа с IT-системами. В любой крупной компании, непосредственно связанной с программированием, владение этой системой определенным специалистом будет неотъемлемой частью рабочего процесса. Данный навык развивается благодаря информационному мышлению.

5. Работа в условиях неопределенности. Еще один навык, связанные с дивергентным мышлением. Современный мир постоянно меняется и совершенствуется. В связи с этим необходимы умения работать, когда изменения происходят постоянно. Наиболее высоко ценятся такие умения, как быстрое принятие решения, быстрая адаптация в новых условиях среды, умения распределять ресурсы и управлять своим временем.

6. Мультикультурность и открытость. Вероятность найти верное и правильное решение в определенном вопросе возрастает, если смотреть на проблему с разных позиций. Лучшие идеи могут родиться в разных уголках мира, поэтому в команду следует привлекать представителей разных стран и культур. Касаемо школы, актуально развитие коллективного мышления. Несмотря на то, что большая часть диагностики работы учеников происходит в индивидуальном порядке, нельзя недооценивать возникновение новых, незаурядных идеи в той или иной области.

7. Креативность. Креативность просто необходима в современном мире. Креативность – это одаренность, восприимчивость к новым идеям, умение решать задачи неординарным способом. Креативный человек обладает большими преимуществами, выгодно отличается от коллег, он более интересный собеседник, умеет найти выход из самой сложной ситуации. Креативный человек более терпим к окружающим, уравновешен, видит мир по-своему [1].

Важным периодом развития предоставленных выше умений, а также развития разных типов мышления является подростковый возраст. В связи с этим, необходимо создать пространство, позволяющее развивать разные типы мышления у учащихся. Данный возраст – это период наиболее существенных изменений: и качественных и количественных в развитии мышления. Поэтому при организации учебного процесса должны учитываться особенности развития мышления подростков для создания наиболее эффективных условий реализации интеллектуального потенциала школьника-подростка. Несомненно, что исследование типов мышления у современных подростков является актуальным. В связи с этим, необходимо грамотно подобрать инструментарий для выявления уровня развития разных типов мышления у подростков [2].

В качестве диагностики типов мышления подростков была выбрана методика Дж. Брунера. Опрос был проведен среди учащихся девятих классов лицея при ТГПУ им. Л.Н. Толстого. Выборку составили 13 мальчиков и 26 девочек. Целью данной методики является определение доминирующего типа мышления у человека, а также определение уровня креативности (низкий, средний или высокий). Изучаемые показатели: уровень развития предметного мышления, уровень развития символического мышления, уровень развития образного мышления, уровень развития знакового мышления, уровень креативности, доминирующий тип мышления.

Первый тип мышления, с учетом диагностики Брунера, предметное. Люди с практическим складом ума предпочитают предметное мышление, для которого характерны неразрывная связь с предметом в пространстве и времени, осуществление преобразования информации с помощью предметных действий, последовательное выполнение операций. Существуют физические ограничения на преобразование. Результатом такого типа мышления становится мысль, воплощенная в новой конструкции. Из 39 учащихся, по результатам исследования, трое имеют высокий уровень развития предметного мышления, 23 человека имеют средний уровень развития, 13 учащихся – низкий.

Второй тип мышления, с учетом диагностики Брунера, символическое. Люди с математическим складом ума отдают предпочтение символическому мышлению, когда происходит преобразование информации с помощью правил вывода (в частности, алгебраических правил или арифметических знаков и операций). Результатом является мысль, выраженная в виде структур и формул, фиксирующих существенные отношения между символами. Из 39 учащихся, по результатам исследования, 11 имеют высокий уровень развития символического мышления, 19 человек имеют средний уровень развития, 9 учащихся – низкий.

Третий тип мышления, с учетом диагностики Брунера, знаковое. Личности с гуманитарным складом ума предпочитают знаковое мышление. Оно характеризуется преобразованием информации с помощью умозаключений. Знаки объединяются в более крупные единицы по правилам единой грамматики. Результатом является мысль в форме понятия или высказывания, фиксирующего существенные отношения между обозначаемыми предметами. Из 39 учащихся, по результатам исследования, у 21 человека преобладает высокий уровень развития знакового мышления, 14 человек имеют средний уровень развития, 4 учащихся – низкий.

Четвертый тип мышления, с учетом диагностики Брунера, образное. Люди с художественным складом ума предпочитают образный тип мышления. Это отделение от предмета в пространстве и времени, осуществление преобразования информации с помощью действий с образами. Нет физических ограничений на преобразование. Операции могут осуществляться как последовательно, так и одновременно. Из 39 учащихся, по результатам исследования, 24 человека имеют высокий уровень развития образного мышления, 13 учащихся имеют средний уровень развития, двое – низкий.

Креативность – творческие способности человека, характеризующиеся готовностью к созданию принципиально новых идей. По мнению П. Торренса, креативность включает в себя повышенную чувствительность к проблемам, к дефициту или противоречивости знаний, действия

по определению этих проблем, по поиску их решений на основе выдвижения гипотез, по проверке и изменению гипотез, по формулированию результата решения. Для развития творческого мышления используются обучающие ситуации, которые характеризуются незавершенностью или открытостью для включения новых элементов, поощряется и формулировка множества вопросов. Из 39 учащихся, по результатам исследования, 14 человек имеют высокий уровень развития креативности, 25 учащихся – средний.

Таким образом, у данной выборки были получены следующие уровни мышления: предметное, символическое, знаковое мышление и креативность развиты на среднем уровне, образное мышление – на высоком.

Список литературы

1. 10 ключевых компетенций двадцать первого века: чему учить и чему учиться? // tananyeva.com [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://tananyeva.com/10-klyuchevyuh-kompetentsijdvadtsat-pervogo-veka-chemu-uchit-i-chemu-uchitsya/> (дата обращения: 20.05.2021).
2. Возрастная психология. Детство, отрочество, юность: хрестоматия [Текст] / сост. и науч. ред. В.С. Мухина, А.А. Хвостов. – М.: Изд. центр «Академия», 2005. – 624 с.

Морозова Мария Александровна

бакалавр, магистрант

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Тульская область

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У СОВРЕМЕННЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: в статье предпринимается попытка постановки проблемы развития творческого мышления при использовании гаджетов современными младшими школьниками. В заключение утверждается, что исследования современных ученых и наблюдения психологов свидетельствуют об отрицательном влиянии гаджетов на развитие творческого мышления современных младших школьников.

Ключевые слова: творческое мышление, креативность, творческие способности, гаджеты, младшие школьники.

Двадцать первый век внес серьезные коррективы не только в обучение, но и в развитие младших школьников. С каждым днем информационные технологии и гаджеты прочно входят в нашу жизнь и вызывают изменения во всех сферах деятельности человека [5].

В настоящее время увеличивается количество электронных девайсов. Благодаря удобству и легкости использования, гаджеты стали незаменимыми помощниками в жизни людей. На одну семью в России в среднем приходится около четырех персональных устройств. Сегодня гаджеты – это доступный способ получения информации, способ связи с людьми из разных концов света, способ развлечься, способ самовыражения оригинальным аксессуаром. Ими активно пользуются не только взрослые, но и дети. Казалось бы, что в этом плохого? Но проблема заключается в том,

что неокрепшие детские умы, словно губка, впитывают в себя все хорошее и плохое, что несут в себе электронные устройства, подменяют настоящую жизнь виртуальной, вытесняют из нее живое общение и взаимодействие с окружающим миром [5].

Гаджеты упрощают нашу жизнь, но в то же время привязывают нас к себе. Предоставляя компьютеру или другому техническому устройству решать за себя учебные задачи, современные младшие школьники утрачивают способность самостоятельно учиться.

В современном мире практически у каждого младшего школьника, начиная с первого класса, есть телефон, планшет и другие электронные устройства [5]. Противостоять гаджетам младшим школьникам очень трудно.

Неправильное, необдуманное использование современных девайсов препятствует развитию широкому спектру познавательных функций. «Постоянное использование гаджетов негативно влияет на творческое мышление, приводит к снижению памяти, нарушению концентрации внимания, затруднениям в чтении, устном и письменном пересказе текста», – утверждает клинический психолог в области интернет-зависимости Мария Щевлягина.

Журнал «PLOS ONE» опубликовал статью психологов из американских университетов в штатах Юта и Канзас о том, что «пользователи смартфонов и остальных девайсов рискуют «убить» в себе творческие способности. Они объясняют это тем, что современные гаджеты нарушают работу префронтальной части коры головного мозга, отвечающей за переключение внимания. В результате человек утрачивает способность придумывать новые идеи, а значит утрачивается способность к развитию творческого мышления».

В журнале «Encyclopedia Britannica» американский психолог, профессор «College of William & Mary Уилльямсбурга» Кюнг Хи Ким написала статью о том, что творческие способности детей снижаются за счет постоянного использования гаджетами.

По мнению профессора, видеоигры, которые так любят младшие школьники, являются красивым виртуальным пространством, которое должно бы и развивать воображение. Однако, виртуальные миры отрицательно влияют на воображение и творческий потенциал, т.к. все ходы в играх запрограммированы. По словам профессора Ким, снижение уровня креативности и способности выражать себя – проблема, которая касается современных детей.

Большую часть своего времени современные младшие школьники тратят на игры в компьютерные игры, серфинг в интернете и другие современные «радости», а вовсе не на рисование акварельными красками, лепку из пластилина, собирание конструктора, которые и развивают творческие способности.

На Западе психологи пришли к выводу о том, что электронные девайсы и Интернет отрицательно влияют на образование. Однако в России продолжают компьютеризировать школы.

Исследования современных ученых, наблюдения психологов свидетельствуют об отрицательном влиянии гаджетов на развитие творческого мышления современных младших школьников [4]. Сложившаяся ситуация в обществе обуславливает необходимость пристального внимания к

проблеме со стороны системы образования, а также необходимость выстраивания модели обучения, обеспечивающей безопасность, охрану здоровья, психологическую поддержку школьникам.

Список литературы

1. Вершинина С.М. Современные дети и гаджеты / С.М. Вершинина, И.С. Чекрыгина // Юный ученый. – 2021. – №3.1 (44.1) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/young/archive/44/2448/> (дата обращения: 11.06.2021).
2. Дрейзин И.В. Современные исследования проблемы креативности в зарубежной психологии и педагогике / И.В. Дрейзин // Вестник ИрГТУ. – 2007. – №1 (29) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-issledovaniya-problemy-kreativnosti-v-zarubezhnoy-psihologii-i-pedagogike> (дата обращения: 08.06.2021).
3. Керделлан К. Дети процессора / К. Керделлан, Г. Грезийлон. – СПб., 2012. – 543 с.
4. Кудинова Е.Б. Влияние гаджетов на современных школьников / Е.Б. Кудинова. – М.: КНОРУС, 2017. – 465 с.
5. Курашинова А.Х. Гаджетомания и проблемы развития личности / А.Х. Курашинова // ИСКОМ. – 2016. – №5–1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/gadzhetomaniya-i-problemy-razvitiya-lichnosti> (дата обращения: 06.06.2021).
6. Солдатова Г.У. Особенности использования цифровых технологий в семьях с детьми дошкольного и младшего школьного возраста / Г.У. Солдатова, О.И. Теславская // Национальный психологический журнал. – 2019. – №4 (36) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-ispolzovaniya-tsifrovyyh-tehnologiy-v-semyah-s-detmi-doshkolnogo-i-mladshego-shkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 11.06.2021).

Понкратова Анна Сергеевна

бакалавр, студентка

Научный руководитель

Кокорева Оксана Ивановна

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ НЕТРАДИЦИОННЫХ ТЕХНИК РИСОВАНИЯ

***Аннотация:** в статье представлены результаты исследования развития творческого воображения старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Дана характеристика специфики воображения детей с речевыми нарушениями, рассматривается влияние речи на уровень сформированности операций воображения. Представлена коррекционно-развивающая программа, включающая описание содержания работы в разных видах деятельности.*

***Ключевые слова:** творческое воображение, дети старшего дошкольного возраста, общее недоразвитие речи, нетрадиционные техники рисования.*

Творческое воображение – это процесс самостоятельного создания новых образов в творчестве. Они обладают определенной структурой,

детализацией и оригинальностью. Образы воображения дошкольника характеризуются особой эмоциональностью, они пронизаны многими чувствами.

Развитие воображения является результатом психического и речевого развития ребенка. В творческом воображении участвуют навыки сравнения, интеграции важнейших свойств предметов, мысленного комбинирования образов. В старшем дошкольном возрасте необходимо целенаправленно развивать творческое воображение, которое будет служить для преодоления стереотипных способов решения проблем в дальнейшем взрослом будущем [2].

Дети с нарушением речи часто прибегают к повторению образцов и предметов из своего непосредственного окружения, повторяют собственные рисунки или совсем отклоняются от задания. Для них характерна инертность и использование штампов, длительные перерывы в работе и усталость.

Нетрадиционные техники рисования благотворно влияют на развитие творческого воображения старших дошкольников, так как ребенок учится применять новые способы рисования и представлять новые образы.

Нетрадиционные техники – это толчок к развитию воображения, творчества, проявлению самостоятельности, инициативы и выражения индивидуальности.

Для оказания реальной коррекционно-развивающей поддержки детям старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, были разработаны основные направления коррекционно-развивающей работы, направленной на развитие творческого воображения посредством нетрадиционных техник рисования.

Целью коррекционной программы является развитие творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Коррекционно-развивающая программа направлена на решение следующих задач:

1. Обучить детей способам наполнения образов деталями.
2. Обучить видению и созданию сюжетных композиций на основе наглядной опоры.
3. Сформировать и закрепить способы и приемы комбинирования и перекомбинирования образов.
4. Сформировать навык подбора средств деятельности.

При подборе нетрадиционных техник рисования и организации занятий следует опираться на следующие принципы:

- 1) свобода выбора ребенком стимульного и изобразительного материала;
- 2) неограниченность временными рамками;
- 3) положительное принятие результата работы.

Коррекционно-развивающая программа,
направленная на развитие творческого воображения
старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Название занятия	Цель занятия	Содержание занятия
1	2	3
Вводный этап		
А что было дальше?	Научить детей наполнять деталями изображения для составления оригинального образа	<i>Вводная часть:</i> Чтение сказки «Курочка ряба». <i>Основная часть:</i> Рисунок «Самый интересный эпизод». <i>Содержание:</i> Детям предлагается изменить цвет, форму героя сказки. <i>Техника:</i> «Пальцевая живопись». <i>Заключительная часть:</i> Объединение вместе с детьми их работы в «книгу»
Салат сказок	Научить создавать детально проработанные образы на основе восприятия схематических изображений	<i>Вводная часть:</i> Рассказ сказки «Курочка ряба» с переплетением какой-либо другой сказкой. <i>Основная часть:</i> Рисунок героев сказок. <i>Техника:</i> «Точечный рисунок». <i>Заключительная часть:</i> Предложить детям придумать сказку по их рисункам
Сказка в заданном ключе	Обучить детей созданию оригинального, детально проработанного рисунка с помощью эмоционального восприятия образа	<i>Вводная часть:</i> Чтение различных сказок, по выбору детей. <i>Основная часть:</i> Рисунок знакомого персонажа в наши дни. <i>Техника:</i> Рисунок наносится сразу краской из тюбика. <i>Заключительная часть:</i> Обсуждение рисунков детей
Основной этап		
Цикл занятия по сказке «Колобок»		
Спасём колобка	Формирование навыка построения сюжетной композиции по элементам	<i>Вводная часть:</i> Чтение сказки «Колобок». Появление колобка. <i>Основная часть:</i> Рисунок Колобка в таком виде, в котором хотят дети. <i>Техника:</i> Печатание с помощью кусочка губки. Краска набирается только на губку, или кусок губки и впечатывается в лист. <i>Заключительная часть:</i> Совместная выставка рисунков детей
Новый колобок	Учить детей передавать форму и характерные особенности предметов при рисунке с натуры	<i>Вводная часть:</i> «Разговор» Колобка с воспитателем и детьми. <i>Основная часть:</i> Рисунок игрушки-Колобка в той форме, которой хотят дети. <i>Техника:</i> Рисование ватной палочкой.

1	2	3
		Краска набирается на ватную палочку и рисуется ей. <i>Заключительная часть:</i> Сравнения рисунка с колобком
Колобок-великан	Обучение детей работы с новыми способами комбинирования образов (природные материалы)	<i>Вводная часть:</i> Воспитатель рассказывает детям о том, что колобок изменился. <i>Основная часть:</i> Работа в группе по 2–3 человека. Дети создают рисунок сказки с новым колобком. <i>Техника:</i> Коллаж – сочетание аппликации и рисования, причем аппликация может быть самой различной – бумага, вата, природные материалы. <i>Заключительная часть:</i> Создание книги.
Колобок-малютка	Учить детей передавать форму и характерные особенности рисунка с натуры	Аналогично предыдущему занятию, меняется только размер Колобка. Дети создают маленькую копию колобка, со своими какими-то дополнениями. <i>Техника:</i> Цветной граттаж
Моя сказка о Колобке	Сформировать умение создавать сюжетные композиции с использованием приема перекомбинирования образов	<i>Вводная часть:</i> Предложить детям поменять место действия сказки. <i>Основная часть:</i> Рисунок той сказки, которую придумал ребенок. <i>Техника:</i> Рисунок наносится свечой, получается как бы «волшебный рисунок». <i>Заключительная часть:</i> Создать книгу «Наши сказки о Колобке»
Завершающий этап		
Тучи по небу летают	Обучить детей грамотно выбирать материал в соответствии с рисунком	<i>Вводная часть:</i> Понаблюдать за тучками. <i>Основная часть:</i> Рисунок тучек. <i>Техника:</i> Дети самостоятельно выбирают способ рисования. <i>Заключительная часть:</i> Оценка полученных результатов детьми
Что я слышу?	Сформировать навык подбора средств самой деятельности	<i>Вводная часть:</i> Послушать оркестровую музыку. <i>Основная часть:</i> Рисунок того, что услышал ребенок. <i>Техника:</i> Дети самостоятельно выбирают способ рисования. <i>Заключительная часть:</i> Поделиться между собой тем, что нарисовали
Какого цвета лето?	Обучение детей комбинированию образа предмета с использованием возможности самостоятельного подбора средства деятельности детьми	<i>Вводная часть:</i> Рассказать детям о всех временах года. <i>Основная часть:</i> Рисунок лета, то каким его видят дети. <i>Техника:</i> Дети самостоятельно выбирают способ рисования. Возможно совмещение техник <i>Заключительная часть:</i> Совместная выставка рисунков детей на стенд

Список литературы

1. Кокорева О.И. Развитие творческого воображения детей старшего школьного возраста в процессе обучения сочинению сказок / О.И. Кокорева, Ю.М. Васина // Донецкие чтения 2019: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности – 2019. С. 130–132.

2. Кокорева О.И. Особенности развития творческого воображения у старших дошкольников с нормальным и нарушенным речевым развитием / О.И. Кокорева, Ю.Ю. Волокитина // Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых. Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Чебоксары – 2021. – С. 244–247.

Уварова Вероника Сергеевна
студентка

Научный руководитель

Кокорева Оксана Ивановна
канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ПРОГРАММА ПО РАЗВИТИЮ НАГЛЯДНО- ДЕЙСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ ЧЕРЕЗ ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ

Аннотация: в статье представлены результаты исследования развития наглядно-действенного мышления старших дошкольников с умственной отсталостью. Охарактеризована специфика наглядно-действенного мышления и игровой деятельности детей с умственной отсталостью. Рассматривается влияние дидактической игры на развитие восприятия, внимания, мышления и речи. Представлено содержание коррекционно-развивающей программы, направленной на развитие целенаправленных действий с предметами, знакомство детей с практическим использованием предметов.

Ключевые слова: наглядно-действенное мышление, дети старшего дошкольного возраста, умственная отсталость, дидактические игры.

Наглядно-действенное мышление – это самая ранняя по генезису форма мышления, возникающая, когда ребёнок сталкивается с новыми вариантами и условиями решения практических задач.

Л.С. Выготский отмечал, что в раннем детстве ребёнок начинает замечать связи между предметами, постепенно начинает находить новые, пользуясь ими в будущем [2].

По мере того, как ребенок изучает предметы и проделывает с ними элементарные манипуляции, происходит узнавание свойств этих предметов, которые учитываются в дальнейшем жизненном опыте. Однако не все действия ребенка с предметом являются предметными действиями. Чтобы действие являлось предметным, ребенку нужно использовать вещь

в соответствии с её функциональным значением. Взрослому следует обучать ребенка орудийным действиям. Он должен демонстрировать действие, управлять манипуляциями ребенка, акцентировать внимание на результате данного действия.

У старших дошкольников с умственной отсталостью темп развития наглядно-действенного мышления отстает. Их окружают предметы, овладение которыми не осознается в полном объеме. Дети не могут самостоятельно перенести действие с предметом в другую ситуацию. При поддержке взрослого ребенок переносит действие на другой предмет, однако выполнить действие с новым похожим объектом он не сможет.

Игровая деятельность, являющаяся ведущей для дошкольного возраста, у умственно отсталых детей к окончанию дошкольного возраста практически не сформирована. В их деятельности обнаруживаются только предметно-игровые, процессуальные действия. Для детей с умственной отсталостью характерны многократные, однотипные воспроизведения действий, реализующихся без эмоциональных реакций и применения речи [1].

Дидактическая игра – это форма обучения, способствующая развитию восприятия, внимания, мышления и речи. В таких играх дети учатся сравнивать предметы, подмечать незначительные различия их признаков, объединять предметы, опираясь на существенные признаки, составлять из части целое, определять изменения в расположении предметов. Поэтому для осуществления эффективной коррекционно-развивающей работы целесообразно применять дидактические игры.

Целью коррекционно-развивающей программы является развитие наглядно-действенного мышления у детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью через дидактические игры.

Задачи коррекционно-развивающей программы:

1. Учить поиску разных вариантов решения задачи.
2. Предлагать и обучать новым способам действия для достижения нужного результата.
3. Научить делать правильный выбор средств воздействия на предметы для разрешения ситуации.

Программа состоит из двух этапов с постепенным усложнением.

Программа первого этапа включает игры с предметами-орудиями, направленные на развитие элементарной культуры мышления, а именно на обобщение опыта деятельности ребенка и использование его при решении новых практических задач.

Программа второго этапа включает игры с заместителями орудия и игры с предметами-орудиями в новых условиях. На данном этапе большую роль играет применение метода проб для решения практической задачи.

Коррекционно-развивающая программа по развитию наглядно-действенного мышления у детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью

№	Усложнение	Название дидактической игры	Задачи
1	2	3	4
Первый этап			
1	Игры с предметами	«Звени, колокольчик»	Научить ребенка использовать веревочку для вызывания звучания колокольчика
2		«Катание с лотка цветных шариков»	Научить ребенка играть одной игрушкой на протяжении 3–5 минут, осуществлять действия, продемонстрированные воспитателем
3		«Игра с каталками»	Научить ребенка использовать рукоять для прокатывания игрушек на каталке
4		«Покатаем куклу»	Научить ребенка использовать тележку для прокатывания игрушки в различных направлениях
5		Игры забавы с использованием народных и дидактических игрушек	Закрепить у ребенка представления о связи средства и цели действий
6	Игры с водой, с песком	Игры с водой: «Ловись, рыбка», «Достань шарик»	Познакомить ребенка со свойствами воды, плавающих игрушек; Научить ребенка использовать сачок для доставания игрушек из воды; Научить ребенка пользоваться черпаком для вылавливания шариков из воды
7		Игры с песком: Копание песка совком. Насыпание песка совочком в ведерко. Игра с совочком и формочкой «Будем печь пироги»	Научить ребенка использовать игрушки-орудия для осуществления практического результата
8	Игры с предметами-орудиями	«Покорми Мишку»	Познакомить ребенка с предметами-орудиями, которые имеют фиксированное назначение
9		«Достань колечко»	Научить ребенка использовать палочку для придвижения к себе различных предметов
10		«Поехала куколка в гости»	Научить ребенка пользоваться орудием с приспособлением

Когнитивное развитие учащихся на разных уровнях образования

Окончание таблицы 1

1	2	3	4
11		Игра с деревянным молоточком Игра с деревянными винтами	Научить ребенка целенаправленно использовать игрушечный молоточек Научить ребенка использовать игрушечную отвертку, формировать у него умение завинчивать
12		«Забор вокруг дома»	Научить пользоваться игрушечными орудиями, имитирующими орудия труда
Второй этап			
13	Игры с заместителями орудия	«Достань кукле шарик». «Достань мишке мячик»	Учить проводить анализ условий практической задачи. Научить ребенка пользоваться вспомогательными средствами, когда они не имеют определенного назначения
14		«Достань ключик» «Достань игрушку»	Продолжать учить ребенка проводить анализ условий практической задачи, пользоваться орудиями в случаях, когда они не имеют определенного назначения и способ действия не предполагается
15		«Воздушные шары» «Достань машинку»	Продолжать учить ребенка проводить анализ условий для выполнения практической задачи, через использование вспомогательного средства
16		«Достань игрушки»	Учить ребенка поиску орудия в окружающей среде, для выполнения поставленной задачи
17		Игры с предметами-орудиями в зависимости от условий	«Угадай, что в трубке лежит»
18		«Столкни мяч в корзину»	Продолжать учить ребенка проводить анализ условий практической задачи
19		«Ловись, рыбка» «Достань шарики»	Продолжать учить ребенка проводить анализ условий практической задачи. Применять орудия с учетом свойств орудия для выполнения поставленной задачи. Продолжать пользоваться методом проб
20		«Покорми зайку»	Продолжать учить ребенка проводить анализ условий практической задачи. Применять орудия с учетом свойств орудия для выполнения поставленной задачи

Список литературы

1. Баряева Л.Б. Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью / Л.Б. Баряева, О.П. Гаврилушкина, А.П. Зарин, Н.Д. Соколова. – СПб.: Союз, 2003. – 320 с.
2. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. Мышление и речь. Проблемы психологического развития ребенка / Л.С. Выготский. – М.: Акад. пед. наук РСФСР, 1956. – 520 с.

Флегонтова Анастасия Владиславовна
бакалавр, магистрант

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»
г. Кемерово, Кемеровская область

ОСОБЕННОСТИ КОГНИТИВНОГО РАЗВИТИЯ ПОДРОСТКОВ

***Аннотация:** статья посвящена подростковому возрасту как переходу от детства к взрослости. Рассматривается когнитивное развитие подростков, приводятся результаты опроса студентов Кемеровского государственного университета.*

***Ключевые слова:** возрастная психология, подростковый возраст, подросток, когнитивное развитие.*

Подростковый возраст – это переходный период от детства к взрослости. Этот этап составляет основное содержание и специфическое отличие всех сторон развития в этот период – физического, умственного, нравственного, социального. Социальная значимость темы определяется сложностью и важностью происходящих в этом возрасте процессов развития, связанных с переходом от одной эпохи жизни к другой. По всем направлениям происходит становление качественно новых образований. Изучение подросткового возраста – одна из важных тем возрастной психологии. Цель данной статьи – изучить когнитивное развитие подростка.

Исследователи по-разному определяют подростковый возраст. Так, Л.С. Выготский выделяет пубертатный возраст 14–18 лет и два кризиса: кризис 13 и 17 лет. По Э. Эриксону подростковый возраст приходится на стадию идентичности (диффузии идентичности), которую человек проходит с 15 до 20 лет. Л.Ф. Обухова указывает, что по современным данным подростковый период охватывает почти десятилетие – от 11 до 20.

В этот период формируются личностные смыслы жизни: происходит осознание самого себя, происходит формирование нравственных ценностей и жизненных перспектив, интересов, оформляются общие взгляды на жизнь, на отношения между людьми, на свое будущее, усиливается тяга к общению со сверстниками и т. д. Интеллектуальное развитие подростка, формирование его когнитивной сферы является основным этапом его психического развития, одним из важных условий становления личности.

Подростковый возраст – это такой этап развития личности, когда формирование познавательной активности достигает уровня, при котором дети становятся практически готовыми к выполнению всех видов умственной работы взрослого человека, в том числе и самых сложных. Подростки уже способны к логическому мышлению, теоретическим рассуждениям и самоанализу. В этом возрасте происходит активное совершенствование самоконтроля деятельности, что приводит к тому, что подростки длительное время могут удерживать внимание, переключать или распределять его между несколькими действиями, способны поддерживать достаточно высокий темп работы. В этом возрасте улучшается пространственное мышление, языковые способности и контроль импульсов, происходит ослабление эмоциональных реакций [2, с. 304].

Когнитивное развитие учащихся на разных уровнях образования

Подростковый этап развития личности характеризуется интеллектуальной зрелостью, в том числе нравственно-мировоззренческой, подростки готовы ставить перед собой и решать различные жизненные задачи, понимая и следуя определенным моральным нормам.

Для большинства подростков характерно к окончанию школы самоопределение в будущей профессии. Современные подростки часто очень активны в выборе деятельности, которой им интересно заниматься, они с энтузиазмом включаются в процесс этой деятельности. У них формируются профессиональные предпочтения. Однако следует также отметить, что данные предпочтения не всегда являются достаточно продуманными и окончательными.

В рамках изучения концептов *молодежь* и *студент* нами был проведен опрос среди студентов Кемеровского государственного университета. Среди вопросов были и вопросы, касающиеся характера наиболее привлекательной для подростков будущей деятельности, профессии, такие как: «Кто повлиял на выбор вашей будущей профессии?», «Чем вы руководствовались при выборе будущей профессии?». В опросе приняло участие 92 респондента. Участникам опроса предлагалась выбрать только один вариант ответа. Данные опроса представлены в таблице.

Таблица 1

Результаты опроса «Кто повлиял на выбор вашей будущей профессии?»

Предложенные варианты ответов	Количество ответов	Процентное соотношение
сам(а) принял решение	44	47,826%
родители	23	25,000%
бабушка или дедушка	12	13,043%
брат или сестра	6	6,522%
друзья	3	3,261%
учителя	2	2,174%
другое	2	2,174%

Таблица 2

Результаты опроса «Чем вы руководствовались при выборе будущей профессии?»

Предложенные варианты ответов	Количество ответов	Процентное соотношение
востребованность будущей специальности	24	26,087%
уровень зарплат в данной сфере	23	25,000%
набор вступительных экзаменов	20	21,739%
мнение родителей и родственников	15	16,304%
престижность будущей специальности	7	7,609%
мнения друзей	2	2,174%
другое	1	1,087%

Данный опрос показывает, что современные подростки в большинстве своем активны, самостоятельны и независимо выбирают свое будущее, при выборе которого они руководствуются востребованностью будущей специальностью, уровнем материального благополучия в будущем.

Развитие познавательных процессов и интеллекта в подростковом возрасте имеет две стороны – количественную и качественную. Сначала происходит формирование навыков логического мышления, а затем и теоретического мышления. В этот период развиваются как логическая память, так и творческие способности, запоминание и воспроизведение приобретают смысловой характер, увеличивается объем памяти, избирательность и точность мнемической деятельности. Постепенно происходят процессы перестройки мышления – на смену оперированию конкретными представлениями приходит теоретическое мышление. Рассуждения идут от общего к частному. Подросток оперирует гипотезой в решении интеллектуальных задач [1, с. 69]. Восприятие становится избирательной, целенаправленной, аналитико-синтетической деятельностью. Теоретическое дискурсивное (рассуждающее) мышление строится на умении оперировать понятиями, сопоставлять их, переходить в ходе размышления от одного суждения к другому [3, с. 252–253].

Однако, так как подросток не умеет и часто не желает учиться, не понимает необходимости учебы, домашние задания отбирают у него много времени и сил, он испытывает перегрузку, не ощущает радости от учения и поэтому испытывает отрицательные чувства. Причины неуспеваемости в средних классах связаны с отсутствием адекватной мотивации учения, со смещением акцентов на формальные элементы учебной деятельности. У студентов первого курса, наоборот, отмечается большая мотивированность к обучению, которая, однако, часто идет на спад уже на втором курсе. Результаты опроса «Были ли вы мотивированы к обучению на первом курсе?» представлены в таблице 3.

Таблица 3

Результаты опроса «Были ли вы мотивированы к обучению на первом курсе?»

Предложенные варианты ответов	Количество ответов	Процентное соотношение
Да	65	70,652%
Нет	20	21,739%
Затрудняюсь ответить	7	7,609%

В подростковом возрасте происходят физиологические изменения, связанные с сокращением периода активности доминирующего центра коры головного мозга, вследствие чего внимание становится непродолжительным и неустойчивым, ухудшается понимание излагаемого материала и усвоение информации. Ослабляется деятельность второй сигнальной системы. Речь становится краткой, стереотипной, замедленной. Подростки могут плохо понимать словесную информацию.

Подросток в силу возрастных особенностей способен варьировать свою речь в зависимости от стиля общения и личности собеседника. Формирование самосознания подростка заключается в постепенном выделении качеств из отдельных видов деятельности и поступков, обобщении и осмыслении их как особенности своего поведения, а затем и качества своей личности.

Таким образом, когнитивное развитие подростков характеризуется интеллектуальной зрелостью, улучшением пространственного мышления, языковых способностей, активным развитием логической памяти, формированием теоретического мышления, продолжается развитие речи, мышление строится на умении оперировать понятиями, сопоставлять их, переходить в ходе размышления от одного суждения к другому. Однако существуют и отрицательные моменты в когнитивном развитии подростка: ослабление механической памяти, способности к дифференцированию, ухудшение понимания излагаемого материала и усвоения информации.

Список литературы

1. Дарвиш О.Б. Возрастная психология: учеб. пособие для высш. учеб. заведений [Текст] / О.Б. Дарвиш; под ред. В.Е. Ключко. – М.: Владос-Пресс, 2003. – 264 с.
2. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста [Текст] / Ф. Райс, К. Должин. – 12-е изд. – СПб.: Питер, 2012. – 816 с.
3. Шаповаленко И.В. Возрастная психология. (Психология развития и возрастная психология) [Текст] / И.В. Шаповаленко. – М.: Гардарики, 2005. – 349 с.

Фролова Наталья Викторовна
воспитатель

Нефтуллаева Светлана Викторовна
воспитатель

МДОУ «Д/С №254 Тракторозаводского района Волгограда»
г. Волгоград, Волгоградская область

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЧЕРЛИДИНГА В АДАПТИВНОМ ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ 6–7 ЛЕТ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация: в статье раскрываются возможности использования элементов черлидинга в адаптивном физическом воспитании детей дошкольного возраста с задержкой психического развития. Авторы приводят краткую характеристику детей, черлидинга как вида спорта, указывают последовательность применения элементов этого вида спорта в педагогической практике.

Ключевые слова: черлидинг, дети с задержкой психического развития.

Введение. Дети с задержкой психического развития являются самой распространенной нозологической группой детей с ограниченными возможностями здоровья. На это указывают данные многочисленных научных исследований, а также обобщение практического опыта работы в дошкольном образовании. Негрубые нарушения интеллекта проявляются в более поздних сроках формирования когнитивных процессов, незрелости эмоциональной и волевой сферы детей.

Задержка психического развития (ЗПР) – это нарушение, замедление темпов отдельных психических функций от принятых норм для данного возраста.

Для детей этой нозологии свойственны такие признаки, как:

– низкая общая активность, отсутствие инициативы, низкий познавательный интерес;

- низкий уровень внимания, умения долго сосредоточиться на каком-либо одном занятии;
- нарушения в сформированности ведущего вида деятельности, а именно сюжетно-ролевой игры;
- недоразвитие эмоционально-волевой сферы. Ребенок с ЗПР очень часто меняет эмоциональный фон – легко переходят от смеха к слезам и наоборот;
- нарушения сформированности речевой сферы – алалии, низкая речевая активность как таковая;
- нарушения сформированности двигательной сферы (недоразвитие всех проявлений координации движений, низкий уровень общей выносливости, скоростных, силовых качеств, гибкости).

Все отклонения у таких детей со стороны нервной системы отличаются изменчивостью и носят временной характер.

Применение инновационных технологий способствует раскрытию потенциальных возможностей организма ребенка. Адаптивная физическая культура, как неотъемлемая часть обучения и воспитания дошкольников с ЗПР должна создавать условия для выравнивания имеющихся у них отклонений до уровня возрастной нормы [2]. Современная педагогическая практика имеет большой, научно обоснованный арсенал физической подготовки дошкольников с ЗПР [3; 4]. Вместе с тем, актуальным является поиск дальнейших средств коррекционно-оздоровительного воздействия.

Основная часть. На сегодняшний момент в практике коррекционно-оздоровительной работы используются редкие и нестандартные виды деятельности, одним из которых является черлидинг.

«Черлидинг» – зрелищный и яркий вид спорта. Этот вид спорта невероятно зажигательный, привлекательный, который включает в себя элементы хореографии, акробатики, гимнастики [1]. Своими корнями черлидинг уходит в Америку конца 19 столетия – именно там впервые в перерывах между соревнованиями решили выпускать акробатов, в поддержку одной из команд. Можно выделить такие характеристики черлидинга, как:

- черлидинг прекрасно развивает двигательную сферу, физические качества ребенка, а значит, способствует оздоровлению;
- он не имеет медицинских противопоказаний;
- развивает коммуникативные навыки и социальную активность;
- это доступно и не требует специальной материально-технической базы.

Используется характерный только для этого вида спорта атрибут – помпоны.

Черлидинг – это спорт для детей с разным уровнем физической подготовки, доступный всем возрастным категориям. С помощью черлидинга можно организовывать интересный досуг детей, проводить спортивные мероприятия или праздники.

Адаптивное физическое воспитание является интенсивно развивающейся образовательной дисциплиной. Ее первостепенными задачами является укрепление здоровья детей, гармоничное физическое развитие, полноценное формирование двигательной базы детей с ограниченными возможностями здоровья. Оно призвано обеспечить условия для полноценного формирования детей с проблемами в развитии.

Когнитивное развитие учащихся на разных уровнях образования

В практике коррекционно-педагогического сопровождения детей с ЗПР на базе МОУ №254 используется черлидинг. Его элементы содержатся в рамках дополнительных физкультурных занятий.

Использование черлидинга в адаптивном физическом воспитании старших дошкольников с ЗПР направлено на:

- развитие гибкости и координации движений дошкольников;
- сохранение и укрепление физического и психического здоровья детей;
- формирование навыков общения детей в коллективной деятельности;
- участие в публичных выступлениях, в спортивных праздниках, детских утренниках;
- популяризацию черлидинга среди дошкольников.

Для педагогической практики работы с детьми с ЗПР крайне важна функциональность черлидинга как вида спорта, а именно такие его характеристики, как:

- координационная направленность (согласованность в работе мышц разных групп, способность правильно дозировать силу, скорость, расстояние и точность движений);
- эмоциональность (возможность передать свое позитивный настрой без слов);
- развитие речи (за счет разучивания кричалок происходит активизация речи детей);
- чувство ритма (чувствовать выразительность музыкального ритма и точно его воспроизводить);
- социализация (адаптация в обществе и успешное взаимодействие в социуме).

Все это актуально для детей с задержкой психического развития.

В практике нашей работы мы используем элементы черлидинга. Основные тренировки проходят по схеме:

1. Разминка.

Прежде чем делать упражнения для какой-то определенной группы мышц, надо размяться. Все упражнения разминки проходят на восемь счётов. Выполняем общие разминочные упражнения, подводящие к изучению основных базовых элементов в черлидинге.

При выполнении упражнений организуем анализ правильности выполнения упражнений.

2. Отработка элементов.

Разучивание показанных элементов: первый раз – отзеркаливать; второй раз – встать к занимающимся спиной и показывать движения вместе с ними несколько раз; третий раз дети самостоятельно выполняют упражнения. Сначала отработываем базовые движения рук, потом происходит отработка движений ног (шагов, прыжков), а потом всё объединяем. Для закрепления элементов используем игры на внимание «Покажи по образцу»; «Самый внимательный»; «Путаница».

3. Разучивание чир-кричалок.

Шаг 1: показ чир полностью.

Шаг 2: разучивание слова, прихлопывая в ладоши без добавления элементов (разучивать по строкам).

Шаг 3: разучивание движений, соответствующих каждой строчке.

Шаг 4: добавление движений и переходов. Повторение всей кричалки полностью: слов, движений и переходов.

4. Разучивание номеров.

Для создания программы используем построения и перестроения (переходы), совмещая, с отработанными движениями рук и ног. Все сопровождается музыкой.

Для детей с ЗПР крайне важно активизировать речевой центр.

Чир-кричалки разучиваются и проговариваются всеми участниками громко и одновременно. Значимым является согласование речи с движением.

Крайне важным является то, что элементы черлидинга в своей педагогической работе могут использовать все специалисты дошкольного учреждения – воспитатели, музыкальные работники, логопеды.

Коррекционная работа с элементами черлидинга проходит в несколько этапов:

1. Знакомим детей с понятием «Черлидинг». Показ наглядного материала: фото, видео, рассказываем историю возникновения данного вида спорта.

2. Показываем, повторяем и закрепляем с детьми базовые движения рук и ног. Для отработки используем наглядный материал (схемы и мнемотаблицы); подача материала происходит постепенно от простого к сложному.

3. Общая физическая подготовка проходит с использованием общеразвивающих упражнений и перестроений с помпонами и без, обязательно включаются перекрёстные виды движений, под музыкальное сопровождение.

4. Разучиваем слова чир-кричалок.

5. Объединяем отработанные движения со словами кричалок.

6. Представляем танцевальные композиции на открытых мероприятиях, а также участвуем в конкурсах.

Заключение. В результате использования элементов черлидинга в работе с детьми дошкольного возраста с ЗПР повышается уровень развития двигательных качеств, происходит компенсация нарушений физического, психоэмоционального и речевого развития.

Список литературы

1. Агеева М.С. Теоретические предпосылки использования средств чирлидинга в адаптивном физическом воспитании детей дошкольного возраста с задержкой психического развития / М.С. Агеева // Актуальные вопросы физического и адаптивного физического воспитания в системе образования: сборник материалов I Всероссийской с международным участием научно-практической конференции. Том 2 / под общ. ред. Н.В. Финогеновой. – Волгоград: ФГБОУ ВО «ВГАФК», 2019. – С. 88–91.

2. Максимова С.Ю. Модель музыкально-двигательного адаптивного физического воспитания дошкольников с задержкой психического развития / С.Ю. Максимова, Н.А. Фомина // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2017. – №1. – С. 63–65.

3. Максимова С.Ю. Теоретико-методологическое обоснование интеграционных возможностей физического воспитания / С.Ю. Максимова, Н.А. Фомина // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2017. – №5. – С. 53–54.

4. Фомина Н.А. Музыкально-двигательное направление физического воспитания детей дошкольного возраста / Н.А. Фомина, С.Ю. Максимова // Теория и практика физической культуры. – 2015. – №5. – С. 57–58.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ И ПРОФИЛАКТИКА ДЕВИАНТНОГО И ПОТЕНЦИАЛЬНО ОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Богачева Екатерина Александровна
магистрант

Научный руководитель

Федотенко Инна Леонидовна

д-р пед. наук, профессор

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Тульская область

DOI 10.31483/r-98838

ПРОФИЛАКТИКА КОНФЛИКТОВ В ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ

Аннотация: в данной статье рассматривается проблема конфликтов в подростковом возрасте, которая в современном социокультурном пространстве приобрела небывалую актуальность. Динамически меняющееся из дня в день общество, диктует свои правила в подростковой среде. Расхожdenия во взглядах, предпочтениях, мыслях и мировоззрении остро воспринимается внутри подростковой группы. В силу возрастных и физиологических особенностей, происходящих в данном возрасте, подростки, нередко, не умеют контролировать свое поведение и грамотно реагировать на возникающие спорные ситуации. Все это ставит перед педагогами и психологами задачу помочь подростку, научить его рациональному выходу из конфликта, а также проводить профилактические мероприятия, создавать программы по снижению уровня негативных проявлений.

Ключевые слова: профилактика, подростки, конфликт, подростковая среда.

Прежде чем описывать способы профилактики конфликта в подростковой среде, проведем анализ психолого-педагогической литературы по данной тематике и выясним, что такое конфликт и какие его особенности в рамках конкретной возрастной группы [1].

Из совокупности определений конфликта нами были выделены его признаки и существенно ограничено его проблемное поле. Любой конфликт, независимо от характера, конкретного содержания и вида, обязательно содержит в себе момент противостояния, противоборства. В контексте проблемы определения конфликтов это свойство может быть обозначено как биполярность, что означает и взаимосвязанность и взаимопротивоположность одновременно. Наряду с биполярностью, являющейся носителем противоречия, в качестве обязательного атрибута

конфликта выступает активность, направленность на преодоление противоречия. Третий критерий, на основании которого можно характеризовать явление конфликта, – наличие субъекта или субъектов как носителей конфликта [2].

В подростковом возрасте конфликты могут иметь как позитивный, так и негативный варианты исхода. Несомненно, что усвоение конструктивных или деструктивных способов преодоления трудных ситуаций оказывает различное влияние на развитие личности в подростковом возрасте. Преобладание конструктивных способов повышает положительный потенциал личности, способствует формированию уверенности в своих силах, развитию чувства компетентности и собственной ценности, ведет к становлению важных волевых качеств [4]. И, наоборот, преобладание деструктивных способов поведения, которые не приводят к реальному разрешению проблем» может вызвать отклонения и деформации в развитии личности и тем самым привести к нарушениям психического здоровья в подростковом возрасте [3]. Зачастую, в подростковом возрасте можно встретить негативный исход конфликта, который выражается в ссорах, агрессии, повышенной тревожности, отрицательному отношению друг к другу [5]. Для подтверждения данной теории нами было проведено исследование, в котором приняли участие подростки (11 девочек и 9 мальчиков). Результат диагностики представлен в таблице 1 и на рисунке 1.

Таблица 1
Результаты диагностики подростков по методике «Оценка собственного поведения в конфликтной ситуации» Н.И. Дереклеева

Тип поведения подростка в конфликтной ситуации (поведенческий компонент модели)				
«А» – «Жесткий»	Б» – «Демократический»	«В» – «Компромиссный»	«Г» – «Мягкий»	«Д» – «Уходящий»
40%	20%	10%	20%	10%

Анализ результатов, приведенный в таблице 1 и на рисунке 1, позволяет утверждать, что в основном конфликт в подростковой возрасте несет в себе негативные последствия и реакции со стороны детей. Также мы даем оценку конструктивности способов поведения, используемых подростками в конфликте.

Большая часть выборки – 40% отдали предпочтение типу «А», предполагающему весьма жесткую модель разрешения конфликтов и споров. Подростки данной категории предпочитают отстаивать свою позицию, бескомпромиссны, весьма категоричны, считают себя правыми при возникновении противоречий, с трудом и крайне редко готовы признать правоту другого, в конфликте для них главное – одержать победу над соперником.

Следовательно, можно сделать вывод о том, что подростки нуждаются в проведении профилактических мероприятиях, направленных на изменение отношения к конфликту в целом и поведению внутри него.

Психологические особенности проявления и профилактика девиантного и потенциально опасного поведения

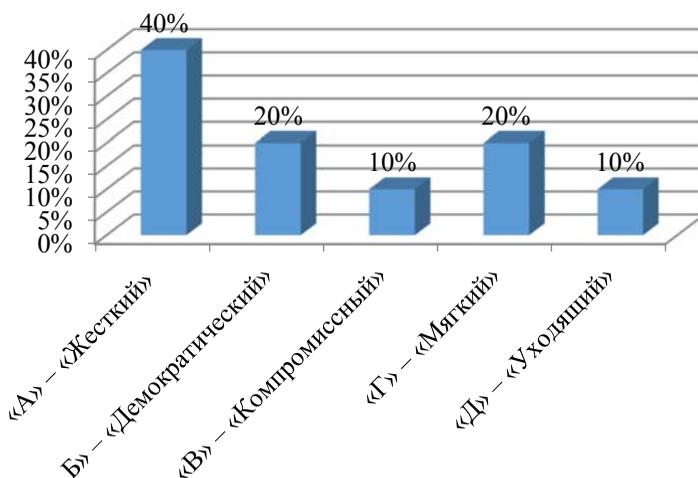


Рис. 1. Результаты диагностики подростков по методике «Оценка собственного поведения в конфликтной ситуации» Н.И. Дереклеева

Профилактика межличностных конфликтов подростков должна трактоваться достаточно широко и включать в себя – совокупность государственных, общественных, социально-медицинских и организационно-воспитательных мероприятий, направленных на предостережение, устранение либо нейтрализацию главных причин и условий, появляющихся различного рода социальные отклонения в поведении подростков [2].

В своем исследовании мы опирались на подход В. И. Загвязинского, который описывает три вида профилактической работы межличностных конфликтов у подростков: первичная, вторичная, третичная. Подробно опишем каждую в таблице 2 [1].

Таблица 2

Виды профилактической работы

Первичная профилактика	Вторичная профилактика	Третичная профилактика
это система мер по предупреждению проявления и воздействия факторов риска при формировании конфликтной ситуации	комплекс мероприятий, направленных на предотвращение проявленных факторов риска, которые при определенных условиях имеют все шансы привести к проявлению и обострению конфликтной ситуации	содержит целью социальную, трудовую, психологическую реабилитацию

Нами также была составлена программа, направленная на профилактику подростковых конфликтов, в которой мы опираемся на арт-терапию, как один из эффективных способов. Программа предусматривает групповые, индивидуальные консультации, семинары и тренинги, а также

реализацию психодиагностической программы с последующими рекомендациями и подбором индивидуального комплекса упражнений, направленных на предупреждение подростковых конфликтов. Также в рамках программы предусматривается разработка памяток, буклетов по проблеме «Решить проблему конструктивно!».

Основными методами профилактической программы, помимо арт-терапии, являются элементы бесед, консультации, телесно-ориентированная терапия, релаксационные упражнения.

Ожидаемый результат программы предусматривает повышение эмоциональной устойчивости подростков к конфликтным ситуациям, а также умение находить конструктивное решение проблемы, развитие навыков борьбы со стрессами, усталостью, нагрузками, выработка волевых качеств.

Фрагмент программы профилактики подростковых конфликтов, представлен в таблице 3.

Таблица 3

Фрагмент программы профилактики подростковых конфликтов

1	«Арт-терапия конфликта» Профилактика конфликтов в подростковой среде	Ритуал приветствия 1. Упражнение «Разговор через стекло». 2. Упражнение «Автобиографический портрет». 3. Упражнение «Мозговой штурм». 4. Упражнение «Держите себя в руках». 5. Упражнение «Дневник побед». 6. Обсуждение занятия, рефлексия. Ритуал прощания	Файлы, тетради, ручки, краски, бумага
---	---	---	---------------------------------------

После реализации данной программы нами было проведено повторное тестирование подростков по той же методике, что было до реализации профилактических упражнений. Сравнительный анализ представлен в таблице 4 и на рисунке 2

Таблица 4

Сравнительный анализ результатов диагностики подростков по методике «Оценка собственного поведения в конфликтной ситуации» Н.И. Дереклеева

Этап исследования	Тип поведения подростка в конфликтной ситуации (поведенческий компонент модели)				
Констатирующий	«А» – «Жесткий»	Б» – «Демократический»	«В» – «Компромиссный»	«Г» – «Мягкий»	«Д» – «Уходящий»
	40%	20%	10%	20%	10%
Контрольный	20%	40%	25%	10%	5%

Анализ результатов, приведенный в таблице 4 и на рисунке 2, позволяет сделать вывод о положительной динамике в выборке после участия подростков в профилактических мероприятиях, а также предпочтении учащихся более конструктивных способов поведения, используемых в конфликте.

Психологические особенности проявления и профилактика девиантного и потенциально опасного поведения

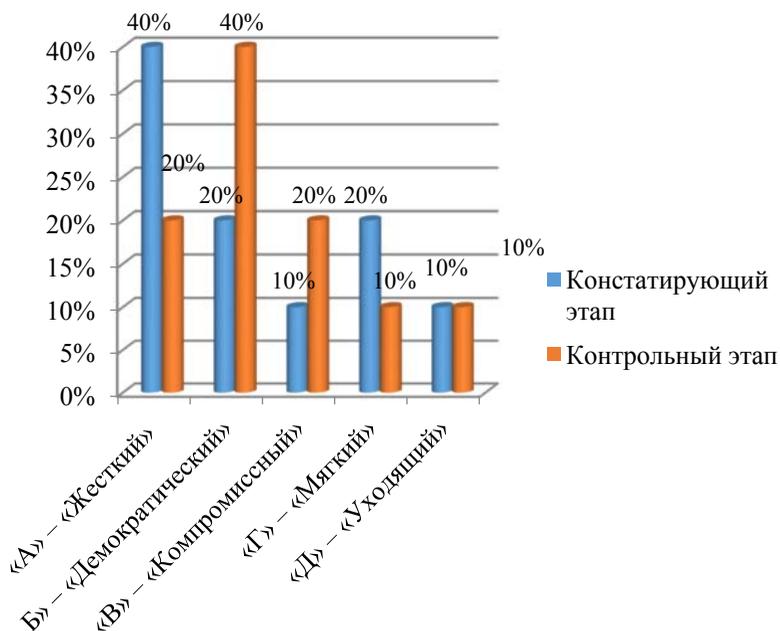


Рис. 2. Сравнительный анализ результатов диагностики подростков по методике «Оценка собственного поведения в конфликтной ситуации» Н.И. Дереклеева

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что профилактика подростковых конфликтов является необходимой и должна проводиться в каждом образовательном учреждении. Задачи психолога-консультанта – обеспечить психологическую поддержку; помочь подросткам осознать и использовать свои ресурсы в решении проблем; способствовать инсайду и самораскрытию; лучшему пониманию детей своих мотивов, чувств, целей, конфликтов, ценностей; помочь сформировать новые, адаптивные формы поведения.

Список литературы

1. Волков Б.С. Конфликтология: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Б.С. Волков, Н.В. Волкова. – М.: Академический проект, 2017. – 397 с.
2. Заиченко Н.У. Психологические аспекты и возможности разрешения межличностных конфликтов / Н.У. Заиченко // Психология конфликта. Часть II – М.: МГУПС, 2019. – 60 с.
3. Психология конфликта в инклюзивном образовании: учеб. пособие / И.Л. Федотенко, И.А. Югфельд, А.А. Яковлева. – Тула: ТППО, 2018. – 168с.
4. Хасан Б.И. Психология конфликта и переговоров / Б.И. Хасан, П.А. Сергоманов. – М.: Издательский центр «Академия», 2015. – 190 с.
5. Хорни К. Наши внутренние конфликты / К. Хорни. – М.: «ЭКСМО-Пресс», 2008. – 240 с.

Васина Ольга Андреевна
студентка

Научный руководитель
Шалагинова Ксения Сергеевна
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ПОДРОСТКОВ К РАБОТЕ В ШКОЛЬНОЙ СЛУЖБЕ МЕДИАЦИИ

Аннотация: конфликты в образовательной среде – случай не редкий, но в вопросе решения споров в школе не только среди учащихся может помочь служба медиации. В статье раскрывается основной подход к проблеме по работе с подростками «группы равных» и подготовка их к работе в школьной службе медиации.

Ключевые слова: медиация, подростки, группа равных, готовность, компоненты готовности.

Конфликты в образовательных учреждениях являются частью школьной жизни, случаются по разным причинам и при этом могут представлять большую опасность для учащихся. Нередко в конфликтных ситуациях могут быть задействованы педагоги и родители, причем пострадать могут как одни, так и другие.

В нашем быстро развивающемся мире следует научиться конструктивно разрешать конфликтные ситуации, в этом может оказать помощь служба медиации. Школьная медиация – важная часть образовательного процесса, с ее помощью возможно решить различного рода конфликты, а работать в ней могут не только педагоги-психологи, но и специально обученные учащиеся.

Школьная медиация со многих сторон была изучена и рассмотрена в работах отечественных и зарубежных авторов: А.Ю. Коновалова, А.С. Архипкина, Е.Н. Дыненкова, А.В. Мудрика, А.И. Долговой, В.Н. Кудрявцева, Э. Портера, П.И. Любинского, Ч. Ломбозо, А.С. Белкина, Б.Н. Алмазова, Х. Зера, К.Е. Игошева, П.И. Люблинского и др. [5].

Медиация (с латинского *mediator* – посредничество) – это процесс, при котором конфликтующие стороны с помощью беспристрастной третьей стороны (медиатора) решают свой конфликт [4]. В настоящее время она широко распространена во многих странах мира, таких как Франция, Япония, Германия, США, Казахстан и других. Достаточно много стран используют посредничество при разрешении конфликтных ситуаций.

Подростки являются важной частью школьной службы медиации, они составляют ее часть и работают вместе с педагогом-организатором над разрешением конфликтов в образовательной среде. Однако, не каждый подросток способен работать в школьной службе медиации. В первую очередь необходимо провести отбор среди желающих подростков, а после провести специально организованное обучение, что способствует выработке у учащихся важных качеств в работе с конфликтными ситуациями.

Эффективная организация деятельности школьной службы медиации с участием подростков может содействовать формированию комфортной среды образовательного учреждения. Но для того, чтобы подростки эффективно осуществляли медиативный подход к конфликтам, в первую очередь необходимо сформировать их готовность к работе в школьной службе медиации.

Понятие «готовность» используется уже более 60 лет и впервые было введено в научный оборот отечественным психологом Б.Г. Ананьевым [1]. Понятие «готовность» в отечественной психологии используется в большинстве своем для обозначения осознанной готовности личности к оценкам ситуации и поведению, которые обусловлены ее предшествующим опытом [8]. Как правило готовность человека к какой-либо деятельности зависит, в первую очередь, от его психологической установки относительно цели и задач деятельности, в достижении которой требуется приложить определенное количество усилий.

Анализируя литературу [3; 6; 7] в определении понятия «готовность», можно заметить, что так или иначе затрагиваются ее компоненты. Придерживаясь взглядом М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович [2], можно выделить четыре основных компонента готовности:

1. Мотивационный – компонент, который характеризуется положительным отношением к деятельности, проявление интереса к ней.

2. Ориентационный – данный компонент связан с представлением о человеке (в нашем случае – подростка) об особенностях и условиях деятельности, о требованиях ее к личности.

3. Операционный – компонент, что включает владение определенными способами и приемами деятельности, а также наличие соответствующих знаний, умений и навыков.

4. Волевой – самоконтроль личности, ее способность управлять собой во время необходимой деятельности.

«Группа равных» – это учащиеся, которые объединены для обучения процедуре медиации, с целью применения полученных знаний и умений в разрешении споров и предупреждении конфликтов, также группа обучившихся может распространять полученные знания, умения и опыт среди сверстников, и, конечно же, среди младших и старших школьников.

В подготовке подростков к работе в школьной службе медиации может помочь специально составленная программа занятий, включающая лекции и разные методы тренингов (ролевая игра, анализ ситуации, мозговой штурм и т. д.). Программа должна быть направлена на развитие компонентов готовности: мотивационный компонент – заинтересованность в работе по разрешению конфликтных ситуаций; операционный компонент – выбор наиболее оптимального пути выхода из конфликта; ориентационный компонент – развитие коммуникационных и организаторских качеств, а также развитие эмпатии у подростков; волевой компонент – развитие самоконтроля в общении.

В ходе исследования, которое проходило на базе МБОУ «ЦО №4» города Тулы и принимали участие подростки 8 класса от 13 до 15 лет в количестве 19 человек, была составлена и проведена диагностическая программа. Целью программы было изучить уровень сформированности компонентов готовности у подростков для работы в школьной службе медиации, для этого использовались следующие методики: анкета «Почему я хочу быть медиатором?» (личная разработка) на изучение мотиваци-

онного компонента; методика оценки коммуникативных и организаторских склонностей кос-1 (В.А. Синявский, Б.А. Федоришин) и методика диагностики уровня эмпатических способностей В.В. Бойко на изучение ориентационного компонента; методика «Диагностика предрасположенности личности к конфликтному поведению» К. Томаса (адаптация Н.В. Гришиной) и тест В.Ф. Ряховского «Самооценка конфликтности» на изучение операционного компонента; методика «Оценка самоконтроля в общении» М. Снайдер – изучение волевого компонента. Результаты проведенной диагностики показали, что компоненты готовности у подростков развиты недостаточно, чтобы они могли осуществлять работу в школьной службе медиации, поэтому на формирующем этапе эксперимента была разработана программа на формирование компонентов готовности подростков к работе в школьной службе медиации. Программа состояла из четырех блоков в соответствии с компонентами, в своем содержании насчитывала 17 занятий и имели продолжительность 1–2 часа.

После завершения реализации программы занятий на формирование компонентов готовности подростков к работе в школьной службе медиации была проведена повторная диагностика. Результаты показали, что все компоненты повысились в своем общем показателе, учащиеся действительно смогли проникнуться занятиями, что были проведены с ними, мотивация учащихся для работы в службе медиации прибавилась, подростки научились находить наиболее оптимальные пути выхода из конфликтов, их уровень коммуникационных и организаторских способностей, а также уровень эмпатии изменился в положительную сторону, существенно возрос уровень самоконтроля при общении.

Таким образом удалось показать, что формирование компонентов готовности подростков – важная часть для учащихся, которые готовы работать в школьной службе медиации. Проведенная с подростками работа оказала положительное влияние на их поведение, на взаимодействие с окружающими и способствовала формированию необходимых качеств для медиаторов.

Список литературы

1. Апаньев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2 т. / Б.Г. Апаньев. – М.: Владос, 2019.
2. Дьяченко М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск: БГУ, 2011. – 176 с.
3. Климов Е.А. Психология профессионала / Е.А. Климов. – М.: ЭКМОС, 2016. – 355 с.
4. Коновалов А.Ю. Школьная служба примирения и восстановительная культура взаимоотношений: практическое руководство / А.Ю. Коновалов; под общей редакцией Л.М. Карнозовой. – М.: МОУ Центр «Судебно-правовая реформа», 2012. – 256 с.
5. Кузина Н.Н. Медиация как метод разрешения конфликтов в образовательной организации / Н.Н. Кузина, Н.Н. Болгар, С.В. Кривых // Мир науки, культуры, образования. – 2016. – №2. – С. 159–161.
6. Мяснишев В.Н. Психология отношений. Избранные психологические труды / В.Н. Мяснишев; под ред. А.А. Булаева; Воронеж: Институт практической психологии. – Воронеж: НПО «МОД ЭК», 2017. – 356 с.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2015. – 712 с.
8. Словарь психолого-педагогических понятий: справочное пособие для студентов всех специальностей очной и заочной форм обучения / авт.-сост. Т.Г. Каленикова, А.Р. Борисевич. – Минск: БГТУ, 2011. – 68 с.

Герасимова Анастасия Александровна

студентка

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Тульская область

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА АГРЕССИИ И ЖЕСТОКОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

***Аннотация:** в статье обоснована актуальность изучаемой проблемы, приведены основные понятия, структура и особенности подростков, склонных к агрессии и жестокости. Представлен опыт профилактики агрессии и жестокости в подростковом возрасте. Приводятся рекомендации родителям по воспитанию подростков, склонных к агрессии и жестокости.*

***Ключевые слова:** агрессия, жестокость, подростковый возраст, профилактика.*

Изменения, происходящие в обществе, создают ряд проблем, одна из которых – рост различных отклонений в личности и поведении подрастающего поколения. Сюда входят бегство из дома, кражи, случаи физического и сексуального насилия, жестокое обращение с животными, суицидальное поведение, употребление алкогольных и психотропных веществ.

В современном обществе проблема управления агрессивным поведением, а также контроль проявлений агрессивности подростка все чаще привлекают внимание различных специалистов – психологов, педагогов, психиатров, социологов. Агрессивность в структуре личности человека является предпосылкой для становления различных форм поведения – конструктивных, социально-позитивных, просоциальных или, наоборот, разрушительных, аберрантных, деструктивных, придающих антисоциальный и асоциальный характер. На данный момент анализ социально-криминологических данных свидетельствует о снижении на 7,4% количества преступлений, совершенных несовершеннолетними и при их соучастии. При этом в материале говорится, что за указанный период (с сентября 2020 года по январь 2021 г.) на территории РФ среди несовершеннолетних – более 24 тысяч преступников [1].

Расстройства, содержащиеся в комплексе, а также агрессивное поведение и негативизм обычно основаны на психологических и социально-психологических факторах. В первую группу факторов входят нарушения в мотивационной, эмоциональной, произвольной и нравственной сферах личности, во вторую – негармоничное семейное воспитание [2].

Проблеме агрессии и жестокости посвящен значительный ряд научных исследований как в отечественной (С.А. Беличева, Г.Э. Бреслав, В.Е. Каган, С.Л. Колосова, Н.Д. Левитов, Т.Г. Румянцева, Л.М. Семенюк и др.), так и в зарубежной литературе (К. Бютнер, Дж. Доллард, Б. Лауретта, З. Фрейд, Э. Фромм, Д. Хосе, К.Г. Юнг и др.).

Процесс проявления агрессии и жестокости происходит на границе перехода ребенка во взрослую жизнь или, точнее, в отрочество. Одной из

основных характеристик, характеризующих подростковый возраст, является вхождение в социальную жизнь, появление новых обязанностей, сильное стремление к самореализации, подросток начинает проявлять успехи в определенном виде деятельности. Подросток начинает ориентироваться на «взрослую» жизнь, на то, кем он станет в будущем. Основными авторитетами для подростка будут выступать не родители и не педагоги, а сверстники, кумиры, значимые взрослые [3].

В.В. Гульдан и Ю.М. Антонян дают следующее определение жестокости: жестокость (грубое, бесчеловечное и оскорбительное отношение к другим живым существам) – морально-психологическая черта человека, которая выражается в нанесении морального или физического вреда, в грубом и насильственном отношении, а также в получении морального удовольствия от страданий людей или животных.

Особенностями и факторами подростковой агрессии и жестокости могут, является отношение к ребенку в семье (это может быть как неприятие ребенка членами семьи, в том числе и родителями, издевательства над членами семьи или постоянные ссоры, свидетелем которых является ребенок, так и психологические или физические издевательства над самим ребенком, гипер- или гипоопека). Также в группу факторов можно отнести тот фактор, что современный кинематограф и средства массовой информации никак не опровергают агрессию или жестокость, а наоборот, поддерживают ее (примерами в данном случае могут послужить интервью с преступниками, также иногда происходит то, что социальные сети начинают превозносить такого человека). Данная информация оказывает весомое влияние на психику и манеру поведения подростка [4].

Программа профилактики агрессии и жестокости в подростковом возрасте, направленная на работу с классом. Целью программы являлась психолого-педагогическая профилактика агрессивности и жестокости в подростковом возрасте. И включала в себя следующий ряд задач: обучение подростков приемлемым способам выражения гнева; развитие навыков эффективного межличностного взаимодействия; развитие чувства эмпатии; формирование умения конструктивно действовать в конфликтных ситуациях; развитие самоконтроля; выработка положительных моделей поведения; просвещение и организация взаимодействия педагогов и родителей в вопросах профилактики агрессивного и жестокого поведения подростков.

Профилактика агрессивного и жестокого поведения подростков – долгий и кропотливый процесс, требующий много терпения и моральных сил как от педагогов, так и от родителей. Данные рекомендации могут помочь родителям во взаимодействии с подростками склонными к агрессии и жестокости:

1. Не применяйте телесные наказания и оскорбительные ругательства в адрес подростка. Наказывая его физически, вы позволяете ему бить других, а нанося словесные оскорбления, даете негативный пример, которым подросток непременно воспользуется.

2. Ни при каких условиях не позволяйте себе оскорбить подростка, используя в диалоге с ним жаргонные или бранные слова, не пересекая данную черту, вы сможете дистанцироваться от негативных эмоций подростка и не позволить эмоциям захлестнуть Вас.

3. Выясните, что именно стало причиной агрессии и жестокости.

Психологические особенности проявления и профилактика девиантного и потенциально опасного поведения

4. Не нужно бороться с подростком и пытаться доказывать ему неправомерность его поступков. При взаимодействии необходимо учитывать особенности вашего ребенка и причины его бурной реакции.

5. Не отвергайте своего ребенка, иногда под агрессией и жестокостью скрывается мольба о помощи.

6. Обсуждайте поведение и поступки подростка только после того, когда он успокоится.

7. Сначала проанализируйте собственное поведение и стиль отношений в кругу семьи. Дети, в том числе и подростки, копируют поведение своих родителей. И если в семье к какому-нибудь члену семьи проявляется насилие и унижение, то подросток, скорее всего, будет поступать так же в окружении сверстников.

8. Проводите время со своим ребенком. (Именно проводите, не отвлекаясь на телевизор, звонки и т.д.). Общайтесь, узнавайте, что у него/неё на душе. Организуйте совместные поездки, прогулки, семейные традиции, найдите точки пересечения ваших интересов (например, изобразительное искусство, танцы, спорт, чтение книг, музыка).

Список литературы

1. Краткая характеристика преступности в Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://мвд.рф/reports/item/21551069/> (дата обращения: 10.03.2021).
2. Лоренц К. Агрессия / К. Лоренц. – М.: Римис, 2017. – 707 с.
3. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности / Х. Ремшмидт. – М., 2015. – 526 с.
4. Соловьева А.В. Психологическая защита в подростковом возрасте. Сущность, содержание, причины / А.В. Соловьева. – М.: Наука, Флинта, 2015. – 184 с.

Корзин Егор Андреевич
студент

Научный руководитель

Хашаева Светлана Владимировна
канд. социол. наук, доцент

ФГАОУ ВО «Белгородский государственный
национальный исследовательский университет»
г. Белгород, Белгородская область

АЛКОГОЛИЗМ КАК МАССОВОЕ ЯВЛЕНИЕ

Аннотация: в статье проведён анализ алкоголизма как массового явления. Представленная тематика является актуальной, потому как колоссальное количество жителей Российской Федерации страдают от такой проблемы, как алкоголизм. Именно поэтому в рамках представленной работы исследованы ключевые принципы формирования алкоголизма, а также способы борьбы с данной проблемой на общегосударственном уровне.

Ключевые слова: алкоголизм, проблема, заболевание, массовое явление, социология.

В настоящее время, когда здоровье является полным правом людей и приоритетной обязанностью государства, борьба за повышение физичес-

кого, психического, социального и духовного благополучия граждан не заканчивается достижением выдающихся показателей продолжительности жизни, сокращением смертности детей, контролю основных паразитарных заболеваний, систематического выполнения программ иммунизации широкого спектра и повышения уровня информации и образования по вопросам, связанным со здоровьем. К вышесказанному добавляются все действия, направленные на развитие здорового образа жизни и повышение качества жизни, цели, которые концептуально тесно связаны с борьбой с малоподвижным образом жизни, ожирением, токсическими привычками и хроническими неинфекционными заболеваниями. В наше время явление злоупотребления алкогольными напитками достигло фатального уровня в стране [1].

Алкоголизм – это сложное биопсихосоциальное расстройство, требующее специализированного и многопрофильного подхода как для пациента, так и для его семьи. По этой причине основной задачей врача первичной медицинской помощи должно быть содействие направлению пациента и его семьи в структурированную программу лечения алкоголизма, а также оказание поддержки и последующее наблюдение на протяжении всего процесса детоксикации. Алкоголизм – опасное явление, особенно среди молодежи, получившее широкое распространение за последние 15 лет, хотя различное воздействие определяется в зависимости от города или региона. Низкая цена и доступность алкогольной продукции – это основные причины данного явления. В борьбе с алкоголизмом используются общие меры, используемые для предотвращения потребления алкоголя в формальных пространствах, таких как контроль часов, цены, доступ несовершеннолетних и т. д. [2].

По оценкам, около 70% населения старше 15 лет употребляют алкоголь в определенном количестве; от 3 до 5% являются зависимыми, и из них 10% станут пьющими, и это станет проблемой в какой-то момент их жизни. Считается, что за последние 20 лет потребление алкоголя в развитых странах увеличилось примерно на 30%. Этот показатель намного выше, чем ожидалось, из-за увеличения количества населения на данном этапе.

Кроме того, в 2019 году было установлено снижение смертности от алкоголя практически на 2% по сопоставлению с 2018 годом, когда по этой причине умерли 48 786 человек [3].

Алкоголизм повсеместно признан одной из основных проблем общественного здравоохранения во всем мире и представляет собой серьезную угрозу благополучию и жизни человечества. По этой причине многие страны сегодня выделяют значительные финансовые ресурсы на его исследования. В борьбе с этой зависимостью государственные учреждения здравоохранения, в частности, и население в целом, играют важную роль в предотвращении этого заболевания и борьбе с ним.

В нашей стране распространенность алкоголизма, учитывая сумму злоупотребления и зависимости, составляет около 5% населения в возрасте от шестнадцати лет и старше, что является относительно умеренным показателем, но неадекватными моделями потребления и долей, пьющих из группы риска, близкой к 10% вместе с зарождающимся явлением потребления незаконных веществ.

Смертность в России от алкоголя



Рис. 1. Смертность в РФ от алкоголя

Таблица 1
Распространенность заболеваний, связанных с употреблением алкоголя

Категории	1990 г.		2019 г.	
	Млн случаев	На 100 тыс. населения	Млн случаев	На 100 тыс. населения
Всего	69,6	1407,7	100,4	1320,8
Женщины	21,1	858,8	29,5	783,1
Мужчины	48,4	1954,9	70,9	1853,3

Для борьбы с проблемой алкоголизма требуется выполнение определенных действий, среди которых:

1. Обращение внимания на высокую социальную значимость алкоголизма, влияющих на сознание, не только как детерминант зависимости, но и как факторов, способствующих формированию рискованного поведения под их влиянием у субъектов, не страдающих зависимостью.

2. Принятие во внимание существования пассивного алкоголизма, который в отношении психосоциальных и духовных последствий присутствует в семье, на работе и в общественной среде безответственного потребителя алкоголя.

3. Пропаганда отношения общества к отказу от алкогольного опьянения каким-либо веществом.

4. Требование внутриотраслевого и межотраслевого участия в качестве фактора первого порядка.

5. Повышение осведомленности общества о том, что риск безответственного употребления алкоголя и алкоголизма потенциально присутствует у всех людей.

6. Действия антиалкогольной программы как на сокращение спроса и предложения, так и на обеспечение адекватного предложения безалкогольных напитков.

7. Соблюдение этих и многих других принципов пропагандистско-профилактического и гигиенического проектирования не отклоняется с точки зрения требований от требований, необходимых для успешного развития любой программы здравоохранения по хроническим неинфекционным заболеваниям, клинко-эпидемиологической категории, которая включает в себя пристрастия [4].

Алкоголь – один из легальных наркотиков, которые наиболее часто употребляются в нашей социокультурной среде. Это депрессант центральной нервной системы, и его эффекты зависят от таких факторов, как возраст, вес, пол или количество и скорость, с которыми он потребляется. Злоупотребление алкоголем приводит к алкоголизму или алкогольной зависимости – хроническому заболеванию, вызванному длительным и чрезмерным употреблением этилового спирта. Алкоголизм – очень серьезная проблема во многих странах, которая влечет за собой очень высокие личные, социальные и медицинские расходы. При попадании внутрь алкоголь попадает в кровоток. Его всасывание осуществляется в основном на уровне тонкого кишечника и больше, когда человек голодает. До 10% алкоголя в крови выводится с мочой, потом и испаряется через легочные альвеолы. Последний позволяет проводить измерения в выдыхаемом воздухе (алкотестеры на выдохе). Остальные 90% метаболизируются в печени со скоростью 10 граммов в час. Самый точный метод определения алкотестера основан на анализе крови. Кроме того, существует индивидуальная изменчивость чувствительности к алкоголю, поэтому одна и та же доза вызывает разный уровень алкоголя у разных людей. Алкоголь действует на высшие центры мозга, снижая социальные запреты, тревогу и чувство ответственности. Это позволяет пьющему вести себя более раскованно, меньше беспокоясь о последствиях своих действий. Алкоголь также снижает сознание, поэтому пьющий может не осознавать снижение своих способностей или рассудительности. Это хроническое заболевание, вызванное неконтролируемым употреблением алкогольных напитков, которое влияет на физическое и психическое здоровье, выполнение рабочих, а также социальных или семейных обязанностей. В настоящее время во многих странах это заболевание представляет собой проблему здравоохранения, имеющую огромное социально-экономическое и медико-социальное значение. Особое внимание уделяется влиянию алкоголизма на семью, и наиболее частыми его последствиями являются неприспособленность семьи, разделение брака, а также распад и деградация семьи.

Восстановление от зависимости включает в себя эмоциональное выздоровление всех членов семьи, которые должны созреть до, во время и после лечения. Многие семейные ситуации и отношения неблагоприятных семей проявляются в случаях зависимости как их причина или следствие. Кроме того, обучение и развитие социальных навыков позволяет пациенту учиться с намерением изменяться, трансформировать свой стиль социального взаимодействия и оптимизировать свои собственные ресурсы, чтобы повысить свой уровень благополучия и справиться со стрессом, а также риски, которые преследуют здоровье.

Список литературы

1. Аргунова В.Н. Анализ патологии социальной атмосферы в федеральных округах России / В.Н. Аргунова, С.В. Бояринцева // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Социология. Политология. – 2019. – №1. – С. 47–52.

Психологические особенности проявления и профилактика девиантного и потенциально опасного поведения

2. Грязнова Е.В. Тревожные тенденции в системе российского образования: анализ мнений ученых и педагогов / Е.В. Грязнова, И.А. Треушников, С.М. Мальцева // Перспективы науки и образования. – 2019. – №2 (38). – С. 47–57.

3. Линделл Д.Е. Где и как в России умирают от пьянства / Д.Е. Линделл, О.И. Губенраторов, А.Е. Левинская // Ежедневная деловая газета РБК. – 2019. – С. 3.

4. Мялкина Е.В. Диагностика качества образования в вузе / Е.В. Мялкина // Вестник Мининского университета. – 2019. – Т. 7, №3 (28). – С. 4.

5. Собольников С.П. Профилактика подросткового алкоголизма в школе / С.П. Собольников // Научный журнал. – 2018. – С. 105–108.

Лаврентьев Максим Владимирович

канд. юрид. наук, доцент
Поволжский институт управления им. П.А. Столыпина
ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства
и государственной службы при Президенте РФ»
г. Саратов, Саратовская область

ОСНОВАНИЕ И ПЕРВЫЕ ГОДЫ СУЩЕСТВОВАНИЯ ФРАНЦУЗСКОЙ КОЛОНИИ ДЛЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ПРАВОНАРУШИТЕЛЕЙ «МЕТТРЭ» В XIX в.

Аннотация: статья посвящена исследованию процесса основания и самых первых лет существования колонии «Меттрэ». В работе рассказывается о деятельности Фредерика-Огюста Демеца и де Куртейля – основателей колонии, сборе благотворительных средств, контингенте несовершеннолетних правонарушителей, пришедших в колонию.

Ключевые слова: Франция, XIX век, несовершеннолетние правонарушители, Меттрэ, исправительная колония, пенитенциарная педагогика, основание, Фредерик-Огюст Демец.

Начало движения за спасение малолетних арестантов от заключения в тюрьме в Западной Европе пришлось на 30-е – 40-е годы XIX столетия. В ряде стран Западной Европы стали создаваться исправительные приюты и земледельческие колонии для того, чтобы малолетние преступники не попадали в тюрьмы и не становились с течением времени взрослыми рецидивистами. В Швейцарии была основана Бехтеленская колония, в Германии – Раугхаус, недалеко от Гамбурга, в Бельгии – Рюисселедская колония, а во Франции начала свою деятельность земледельческая колония Меттрэ. Автором уже написано несколько статей об этой колонии [1; 2; 3; 4].

Основателями колонии стали Фредерик-Огюст Демец и барон Де Куртейль. Демец долгие годы проработал в судебной системе, достиг поста советника парижской апелляционной палаты и ему судебная практика «открыла всю несообразность и злокачественность этой системы». Он пришел в 1837 или в 1838 г. к «убеждению, что интересы правосудия и народной нравственности настоятельно требуют более разумного применения статей 66 и 67, то есть устройства более соответствующих целей заведений» [8, с. 384]. В ст. 66 и 67 Уголовного кодекса Франции того времени провозглашалось создание исправительных заведений для малолетних правонарушителей.

Демец понимал, что французского государства многого ждать не приходилось. Но он посетил «перед этим Америку (куда ездил для изучения тюрем), ознакомился там со значением и силою частной инициативы, и решился собственными усилиями доставить закону возможность действительного исправления малолетних преступников. Для этого он задумал основать образцовый исправительный дом, колонию, в которой преступные дети подверглись бы совершенному перевоспитанию и где они черпнули бы нравственные и материальные средства для борьбы с ожидающими их впереди житейскими искушениями» [8, с. 384].

За помощью Демец обратился к своему другу, школьному товарищу и отставному военному, виконту де Куртейлю. Богатый землевладелец Де Куртейль, сам изучавший вопрос о тюрьмах, «сумел понять мысль господина Демеца и подарил будущей колонии одну из своих земель, Меттрэ близ Тура. Подарок был тем дороже, что на земле не находилось никаких построек, что, следовательно, при устройстве заведения не предстояло вредной надобности «слушаться стен» и применяться к зданиям, назначенным совсем для другого употребления» [8, с. 385]. Сразу же началось строительство обширной колонии для исправления несовершеннолетних правонарушителей.

Делу создания колонии стали помогать частные жертвователи. Сочувствие несовершеннолетним правонарушителям пробудилось в самых широких слоях общества. «Города Орлеан, Лимож, Тур, Пуатье и Париж сделали подписку. Составилось целое общество для вспомоществования заведению, так что в 1839 г. на земле виконта Де Куртейля начались работы...» [8, с. 385] по созданию новой колонии.

Помогали и частные лица. Были пожертвованы «160 000 франков, единовременно пожертвованных графом Леоном д' Урш, десяти тысячные вклады Бенжамена Делессера, Жиро, госпожи Обер и других лиц, около 80 000 франков, оставленных Меттрэ по завещаниям, масса ежедневных частных приношений, ежегодные взносы 78 департаментских советов, 19 апелляционных палат и большого числа судов первой инстанции, муниципальных советов, учебных обществ, жюри, школ обеспечивали судьбу колонии...» [8, с. 385].

Состав детей, пришедших в колонию, был весьма разнообразным. «Это почти все дети, брошенные крестьянами и мастеровыми, находящимися в больших городах; но бывали и случаи страшных преступлений, которые, как уже давно замечено во Франции, происходят от ослабления нравственных отношений между детьми и родителями. Так, одна девушка лет 14-ти отравила все свое семейство; один мальчик, чтобы отомстить за телесное наказание, сжег родительский дом; другой по возбуждению отца отправился к матери верст за 50, и, когда она бросилась ему на шею, убил ее в упор из пистолета; третий школьник, по зависти к своему товарищу, завел его в лес и топором насмерть разрубил ему голову. Другая причина такой страшной ранней нравственной порчи – почти дикое невежество детей, оставляемых без воспитания, и отсутствие всяких религиозных понятий и чувств; некоторые колонисты, присылаемые в Меттрэ, не умели ни читать, ни писать, не знали никакой молитвы, едва ли были крещены, никогда не бывали в церкви и даже не умели креститься. О работах уже и говорить нечего: иные не знали, как починить платье; да и не заботились об этом, ходили в лохмотьях, полунагие, в грязи и нечистоте; иные, как и в Бельгии, даже не знали общепотребительного языка, а говорили только на условном воровском наречии» [7, с. 79–80].

Местность, выбранная для строительства колонии, была расположена «в одной из прекраснейших и богатейших частей Турени, в восьми километрах от главного города этой провинции Тура. «Уже в одном этом выборе места, подвергшихся критике утопистов, выразилось высокое понимание дела лицами, предпринявшими его; они сознали, что для того, чтобы заставить детей полюбить сельскохозяйственные работы, для того, чтобы питать их плодами работы их же слабых рук, должно было избегать трудностей, представляемых дикою и неблагоприятною почвою. Настоящим местом такой колонии должен был быть «сад Франции», как называется местность, выбранная для колонии ее основателями» [5, с. 8–9].

В 1840 г. первые девять воспитанников вступили в новое заведение. К в 1860 г. «из 2230 детей, принятых колонией в 20-летний период ее существования, было детей, которые не знали семьи: сирот 876, побочных детей 346, подкидышей 116, лишенных родителей, вследствие их заключения в тюрьму или ссылки на галеры 408. Вместе 1 746 человек, что составляет более 4/5 из общего числа. Из 660 детей, находившихся в Меттрэ в 1866 году, были: дети лиц из рабочего класса 404; нищих, бродяг и публичных женщин 98, преступников 64, дети родителей умерших, пропавших без вести или вовсе неизвестных 81, достаточных родителей – 3. Из этих 660 воспитанников попали в колонию: за убийство и отравление 25, преступления против нравственности 27, нанесение ран и ударов 6, воровство – кражу и мошенничество 393, воровство со взломом, фальшь и делание фальшивых монет 51, прошение милостыни 75, бродяжничество 59» [6, с. 9–10].

Всего же за время существования сельскохозяйственной исправительной колонии Меттрэ (1839–1937 гг.) более двадцати тысяч несовершеннолетних правонарушителей не попали в тюрьмы, а были перевоспитаны и стали настоящими гражданами своей страны.

Список литературы

1. Лаврентьев М.В. Воспитание и обучение несовершеннолетних правонарушителей во французской сельскохозяйственной колонии Меттрэ (вторая половина XIX в. – начало XX в.) / М.В. Лаврентьев, А.В. Косырев // Социально-педагогические вопросы образования и воспитания: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участ. (Чебоксары, 18 февр. 2021 г.) / редкол.: Ж.В. Мурзина [и др.]. – Чебоксары: ИД «Среда», 2021.
2. Лаврентьев М.В. Дом отеческого исправления несовершеннолетних правонарушителей во французской сельскохозяйственной колонии Меттрэ (втор. пол. XIX в. – начало XX в.) / М.В. Лаврентьев, А.В. Косырев // Научное и образовательное пространство: перспективы развития: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 6 нояб. 2020 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2020.
3. Лаврентьев М.В. Методы воспитания трудом несовершеннолетних преступников во французской сельскохозяйственной колонии Меттрэ (вторая половина XIX в. – начало XX в.) / М.В. Лаврентьев, А.В. Косырев А.В. // Педагогика, психология, общество: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 30 июня 2020 г.). – Чебоксары: ИД «Среда», 2020.
4. Лаврентьев М.В. Фредерик-Огюст Демец – основатель и первый директор французской сельскохозяйственной колонии для несовершеннолетних правонарушителей «Меттрэ» (вторая половина XIX в.) / М.В. Лаврентьев // Социально-педагогические вопросы образования и воспитания: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участ. (Чебоксары, 15 апр. 2021 г.) / редкол.: Ж.В. Мурзина [и др.]. – Чебоксары: ИД «Среда», 2021.
5. Лепелетье А.Р. Ж. Земледельческая и пенитенциарная колония Меттрэ / А.Р. Лепелетье. – СПб., 1869.

6. Чаславский В.И. О земледельческих колониях и ремесленных приютах / В.И. Чаславский. – СПб., 1868.

7. Чистяков М.Б. О заграничных нравственно-исправительных и учебных заведениях и о педагогическом отделе Венской выставки / М.Б. Чистяков. – СПб., 1875.

8. Щербань Н. Меттрэ – исправительная колония для малолетних преступников. Из дождных заметок. Статья Первая / Н. Щербань // Отечественные записки. – 1866. – №18.

Лаврентьев Максим Владимирович

канд. юрид. наук, доцент

Поволжский институт управления им. П.А. Столыпина

ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства

и государственной службы при Президенте РФ»

г. Саратов, Саратовская область

ПОСЛЕ ВЫПУСКНОГО: ДАЛЬНЕЙШАЯ СУДЬБА КОЛОНИСТОВ ИЗ ФРАНЦУЗСКОЙ КОЛОНИИ ДЛЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ПРАВОНАРУШИТЕЛЕЙ «МЕТТРЭ» В XIX в.

Аннотация: Статья посвящена выходу во взрослую жизнь колонистов из французской колонии «Меттрэ». Рассказывается о последующей судьбе несовершеннолетних правонарушителей после освобождения, их занятиях, достижениях и карьере, отзывах о них других лиц, методах исправления несовершеннолетних правонарушителей.

Ключевые слова: Франция, XIX век, несовершеннолетние правонарушители, «Меттрэ», исправительная колония, пенитенциарная педагогика, патронат, попечительство.

Рост преступности среди несовершеннолетних во Франции в первой половине XIX в. заставил власти задуматься об организации специализированных учреждений для содержания несовершеннолетних преступников. Французские тюрьмы для этого явно не подходили из-за суровости содержания арестантов, поэтому правительство обратилось к широкой общественности с предложением организовать частные исправительно-воспитательные заведения для содержания малолетних нарушителей закона.

Одной из самой знаменитой колоний для содержания несовершеннолетних преступников является «Меттрэ» [2; 3; 4; 5]. Она была организована французскими филантропами Деметцем и де Куртейлем в 1839 году «при содействии так называемого «Отеческого общества». Это заведение послужило образцом для многих других, основанных и, во Франции и в разных странах Европы» [1, с. 84]. Колония была открыта близ города Тура, для этого де Куртейль пожертвовал своим фамильным именем.

Воспитанники находились в колонии вплоть до 18 лет, а затем они выпускались во взрослую жизнь. «Действительно, «Меттрэ» пользовалось хорошими результатами: со времени основания колонии (1839 г.) до 1 января 1853 года впало в рецидив 9 ½ процента, а по статистическим сведениям Министерства юстиции Франции в 1862 г. число рецидивистов понизилось до 3, 87 %. В 1879 года рецидив составил 4, 51 %» [1, с. 102].

По мнению российского дореволюционного исследователя Н.Я. Воскобойникова: «Результаты, достигнутые изложенною системою исправления малолетних преступников в Меттрэйской колонии, наглядно выражаются в следующем: «в течение семи лет, с 1857 по 1864 годы, процент повторения преступлений, исчисленный по трехлетним периодам, не превышал 7, 24, а в некоторые периоды представляет 5 – 4,23 и даже 3,08; тогда как еще так недавно повторение преступлений между выпущенными из домов исправительных и тюрем простиралось до 75 – 77 %. Из возвращенных же обществам Меттрэйской колонией, с 1840 по 1872 годы, 2 889 колонистов, 1449 сделались хорошими земледельцами, 571 искусными фабричными рабочими и 760 храбрыми солдатами. Из последних 4 получили орден почетного легиона, 24 военную медаль за беспорочную службу и 5 человек выслужились в офицеры» [6, с. 47].

После выхода из колонии «Меттрэ» бывшие колонисты часто поступали на военную службу. В середине 50-х годов XIX в. в связи с ростом численности вооруженных сил Франции стали принимать бывших колонистов. Бывшие малолетние арестанты посылались в качестве военнослужащих в Алжир: «...Выпущенные из нашего заведения питомцы должны быть принимаемы руководителями по части земледелия во военных колониях Алжира: время, проведенное ими там, будет считаться им, за действительную службу, и таким образом, они не отвыкнут от работ земледельческих. Господин Министр изъявил согласие дать им при окончании срока службы участки земли в награду за хорошее их поведение; кто не поймет выгод подобной меры для «Меттрэ», а также для «Алжирии»...» [8, с. 110].

Из писем середины 50-х годов XIX в. полковника 3-го полка Спагов Дю Пати можно прочесть, что 3-му полку Спагов было поручено «устройство поселений (smalas)» (специализированные земледельческие колонии для французских колонистов в Алжире – М.Л.) и полковник Дю Пати посетил «Меттрэ» «для уяснения выгод, которые можно извлечь из основных начал нашего учреждения, полу-земледельческого и полувоенного, при осуществлении предположений Правительства относительно заселения Алжира с наибольшими выгодами» [8, с. 110].

В «Меттрэ» полковник забрал с собой 37 поселенцев, которые «были зачислены в 3-й полк Спагов, как руководители (moniteurs) земледелия» [8, с. 110].

В колонию приходили письма-отзывы о поведении бывших малолетних арестантов. Письмо от 27 апреля 1854 г.: «Д., весьма старый ученик из «Меттрэ», никогда не подавал повода к упрекам. Всегда исправный, точный исполнитель обязанностей службы, покорный начальникам. Это один из тех молодых людей, которые умеют выдаваться из толпы, он постоянно прилагает к делу начала полученного им хорошего воспитания и пр.». Затем подпись: «Суле, командир 2-го инженерного полка» [8, с. 83]. В еще одном письме отлично характеризовались сразу три выпускника колонии: письмо от 15 апреля 1854 г. «Я счастлив тем, что могу дать вам наилучшие отзывы о солдатах моего полка Ж., Л., Р... Эти трое молодых людей со времени своего поступления на службу, вели себя постоянно очень хорошо; они любят порядок, бережливы, опрятны и покорны – и конечно все эти они обязаны тому воспитанию, которому получили в вашем заведении. Потому, уверяю вас, я ощущаю истинное

удовольствие, сообщая вам такое засвидетельствование». Подпись: Де Гуссенкур, полковник 1-го стрелкового полка [8, с. 84].

Были и отзывы со стороны гражданских властей. Сохранилось упоминание о письме представителей Ренигской общины от 18 февраля 1854 г.: «От имени всех честных людей Ренигской общины благодарим мы великодушных Директора и распорядителей в колонии «Меттрэ», за доброе воспитание, данное ими поселенцу Ц. На одиннадцатом году, он был бродяга, ребенок как бы забытый Богом и брошенный людьми; предоставленный самому себе, он предавался всем порокам, не знал ни грамоты, ни религии; и в это время имел счастье попасть в колонию, откуда вышел 18-ти лет; теперь он в состоянии служить Богу и отечеству и зарабатывать себе честный хлеб». Священник: Фупер, Мэр: Рапп» [8, с. 84–85].

По сведениям известного исследователя исправительных заведений России и Западной Европы П.А. Ровинского, на 1873 г. «...остается привести статистические данные за все время существования меттрэйской колонии до последнего известного нам 1873 года. Всех вышедших из колонии 3,029; из них; 1, 665 остаются при земледелии; 734 занимаются ремеслами; 805 вступило в войска (большинство вольноопределяющимися), в том числе 110 во флот; 4 украшены орденами почетного легиона, 24 получили медали и 5 получили офицерский чин; 347 вступили в брак» [7, с. 220].

Благодаря деятельности администрации и персонала земледельческой колонии «Меттрэ» подавляющее большинство бывших малолетних арестантов возвращались в нормальную, законопослушную жизнь. Выхода из колонии, они становились земледельцами, ремесленниками, шли на заводы и в цеха, на железную дорогу, в вооруженные силы и военно-морской флот. Женились, заводили детей, создавали добропорядочные, крепкие семьи.

Несомненно, и в этом сходятся все авторы, что колония в «Меттрэ» давали высокие результаты исправления детей, попавших в тяжелую жизненную ситуацию. В качестве вывода можно сослаться на слова А.Р.Ж. Лепельте: «И, если затем снова мы спросим у колонии: «Что сделали вы из детей?» она ответит нам: «Вы мне дали молодых бродяг, нищих, без любви к труду, без средств к существованию, обременявших свои семьи и государство; я возвращаю вам искусных и трудолюбивых работников, хороших солдат, которые явятся на помощь своим старым родителям и сумеют при нужде посвятить себя службе отечеству» [8, с. 81].

Список литературы

1. Альбицкий Е. Исправительно-воспитательные заведения для несовершеннолетних преступников и детей заброшенных в связи с законодательством о принудительном воспитании / Е. Альбицкий, А. Ширген. – Саратов: Типография Губернского земства, 1893. – 302 с.
2. Лаврентьев М.В. Воспитание и обучение несовершеннолетних правонарушителей во французской земледельческой колонии Меттрэ (вторая половина XIX в. – начало XX в.) / М.В. Лаврентьев, А.В. Косырев // Социально-педагогические вопросы образования и воспитания: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участ. (Чебоксары, 18 фев. 2021 г.) / редкол.: Ж.В. Мурзина [и др.]. – Чебоксары: ИД «Среда», 2021.
3. Лаврентьев М.В. Дом отеческого исправления несовершеннолетних правонарушителей во французской земледельческой колонии Меттрэ (втор. пол. XIX в. – начало XX в.) / М.В. Лаврентьев, А.В. Косырев // Научное и образовательное пространство: перспективы развития: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 6 нояб. 2020 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2020.

4. Лаврентьев М.В. Методы воспитания трудом несовершеннолетних преступников во французской сельскохозяйственной колонии Меттрэ (вторая половина XIX в. – начало XX в.) / М.В. Лаврентьев, А.В. Косырев // Педагогика, психология, общество: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 30 июня 2020 г.). – Чебоксары: ИД «Среда», 2020.

5. Лаврентьев М.В. Фредерик-Огюст Демец – основатель и первый директор французской сельскохозяйственной колонии для несовершеннолетних правонарушителей «Меттрэ» (вторая половина XIX в.) / М.В. Лаврентьев // Социально-педагогические вопросы образования и воспитания: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участ. (Чебоксары, 15 апр. 2021 г.) / редкол.: Ж.В. Мурзина [и др.]. – Чебоксары: ИД «Среда», 2021.

6. Воскобойников Н.Я. О приютах для несовершеннолетних преступников в связи с кратким историческим очерком мест заключения вообще. – Саратов, 1873.

7. Ровинский П. Санкт-Петербургская сельскохозяйственная колония / П. Ровинский // Журнал гражданского и уголовного права. – 1877. – Кн. IV.

8. Лепелетье А.Р.Ж. Земледельческая и пенитенциарная колония Меттрэ / А.Р.Ж. Лепелетье. – СПб., 1869.

Маравина Софья Евгеньевна

студентка

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Тульская область

ВЫЯВЛЕНИЕ И ПРОФИЛАКТИКА РАННИХ ПРИЗНАКОВ АУТОДЕСТРУКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

***Аннотация:** в статье рассмотрены основные понятия, формы и признаки аутодеструктивного поведения подростков; представлен опыт реализации программы профилактики аутодеструктивного поведения в подростковом возрасте; сформулированы рекомендации социальному педагогу по организации работы с подростками с признаками аутодеструктивного поведения на основе учета выявленных эмпирических данных.*

***Ключевые слова:** аутодеструкция, аутодеструктивное поведение, подростковый возраст, профилактика.*

Подростковый возраст обладает своими особенностями, обусловленными переходом ребенка из детства в юность, что предполагает возникновение кризиса. Происходит скачок в развитии психики, переоценка ценностей и построение своего мировоззрения, что не может не сказаться на личности подростка, т.к. помимо возросшей учебной нагрузки появляются проблемы, связанные с поиском себя и необходимостью перестраивать свое взаимодействие со сверстниками и взрослыми с позиции взрослого человека.

В подростковом возрасте основным критерием нормативного развития личности выступает успешность социализации, а особенностью аутодеструкции является социально-психологическая дезадаптация, вызванная рядом условий, среди которых ведущая роль принадлежит структурам личности как отражению складывающихся отношений и связей с существенными характеристиками человеческого бытия. Это дает основание

рассматривать подростков с саморазрушительным поведением как социально дезадаптированных, находящихся в социально опасном положении.

Теоретическую основу исследования составляют труды таких ученых, как А.В. Боева, Н.В. Власова, Л.С. Выготский, Т.А. Донских, А.А. Зайченко, А.В. Ипатов, Ц.П. Короленко, Г.А. Лобов, Н.А. Польская, Х. Ремшмидт, А. А. Руженков, Д. Б. Эльконин и др.

Актуальность изучения проблемы аутодеструктивного поведения подростков подтверждается тем, что подростковый возраст является наиболее уязвимым для формирования неконструктивных стратегий в поведении, которые могут в дальнейшем серьезно повлиять как на становление личности школьника, так и на всю его жизнь в последующем.

В переходном возрасте подростки эмоционально уязвимы, их психическая организация крайне нестабильна и может характеризоваться повышенной тревожностью, раздражительностью, снижением настроения и трудностями контроля над эмоциями, в связи с этим проблема аутоагрессии становится еще более актуальной.

«Аутодеструкция» – это социально-психологическая дезадаптация в условиях переживаемого личностью конфликта, вызванная парадоксальной ситуацией, характеризующейся с одной стороны, актуализацией в данный момент жизненно важной потребности и, с другой стороны, факторами, препятствующими её удовлетворению [2]. Аутодеструктивное поведение – намеренное причинение себе вреда, или совершение действий, которые имеют негативные последствия для индивида [3]. Чаще всего под этим понятием подразумевают суицидальное и самоповреждающее поведение, реже – алкогольную и наркотическую зависимость, расстройства пищевого поведения. Существует несколько отличительных черт, которые свойственны большинству случаев. К основным признакам можно отнести перемену настроения подростка, скрытность, проявление интереса к суицидальному/самоповреждающему поведению.

К формам аутодеструктивного поведения относят суицидальное и парасуицидальное поведение, пищевую зависимость, аддитивное поведение (химические и нехимические зависимости), фанатическое, виктимное поведение, деятельность с выраженным риском для жизни (Ц.П. Короленко, Т.А. Донских, 1990).

Социальный педагог при составлении программы профилактики аутодеструктивного поведения подростков должен выстраивать свою работу с учетом потребностей школьников. Так, при работе с подростками, у которых выявлены трудности в адаптации к коллективу, следует включать в программу профилактики комплекс упражнений, направленных на формирование коммуникативных компетенций, позволяющих строить здоровые отношения со сверстниками. Также стоит уделить внимание занятиям и консультациям, направленным на развитие навыков конструктивного разрешения конфликтов, обучение школьников снятию эмоционального напряжения методами саморелаксации, что должно способствовать профилактике конфликтных ситуаций в дальнейшем. С целью сплочения класса можно применять упражнения с элементами тренинга, групповые консультации, проводить совместные мероприятия, которые должны способствовать раскрытию индивидуальных способностей учеников и созданию доверительной, дружественной атмосферы в коллективе.

При работе с подростками, у которых выявлены трудности с принятием себя, следует воздерживаться от любого рода сравнения учеников, не делать акценты на их неудачах. Сравнение успехов может быть целесообразным только при условии, что сравниваются прошлые и нынешние успехи одного и того же подростка. Стоит придавать значение сфере, к которой у ученика есть явные способности, таланты, в которой он может чувствовать себя уверенно. Следует помочь ребенку найти достойную референтную группу и необходимую для его самореализации деятельность. Важным аспектом является формирование у подростков чувства собственной значимости, важности здоровья и психологического благополучия, которые могут быть достигнуты путем индивидуальных консультаций и проведения плановых мероприятий, например, с представителями сферы здравоохранения. Для формирования навыков уверенного поведения стоит использовать упражнения с элементами тренингов, направленные на повышение уверенности в себе и навыков самопрезентации.

Если в группе подростков есть те, у кого выявлены достаточно высокие шансы попадания в группу риска, то об этом следует проинформировать педагогический коллектив. Таким школьникам необходимо уделять особое внимание, нельзя закрывать глаза на изменения в их поведении. При жалобах педагогов, необходимо провести тщательную проверку.

Важно отслеживать жизненную ситуацию школьника, то, чем он занимается за пределами школы. Оптимальным вариантом будет привлечение подростка к социально значимой деятельности или посещению школьных, районных кружков и секций. Следует поддерживать контакт с родителями школьника, возможно проведение с ними консультаций, как по запросу, так и плановых. Например, родителям подростка стоит знать об особенностях подросткового возраста, на что конкретно стоит обращать внимание в поведении ребенка. С целью профилактики аутодеструктивного поведения стоит ознакомить родителей с ранними признаками саморазрушающего поведения и способах адекватного реагирования на них. Так, на подростка нельзя повышать голос и винить его в самоповреждении, наказывать за это и поднимать на него руку. Оптимальным способом реагирования будет предложение поговорить, спокойно обсудить сложившуюся ситуацию и обратиться к представителю психологической службы для формирования дальнейшего плана действий.

Список литературы

1. Банников Г.С. Потенциальные и актуальные факторы риска развития суицидального поведения подростков (обзор литературы) / Г.С. Банников // Суицидология. – 2015. – №4 (21). – С. 21–32.
2. Ипатов А.В. Аутодеструктивное поведение подростков в контексте отклоняющегося развития личности / А.В. Ипатов // Акмеология. – 2018. – №4 (68). – С. 25–31.
3. Польская Н.А. Аутодеструктивное поведение в подростковом и юношеском возрасте / Н.А. Польская, Н.В. Власова // Консультативная психология и психотерапия. – 2015. – Том 23, №4. – С. 176–190.

Маркова Дарья Павловна

студентка

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ПРОФИЛАКТИКА АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ШЕСТИКЛАССНИКОВ

***Аннотация:** в статье обоснована актуальность изучаемой проблемы, приводятся факторы, провоцирующие агрессивное поведение, и особенности проявления подростковой агрессии. Представлен опыт профилактики агрессивного поведения шестиклассников, а также рекомендации родителям и учителям по эффективному взаимодействию с агрессивными подростками.*

***Ключевые слова:** агрессия, агрессивное поведение, подростковый возраст, профилактика, шестиклассники.*

Каждый человек в своей жизни сталкивается с агрессивным поведением. Часто агрессия проявляется в результате неправильного воспитания, отклика на условия социальной среды, многообразия внешних и внутренних факторов.

Согласно Психологическому словарю В.П. Зинченко и Б.Г. Мещерякова, «агрессивное поведение – одна из форм реагирования на различные неблагоприятные в физическом и психическом отношении жизненные ситуации, вызывающие стресс, фрустрацию и т. п. состояния» [1, с. 27–28].

Также агрессия – это негативные и деструктивные модели поведения, формирующиеся и закрепляющиеся в детстве, а при отсутствии коррективы, демонстрирующиеся в подростковом возрасте и сохраняющиеся на протяжении всей жизни.

Подростковый возраст – это важный период в жизни и становлении личности, главенствующим значением которого является переход от детства к юности, взрослости. Ведущим видом деятельности подростков является общение со сверстниками [2]. А для проявления агрессии необходимым условием является именно социальное взаимодействие и общение, с которыми у детей при выстраивании могут возникнуть трудности.

Кроме того, шестиклассники – это подростки 11–12 лет, находящиеся на начальном этапе прохождения переходного возраста, имеющие на данной ступени своего взросления проблемы с эмпатией, толерантностью, конфликтностью. Социальными педагогами и школьными психологами у подростков констатируется высокий уровень конфликтности, агрессивности, враждебности, негативизма, а также отмечается неумение контролировать свои эмоции и конструктивно их выражать. Кроме того, они активно демонстрируют свою борьбу за самостоятельность в мыслях, поступках, которая и проявляется в агрессивном поведении. Поэтому важно начать превентивные меры, учитывающие все особенности, вместе с наступлением подросткового возраста для гармонизации подрастающего поколения.

Проблемами агрессии и агрессивного поведения занимались многие ученые-исследователи. В отечественной науке можно отметить таких авторов, как: С.Н. Ениколопов, Е.П. Ильин, П.А. Ковелев, Н.Д. Левитов,

Психологические особенности проявления и профилактика девиантного и потенциально опасного поведения

А.А. Реан, Л.М. Семенюк, Т.Г. Румянцева и др. В зарубежной науке: А. Басс, Л. Берковиц, Р. Бэрон, А. Дарки, Дж. Доллард, Д. Зильман, К. Лоренц, Д. Ричардсон, Э. Фромм и др.

В процессе прохождения всех трудностей и особенностей подросткового возраста дети сталкиваются с различными ситуациями, которые могут стать поводом проявления агрессии. Они стремятся занять и утвердить свои позиции среди одноклассников, друзей, других сверстников и взрослых. Часто окружающие сопротивляются и препятствуют подобной активности и ставят свое мнение в разрез стремлениям подростков. Подобные обстоятельства создают разного рода барьеры, в попытках преодолеть которые и обратиться на себя внимание, подростки проявляют агрессию.

Помимо протестных реакций со стороны окружения на заявление подростков о своей взрослости, факторами возникновения агрессивного поведения могут выступать семья (особенности взаимоотношений, психологический климат, семейный статус (неблагополучная, неполная, многодетная, малоимущая и т. д.), стили воспитания) [6], образовательная среда (педагогические требования, условия обучения), круг сверстников (отвержение, трудности с выстраиванием коммуникаций), культурный контекст (идея насилия как способа достижения успеха), СМИ (случаи насилия, деструктивные и агрессивные модели поведения, транслирующиеся из продуктов кинематографа и индустрии интерактивных развлечений), индивидуальные особенности подростков и соматическое здоровье (ослабленное, поврежденное), употребление алкоголя или ПАВ и другие [4, с. 8–9].

Проявления агрессивного поведения у подростков носят разнообразный характер, имеют как активную направленность, так и пассивную.

Самым доступным и часто встречающимся оказывается вербальный способ выражения агрессии, так как речь и коммуникация – самые простые средства донесения своих внутренних переживаний. Касательно агрессивного поведения подростков, данная форма имеет особенность передачи негативных чувств посредством разнообразных злостных и оскорбительных словесных формулировок, конфликтов, препирательств, споров, бранных выражений, обзывательств и т. п.

В ситуациях, когда слов недостаточно, а громкие фразы не помогают выплеснуть эмоции, а только еще больше накаляют обстановку, подростки применяют физическую силу. В большинстве случаев – это попытка воздействовать на другого человека с помощью причинения болезненных ощущений, ударить, толкнуть или пнуть неприятеля, в крайних случаях нанести телесные повреждения.

Некоторые подростки предпочитают действовать не напрямую, а прибегая к косвенному выражению эмоций – с помощью распространения едких, ложных и негативных отзывов о другом человеке, сарказма. А порой это удары по столу и окружающим предметам, шумное закрытие двери.

Особой формой проявления агрессии, характерной в большинстве случаев именно подросткам, имеющей обусловленность возрастными особенностями, является негативизм. Это протестная форма реагирования на не устраивающее положение действительности. Порой подростки и сами не осознают, почему поступают вопреки просьбам, устоям, правилам и ожиданиям других, а также критикуют любые предложения и пресекают попытки наладить контакт и выстроить взаимодействие.

Обида также является формой агрессивного поведения, т.к. считается, что она образуется в результате подавления эмоций и фрустрирующих ситуаций, а также характеризуется переключением ответственности за не реализованные ожидания на обидчика. У подростков появляются зависть, чувство гнева, жалости к себе, желание, чтобы на них обратили внимание. Нередко дети используют обиду в качестве манипулирования и получения собственных выгод.

Порой дети подросткового возраста становятся объектами насмешек, издевательств, травли. В таком случае у них развивается подозрительность, считающаяся формой агрессии в результате сомнения в действиях и поступках окружающих. Это может проявляться в недоверии, осторожности, бдительности, предубеждениях в общении.

Эмоции требуют выхода и проработки, а накопившийся дискомфорт от внешних обстоятельств и внутренних факторов только расшатывают эмоциональное состояние. Когда у подростков имеется запрет на выход и проявление негатива, обостряются реакции на различные воздействия, проявляющиеся в раздражительности, также являющейся способом демонстрации агрессивного поведения. Выражение данной формы агрессии имеет свои спектр действий. Это напряженное состояние, резкие ответы, грубость, нервозность, ропот, сварливость, бурчание под нос и т.п. [5].

Программа профилактики своей целью имела предупреждение и снижение агрессивного поведения шестиклассников посредством формирования конструктивных способов реагирования, навыков эффективного межличностного взаимодействия, развития эмпатии, толерантности и способности принятия других.

В качестве форм и методов работы в программе использовались семинары, групповые дискуссии, обсуждения, деловые игры, просмотр видеороликов, составление памяток, проблемные ситуации, психолого-педагогические кейсы, акции, квесты и некоторые элементы тренинга (упражнения на релаксацию и техники эффективного взаимодействия) и т. д. Задачами программы выступали: снижение уровня агрессии и предупреждение возникновения агрессивного поведения, развитие эмпатии, формирование толерантного поведения и развитие способности принятия других, формирование навыков конструктивного реагирования и регулирования своего эмоционального состояния, развитие ненасильственного поведения, навыков конструктивного общения и эффективного межличностного взаимодействия подростков, развитие навыков адекватного и конструктивного поведения в конфликтных ситуациях, повышение компетенций родителей и педагогов по вопросам профилактики агрессивного поведения путем освещения способов эффективного взаимодействия с агрессивными детьми.

Профилактика агрессивного поведения должна касаться не только превентивных мероприятий и занятий, но и различных принципов общения с агрессивными детьми. Общие рекомендации для родителей и учителей о том, как выстраивать взаимодействие и реагировать на агрессивное поведение подростков могут способствовать профилактическому воздействию. Они включают ряд некоторых правил поведения при возникновении конфликтных ситуаций. Ниже представлен краткий алгоритм действий при проявлении агрессии подростком:

1. Констатируйте эмоции подростка и выразите понимание («Я вижу, что ты злишься»).

Психологические особенности проявления и профилактика девиантного и потенциально опасного поведения

2. Обратите внимание ребенка на поступок с помощью описания поведения («Ты испортил чужую вещь»).

3. С уверенностью проговорите, что ребенок способен справиться со своими эмоциями и взять себя в руки («Ты в ближайшее время успокоиться, поразмышляешь о том, чего не стоило делать и как исправить ситуацию»).

4. После снижения эмоционального напряжения в спокойной обстановке вернитесь к обсуждению агрессивных действий подростка, предложив ему иной способ решения проблемы. («Я вижу, что ты разозлился на Петю, но применять силу – это запрещенный прием. Ты можешь попытаться договориться с ним») [3, с. 101].

Рекомендации учителям по взаимодействию с агрессивным подростком:

1. Постарайтесь не отвечать агрессией на агрессию. Сохраняйте спокойствие, не повышайте голос и не изменяйте тон, самоконтроль – ваш лучший друг в конфликтных ситуациях.

2. Пресекайте агрессию с невозмутимым выражением лица, по возможности откажитесь от лишних высказываний и резких слов.

3. Обсуждайте поведение и совершенный поступок подростка только после обретения им спокойствия.

4. Не оскорбляйте ученика, не используйте саркастичных и обидных выражений, избегайте грубых формулировок. Выстраивайте диалог на равных.

5. Поручите агрессивному подростку систематическое выполнение ответственного дела в школе.

6. Обязательно положительно отзовитесь о подростке, похвалите его, особенно спустя некоторое время после применения санкций – это даст понять ему, что не он сам плохой, а лишь его поступок, а также поможет сохранить доброжелательные отношения.

Список литературы

1. Зинченко В.П. Большой психологический словарь / В.П. Зинченко, Б.Г. Мещеряков. – М.: АСТ; СПб.: Прайм-Еврознак, 2014. – 811 с.

2. Остапова А.В. Психологические особенности подросткового возраста / А.В. Остапова // Евразийский научный журнал. – 2015. – №7 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-podrostkovogo-vozrasta/> (дата обращения: 16.03.2021).

3. Перешейна Н.В. Девиантный школьник. Профилактика и коррекция отклонений / Н.В. Перешейна. – М.: ТЦ «Сфера», 2006. – 192 с.

4. Селиванова Е.А. Профилактика агрессии в общеобразовательных организациях: учебное пособие для слушателей курсов повышения квалификации педагогических работников и профессиональной переподготовки / Е.А. Селиванова; Челябинск: институт перепод. и пов. квал. работ. образ. – Челябинск: ЧИППКРО, 2019. – 60 с.

5. Суворова А.Н. Агрессивное поведение подростков: причины и формы проявления / А.Н. Суворова // Материалы XI Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум» – 2019 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://scienceforum.ru/2019/article/2018010819/> (дата обращения: 30.04.2021).

6. Шипова Л.В. Семейные факторы агрессии подростков / Л.В. Шипова, А.В. Шипова // Гуманитарные научные исследования. – 2016. – №10 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://human.snauka.ru/2016/10/16929> (дата обращения: 30.04.2021).

Мужилкина Юлия Витальевна

студентка

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ПРОФИЛАКТИКА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ ПОСРЕДСТВОМ МОТИВИРОВАНИЯ К СОЦИАЛЬНО ЗНАЧИМЫМ ВИДАМ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

***Аннотация:** в статье представлен опыт по проведению профилактики девиантного поведения подростков посредством мотивирования к социально значимым видам деятельности. Рассмотрена актуальность проблемы и основные понятия, структура и психологические особенности мотивации подростков. Также приводятся рекомендации социальному педагогу по повышению мотивации подростков к социально значимым видам деятельности при организации первичной профилактики девиантного поведения.*

***Ключевые слова:** социально значимая деятельность, мотивация, девиантное поведение, первичная профилактика, подростковый возраст.*

Современное образование и воспитание требует от молодого поколения соответствия определенным критериям. К этим критериям можно отнести умение творчески мыслить, находить нестандартные решения задач и умение всегда быть мотивированным на успех, то есть проявлять настойчивость при возникновении сложных ситуаций. В связи с этим современная государственная молодежная политика на всех уровнях ставит приоритетной задачей развитие мотивации к социально-значимой деятельности подрастающего поколения, его гражданского самосознания с помощью вовлечения в деятельность детских и молодежных объединений, среди которых своей спецификой выделяются добровольческие организации.

Важнейшей сферой социализации подростков является окружение сверстников. Здесь зарождаются дружеские отношения, реализуется потребность в принадлежности к определенной группе. В этих условиях для положительного влияния на молодежь необходимо повышать актуализировать необходимость участия в общественно значимой деятельности в образовательной организации, которая является неотъемлемой частью образовательной системы, воспитательной площадкой в обществе.

В.В. Давыдов определял общественно значимую деятельность в качестве ключевой для подростков. Она включает в себя такие виды, как трудовая, спортивная, учебная, общественно-организационная и художественная. Осознавая свою социальную значимость в реализации этих видов деятельности, подростки развивают средства общения друг с другом, проявляют свою индивидуальность, а также вступают в новые отношения со сверстниками.

Под мотивацией понимается совокупная система процессов, отвечающих за побуждение и деятельность [1]. При анализе мотивации подростка необходимо учитывать: биологические изменения (половое созревание),

Психологические особенности проявления и профилактика девиантного и потенциально опасного поведения

психологические изменения (усложнение форм мышления, развитие самосознания, расширение диапазона волевой активности), социальный контекст жизнь подростка. Основное внимание следует уделять изменениям в организации мотивационной системы, а также последствиям их повышения осведомленности у подростков.

У подростков эмоционально-мотивационная сфера динамично развивается. Основным новообразованием в области подростковых переживаний является «чувство взрослости». Оно проявляется в желании быть полноправным членом группы взрослых, в стремлении к независимости, в готовности демонстрировать свою «взрослость», в отстаивании того, чтобы другие взрослые уважали личность подростка, принимали во внимание его позицию.

Для первичной профилактики девиантного поведения была разработана программа по формированию мотивации к социально значимым видам деятельности на основе теоретических разработок таких авторов, как Л.Б. Ермолаева-Томина, Н.А. Козлова, О.Н. Рудякова, И.О. Сулейманова и др.

Программа предполагает реализацию следующих последовательно решаемых задач: использовать значимую мотивацию к занятию социально значимой деятельностью, ориентированную на возрастные потребности подростков такие, как принадлежность группе, самостоятельность, ответственность, сопряженную с чувством взрослости, оказание помощи другим, базирующееся на механизмах эмпатии и идентификации; способствовать раскрытию и формированию индивидуальных способностей, организаторских умений, лидерских качеств в ходе определения направленной вовлечения в социально-значимые виды деятельности.

В ходе реализации программы используются следующие методы: метод обсуждения и анализа; метод эмоциональной поддержки; метод рефлексии; метод стимулирования на позитивную деятельность; метод создания проблемных ситуаций; психологические игры; групповая и коллективная работа; практические методы.

Социальному педагогу рекомендуется создавать и предлагать конкретный вид занятости, учитывать индивидуально-психологические особенности подростка, круг его интересов. При убеждении подростка в целесообразности занятий делать акцент не на его проблемах, а на достижениях, способностях, сильных сторонах личности, а также создавать достоверные и постоянно обновляющиеся банки информации о возможностях занятости подростков.

Таким образом, понимание и осознание психологических особенностей подростков, а также целенаправленно организованная первичная профилактика и верно подобранные рекомендации помогут избежать и своевременно предотвратить негативные последствия.

Список литературы

1. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека / В.К. Вилюнас. – М.: Изд-во МГУ, 2010. – С. 283.
2. Гаврилова А.В. Социально-психологические особенности ментальности нового поколения / А.В. Гаврилова // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия, психология, педагогика». – 2016. – №2. – С. 58–63.
3. Зайцева А.П. Особенности мотивационной сферы подростков / А.П. Зайцева // Молодой ученый. – 2016. – №18. – С. 182–184.

Николаев Павел Александрович

тренинг-менеджер
ГБУЗ Департамента здравоохранения г. Москвы
«Московский научно-практический центр наркологии»
г. Москва

магистрант
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

К ВОПРОСУ О ЖИЗНЕННЫХ СМЫСЛАХ АДДИКТИВНЫХ ПОДРОСТКОВ

***Аннотация:** в статье отражены некоторые аспекты формирования жизненных смыслов у подростков и молодежи, склонных к аддиктивному поведению. Смысложизненные ориентации рассмотрены как актуальные мишени работы в решении проблемы ресоциализации лиц, участвующих в реабилитационной программе.*

***Ключевые слова:** смысложизненные ориентации, ресоциализация, зависимость, аддиктивное поведение.*

Ресоциализация личности – одна из тех важнейших проблем социально-гуманитарного познания, актуальность исследования которых не ослабевает с течением времени. Более того, с учетом реалий современного российского общества, находящегося на этапе трансформации, необходимость разработки проблемы ресоциализации только усиливается. Это вызвано, с одной стороны, выдвиганием новых требований к личности со стороны общества, размыванием и девальвацией системы традиционных ценностей, сложившегося механизма социализации поколений и нарушением преемственности между ними, модернизацией важнейших сфер жизни постсоветского общества, внедрением чуждых ему, вытеснением и забвением отечественных культурных традиций, отвечающих за социокультурный иммунитет общества.

С другой стороны, в периоды трансформаций общественной жизни нормы социализации личности, как правило, либо теряют свое значение, либо отсутствуют. Общество переживает кардинальную трансформацию основных институтов социализации, сопровождающуюся значительным дисбалансом целенаправленных и стихийных форм социализации в сторону преобладания последних.

При наличии такой социальной ситуации возрастает опасность для развития человека, выражающаяся в ее стихийности и деструктивности по причине непредсказуемости последствий [1].

В настоящее время есть множество вариантов определения ресоциализации, однако все они тяготеют к ее пониманию как процесса, посредством которого человеку стоит учиться подчиняться социальным нормам. Ресоциализация индивида по большей части рассматривается как процесс вхождения его в мир конкретных социальных связей и интеграции личности в различные типы социальных общностей через культуру, ценности и нормы, на основе которых формируются социально значимые черты личности.

На определенном этапе развития общество в своей социализирующей деятельности уже не успевает за скоростью социальных изменений. Сегодня необходимы уже иные социальные ориентиры, средства и методы, учитывающие новые социальные условия, в том числе и накопление критической массы развития, а также необходимости интенсификации управляющих воздействий. Современная непостоянная социальная среда имеет мозаичную структуру, она чрезвычайно темпоральна, чувствительна к малым воздействиям, отличается отсутствием стабильных, долговременных связей и зависимостей.

Она предлагает современному человеку постоянно меняющиеся ценности, смыслы и стили, число которых постоянно увеличивается. Все это делает ресоциализацию значительно нелинейным процессом. Современный человек из-за активного взаимодействия разных культур с помощью массовой информации испытывает сложности социального самоопределения и идентификации.

Много исследований было проведено на предмет выявления особенностей содержания смысла жизни и делинквентных подростков, исследовалось также и психологическое благополучие молодежи, когда перед ней стоит проблема профессионального самоопределения в современных условиях и влияния на эмоциональное благополучие младших школьников успешности в обучении, статуса в классе, эмоционального отношения к ситуации обучения и эмоционального интеллекта. Исследовалось и влияние Интернет-зависимости на эмоционально-личностное развитие подростков. Рассматривалась и проблема социально-психологических факторов аддиктивного поведения студентов в контексте их адаптации/дезадаптации к новым для них условиям жизнедеятельности. Проведено достаточное количество исследований смысложизненных ориентаций самых разных групп респондентов, но не были исследованы жизненные смыслы личности на этапе ресоциализации при том, что сама ресоциализация оказывает влияние на то, как происходит процесс изменения жизненных смыслов личности на этапе ресоциализации. Критериями, используемыми человеком для осуществления выбора и аргументации своих действий, для оценивания не только самого себя, но и событий, действий другого человека, индивидуальные ценности считает достаточно большое количество авторов (В. Брожик, А.А. Ручка, М. Рокича).

Рассматривая проблему ценностных ориентаций, нельзя обойти вниманием работы М. Рокича, в понимании которого исследуемый феномен представляет собой чисто теоретические, независимо от того негативные они или позитивные, идеи философского плана. Характерной чертой таких идей является отсутствие в них конкретно выделенного объекта, определенной ситуации. В таких идеях хорошо просматриваются субъективные убеждения человека о том, какие паттерны поведения более приемлемы и нацеленность человека [2].

Если рассматривать человека как личностную философскую структуру, то для ценностей в такой структуре отводится место центрального ядра, руководящего жизненными принципами и определяющего как человеку нужно себя вести в той или иной ситуации для того, чтобы достичь поставленной им жизненной цели. Автором были выделены терминальные и инструментальные ценности. Для первой категории характерен

такой образ мыслей, что конкретные цели личного существования, как с точки зрения самого человека, так и с точки зрения социума заслуживают того, чтобы были приложены усилия для их достижения. Вторую категорию составляет образ мыслей, что конкретные действия (например, честность, рационализм), как с точки зрения самого человека, так и с точки зрения социума являются предпочтительными абсолютно во всех жизненных ситуациях. Нельзя обойти вниманием основные принципы концепции ценностей М. Рокича, который считает, что:

- не существует большого количества ценностей;
- для всех людей одни и те же ценности могут различаться по субъективной их значимости;
- структурированные ценности в совокупности объединены в системы;
- ключевая основа существующих межличностных ценностей хорошо видна в культуре, обществе, социальных институтах и в самом человеке как субъекте;
- то, какое влияние оказывают ценности на человека и общество в целом, чаще всего хорошо просматривается во всех глубоко социальных явлениях.

Проведя анализ ряда работ отечественных и зарубежных научных исследований, направленных на изучение и формирование жизненных смыслов личности на этапе ресоциализации, можно сделать вывод о том, что зависимость от веществ, изменяющих сознание, пагубно влияет на особенности формирования смысложизненных ориентаций личности, опосредуя негативные изменения во всех сферах жизни зависимого человека. Зависимым от веществ, изменяющих сознание свойственно разочарование в прошедших жизненных событиях, стыд за них и обращение к воспоминаниям о прошлом. Было выявлено преобладание гедонистических жизненных смыслов, желания получить сиюминутное удовольствие, избегание решения проблем [1]. Непрекращающийся рост количества зависимых от веществ, изменяющих сознание, обуславливает необходимость дополнительных исследований смысложизненных ориентаций таких лиц, особенно на этапе ресоциализации, для того чтобы расширить возможности разработки новых методов и способов оказания психологической помощи.

Список литературы

1. Зенцова Н.И. Системная модель психологического этапа реабилитации больных наркоманией: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Н.И. Зенцова. – М., 2015. – 55 с.
2. Мудрик А.В. Социализация человека / А.В. Мудрик. – М.: Академия, 2014. – 304 с.

Поддубная Татьяна Алексеевна

бакалавр, магистрант

ФГБОУ ВО «Тульский государственный

педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Тульская область

ВЛИЯНИЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ НА ПРОЯВЛЕНИЕ БУЛЛИНГА В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

***Аннотация:** травля в детском саду – нехарактерное явление, однако наблюдение показывает, что оно стало встречаться довольно часто. Агрессивные проявления дошкольников неосознанны и не нацелены только на причинение боли и вреда. Дети дошкольного возраста имеют недостаточный уровень развития коммуникативной сферы, поэтому решают конфликты путем агрессивных проявлений. Причиной часто служит ситуация в семье ребенка. Ведь то, что он видит дома, находит отражение в условиях детского сада. Поэтому в статье рассматриваются особенности проявления буллинга как социального явления в условиях старшей группы детского сада под влиянием детско-родительских отношений.*

***Ключевые слова:** буллинг, детско-родительские отношения, агрессия, агрессивность.*

По определению Д.А. Лэйна, «буллинг – это длительное физическое или психическое насилие со стороны индивида или группы в отношении индивида, который не способен защитить себя в данной ситуации» [4].

Буллинг в детском коллективе распространенное явление, которое достаточно часто встречается в условиях школы. Однако участились случаи, когда травле со стороны сверстников подвергаются не только школьники, но и дошкольники, чаще это дети, входящие в возрастной промежуток 6–7 лет. Это обусловлено тем, что дети старшего дошкольного возраста уже в состоянии подмечать особенности других детей, будь то внешние или иные, и активно использовать эти «заметки» при общении в повседневной жизни. Травле подвергаются по ряду причин, среди которых – особые внешние отличия от других, физическая слабость, бедность семьи, статус новичка и другое.

В отличие от школы, буллинг в детском саду носит эпизодический характер. Агрессивные воздействия по отношению к сверстникам неосознанные. Многие исследования сегодня свидетельствуют о том, что проявленная агрессия недеструктивна и имеет реактивный характер. В большей степени, она обусловлена стремлением защитить себя и свои интересы в ситуациях вымышленной или реальной опасности. Отличительной особенностью результата проявления агрессии в дошкольном возрасте является не причинение боли и страдания сверстнику, а отстаивание своих позиций. И это часто связано с незрелостью коммуникативной сферы и несформированностью моральных норм [7, с. 165].

Дети, имеющие предрасположенность к проявлению буллинга, агрессивны по отношению к другим детям, они часто не переносят критики в свой адрес, демонстрируют сверстникам свое физическое превосходство. В том случае, когда дело доходит до вмешательства в ситуацию взрослых, изображают из себя жертву.

Исходя из непосредственного наблюдения за детским коллективом, можно отметить, что не все дети склонны проявлять агрессию к сверстнику, по какой-то причине ставшему изгоем. То есть дети, находясь в одинаковых условиях, по-разному выстраивают отношения с другими детьми. Одни настроены дружелюбно, другие намеренно унижают и ущемляют определенного воспитанника.

Можно предположить, что причиной такой особенности является ситуация в семье ребенка, а именно характер детско-родительских отношений. Ведь межличностные отношения между ребенком и родителями играют огромную роль в жизни каждого ребенка, оказывают значительное влияние на развитие психики детей.

Проблема исследования особенностей отношений в семье привлекает внимание как зарубежных, так и отечественных ученых и практиков.

В настоящее время данная область широко изучается педагогами, социологами, психологами, психотерапевтами.

Проблемой исследования детско-родительских отношений занимались такие отечественные ученые, как А.Я. Варга, В.В. Столин, Т.В. Архиреева, Н.Н. Авдеева, А.И. Захаров, А.И. Спиваковская, А.Е. Личко, Э.Г. Эйдемиллер и др. Следует дать определение детско-родительским отношениям [5, с. 105–106].

Детско-родительские отношения – это опосредованные возрастными особенностями ребенка и родителя отношения, характеризующиеся непрерывностью и длительностью.

Детско-родительские отношения выступают одной из главных детерминант психического развития и социализации ребенка. Они опосредованы следующими параметрами: характером эмоциональной связи; мотивами воспитания и родительства; степенью вовлеченности родителя и ребенка в детско-родительские отношения; удовлетворением потребностей ребенка; стилем общения и взаимодействия с ребенком, особенностями проявления родительского лидерства; способом разрешения проблемных и конфликтных ситуаций; социальным контролем; степенью устойчивости семейного воспитания

По определению А.Я. Варга, В.В. Столина, «родительские отношения – это система разнообразных чувств к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимания характера и личности ребенка, его поступков».

По определению О.А. Карабановой, детско-родительские отношения – непрерывные, длительные и опосредованные возрастными особенностями ребенка и родителя отношения [5, с. 78–80].

На начальных этапах общения ребенка с родителями в зависимости от того, удовлетворяется ли потребность ребенка в защите, формируется или не формируется базовое доверие к миру. Отношения в семье определяют то, как личность будет развиваться в будущем – какой будет ее самооценка, уровень притязаний, межличностное общение, социальное поведение. В семье ребенок получает навык социального и эмоционального взаимодействия.

Следовательно, на предрасположенность к агрессивному поведению и как следствие, буллингу, как возможности отразить свой гнев на другом человеке, непосредственное влияние оказывает эмоциональный климат в семье.

Психологические особенности проявления и профилактика девиантного и потенциально опасного поведения

Неправильное отношение к ребенку со стороны родителей определенным образом ведет к развитию агрессивных наклонностей в поведении ребенка.

Агрессивные дети, как правило, вырастают в семьях, где родители и дети находятся друг от друга на эмоциональном расстоянии, в таких семьях мало интересуются тем, как дети развиваются, чем интересуются, с кем общаются и дружат. Такие дети лишены ласки и заботы, а отношение родителей к тому, что дети склонны проявлять агрессию безразличное или снисходительное. В качестве дисциплинарных воздействий забота и нравоучительные беседы заменяются на телесные наказания [1].

В повседневном межличностном общении взрослые не всегда осознают и контролируют свои эмоции. Дети по случаю, часто воспринимают это и проецируют на ситуации в своей среде. Иногда у некоторых детей наблюдается необоснованная враждебность к людям. Ребенок проявляет грубость, у него появляется желание причинять боль другим детям.

При формировании предпосылок агрессивного поведения серьезное значение имеет то, как наказывают ребенка дома, когда он проявляет свой гнев.

Часто в таком случае имеют место следующие методы воздействия: снисходительность или строгость. Обычно у родителей, проявляющих чрезмерную строгость, и родителей слишком мягких бывают в одинаковой степени агрессивные дети. Следовательно, в воспитании не следует придерживаться авторитаризма и попустительской позиции [3, с. 363].

Ряд авторов выделяют наиболее распространенные характеристики семей с детьми, отличающимися агрессивным поведением. Как правило, родители в таких семьях часто испытывают враждебные чувства друг к другу, а также имеют разрозненные ценности и являются противниками интересов друг друга. К детям в таких семьях применяют физическую силу и часто наказывают, решать конфликты приучают с помощью силы и грубости. Нередки случаи, когда один из родителей придерживается позиции строгого, во всем ограничивающего поведения в воспитании, а другой, наоборот, инертен и придерживается либерально-попустительского стиля в общении с ребенком.

Дети в таких семьях очень часто не приучены к домашнему труду, не имеют четких обязанностей по дому, их проблемы в семье не обсуждаются, обесцениваются при попытке ребенка поделиться тем, что его беспокоит.

Наказывая детей, родители в таких семьях, помимо телесных наказаний, часто применяют угрозы лишения чего-либо, введение ограничивающих санкций, «домашние аресты», запреты общения со сверстниками (близкими), а также лишают любви и ласки. Как правило, родители детей с агрессивными проявлениями не ищут причины такого поведения своего чада, они не пытаются поговорить с ребенком и не берут во внимания эмоциональное состояние ребенка. Семейные отношения, где наказание постоянная и неизбежная мера в воспитании, провоцируют ребенка на проявление агрессии. Причем родители в данном случае выступают примером агрессивного поведения для детей. Следовательно, агрессия родителей провоцирует детей на соответствующую реакцию [6, с. 280].

Таким образом, детско-родительские отношения выступают для ребенка ориентиром всех социальных взаимодействий. Можно предположить, что оптимизация детско-родительских отношений будет иметь следствием и снижение агрессивности ребенка.

Размышляя о модели поведения педагога-психолога в ситуации травли в группе детского сада, следует отметить, что опытные работники образовательной сферы считают нецелесообразным вмешательство в конфликт. И эта позиция оправдана, поскольку позволяет формироваться навыку общения у детей и умению выходить из конфликтной ситуации без помощи взрослого. Однако, и бездействие педагога чревато усугублением положения, так как обидчик и инициатор почувствует безнаказанность [7, с. 165].

Итак, данные исследований в этой области позволяют сделать вывод о том, что детско-родительские отношения действительно оказывают влияние на поведение детей. В частности, на агрессивные проявления в общении со сверстниками. Анализ работ исследователей подтверждает, что чем строже, авторитарнее родительское отношение к ребенку, тем сильнее он подвержен проявлению агрессии. Однако существуют также примеры, где либерально-попустительский стиль воспитания и присущие ему детско-родительские отношения также неэффективны для предотвращения агрессивных проявлений дошкольника.

Список литературы

1. Бэрн Р. Агрессия / Р. Бэрн, Д. Ричардсон // Общая психология, психология личности, история психологии. – 2019 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://psihologia.biz/psihologiya-psihologiya-obschaya_693/semeynye-vzaimootnosheniya-27956.html
2. Галкова К.М. Специфика агрессивности и тревожности у детей дошкольного возраста в семьях с разными детско-родительскими отношениями / К.М. Галкова // Вестник психологии. – 2015. – №3. – С. 64–69. – ISSN: 2227-6157 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24485476> (дата обращения: 12.01.2021). –
3. Глоба Л.Г. Исследование детско-родительских отношений как фактора развития агрессивности детей старшего дошкольного возраста / Л.Г. Глоба // Молодой ученый. – 2014. – №11 (70). – С. 363–377. – ISSN: 2077-8295 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21803071> (дата обращения: 12.01.2021).
4. Мещеряков Б.Г. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко // Прайм-Еврознак в 2007 году [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://psychological.slovaronline.com/>
5. Морозова И.С. Психология семейных отношений: учебное пособие [Текст] / И.С. Морозова, К.Н. Белогай, Ю.В. Борисенко. – Кемерово: Кемеровский государственный университет, 2012. – 424 с. – ISBN 978-5-8353-1026-5 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=232383> (12.01.2021).
6. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога [Текст]: учебное пособие: в 2 книгах: Кн.1: Система работы психолога с детьми раннего возраста / Е.И. Рогов. – М.: Владос-Пресс, 2004. – 384 с.
7. Шалагинова К.С. Предпосылки появления буллинга в дошкольной образовательной организации как индикатор неблагополучия в детском коллективе / К.С. Шалагинова, М.К. Чилачава // Международный научно-исследовательский журнал. – 2020. – №6–2 (96). – С. 164–169. – ISSN: 2303-9868 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43006540> (дата обращения: 12.01.2021).

Тюрина Софья Андреевна

бакалавр, студентка

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ПРОФИЛАКТИКА ДЕЗАДАПТИВНЫХ СОСТОЯНИЙ ПОДРОСТКОВ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация: статья посвящена описанию особенностей проявления дезадаптивных состояний подростков в образовательной среде. В работе отражена специфика взаимодействия социальных педагогов с подростками, проявляющими дезадаптивные состояния, разработана театрализованная проектная деятельность, которая способствует диагностике и профилактике дезадаптивных состояний подростков, а также сформулированы рекомендации социальному педагогу, реализующему проектную деятельность в работе с подростками, проявляющими дезадаптивные состояния в образовательной среде.

Ключевые слова: дезадаптивные состояния, подростковый возраст, проектная деятельность, социальная педагогика.

В настоящее время феномен подростковых дезадаптивных состояний стал очень распространен в образовательной среде. Учителя, психологи и социальные педагоги ежедневно сталкиваются с разнообразными вариациями проявления дезадаптивных состояний подростков: скрытая и явно проявляющаяся агрессия, замкнутость, проблемы в выстраивании взаимоотношений со сверстниками, низкая самооценка и т. д. Особенности возраста, характера, мышления, семейной обстановки делают подростков исключительно индивидуальными в вопросах развития, а также, взаимодействия со своим ближайшим окружением. Весь перечень индивидуальных особенностей нужно учитывать в работе социального педагога с подростками, проявляющими дезадаптивные состояния: первым делом – познакомиться с подростком ближе, узнать его настоящего, не осуждать его за поведение и поступки, которые могут показаться неприемлемыми в обществе, ведь их природа может вывести на истинные чувства, переживания и эмоции подростка.

Дезадаптация в психологии – нарушение приспособительного поведения индивида в силу действия тех или иных внешних или внутренних причин – непосильных или несправедливых требований, чрезмерных нагрузок, трудностей и возникающего в ответ несогласия, сопротивления, самозащиты и т. д. Основу дезадаптации, как правило, составляет конфликт, а под его влиянием неадекватное реагирование на условия или требования среды в форме тех или иных отклонений в поведении [2].

В современных научных исследованиях отмечаются такие поведенческие проявления дезадаптации, как: вспыльчивость, раздражительность, слабый волевой контроль, предрасположенность к агрессии и повышенный уровень скрытой и ярко выраженной агрессивности, сложности во взаимодействии со сверстниками, низкая школьная успеваемость, склонность к противоправному поведению и правонарушениям, низкая самооценка [2].

Явления дезадаптации многогранно, многовариативно и может проявляться с разной степенью интенсивности, широты, в различных вариантах и быть вызвано различными причинами. Суть его во внутренней или внешней дегармонизации личности несовершеннолетнего с самим собой или обществом, проявляющейся в деятельности человека, его взаимоотношениях и поведении. Отсюда все явления, обозначенные данным термином, рассматривали как дезадаптацию: трудновоспитуемость, педагогическую и социальную запущенность, безнадзорность, дискомфортность, недисциплинированность, неуспеваемость, девиантность, делинквентность и т. д. В свою очередь, классификация каждого из перечисленных явлений, в той или иной мере, является классификацией одного из проявлений дезадаптации.

Дезадаптивные состояния людей являются нестандартным способом реагирования на различные события в жизни, на ситуации, повлиявшие на изменения в личности человека, его мировоззрения, чувств и эмоций. Дезадаптивные проявления по своей природе являются защитным механизмом личности, который не все и далеко не всегда могут обуздать и направлять в правильное русло. Эта защитная сила, зачастую, поглощает прошлые устои и принципы человека, способствует видоизменению структуры и специфики его мышления и поведения.

В современном мире социальные педагоги обладают большим количеством ресурсов, которые можно плодотворно использовать в работе с подростками, проявляющими дезадаптивные состояния: психологические игры, тренинги, классные часы, интерактивные игры, игры по станциям, проектная деятельность и многое другое. В вопросе проблематики проявления дезадаптивных состояний подростков проектная деятельность социального педагога очень актуальна. Специфика применения работы многообразна и индивидуальна, каждый социальный педагог преподносит и реализует что-то неповторимое, либо усовершенствованное.

С помощью театрализованной проектной деятельности, в которой участвовали 10 подростков, проявляющих различные дезадаптивные состояния, удалось провести профилактику и сделать упор на индивидуальные особенности подростков, сформировать и отработать инструментарий, который позволил исследуемым посмотреть на себя со стороны и сделать правильные выводы о своем поведении.

Театрализованный проект «Мы разные, но мы вместе», реализуемый через постановки, являющиеся актуализацией и попыткой решения проблем подростков посредством разыгрывания конкретных жизненных ситуаций, был проведен для 8 подростков, проявляющих дезадаптивные состояния в образовательной среде. Изначально происходит выявление таких ситуаций, которые непосредственно касаются и являются проблемой для участников театрального клуба. Далее эти ситуации представляются в виде этюдов и инсценировок с незавершенным концом, после чего членам коллектива предлагается в импровизированной форме выйти из сложившейся ситуации. Ситуация проигрывается несколько раз, заканчиваясь по – разному, в соответствии с видением развязки непосредственными участниками каждой конкретной импровизации. Каждый вариант обсуждается всеми участниками и зрителями.

Театрализованный проект позволяет подросткам не только освоить навыки театрального искусства, но и преодолеть приобретенные ранее страхи, переосмыслить свои взгляды и привычки, стимулировать процесс личной самореализации, развить творческий потенциал, усвоить социальные нормы поведения, скорректировать высшие произвольные психические функции.

На основе проведенного исследования, можно отметить, что дезадаптивные состояния подростков очень многообразны и обширны, частота и особенности их проявления зависят от многих факторов, таких, как: пол, возраст, семейная обстановка, уровень развития и индивидуальные психологические особенности. Основная связующая составляющая дезадаптивных проявлений подростков – это то, что социальный, психологический, а иногда и физический комфорт подростков находится под вопросом, что делает тему исследования еще более актуальной.

Главной задачей социального педагога в образовательной среде является своевременное выявление дезадаптивных проявлений подростков, понимание их причин и способов решения, готовность к реализации экстренной точечной помощи конкретному подростку, а также проведению запланированных мероприятий с целью профилактики дезадаптивных состояний подростков и поддержанию достигнутых ранее результатов.

Важно понимать, что работа социального педагога очень многогранна, как и пути профилактики дезадаптивных состояний подростков. От уровня образования и подготовки специалиста напрямую зависит результативность проводимых бесед, тренингов, открытых уроков, программ, проектов и внеклассных мероприятий с подростками. Поэтому, социальный педагог должен быть в постоянном движении, в процессе познания новых методов работы с подростками, с разными проявлениями саморазвития.

Список литературы

1. Игнатьева Г.А. Проектные формы учебной деятельности обучающихся общеобразовательной школы / Г.А. Игнатьева // Психология обучения. – 2013. – №11. – С. 20–33.
2. Жигулина Т.А. Профилактика дезадаптационных состояний у детей и подростков в условиях общеобразовательной школы / Т.А. Жигулина // Молодой ученый. – 2015. – №22 (102). – С. 784–787.
3. Овчинникова Г.А. Социальная дезадаптация подростков «Группы риска» / Г.А. Овчинникова // Вестник КазГУКИ. – 2013. – №4–1. – С.90–94.
4. Организация проектной деятельности в школе: система работы. – Москва: СИНТЕГ, 2016. – 689 с.
5. Шашуро А.Е. Критерии и показатели выявления уровня дезадаптации подростков в ОУ / А.Е. Шашуро // Символ науки. – 2016. – №4–2. – С.209–212.

Шалагинова Ксения Сергеевна

канд. психол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ВЫЯВЛЕНИЕ ДЕТЕЙ, ПОДВЕРЖЕННЫХ БУЛЛИНГУ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

***Аннотация:** в статье приведены результаты исследования по выявлению детей, подверженных буллингу в общеобразовательной организации. Буллинг представляет собой определенную буллинг-систему, предполагающую наличие нескольких участников. Исследование, проведенное на базе МБОУ «ЦО №4» города Тулы, на выборке из 24 подростков-шестиклассников, имело своей целью выявить детей, подверженных буллингу в общеобразовательной организации. По результатам проведенного исследования можно сказать о наличии в выборке всех позиций в буллинге. «Группу риска» с позиции потенциальных жертв составляют подростки, не принимаемые в классе, имеющие при этом повышенный уровень тревожности, трудности совладения со стрессовыми ситуациями.*

***Ключевые слова:** буллинг, буллинг-структура, подверженность буллингу, жертва.*

В настоящее время буллинг является достаточно распространенным явлением. Ситуация буллинга наносит вред всем участникам, особенно – жертвам. Школьники, пережившие насилие, испытывают сильные страдания, чувства вины, стыда, агонию и страдания, теряют почти все свои способности и начинают ненавидеть себя [2; 6].

При оказании помощи ребенку, подверженному буллингу, с самого начала следует провести диагностику, выявить специфические особенности насилия, которому подвергся ребенок [5].

Как считают А.Е. Довиденко, А.П. Третьякова, А.С. Мелях и др., проведение интервью с ребенком, пострадавшим от травли, является важным аспектом помощи [2].

При проведении беседы целесообразно использовать только открытых вопросов, легких слов. Следует избегать вопроса «почему», вместо местоимений использовать имена собственные, названия мест и пр. [4].

Основная цель работы с жертвами насилия заключается в уменьшении и ликвидации последствий травматических переживаний [3].

Задачами психолога при работе с детьми, пострадавшими от буллинга, являются: оказание помощи в укреплении чувства собственной значимости; уменьшение у ребенка чувства стыда, вины, бессилия; формирование новых поведенческих привычек; необходимо способствовать взаимодействию с окружающими людьми; помощь в развитии самоопределения ребенка, восприятия собственного Я [5].

На возникновение буллинга влияет множество факторов. Необходимо отметить, что буллинг представляет собой определенную буллинг-систему. Так, в ситуации буллинга можно выделить несколько участников данного явления. Буллинг влияет на всех причастных и несет за собой только негативные последствия для каждого [1; 2].

Психологические особенности проявления и профилактика девиантного и потенциально опасного поведения

Исследование проводилось на базе МБОУ «ЦО №4» города Тулы. В нем приняли участие 24 учащихся. Из них 11 мальчиков и 13 девочек. Средний возраст испытуемых – 13–14 лет.

Цель программы: выявить детей, подверженных буллингу в общеобразовательной организации.

Комплекс методик, использованных нами в программе, в полной мере может дать представление о наличии буллинга (потенциальных жертв) в общеобразовательной организации. В процессе работы по выявлению жертв буллинга нами использованы – методика «Буллинг-структура» (авторская методика Е.Г. Норковой), методика оценки психологической атмосферы в коллективе (по А.Ф. Фидлеру), методика «Социометрия» (Дж. Морено), методика «Шкала социально-ситуационной тревоги» (Р. Кондаш), тест агрессивности (опросник Л.Г. Почебут).

Результаты исследования по методике «Буллинг-структура» (авторская методика Е.Г. Норковой) представлены и на рисунке 1.

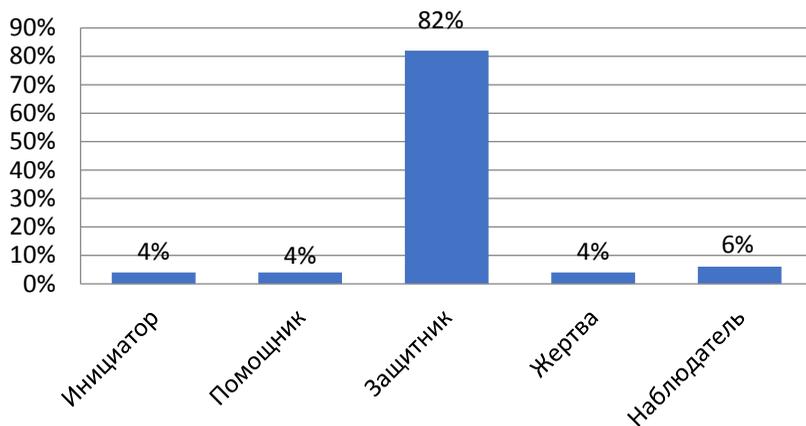


Рис. 1. Результаты исследования по методике «Буллинг-структура»

Анализ результатов исследования подростков по методике «Буллинг-структура» позволяет сделать выводы.

Позицию защитника занимают 23 человека, что составляет 82%. Испытуемые данной категории не боятся высказывать свое мнение и встают на сторону жертвы.

6% опрошенных занимают позицию наблюдателя. Для подростков, занимающих в ситуации буллинга позицию наблюдателя характерно «смотреть» со стороны на все происходящее, ничего не предпринимать, чтобы травля прекратилась.

4% подростков, участвующих в исследовании, являются инициаторами. Именно данная категория респондентов является главным зачинщиком травли и ведет себя агрессивно по отношению к другим. Преследователя характеризует импульсивность и готовность применить насилие для

самоутверждения. Дети, практикующие преследование других, склонны демонстрировать грубость, отсутствие сострадания к жертве.

4% опрошенных – «помощники» в ситуации буллинга. Данные подростки стремятся помогать и подражать преследователю. Они очень зависимы от мнения окружающих, помогая буллерам, пытаются добиться уважения в классе.

Такое же количество опрошенных – 4% – занимают позицию жертвы в буллинге. Скорее всего, именно эта категория подростков подвергается травле. Такие дети наиболее чувствительны, тревожны, склонны к слезам, физически слабые, у них мало социальной поддержки, друзей, такие дети предпочитают проводить время со взрослыми.

Таким образом, можно сделать вывод о том, в выборке присутствуют все роли, позиции. При этом большинство учеников занимают позицию защитника. Это свидетельствует о том, что в случае травли одного или нескольких учеников в классе, велика вероятность, что большинство станет на защиту жертв(-ы).

Результаты исследования подростков по методике «Социометрия» (Дж. Морено) представлены на рисунке 2.

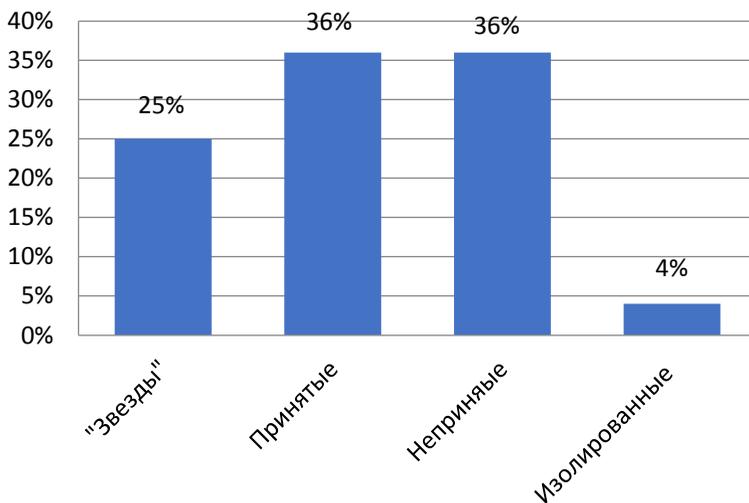


Рис. 2. Данные исследования по методике «Социометрия»

Анализ результатов показывает, что данный класс является достаточно сплочённым. Индекс групповой сплоченности у данной группы равен 0,6, а показателем хорошей сплочённости считается индекс, равный 0,6–0,7.

В группе исследуемых детей есть «звезды» – 25% (7 человек). Испытуемые данной категории набрали наибольшее количество выборов, в классе их любят больше остальных, они пользуются наибольшей популярностью.

Психологические особенности проявления и профилактика девиантного и потенциально опасного поведения

Принятыми в коллективе являются 36%. Данные подростки нормально адаптировались в классе, они хорошо взаимодействуют со своими сверстниками, в случае необходимости просят их о помощи и обращаются за помощью сами.

Такое же количество – 36% – непринятых в коллективе. Такие дети являются отвергнутыми в классе, часто оказываются глубоко задетыми враждебным или безразличным отношением к себе со стороны сверстников.

4% детей (1 человек) оказались изолированными. Испытуемый не набрал ни одного балла, то есть его не выбрал ни один человек. Таких детей не принимают в классе, у них может не быть друзей, сверстники склонны игнорировать их.

Социометрические показатели характеризуют обстановку в группе. В классе присутствуют и «Звезды», и принятые, и непринятые, и изолированные. Непринятые и изолированные дети чаще всего становятся жертвами буллинга. Поскольку в выборке выявлены такие категории детей, велика вероятность возникновения буллинга в данном коллективе.

По результатам диагностики по методике «Шкала социально-ситуационной тревоги» (О. Кондаш) исследования видно, что нормальный уровень школьной тревожности наблюдается у 32% подростков общеобразовательной школы. Подростки имеют достаточно устойчивый школьный уровень эмоционального благополучия. Они вполне комфортно чувствуют себя в школе.

29% испытуемых имеют несколько повышенный уровень школьной тревожности. Такие дети в школе находятся в состоянии благополучия, но периодически у них может появляться паника, могут возникнуть проблемы со школьной адаптацией, усвоением школьных программ.

Высокий уровень 21%, очень высокий уровень наблюдается у 18% испытуемых. Подростки с такими уровнями тревожности имеют проблемы во взаимодействии с различными компонентами школьной образовательной среды.

Среди опрошенных с показателем «Чрезмерное спокойствие» – все испытуемые в разной степени беспокоятся о своем положении в школе, об успеваемости, взаимодействии с другими детьми.

68% испытуемых обладают нормальным самооценочным уровнем тревожности – здраво оценивают себя и свои возможности, не боятся сравнивать себя с другими.

У 14% подростков несколько повышенный уровень тревожности. Такие дети имеют адекватную самооценку, но сомневаются в себе. Из-за этого они могут часто паниковать, испытывать страх перед трудностями.

Высокий уровень тревожности наблюдается у 11% опрошенных. Подростки могут бояться допустить ошибки, бояться, что не получится осуществить задуманное, могут бояться сравнения себя с другими.

У 4% испытуемых очень высокий уровень тревожности. Подростки очень часто сомневаются в себе и своих возможностях, в своем будущем, боятся принимать важные решения, часто застревают на своих проблемах.

Уровень «Чрезмерное спокойствие» наблюдается также у 4% испытуемых. Такие дети не зафиксированы на проблемах, спокойно относятся к неудачам, не переживают по поводу своих возможностей и способностей, у таких детей нет страха неудач.

46% опрошенных имеют нормальный уровень межличностной тревожности, не испытывают страха и паники при взаимодействии с людьми, не боятся высказывать свое мнение и следовать своим убеждениям.

Несколько повышенный уровень у 29% респондентов, они могут испытывать страх при взаимодействии с людьми, при выступлении перед большой аудиторией.

Высокий уровень тревожности есть у 18% испытуемых. Подростки данной категории могут бояться высказывать свое мнение, быть непонятыми, не любят критику, волнуются, когда за их спиной что-то говорят.

У 7% испытуемых уровень «Чрезмерное спокойствие». Школьники не переживают по поводу взаимодействия с окружающими, спокойно относятся к критике, скорее всего, они не прислушиваются к мнению окружающих людей и придерживаются только своей точки зрения.

Показатели по всем трем видам тревожности отражают общий уровень тревожности. Так, нормальный уровень тревожности наблюдается у 46% испытуемых. Подростки имеют адекватную самооценку, не испытывают страха при взаимодействии с окружающими людьми, не испытывает страха неопределенности, не сомневается в своем положении в обществе.

25% подростков имеют несколько повышенный уровень. В этом случае тревожность ухудшает возможности учащегося, результативность его деятельности, а это, в свою очередь, еще более усиливает эмоциональное неблагополучие.

Высокий уровень есть у 21% опрошенных. Они постоянно испытывают чувство страха перед возможной неудачей, неуспехом, сосредоточены на предвидении, прогнозировании неприятностей; многие ситуации воспринимаются им как угрожающие.

Результаты исследования подростков по методике «Умеете ли вы справляться со стрессом?» представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты исследования по методике
«Умеете ли вы справляться со стрессом?»

Количество испытуемых в %	Отношение к стрессовым ситуациям			
	Не поддаются стрессу	Легко относятся	С трудом справляются	Требуется помощь в преодолении
	0	32	68	0

Полученные результаты говорят о том, что 68% респондентов с трудом справляются со стрессовыми ситуациями. Такие люди, переживая неприятности, постоянно находятся в состоянии напряжения, они ощущают страх, тоску, тревогу. Они не готовы к преодолению стресса, не в состоянии быстро и вовремя прийти в себя.

32% опрошенных легко относятся к стрессовым ситуациям, достаточно быстро преодолевают стресс, спокойнее относятся к любым переменам.

В классе нет детей, которые не поддавались бы стрессу. Стресс влияет на каждого из респондентов. Кто-то справляется с ним быстро и легко, а кому-то нужно больше времени, чтобы преодолеть стрессовую ситуацию.

Психологические особенности проявления и профилактика девиантного и потенциально опасного поведения

При этом никому из опрошенных не требуется помощь друзей и медицины в преодолении стрессовых ситуаций.

Таким образом, в случае возникновения травмы в классе многим ученикам будет трудно справиться со стрессовой ситуацией. Чтобы сохранить свои душевные и физические силы, подросткам необходимо научиться использовать эффективные методы работы со стрессом.

Сводные данные по всему классу представлены в таблице 2.

Таблица 2

Сводные данные по классу

Испытуемый	Позиции в буллинге	Межличностные отношения	Общий уровень тревожности	Стрессовое состояние
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
Артемий А.	Помощник	Непринятый	Нормальный	С трудом справляется со стрессом
Екатерина Б.	Защитник	Принятый	«Чрезмерное спокойствие»	С трудом справляется со стрессом
Екатерина Б.	Защитник	Звезда	Несколько повышенный	С трудом справляется со стрессом
Алина Г.	Защитник	Непринятый	Высокий	С трудом справляется со стрессом
Максим Д.	Защитник	Звезда	Несколько повышенный	С трудом справляется со стрессом
Кирилл И.	Защитник	Звезда	Нормальный	Легко относится к стрессу
Андрей К.	Защитник	Звезда	Нормальная	Легко относится к стрессу
Елизавета К.	Защитник	Принятый	Нормальный	С трудом справляется со стрессом
Василиса К.	Защитник	Звезда	Высокий	С трудом справляется со стрессом
Яна К.	Защитник	Принятый	Высокий	Легко справляется со стрессом
Иван К.	Защитник	Непринятый	Нормальный	С трудом справляется со стрессом
Константин К.	Защитник	Принятый	Несколько повышенный	С трудом справляется со стрессом

1	2	3	4	5
Валерия Л.	Защитник	Звезда	Нормальная	Легко относится к стрессу
Иван М.	Защитник	Непринятый	Высокий	С трудом справляется со стрессом
Михаил М.	Защитник	Принятый	Нормальная	С трудом справляется со стрессом
Ксения М.	Защитник	Непринятый	Нормальная	С трудом справляется со стрессом
Антонина Н.	Защитник	Изгой	Нормальный	С трудом справляется со стрессом
Полина Н.	Наблюдатель	Непринятый	Несколько повышенный	С трудом справляется со стрессом
Тигран П.	Защитник	Принятый	Нормальный	Легко относится к стрессу
Анастасия Т.	Защитник	Непринятый	Несколько повышенный	Легко относится к стрессу
Азалия Т.	Защитник	Принятый	Нормальный	С трудом справляется со стрессом
Валерия Ф.	Защитник	Звезда	Нормальный	С трудом справляется со стрессом
Иван Х.	Защитник	Принятый	Высокий	С трудом справляется со стрессом
Арсений Х.	Защитник	Непринятый	Несколько повышенный	С трудом справляется со стрессом
Мария Ч.	Наблюдатель	Непринятый	Высокий	Легко относится к стрессу
Даниил Ю.	Жертва	Принятый	Несколько повышенный	Легко относится к стрессу
Степан Я.	Защитник	Принятый	Нормальный	С трудом справляется со стрессом
Роман Я.	Защитник	Непринятый	«Чрезмерное спокойствие»	Легко относится к стрессу

Психологические особенности проявления и профилактика девиантного и потенциально опасного поведения

По результатам проведенных методик можно сказать о том, что в классе присутствуют все позиции в буллинге, при этом большинство учеников занимают позицию «защитника».

В коллективе есть одна «жертва». Обычно жертвы физически слабые, не способны себя защитить, не уверены в себе и все время боятся оказаться в неприятных и нелепых ситуациях; им кажется, что все хотят унижить их, чувствуют себя ненужными и бесполезными. Часто у них возникает ощущение, что от них отвернулся весь мир, и из-за этого можно заметить их недружелюбность, настороженность, постоянную боязнь и проявление агрессии. Обычно такой человек не нравится одноклассникам, от него постоянно отворачиваются, пропадает желание с ним общаться.

В выборке выявлены «звезды» – школьники, которые имеют авторитет среди одноклассников, общительны и инициативны.

У большинства подростков нормальный уровень тревожности – характерны адекватность самооценки, уравновешенность поведения, отсутствие повышенной чувствительности, социальной зависимости и сверхконтроля. В поведении можно наблюдать черты уверенности, решительности, самостоятельности, достаточно спокойно чувствуют себя у доски, демонстрируя свои знания и возможности.

Большая часть опрошенных с трудом справляются со стрессом. Стресс отрицательно влияет на их самочувствие, взаимоотношения с окружающими людьми, на успеваемость, что приводит к «погружению» в свои проблемы, росту тревоги.

По результатам исследования удалось выделить так называемую «группу риска» – жертвы, подростки, не принимаемые в классе, имеющие при этом повышенный уровень тревожности, имеющие трудности совладения со стрессовыми ситуациями.

Список литературы

1. Гугенбюль А. Зловещее очарование насилия. Профилактика детской агрессивности и жестокости и борьба с ними / А. Гугенбюль. – СПб.: Академический проспект, 2012. – 220 с.
2. Довиденко А.Е. Методические рекомендации по предотвращению буллинга (травли среди сверстников) в детских коллективах / А.Е. Довиденко, А.П. Третьякова, А.С. Мелях [и др.] / Екатеринбург, 2014. – С. 20–21.
3. Лэйн Д.А. Школьная травля (буллинг) // Детская и подростковая психотерапия / под ред. Д. Лэйна и Э. Миллера. – СПб.: Питер, 2013. – С. 240–276.
4. Петросянц В.Р. Проблема буллинга в современной образовательной среде / В.Р. Петросянц // Вестник ТГПУ. – 2011. – №6. – С. 151–154.
5. Цуцьева Ж.Ч. Проблемы диагностики посттравматических стрессовых расстройств и психологических особенностей его проявления у детей / Ж.Ч. Цуцьева // Вестник психотерапии. – 2016. – №18. – С. 12–15.
6. Шалагинова К.С. Половозрастные особенности школьников как предикторы риска буллинга / К.С. Шалагинова, Т.И. Куликова, С.А. Залыгаева // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – 2019. – №3. – С. 126–138.
7. Школа без насилия: методическое пособие / под ред. Н.Ю. Сиягиной, Т.Ю. Райфшнайдер. – М.: АНО «ЦНПРО», 2015. – 150 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ДЛЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Захарова Надежда Михайловна
магистрант

Научный руководитель

Брешиковская Каринэ Юрьевна
канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Аннотация: в статье рассматривается проблема развития профессионально-важных качеств студентов-психологов. Автором анализируются различные подходы к изучению данного вопроса среди отечественных и зарубежных исследователей. Описываются личностные и профессиональные качества студентов-психологов.

Ключевые слова: профессиональное становление, профессионально-важные качества студентов, профессиональные компетенции.

Профессиональное становление в условиях усложнения и обогащения различных сфер социальной жизни общества, его подвижностью и изменчивостью предполагает карьерное самопродвижение, рост профессиональной компетентности и восхождение к мастерству.

В этих условиях ведущей задачей современного образования является развитие не только знаний и умений, но и профессионально-важных качеств студентов, которые составляют основу конкурентоспособности будущего специалиста и способствуют более успешной профессиональной карьере, его самореализации.

Конкурентоспособность студентов как способность достижения успеха в будущей профессиональной деятельности в условиях конкуренции, прежде всего ориентируется на мобилизацию ресурса развития профессионально-важных качеств личности, своей профессиональной компетентности в целом.

Формирование профессиональной компетентности студентов является предметом пристального внимания в современной педагогической науке [5]. Ее своевременность определяется необходимостью коррекции в профессиональном образовании, повышения качества профессиональной подготовки будущих специалистов. По мнению ученых в вузе необходимо создать такие условия обучения, при которых обучающиеся не только бы осознали необходимость развития и корректировки своих профессиональных и личностных качеств, но и были бы в этом заинтересованы, испытывали в этом потребность и занимали активную позицию [3].

Проблема профессионального развития студентов обширно представлена в трудах таких отечественных психологов как В.В. Балашова, Г.В. Аколова, А.Л. Журавлева, И.А. Зимней, Э.Ф. Зеера, Е.А. Климова, А.В. Петровского, Д.А. Леонтьева, Е.Ю. Пряжниковой, Н.С. Пряжниковой, А.С. Чернышова, С.Н. Чистяковой, В.Д. Шадрикова и пр. По мнению учёных, профессиональное развитие является целенаправленным процессом, оказывающим влияние на качественное изменение всех элементов образовательной деятельности [2].

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования показал, что процесс профессионализации в отечественной психологической науке исследуется в основном с позиции овладения человеком личностными качествами, проблемой жизненного пути и самоопределения, становлением профессионального сознания и самосознания.

К основным характеристикам профессионального развития ученые относят: личностные качества, среди которых рефлексия, коммуникативность, профессиональная гибкость, креативное мышление; эмоциональная готовность к совершенствованию [4]; познавательная готовность специалиста; проективные навыки, заключающиеся во владении способами умственной и практической работы [5]; общекультурная готовность; высокие стремления к достижениям, потребность в творческой самореализации, стремлении быть успешным.

Исследования зарубежных ученых (А. Маслоу, Д. Холланд, Э. Эсер и др.) свидетельствуют о постоянном интересе к проблеме профессионального становления и личностного развития. Теоретический анализ работ зарубежных исследователей показал, что профессиональное развитие рассматривается как фактор формирования личности специалиста [Эсер]; стремление личности к саморазвитию, самовыражению и самоосуществлению через профессию [Маслоу].

Исследования показали, что между профессиональным развитием и формированием профессионально важных личностных качеств существует устойчивая взаимосвязь, вызывающая различные количественные изменения друг в друге. Профессионально личностное взаимодействие ведет к взаимной обусловленности профессионального развития в системе вузовской подготовки и формирования соответствующих профессионально значимых качеств личности будущего специалиста. Данные процессы тесно взаимосвязаны, при этом должны учитываться индивидуальные особенности каждого студента [3].

Безусловно, по мнению учёных, ведущая роль в развитии профессионально важных личностных качеств принадлежит именно профессиональному сообществу в обеспечении ранней профессионализации молодежи, так как, находясь в условиях профессиональной образовательной среды, студенты овладевают целым комплексом необходимых компетенций, направленных на развитие личностных, профессиональных знаний, опыта практической деятельности и т. д., наполняются академическим духом образовательного пространства, возможностью моделировать этапы будущей профессиональной деятельности в рамках прохождения тренингов, производственной практики. При подготовке студентов-психологов в высшей школе необходимо формирование профессиональных компетенций, которые получают свое развитие при изучении определенных дисциплин и прохождения различного вида практик (ознакомительных, учебных и производственных).

Профессиональное становление будущих студентов-психологов определяют следующие качества личности: ценностное отношение человека к себе и к окружающим людям; уверенность в своих возможностях; развитие чувства собственного достоинства; умение отстаивать собственное мнение и принимать мнения, взгляды других людей; развитие коммуникативной компетентности, умения вести диалог, договариваться и пр. Традиционно значимые качества личности в профессиональной деятельности психолога являются: эмоциональная отзывчивость, наблюдательность, доброжелательность, тактичность и др.

Развитие профессиональных и личностных качеств студентов неразрывно связано с понятием «профессиональная культура», составляющими выступают дидактическая культура, коммуникативная культура, информационная культура, методическая культура, исследовательская культура и др. Особое место в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов занимает эмоциональная культура (Я.Т. Жакурова, О.М. Кулеба, Н.А. Рачковская и др.).

Таким образом, развитие профессионально-важных качеств студентов – особый процесс, который зависит от взаимодействия изменений личности с внутренним и внешним миром, социально-экономических условий и человеческого онтогенеза – содержание деятельности, которая требует преемственности, наследственности от рождения до конца жизни.

Список литературы

1. Косцова М.В. Развитие профессиональной перспективы студента вуза / М.В. Косцова, А.В. Гришина, Л.В. Чунихина // *ModernScience*. – 2021. – №1–1. – С. 375–382.
2. Медведева Н.А. Профессиональное становление личности и развитие личности (курсанта, студента) / Н.А. Медведева // *Ценностные ориентации молодежи в условиях модернизации современного общества: сборник научных трудов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Горно-Алтайск, 12 декабря 2018 года) / под редакцией Г.Ю. Лизуновой*. – Горно-Алтайск: Горно-Алтайский государственный университет, 2019. – С. 228–233.
3. Брешковская К.Ю. Проектирование карьеро-ориентирующей среды вуза как пространства профессиональной самореализации личности / К.Ю. Брешковская, Э.В. Шелипанская, М.В. Фокина // *Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации: материалы всероссийской научно-практической конференции с дистанционным и международным участием / отв. ред. А.Ю. Нагорнова*. – 2019. – С. 300–303.
4. Расулова З.Д. Технологии развития творческих качеств студентов / З.Д. Расулова // *Наука и образование сегодня*. – 2021. – №1 (60) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologii-razvitiya-tvorcheskih-kachestv-studentov> (дата обращения: 26.05.2021).
5. Чернышев Ю.В. Проблема развития профессионально – важных качеств студентов / Ю.В. Чернышев, О.В. Чернышова // *Будущее науки – 2019: сборник научных статей 7-й Международной молодежной научной конференции (Курск, 25–26 апреля 2019 года)*. – Курск: Юго-Западный государственный университет, 2019. – С. 348–351.

Колчина Варвара Витальевна

аспирант

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Тульская область

СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПОНЯТИЯ «ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИЯ» В РАБОТАХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ УЧЕНЫХ

Аннотация: в данной статье рассматриваются происхождение и содержание понятия «профессионализация», а также проводится анализ работ отечественных и зарубежных представителей психологии, педагогики, философии и социологии. Рассматриваются различные подходы к пониманию феномена профессионализации, включая ролевую теорию личности, интерпретационную парадигму, символический интеракционизм, функционалистский, феноменологический, критический, педагогический, дифференциально-психологический и социально-психологический подходы. Описываются формы первичной социализации (специализации), а также формы вторичной профессионализации.

Ключевые слова: профессионализация, профессиональная социализация, первичная профессионализация, вторичная профессионализация, специализация.

Профессионализация личности является предметом изучения множества исследователей: представителей философии, социологии, педагогики и психологии. Однако данное понятие появилось сравнительно недавно, в XX веке, и в наши дни начинает все чаще использоваться. Генезис феномена профессионализации в современном смысле был обусловлен важным сдвигом от социальной философии к позитивистской социологии, а также был вызван требованиями новых концептов для объяснения усложнившихся социальных процессов. В конце 1960-х было сформулировано общепотребительное понимание профессионализации, которое остается актуальным и на сегодняшний день, как процесса, трансформирующего биологического индивида в полноценного члена общества, способного эффективно выполнять свою профессиональную трудовую функцию [4].

Следует отметить, что термин «профессиональная социализация» также используется в научной литературе как отечественной, так и зарубежной, и является тождественным профессионализации личности.

Данный феномен рассматривался выдающимися отечественными учеными-психологами и педагогами, среди которых В.Д. Брагина, А.Н. Воробьев, Е.И. Гарбер, Н.А. Дмитриева, Б.И. Кулагин, Е.А. Климов, А.К. Маркова, В.Л. Марищук, В.Д. Шадриков и др.

Американский психолог А.С. Болстер утверждал, что профессионализация личности обуславливает профессиональный выбор личности согласно ее диспозициям, создающим мотивационную основу приобретения знаний, умений и навыков, способствующий его становлению в качестве субъекта конкретного вида профессиональной деятельности [8].

Целесообразно разграничение первичной и вторичной профессионализации. Первичная профессионализация, (в некоторых источниках –

специалиста) выступает как, собственно, сам процесс становления специалиста, на протяжении которого учащийся овладевает требуемыми профессиональными знаниями, умениями и навыками для успешного начала его профессиональной деятельности. Данный этап завершается по окончании учебного заведения, где будущий профессионал приобрел необходимую и соответствующую его профессиональной деятельности квалификацию.

Вторичная профессионализация является процессом становления профессионала в ходе его трудовой деятельности. Важно подчеркнуть, что второй этап профессионализации может достигать лишь определенной степени завершенности, а не быть полностью пройденным.

А.А. Ангеловский в своей работе о социальных агентах профессионализации указывал, что основной формой первичной профессионализации является профессиональное воспитание в техникумах, колледжах, вузах, которое обосновывает студенту важность и необходимость непрерывного профессионального развития, следовательно, агентом профессионализации здесь являются описанные выше учебные организации, а главенствующую роль во вторичной профессионализации играет профессиональное самовоспитание и самосовершенствование, поэтому социальным агентом выступает сам субъект профессиональной деятельности [2].

Согласно А.В. Вайсбург, процесс профессиональной социализации включает в себя множество взаимодополняющих аспектов, среди которых: профессиональная предрасположенность, профессиональные ресурсы, профессиональная деятельность, профессиональные коммуникации, профессиональная идентичность, профессиональная информированность, профессиональная компетентность, профессиональная активность, профессиональная культура и профессиональное мышление [3].

Эффективность процесса профессионализации определяется в литературе объективными и субъективными показателями. Первые позволяют оценить и измерить степень соответствия личности человека требованиям профессии, на сколько производитель и надежен труд конкретного специалиста. Субъективные показатели направлены на выявление степени соответствия профессиональной деятельности требованиям личности, устанавливая степень удовлетворенности человека выполняемым трудом, а также его отношение к себе как профессионалу.

Анализ иностранной научно-педагогической и психологической литературы (Л.Ф. Баррет, У.Л. Губерман, Дж. Джонс, Д. Кейди, Б. Муни, Д.Р. Олсон, Р.И. Петти, П. Путман, П. Торнтон) позволяет сделать вывод о том, что на сегодняшний день существует многообразие теоретических и эмпирических исследований профессиональной жизни студентов, их профессионализации, а также поддержки, в которой нуждаются и которую на самом деле получают выпускники по окончании вузов в процессе своей трудовой деятельности.

При изучении зарубежных философских подходов к профессионализации могут быть выделены 3 основных: функционалистский, интерпретационный и критический подходы.

Первым и самым широко распространенным подходом к исследованию процесса профессионализации личности является функционалистский подход, основанный на традиции французского социологического позитивизма. Первооткрывателями данного подхода являлись Р. Мертон и П. Кендалл, выступившие в 1957 году с исследованием профессионализации студентов-медиков. Согласно их пониманию, содержанием данного процесса являются

привитие студентам правильных профессиональных ориентаций (так называемая «мягкая трансформация абсолютных качеств личности»), а также передача профессиональных умений, навыков и знаний [10].

Интерпретационный подход, базирующийся на немецкой идеалистической традиции общественной мысли, по словам Дж. Баррелла и Дж. Моргана, характеризует процесс профессионализации, отталкиваясь от его основных свойств: номинализма, антипозитивизма, волюнтаризма и идеограммы [9].

Критический подход, построенный на основе теорий марксизма и франкфуртской школы, согласно А.С. Болстеру, рассматривает феномен профессионализации как единство деятельности всех людей по социальному производству и воспроизводству. Следовательно, профессионализация понимается как часть глобального общественного процесса, которая им и диктуется, и где ожидание трансформации механизмов и процессов возможно только при изменении глобального социального процесса в целом [8].

Основываясь на ролевой теории личности, разрабатываемой Т. Парсонс и Дж. Мид, Р. Линтон, исследование процесса профессионализации находит отражение в работах В.Б. Голофаства, Г.П. Зинченко, О.И. Ивановой, В.П. Леньшина, С.В. Паиреля, Н.А. Перинской, признаваясь процессом принятия личностью роли, ролевых установок и норм, относящихся к конкретному социально-профессиональному статусу и формированию готовности реализовать ожидания, связанные с выполнением определенной социальной роли [6].

Теоретики символического интеракционизма в зарубежной социологии в лице прежде всего Ч. Кули рассматривают феномен профессионализации как процесс усвоения индивидом системы социальных ролей, происходящий в первичной группе путем «принятия роли другого» [5].

В рамках феноменологического подхода в отечественной социологии Л.Я. Аверьянов понимает профессионализацию как процесс освоения профессионального пространства и активного поиска своего места в нем, который осуществляется в границах и на основе некоей физической структуры, протекает во времени и осуществляется в пространстве, основываясь на постоянном профессиональном взаимодействии [1].

С точки зрения педагогического подхода понятие профессионализации применяется для обозначения «педагогически регулируемой взаимосвязи процессов социального и профессионального становления личности в переходный период от одной стадии к другой в условиях обучения в учебных заведениях профессионального образования» [7].

Дифференциально-психологический подход рассматривает профессионализацию как процесс формирования индивидуального стиля жизни, частью которого является профессиональная деятельность, а социально-психологический подход раскрывает понятие профессионализации как процесса поэтапного принятия решений, благодаря которым возможно совмещение предпочтений самого человека и потребностей общества в результате разделения труда [6].

Таким образом, в литературе профессионализацию определяют как целостный непрерывный процесс становления личности специалиста-профессионала, который начинается с момента выбора профессии, длится в течение всей профессиональной жизни человека и завершается, когда человек прекращает свою профессиональную деятельность.

Список литературы

1. Аверьянов Л.Я. Порог социализации / Л.Я. Аверьянов // Портал Русского гуманитарного интернет-университета. – 387 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа http://www.i.u.ru/biblio/archive/aver_pogog/poisk5_12.aspx (дата обращения: 29.12.2020).
2. Ангеловский А.А. Профессионализация личности. Социальные агенты первичной и вторичной профессионализации / А.А. Ангеловский // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – №7. – С. 70–80.
3. Вайсбург А.В. Особенности и проблемы профессиональной социализации современных социологов / А. В. Вайсбург. // Известия ВГПУ. – 2009. – №3. – С. 76–79.
4. Звягинцева В.В. Подходы к профессиональной социализации студентов (по материалам иностранных источников) / В.В. Звягинцева. – М.: Власть, 2013. – №1. – С. 126–129.
5. Кули Ч. Социальная самость / Ч. Кули – М.: Директ-Медиа. – 2007. – 16 с.
6. Слемнев М.А. Философия и ценности современной цивилизации: курс лекций; М-во образования РБ, УО «ВГУ им. П. М. Машерова», Каф. философии / М.А. Слемнев, Э.И. Рудковский. – Витебск: УО «ВГУ им. П.М. Машерова, 2010. – 134 с.
7. Краткий толковый словарь по профессиональному образованию / Под ред. А.П. Беляевой. – СПб.: Бохум. – 1994. – 256 с.
8. Bolster, A.S. Toward a More Effective Model of Research on Teaching // Harvard Educational Review. /A.S. Bolster. – 1983. – p. 294–308.
9. Burrell, G. Sociological Paradigms and Organizational Analysis. – London: Heinemann. / G. Burrell, G. Morgan. – 2019. – p. 1–9.
10. Merton, R. The focused interview: A manual for problems and procedures / Free Press: Columbia University- Bureau of Applied Social Research. Report. / R. Merton, M. Fiske, L. Kendall. – 2008. – p. 195.

Кузнецова Ирина Андреевна
магистрант

Научный руководитель
Филиппова Светлана Анатольевна
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

***Аннотация:** статья посвящена рассмотрению актуального вопроса о роли личности педагога в образовании и развитии одаренного ребенка. Представлена программа повышения психолого-педагогической компетентности педагогического коллектива дошкольного образовательного учреждения.*

***Ключевые слова:** одаренность, педагог, компетенция, профессионально значимые качества.*

Среди всех психологических явлений одаренность в настоящее время является одним из наиболее актуальных для исследования направлений. Проблема своевременного выявления и систематического развития одаренности

пребывает в центре внимания института образования. Для современного общества также является актуальным интерес к детской одаренности, что связано прежде всего с потребностью всех отраслей в неординарных творческих личностях. Изменения, произошедшие в современном мире, требуют от человека высокой активности, умения нестандартно мыслить и творить, способности приносить новшества в разные сферы знаний.

Важно отметить, что наличие актуальной одаренности не исключает важность всестороннего развития личности ребенка, а наоборот диктует необходимость в выстраивании особой образовательной системы, подходящей для детей с такими особенностями. Для работы с одаренными детьми нужен высококвалифицированный педагог, обладающий специальными теоретическими знаниями и практическими умениями, поскольку существует ряд проблем, усложняющих образовательно-педагогический процесс. Для обучения одаренных детей необходимы индивидуализированные программы и поэтому для работы с такими детьми, педагогу важно проходить соответствующую теоретическую подготовку.

Больше всего необходим «свой» педагог ребенку с высокими умственными способностями. Некомпетентность педагога приводит к тому, что он не умеет «видеть» одаренности у детей, не понимает их и не знает их особенности. Зачастую такой педагог нагружает «особых» детей не качественно, а количественно.

Профессиональная готовность педагога к работе с одаренными детьми выделяется в отдельную проблему многими исследователями. Как отмечает Н.С. Лейтес [4], одаренные дети обладают специфическими личностными особенностями, в силу которых и личностные характеристики, и теоретическая подкованность педагога приобретают особую значимость. Во-вторых, особенности развития познавательной сферы одаренных детей требуют специальной организации образовательной деятельности, для которой необходима дополнительная подготовка педагога, связанная с приобретением компетенций по применению разнообразных форм и технологий обучения.

В разработках Е.Е. Мерзон, А.Н. Панфилова, В.М. Панфиловой, Р.Х. Шайморданова, О.М. Штерц и др. созданы практические модели и проекты подготовки педагога к работе с одаренными детьми [6; 8]. Также идея повышения квалификации педагогических работников в сфере педагогики и психологии одаренности отражена и в Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» [2].

Таким образом, в процессе исследовательской работы, посвященной проблеме педагогического сопровождения одаренного дошкольника, нами была составлена программа повышения психолого-педагогической компетентности педагогического коллектива ДОУ. Данная программа предполагала проведение лекториума «Одаренные дети в ДОУ», а также ряда консультаций и мастер-классы. Работа выстраивалась также с учетом выявленных особых образовательных потребностей детей с признаками одаренности, участвующих в проводимом исследовании.

Ожидаемыми результатами программы были выделены:

- развитие профессионально значимых качеств педагогов для работы с одаренными детьми (оригинальность);
- повышение психолого-педагогической компетентности педагогов в вопросах проблемы одаренности.

Календарно-тематический план программы представлен ниже:

Время проведения	Тема	Цель, задачи
1	2	3
Октябрь	Лекториум: «Одарённый ребёнок – кто он?» (Как разглядеть одаренного ребенка?)	Цель: повышение компетентности воспитателей Задачи: Раскрыть понятие одаренности Рассказать об личностных особенностях одаренных детей Сформировать представление о видах одаренности, способах выявления одаренных воспитанников
Ноябрь	Лекториум: «Проблемы развития одаренных детей дошкольного возраста»	Цель: повышение компетентности педагогов по обозначенной теме Задачи: Расширить знания о возможных негативных поведенческих моделях одаренных детей в ДООУ Рассказать о проблеме мотивации одаренных детей Раскрыть понятие дисгармоничного типа развития одаренных детей Актуализировать знания о методах работы с проблемами одаренных дошкольников Объяснить какие личностные качества стоит развивать педагогом, работающим с одаренными детьми и почему Раскрыть приемы формирования комфортного психоэмоционального состояния одаренного ребенка
Декабрь	Лекториум: «Проблемы социализации одаренных детей в условиях дошкольной образовательной организации»	Цель: повышение компетентности педагогов по обозначенной теме Задачи: Сформировать представление о факторах социализации личности ребенка дошкольного возраста Объяснить, какие качества личности одаренного ребенка могут мешать его социализации и почему Рассказать о модели сопровождения и поддержки, направленной на социализацию одаренных детей Раскрыть главную отличительную особенность процесса социализации одаренных детей Объяснить принципы социализации одаренных детей
Январь	Лекториум: «Формирование коммуникативной компетентности как условие успешной социализации одаренных детей»	Цель: продолжать повышение компетентности педагогов по обозначенной теме Задачи: Раскрыть понятие коммуникативной компетентности и ее системообразующих составляющих. Назвать основные направления работы педагога по развитию коммуникативной компетенции у одаренных детей Развивать представления о методах, формат и приемах развитие коммуникативной компетентности у дошкольников

Профессиональная подготовка психолого-педагогических кадров для системы образования

Окончание таблицы

1	2	3
Февраль	Цикл индивидуальных консультаций с целью оглашения результатов диагностического этапа работы	Определение форм дальнейшего взаимодействия в процессе педагогического сопровождения детей с признаками одаренности (домашние задания, консультативная помощь)
Март	Лекториум с элементами мастер-класса «Развитие творческого потенциала одаренных детей»	Цель: продолжать повышение компетентности педагогов по обозначенной теме. Объяснить значимость развития творческих способностей одаренных детей. Сформировать понятие об основных принципах, методах, приемах развития творческого потенциала дошкольников. Развивать умение применять на практике полученные знания
Апрель	Мастер-класс «Создание условий для развития инициативы и самостоятельности детей дошкольного возраста»	Цель: повышение профессиональной компетентности педагогов дошкольного учреждения по вопросам формирования и поддержки у дошкольников инициативности и самостоятельности. Задачи: Раскрыть понятия «самостоятельность» и «инициативность». Сформировать представление об основных направлениях в создании условий для поддержки детской инициативы. Ознакомить педагогов с разными способами поддержки детской инициативы по различным образовательным областям. Систематизировать знания о качествах инициативной личности
Май	Мастер-класс: «Развиваем личный творческий потенциал»	Цель: осознание и преодоление внутренних барьеров для проявления и развития творческого потенциала. Задачи: Открытие внутренних ресурсов, осознание креативности в себе и её развитие. Формирование навыков и умений управления творческим процессом. Развитие гибкости мышления
Май-Июнь	Анкетирование: «Что мы знаем об одаренности?»	Цель: контроль усвоения информации по проблеме одаренности

Подытожив, можно сказать, что в современной образовательной ситуации педагог становится основной ключевой фигурой воспитательного процесса и его личностные, профессионально-педагогические качества определяют сегодня особенность и эффективность воспитательного процесса. Основная цель работы педагогов с одарёнными детьми – это

формирование зрелой потребности и способности для реализации их повышенных возможностей в творческой деятельности. Поэтому важнейшим элементом профессионального мастерства педагога является нахождение индивидуальных подходов к одарённым детям и умение предложить им такие виды целенаправленной деятельности, которые бы отвечали их запросам и способностям.

Список литературы

1. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей / Д.Б. Богоявленская. – Самара: Издательский дом «Федоров», 2009. – 416 с.
2. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 гг. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/> (дата обращения: 30.06.2017).
3. Кашапов М.М. Стадии творческого мышления профессионала: монография / М.М. Кашапов. – Ярославль: Ремдер, 2009. – 380 с.
4. Лейтес Н.С. О признаках детской одаренности / Н.С. Лейтес // Опыт работы с одаренными детьми в современной России: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – М., 2003. – С. 27–34.
5. Матюшкин А.М. Одаренность и возраст. Развитие творческого потенциала одаренных детей: учеб. пособие / А.М. Матюшкин. – М.: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. – 192 с.
6. Федеральная целевая программа развития образования на 2016–2020 гг. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/71044750/> (дата обращения: 30.06.2017).

Пазухина Светлана Вячеславовна

почетный профессор РАО, член-корреспондент РАЕ,
член Общероссийской общественной организации
«Федерация психологов образования России»,
д-р психол. наук, доцент, заведующая кафедрой
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

**ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ПОДГОТОВКЕ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ
ДЛЯ ТУЛЬСКОГО РЕГИОНА**

Аннотация: в статье рассматриваются составляющие и особенности подготовки психолого-педагогических кадров для системы образования с учетом запросов и потребностей работодателей Тульского региона. Описываются условия реализации инновационной программы формирования конкурентоспособных специалистов, начиная с уровня абитуриента и заканчивая уровнем профессионала. Представлен опыт использования и разработки инновационных технологий для региональных нужд, взаимодействия с работодателями, социальными партнерами и общественными организациями.

Ключевые слова: инновационные процессы, конкурентоспособные кадры, педагоги-психологи, работодатели, региональная система образования.

В настоящее время вузы рассматриваются не только как базовые региональные площадки для овладения студентами компетенциями, эффек-

тивными стратегиями достижения жизненных целей, которые открывают перспективы для профессионально-личностного самоопределения, развития личностного потенциала, горизонты профессиональной самореализации, формируют преимущества перед другими, т.е. позволяют выпускникам быть конкурентоспособным на рынке труда, но и как платформы для самосовершенствования, саморазвития стажеров, молодых педагогов-психологов, педагогов-психологов с разным стажем работы.

Нами разработана и реализуется инновационная программа по формированию конкурентоспособных специалистов, начиная с уровня абитуриента и заканчивая уровнем профессионала, в рамках которой проводится целая система мероприятий, обеспечивающая условия становления конкурентоспособной личности, к которым относятся следующие: актуализация личностного потенциала, развитие способностей с учетом индивидуальности; становление социально и профессионально значимых ценностных ориентаций студентов в системе воспитательно-учебной работы вуза; создание установки на профессионально-личностное саморазвитие и самообразование в течение всей жизни как основе конкурентоспособной личности [1].

В течение всех лет обучения в вузе студенты собирают портфолио, которое позволяет проанализировать, обобщить и систематизировать их достижения, объективно оценить возможности выпускника, планировать действия по переходу к более высоким результатам профессионального саморазвития совместно с работодателями. С помощью портфолио студенты демонстрируют наиболее значимые результаты практической деятельности для оценки своей профессиональной компетентности: представленные и реализованные проекты и программы, участие в олимпиадах, конкурсах, конференциях, проведенные исследования, выигранные гранты и т.д. [2; 4].

Для абитуриентов на факультете психологии уже в течение многих лет открывает свои двери «Школа юного психолога», которая в 2020 г. стала лауреатом Всероссийского конкурса молодых педагогов «Профперспектива» в номинации «Проект в области дополнительного образования». Ее целью является пропаганда и внедрение личностно-развивающих, компетентностно-ориентированных образовательных технологий. Работа со старшеклассниками в «Школе юного психолога» включает в себя использование интерактивных форм организации занятий. В системе ВКС (видеоконференцсвязи) применяются деловые и ролевые игры, метод кейс-стади, интеллект-карты, технология «фишбоун», «перевернутый класс», «аквариум» и др. Создание проектов осуществляется с использованием интерактивной онлайн доски Scrumbler, Padlet, Jamboard. Активно используются материалы образовательных каналов Youtube.

Программа по развитию конкурентоспособности предусматривает психологическое сопровождение трудоустройства и адаптации молодых специалистов к современному рынку труда, отслеживание их карьерного продвижения. Содержание психологического сопровождения определяется в соответствии с конкретными проблемами выпускников, направлениями профессионального саморазвития специалиста [3].

Система дополнительного образования, развиваемая в ТГПУ им. Л.Н. Толстого, включает в себя знакомство с передовыми практиками, новейшими методиками, которые находят отражение в широком спектре современных программ повышения квалификации («Технологии и техники разрешения конфликтов в образовательной организации», «Технологии развития самоэффективности личности», «Обеспечение результативности деятельности педагога в условиях реализации профессионального стандарта» и др.), переподготовки («Практическая психология: диагностика и консультирование личности», «Психология. Преподаватель психологии» и пр.), обучающих программ (например, «Soft skills наставник» и др.), летних и зимних тематических школ (зимняя психологическая школа и т. д.), семинаров («Арт-терапия в работе с кризисными ситуациями», «Медитативные технологии разрешения конфликтов», «Телесно-ориентированная психотерапия: работа с ресурсами», «Метафорические ассоциативные карты в работе с детьми и подростками», «Песочное рисование в психолого-педагогической практике», «Проективные тесты в работе практического психолога», «Техники телесно-ориентированной терапии в работе с тревожными состояниями и хроническим напряжением»), циклов вебинаров («Психолог в мире детских сказок»), совместных проектов с работодателями и т. д. Для студентов, стажеров, выпускников бесплатно проводятся разнообразные мастер-классы («Формирование профессиональной субъектности у студентов педагогических направлений подготовки», «Подготовка будущего учителя к профессиональной деятельности в инклюзивном образовательном пространстве», «Психология и психиатрия: Что нужно знать практическому психологу», «Практикум для подростков: #не молчи#говори#останови#», «Вернуть свет, пройти туннель: кризисные психологи на службе человека» и др.), в том числе читаемые зарубежными коллегами («Язык и личность» (Канада), «Возможности психологической работы с рисунком в он-лайн – консультировании» (ДНР), «Психология религии» (Белоруссия), «Дисфункциональное взаимодействие в системе отношений «взрослый – виктимный ребенок» (Белоруссия) и др.), организуются публичные лекции на площадках города – Октава, Типография, Точка кипения («Нейрофизиология агрессивного поведения», «Шерше ля Фам: женский след в психологии», «Цвет Вашего Успеха», «Как успевать главное: инструменты управления временем» и др.).

Необходимо отметить, что с целью повышения качества психолого-педагогической подготовки молодых конкурентоспособных кадров для системы образования с учетом региональных потребностей большое внимание в последнее время уделяется совершенствованию взаимодействия между представителями вуза и работодателями. Согласно требованиям ФГОС ВО, работодатели активно привлекаются для проведения практико-ориентированных занятий со студентами, организации практик на базе их организаций, усиления практической подготовки, участия в государственной итоговой аттестации и др. Работодатели выступают в качестве экспертов, оценивающих уровень подготовленности выпускников, определяющих соответствие уровня сформированности компетенций для выполнения трудовых действий и конкретных функций в той или иной области профессиональной деятельности, обеспечивающих удовлетворение потребностей регионального рынка в обновлении

192 Психолого-педагогические исследования – Тульскому региону

кадров. В вузе практикуется организация конференций, научных школ и сессий, «круглых столов» с приглашением представителей работодателей, областных семинаров, в том числе выездных, проводимых на базах работодателей. Кафедрой психологии и педагогики также осуществляется взаимодействие с социальными партнерами и общественными организациями (ООО «Федерация психологов образования России» (г. Москва), АНО «Русич» (г. Москва) и др. Преподаватели разрабатывают образовательные курсы по заказу организаций, центров Тульского региона (за последние 3 года были разработаны электронные обучающие курсы для госслужащих, программа электронного курса для МФЦ: «Эффективная коммуникация сотрудников МФЦ в процессе предоставления государственных и муниципальных услуг», электронный психологический курс для предпенсионеров).

В результате проведенного нами исследования выделены основные качества современного специалиста, развиваемые в процессе апробации нашей программы: готовность устанавливать деловые и личностные контакты, умение критически оценивать реальную ситуацию, способность достигать поставленные цели в быстро меняющихся ситуациях за счет владения методами решения большого класса профессиональных задач, экспериментировать, повышать свой потенциал и др. Прошедший в нашем вузе профессиональную подготовку специалист имеет такие профессиональные и личностные качества, которые дают ему ряд важных преимуществ перед другими при трудоустройстве, карьерном продвижении.

Список литературы

1. Пазухина С.В. Конкурентоспособность как профессионально значимое личностное качество современного выпускника педагогического вуза / С.В. Пазухина, Е.В. Декина // Глобальная конкуренция на рынках труда, образования и инноваций: международный сборник научных статей. – США, Калифорния, Сан-Франциско: V&M Publishing, 2016. – С. 48–53.
2. Пазухина С.В. Формирование контингента конкурентоспособных специалистов в педагогическом вузе / С.В. Пазухина // Непрерывная система образования «Школа – Университет». Инновации и перспективы: сб. матер. II Междунар. науч.-практ. конф. – Минск: БНТУ, 2018. – С. 184–186.
3. Психолого-педагогические основы образования и развития конкурентоспособных кадров: коллективная монография / под ред. С.В. Пазухиной. – Гродно: ООО «ЮрСаПринт», 2017. – 295 с.
4. Формирование конкурентоспособности студентов педагогического вуза в условиях сетевого взаимодействия / Е.В. Декина, А.В. Карандеева, С.В. Пазухина [и др.] // Вестник Владимирского государственного университета им. А.Г. и Н.Г. Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. – 2018. – №32 (51). – С. 63–76.

Самойлов Андрей Владимирович
аспирант

Научный руководитель

Федотенко Инна Леонидовна

д-р пед. наук, профессор

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

АНАЛИЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДА ИНТЕРАКТИВНОЙ ЛЕКЦИИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

***Аннотация:** в данной статье были рассмотрены особенности использования метода интерактивной лекции в профессиональном педагогическом образовании. Подверглись анализу не только виды вышеуказанного элемента процесса обучения, но и сущности его использования при подготовке будущих педагогов профессионального образования. Основой для анализа послужили научные работы различных ученых, в которых раскрывается сущность применения вышеуказанных методов в названной отрасли.*

***Ключевые слова:** интерактивные методы, интерактивная лекция, профессиональное образование, педагогическое образование.*

Использование интерактивных методов обучения в профессиональном образовании является неотъемлемой частью построения учебного процесса. Этот элемент очень эффективно интегрируется в названную отрасль и позволяет более качественно усваивать знания студентами по конкретной дисциплине. Особенную важность в отмеченном вопросе приобретает использование метода интерактивной лекции, потому что именно он способствует первичному осваиванию базовых знаний по определенной теме. Поэтому будущие преподаватели профессионального образования должны полностью владеть названными элементами и грамотно использовать их. С помощью анализа научных статей вышеуказанный вопрос и будет проанализирован нами в данной работе.

Для начала необходимо дать определение понятию «интерактивный метод обучения». Наиболее удачной нам показалась формулировка, данная А.Н. Иоффе. Он определяет вышеуказанную категорию как «все виды деятельности, которые требуют творческого подхода к материалу и обеспечивают условия для раскрытия каждого ученика» [4, с. 144].

Далее мы хотели бы кратко охарактеризовать наиболее часто используемые в профессиональном образовании виды интерактивных лекций:

1. Проблемная лекция. Данный метод представляет собой занятие, выстроенное по следующему алгоритму: 1) генерирование проблемной ситуации через формулирование ряда учебных проблем; 2) конкретизация вышеуказанных элементов и поиск их оптимального решения; 3) осуществление мысленной проверки выделенных гипотез; 4) создание

аргументационной базы по сформулированной проблемной ситуации; 5) конструирование выводов. Стоит отметить, что пункты 2, 3, 4 и 5 осуществляются путем совместного диалога преподавателя со студентами.

2. Бинарная лекция. Основная суть конкретного вида заключается в проведении лекции двумя преподавателями смежных дисциплин по одной теме. В процессе данной лекции они выстраивают взаимодействие как с аудиторией, так и между собой.

3. Лекция-визуализация. Здесь материал представляется в ручном либо технологичном исполнении в различных способах визуализации: схемы, чертежи, рисунки и т. д. К работе желательно привлекать и самих студентов.

4. Лекция с заранее запланированными ошибками. В начале занятия преподаватель предупреждает о появлении в тексте его выступления ошибок. Затем он читает материал, а студенты его полностью компенсируют. После этого обучающиеся получают определенное небольшое количество времени на поиск ошибок. Затем путем общения преподавателя со студентами идет разбор ошибок по каждому фрагменту представленной лекции.

5. Лекция с разбором конкретных ситуаций. Названный метод заключается в поочередном представлении преподавателем проблемных ситуаций, которые анализируются путем непрерывного двустороннего диалога между педагогом и студентами.

6. «Пресс-конференция». Данная разновидность лекционного занятия состоит из следующих этапов: 1) письменная формулировка вопросов по оглашенной теме каждым студентом и их передача преподавателю; 2) сортировка преподавателем вопросов по смысловому порядку; 3) чтение преподавателем материалов подготовленной лекции, в процессе которой происходит получение студентами ответов на свои вопросы; 4) подведение итогов педагогом с анализом сформулированных обучающимися вопросов по конкретной теме.

Теперь мы бы хотели проанализировать научные статьи по указанному вопросу. Кларин М. В. считает, «что и теоретически, и прагматически удержание позиции учащегося-участника как субъекта образовательной деятельности в жизненном и профессиональном контексте принципиально важно для теории и практики непрерывного образования» [5, с. 86]. Мы считаем, что данная позиция удачно сформулирована.

Как бы продолжая мысль предыдущего ученого, Е.Г. Пухаева в своей работе приводит несколько положений:

– «важнейшими позициями проектирования основной программы профессионального образования вместо принципов научности и академичности знаний становятся личностно-ориентированные, практико-ориентированные и компетентностный подходы»;

– «обозначенные принципы дают возможность более глубокого осмысления тех обстоятельств улучшения процесса профессионального обучения, которые реализуются в современной системе российского образования» [7, с. 143].

Вышеуказанное мнение полностью соотносится с рассматриваемым нами вопросом.

Анализ использования интерактивных методов в учебной деятельности, проведенный Ж.Ш. Бактыбаевым, завершен следующим выво-

дом: «совместная деятельность обучающихся в процессе познания, освоения учебного материала означает, что каждый вносит свой особый индивидуальный вклад, идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности» [3, с. 16]. Перечисленные полезные результаты и достигаются при использовании в обучении любой из разновидностей интерактивных лекций.

В заключение статьи Андрюхиной Т.Н. отмечено, что использование, в том числе, интерактивных лекций в процессе подготовки будущих специалистов «упрощает формирование общекультурных и профессиональных компетенций, следовательно, повышает качество образования» [1, с. 137]. Мы соглашаемся с данным мнением ученого.

О.А. Мишурина в соавторстве с Э.Р. Муллиной и О.В. Ершовой в своей работе выделяют главные условия эффективного проведения интерактивной лекции:

- «четкое продумывание и сообщение слушателям плана лекции»;
- «логически стройное и последовательное изложение всех пунктов плана с заключениями и выводами после каждого из них»;
- доступность, наглядность и абсолютная ясность излагаемого;
- «обучение студентов фиксирующим записям, умению выделять главное, подчеркивать основные мысли, делать резюме и т. д.»;
- «итоговая беседа по теме лекции» [6, с. 99].

Указанный перечень полностью справедлив.

Работа таких авторов, как Л.В. Щеглова, Н.Н. Плужникова и Н.Р. Саянко, содержит описание лекции с обратной связью. Мы бы хотели представить ее основные особенности, приведенные выше авторами:

- разделение педагогом студентов профессионального образования на 4 группы (задающие вопросы; предлагающие свои ответы; согласные с отвечающими; несогласные с отвечающими);
- роль преподавателя – модератор дискуссии [9, с. 76].

Нельзя не отметить эффективность данного метода при введении его в процесс обучения.

Рассуждая о современной лекции, Т.А. Астахова пишет, что «лекционное занятие принято считать одним из главных звеньев дидактического цикла обучения, определяя ее цель как формирование ориентировочной основы для последующего усвоения студентами учебного материала» [2, с. 35]. Мы уверены, что данная характеристика полностью соотносится с интерактивными разновидностями лекции.

Перед итоговым выводом мы хотели бы высказать очень важную мысль: «важно, чтобы бакалавры и магистры познакомились как с техникой реализации диалога, так и с приемами диалогизации учебного материала, способами выделения противоречий и конкретизации проблемы» [8, с. 386].

Подытоживая, мы хотели бы отметить, что использование в лекционных занятиях интерактивных методов обучения позволит существенно облегчить усваивание студентами педагогических специальностей материала и позволит сделать учебный процесс более практико-ориентированным и позволит будущим преподавателям детально проанализировать особенности их реализации. Все сказанное лишь только усилит эффективность современного российского профессионального педагогического образования.

Список литературы

1. Андрюхина Т.Н. Опыт применения образовательных технологий в вузе / Т.Н. Андрюхина // Самарский научный вестник. – 2015. – №2 (11). – С. 136–138
2. Асташова Т.А. Современная лекция глазами студентов / Т.А. Асташова // Открытое образование. – 2017. – Т. 21. – №4. – С. 34–42
3. Бактыбаев Ж.Ш. Использование интерактивных технологий обучения в процессе учебной деятельности / Ж.Ш. Бактыбаев // Ярославский психологический вестник. – 2018. – №. 3. – С. 13–16
4. Иоффе А.Н. Активная методика – залог успеха / А.Н. Иоффе // Гражданское образование: материалы международного проекта / редкол.: Г.А. Бордовский [и др.]. – СПб: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2000. – 382 с.
5. Кларин М.В. Трансформирующее обучение / М.В. Кларин // Народное образование. – 2016. – №1. – С. 85–94
6. Мишурина О.А., Муллина, Э.Р., Ершова О.В. Использование современных технологий и методов обучения в вузе как условие повышения качества профессиональной подготовки / О.А. Мишурина, Э.Р. Муллина, О.В. Ершова // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2015. – №2 (21). – С. 98–101.
7. Пухаева Е.Г. Дистанционные формы создания единой образовательной среды на уровне образовательной организации / Е.Г. Пухаева // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – №. 69–2. – С. 143–145
8. Федотенко И.Л. Использование элементов коучинга в процессе преподавания психолого-педагогических дисциплин / И.Л. Федотенко, З.В. Лукашениа; под общей ред. В.А. Панина // Разработка учебно-методического обеспечения для внедрения инновационных методов обучения при реализации ФГОС ВО: Материалы XLV научно-методической конференции профессорско-преподавательского состава, аспирантов, магистрантов, соискателей ТГПУ им. Л.Н. Толстого, Тула, 18–19 декабря 2018 года. – Тула: Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, 2018. – С. 383–386.
9. Щеглова Л.В. Интерактивные технологии в преподавании гуманитарных дисциплин: в поисках современной модели обучения / Л.В. Щеглова, Н.Н. Плужникова, Н.Р. Саенко // Вестник Ассоциации вузов туризма и сервиса. – 2017. – Т. 11. – №2. – С. 73–79.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ УПРАВЛЕНИЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Ганюшина Елена Валентиновна

заместитель директора
МКОУ «Центр образования №10»
г. Новомосковск, Тульская область
магистрант

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область
Научный руководитель

Шалагинова Ксения Сергеевна

канд. психол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ОЦЕНКА МОДЕЛИ УПРАВЛЕНИЯ ПРОЦЕССОМ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗИТИВНОГО ОБРАЗА Я ДОШКОЛЬНИКА

Аннотация: в статье рассматривается оценка модели управления процессом формирования позитивного образа Я дошкольника. Выбор данной темы обусловлен тем фактором, что данная модель представляет собой последовательную работу в формировании оптимального уровня становления образа Я. Для эффективной организации процесса формирования позитивного образа Я у детей дошкольного возраста на основе анализа педагогической литературы нами была разработана модель управления процессом формирования позитивного образа Я у детей дошкольного возраста, которая способствует гармоничному развитию дошкольника. В связи с этим возникает необходимость оценки эффективности разработанной модели для дальнейшего ее внедрения в систему образования.

Ключевые слова: позитивный образ Я, дошкольники, социализация.

Начнем оценку эффективности модели с критериев, на которые мы опирались при разработке плана по её реализации.

1. Позитивная система отношений, складывающаяся у дошкольника со сверстниками, выступает в качестве одного из значимых факторов, определяющих его личностное развитие.

2. Объективная успешность дошкольника в системе личных отношений соотносится с уровнем развития по таким критериям, как творчество, позиция субъекта жизни, ориентация на позитивные отношения и потребность в личностном развитии.

3. Успех дошкольника в отношениях с другими детьми определяется такими параметрами, как уверенность в себе, использование манипулятивных стратегий, ориентация на самопроявление.

4. Позиция субъекта жизни и ориентация на построение позитивных отношений соотносятся с показателями субъективной удовлетворенности дошкольников с успешностью в личных отношениях со сверстниками.

Данная модель представляет собой последовательную работу в формировании оптимального уровня позитивного образа «я», которая способствует гармоничному развитию дошкольника.

Педагогическая модель формирования позитивного «я» детей дошкольного возраста включает цель, задачи, принципы, содержание, формы и методы, направленные на повышение эффективности формирования позитивного «я» дошкольников.

Отметим, что на этапе разработки модели формирования, мы учитывали также:

- 1) формирование чувств доверия к окружающему миру и близким;
- 2) формирование потребности в реализации и утверждении своего «я»;
- 3) формирование положительного отношения к себе.

В структуре разработанной модели мы выделили следующие блоки: Блок целевой мотивации включает цель, определенную на основе социального заказа общества – обеспечить полноценное развитие личности дошкольника в образовательном процессе. Также нами был выделен блок, который определяет содержательную основу педагогической помощи в формировании «самооценки» ребенка; 3 блок предусматривает реализацию методики содействия формированию позитивного «Я» дошкольника в образовательном процессе; Оценочно-эффективный блок отражает результат педагогической помощи в формировании «Я-образа» дошкольного учреждения и его анализа (рис. 1) [4].

Выбранный нами подход влияет на эффективность данной модели. В своем исследовании мы опираемся на аксиологический подход, который более полно выделяет цели педагогической деятельности, формулирует конкретные мотивации, адекватные воспринимаемым в ней потребностям. Аксиологический подход к формированию позитивного образа «Я» у дошкольников предполагает общение и сотрудничество с каждым ребенком как высшую ценность в жизни. Реализация такого подхода гарантирует возрождение полноценного детства, создавая условия для успешной игры и творческой деятельности. Аксиологический подход определяет также важность создания условий для возникновения и развития позитивного понятия «Я», который соответствует моральным нормам данного общества.

Анализируя эту модель, вы можете увидеть, что она учитывает различные принципы, такие как:

1. Принцип самореализации. Каждому ребенку необходимо иметь свои интеллектуальные, коммуникативные, художественные и физические способности. Важно поощрять и поддерживать желание ребенка проявлять и развивать свои природные и социально приобретенные способности и уверенно отражать их.

2. Принцип индивидуальности. Необходимо не только учитывать индивидуальные особенности ребенка, но и способствовать его дальнейшему развитию.

3. Принцип субъективности призван помочь ребенку стать настоящим субъектом групповой жизни, способствовать формированию и обогащению его субъективного опыта, форм и методов организации образовательного процесса.

4. Принцип творчества и успеха. Индивидуальная и коллективная творческая деятельность позволяет определять и развивать индивидуальные особенности ребенка. Через творчество ребенок раскрывает свои способности, познает «сильные стороны» своей личности. Достижение успеха в том или ином виде деятельности способствует формированию положительного «Я-образа» ребенка.

5. Принцип доверия и поддержки. Вера в ребенка, доверие к нему, поддержка его стремлений к самореализации и самоутверждению должны заменить чрезмерную требовательность и чрезмерный контроль. Не внешние воздействия, а создание внутренней мотивации определяет педагогическую помощь в формировании «образа себя» [1].

Разработанная нами модель призывает психологов и педагогов растолковывать, раскрывать, интуитивно чувствовать и даже угадывать в каждом ребенке личность, его внутренние и потенциальные возможности: его талант, способности, уникальность, индивидуальные особенности и на этой основе проектировать его индивидуальный образовательный маршрут. Именно понимание наставником (педагогом, психологом) особенностей развития личности дошкольника, связанного с проявлением его субъектного начала, обеспечивает гармоничное формирование позитивного образа «я», что также говорит об эффективности данной модели.

Все блоки программы, как можно заметить на рисунке 1, взаимосвязаны и раскрывают внутреннюю структуру процесса педагогического содействия становления образа «Я» дошкольника. Блоки становления образа «Я» ребенка дошкольного возраста обеспечивают целостность образовательного процесса, так как реализуют следующие функции: мотивационную, личностно ориентированную, деятельностьную, рефлексивную.

Мотивационная функция фокусируется на формировании образа «Я» как аспекта вхождения в общество. Личностно-ориентированная функция проявляет социальную роль «я» во взаимодействии дошкольников со сверстниками и взрослыми на основе моральных ценностей. Функция деятельности обеспечивает познание психологического «Я» в формировании личного опыта дошкольника в процессе учебной деятельности, где «Я» проявляет себя как субъект действия, что позволяет разработать индивидуальную образовательную траекторию для каждого ребенка, учитывая гендерную специфику, обеспечивающую полноценное развитие дошкольника. Функция рефлексии позволяет отразить ориентиры восприятия ребенка как представителя определенного пола, члена семьи или гражданина в сочетании с оценкой другого и самооценкой, определить выбор поведенческих методов в обществе, с учетом гендерных ролей и моральных ценностей общества [3].

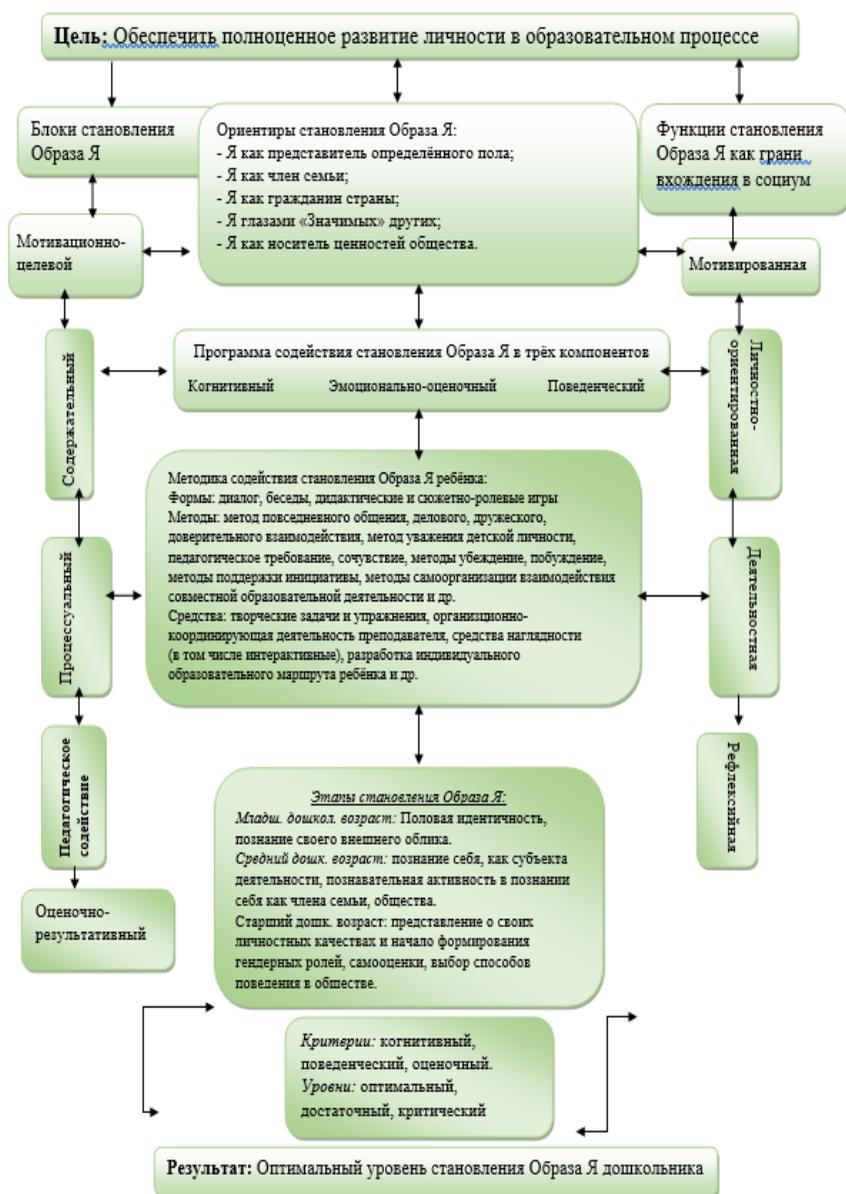


Рис. 1. Модель управления процессом формирования позитивного образа Я дошкольника

Формирование положительного образа «Я» у дошкольников требует единства трех уровней. Первый шаг мы называем шагом «Знакомство с проблемой». На данном этапе работа заключается, прежде всего, в решении блока информационно-образовательных задач, направленных на ознакомление педагогов-психологов с сущностью проблемы, основными теориями и положениями, современными подходами к проблеме самооценки. Изначально, наполняя этот шаг содержанием, мы ставим перед собой задачу в комбинации теоретических и практических курсов.

Первый этап нашей программы посвящен ряду основных вопросов. Рассматривая теоретический материал, его участники сразу же подкрепляют полученные знания выполнением практического упражнения, задания, прохождением анкеты и т. д.

Второй этап направлен на углубление понимания различных направлений формирования позитивного образа «Я», а также проверку имеющихся знаний, навыков и личной мотивации на готовность поддерживать самооценку дошкольников, а также их готовность к совместной деятельности. На этом этапе мы предполагаем разработку компонентов, указанных в модели, посещение участников на индивидуальных консультациях, тренингах.

Третий этап – практический, предполагает апробацию педагогами накопленных знаний, умений и навыков на практике. С этой целью разработан обучающий семинар: «Мы рисуем» [2].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что эффективность данной программы зависит от совокупности факторов, а также от корректирующей деятельности как по линии формирования благоприятных межличностных отношений ребёнка со сверстниками, развития у них инициативности, уверенности, так и в направлении изменения семейной микро-среды. По результатам анализа блоков и элементов данную программу можно оценивать как высокоэффективную и рекомендуется внедрять в образовательные учреждения для работы с дошкольниками по формированию у них позитивного образа «я».

Список литературы

7. Болотова А.К. Развитие самосознания личности: временной аспект // А.К. Болотова // Вопросы психологии. – 2011. – №2. – 125 с.
8. Выготский Л.С. Развитие личности и мировоззрение ребенка / Л.С. Выготский // Психология личности: в 2 т. – Самара, 2019.
9. Романова И.О. Особенности формирования образа Я у детей дошкольного возраста / И.О. Романова // Успехи современного естествознания. – 2016. – №10. – С. 162–164.
10. Корепанова М.В. Формирование образа Я ребенка в системе дошкольного образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / М.В. Корепанова. – Волгоград, 2019. – 400 с.

Казакова Ангелина Олеговна

магистрант

Научный руководитель

Федотенко Инна Леонидовна

д-р пед. наук, профессор

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Тульская область

DOI 10.31483/r-98859

АДАПТАЦИЯ СЛУШАТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД К УСЛОВИЯМ СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

***Аннотация:** в данной работе исследуются различные методы управления процессом адаптации слушателей к условиям служебной деятельности. Обучение в учреждениях службы МВД несет в себе особую специфику и представляет собой систему взаимосвязанных действий от подготовки военных специалистов, способных обеспечить общественный порядок и безопасность, до более глобальных – охрану государственных интересов. Особый интерес к проблеме адаптации слушателей учебных учреждений вытекает из специфики и высокой социальной значимости деятельности будущих специалистов по защите государства. Именно поэтому эта деятельность привлекает внимание исследователей различных научных направлений (медиков, психологов, педагогов, социологов и других). Основной своей задачей мы считаем разработку и описание модели управления процессом адаптации слушателей образовательных организаций МВД к условиям служебной деятельности для более успешной реализации будущих специалистов отдела внутренних дел.*

***Ключевые слова:** адаптация, слушатели МВД, служебная деятельность, модель, метод.*

Для начала перечислим три основных метода управления процессом адаптации слушателей образовательных организаций МВД к условиям служебной деятельности, которые отражены нами в модели.

1. Подготовка руководителей образовательных учреждений МВД к преподаванию компетенций и обучению методам, которые в последующем будут ими переданы слушателям МВД;

2. Освоение слушателями ППП (Профессионально- психологическая подготовка);

3. Психологическая помощь и поддержка слушателей МВД на протяжении всего обучения в образовательных учреждениях.

Остановимся подробнее на каждом методе.

Говоря о подготовке руководителей образовательных учреждений, а также преподавателей, мы поднимаем вопрос о их профессиональной компетенции. Анализ литературы показал, что профессиональная компетентность рассматривается как система внутренних ресурсов профессионалов, необходимых им для эффективных действий в определенных ситуациях [4].

При этом управленческая компетентность руководителей учреждений МВД представляется как:

– система их внутренних ресурсов, необходимых для организации эффективного руководства подчиненным подразделением;

– доскональное знание своего дела, существа выполняемой работы, сложных связей, явлений и процессов, возможных способов и средств достижения намеченных целей;

– система, включающая в себя содержательные, ресурсные и социально-психологические компоненты деятельности. В экстремально-психологической компетентности руководителей, кроме указанных компонентов, особенно выделяется духовная составляющая деятельности, которую кратко возможно выразить как безусловную уверенность сотрудников в своих силах, в успехе за порученное дело, доверие подчиненным и вера в них.

Исходя из этого экстремально – психологическую компетентность руководителя возможно определить, как комплексную систему его внутренних ресурсов, включающую в себя духовные, социально- психологические, содержательные и ресурсные аспекты деятельности. Психологическая подготовка к действиям в чрезвычайных ситуациях – комплекс различных форм и методов обучения, нацеленных на формирование, повышение и поддержание психологической подготовленности сотрудников к действиям в особых условиях [1].

Что касается освоения слушателями «ППП» (Психологическая подготовка), психологи описывают это как готовность сотрудников к действиям в экстремальных условиях. В данном методе мы подразумеваем научно организованный и эффективно осуществляемый процесс формирования, повышения и поддержания высокого уровня психологической подготовленности работников к решению служебных задач в экстремальных условиях. Экстремально-психологическая подготовка подразделений органов внутренних дел повышает свою эффективность при построении ее в соответствии с общими, организационными, методическими и содержательными психологическими принципами. В перечень общих принципов можно включить, в частности, принципы научности; психолого- педагогического единства; экстремальной целеустремленности; надежности; гуманизма; оптимизма и позитивности.

Профессионально-психологическую подготовку (ППП) по поддержанию высокой степени готовности сотрудников к деятельности в особых условиях можно представить по трем направлениям:

1) обучение, поддержание постоянной бдительности и профессионально- психологической готовности персонала к экстремальным условиям деятельности (предварительная ППП);

2) специальное обучение быстрому реагированию на внезапное обострение обстановки и переходу от повседневного состояния ожидания, готовности к энергичным и эффективным действиям (предварительная ППП);

3) обеспечение повышения бдительности и готовности персонала до высшего уровня в ситуации обострения обстановки и угроз безопасности и жизни людей (непосредственная ППП) [2].

В данном ключе, также, нами были выделены основные принципы подготовки будущих сотрудников МВД.

Психолого-педагогические аспекты управления в системе образования

К методическим принципам следует отнести: мотивирующую, воспитывающую и развивающую личность методики; доступность, последовательность и прочность подготовки; интенсивную мобилизующую методику подготовки; максимально возможное приближение трудностей и условий обучения к реальным экстремальным; включение в процесс подготовки самих экстремальных условий деятельности (любые приближения учебных условий к экстремальным относительно: сотрудники относятся к ним не как к подлинным экстремальным условиям, что снижает их подготовленность).

Также, в модели управления процессом адаптации слушателей образовательных организаций МВД к условиям служебной деятельности, нами были выделены три этапа, составляющие единый цикл, представленный в таблице 1.

Таблица 1

Описание этапов подготовки слушателей

№ этапа	Описание этапа
Первый этап	предварительный, направлен на осознание ценностей, профессионально важных качеств, знаний, умений, навыков, характеристик функциональных групп, экстремально- психологических по своей сути
Второй этап	непосредственный, нацеленный на преодоление сотрудниками страха в условиях, приближенных к реальной профессиональной деятельности, связанной с риском, опасностью для жизни
Третий этап	подготовки, решает задачу поддержки высокого уровня подготовленности сотрудников органов внутренних дел к действиям в особых условиях

Третий метод управления процессом адаптации слушателей образовательных организаций МВД к условиям служебной деятельности, это Психологическая помощь и поддержка слушателей МВД на протяжении всего обучения в образовательных учреждениях [3].

В комплекс мероприятий по адаптации слушателей МВД к службе входит:

- осуществление мероприятий психологической работы по обеспечению формирования благоприятного социально- психологического климата в учебных коллективах;
- изучение, анализ и оценка морально- психологического состояния каждого слушателя МВД, процессов и явлений в служебных коллективах;
- психологическое просвещение слушателей: проведение занятий по психологической тематике в системе морально- психологической подготовки личного состава, в том числе мероприятий психологической работы с личным составом
- проведение психологического сопровождения работы с учащимися: осуществление психологической профилактики конфликтных ситуаций, обучение приемам само- и взаимопомощи с целью регуляции психического состояния;
- оказание неотложной психологической помощи непосредственно в ходе решения задач в экстремальных ситуациях; сохранение (или восстановление) психологического здоровья и социального благополучия в пост-экстремальный период;

– осуществление комплекса организационно- практических мероприятий, направленных на профилактику суицидальных происшествий, выявление слушателей, находящихся в кризисном состоянии, предупреждение профессиональной деформации личности.

Таким образом, адекватно выбранный стиль руководства в условиях подготовки слушателей учреждений МВД, умелое построение взаимоотношений с ними, опережающее прогнозирование развития обстановки, формирование коммуникативной компетентности, психологическая готовность к восприятию попыток манипуляции, знание приемов, методов противодействия манипуляции, овладение успешной противоманипулятивной стратегией в сочетании с упреждающим информированием о формах и технологиях, используемых криминальными элементами, позволяет повысить эффективность адаптации слушателей образовательных организаций МВД к условиям служебной деятельности.

Список литературы

1. Белик Я.Я. Психическая саморегуляция в экстремальных условиях деятельности: научно- аналитический обзор / Я.Я. Белик. – М.: Академия МВД России, 2017.
2. Вахнина В.В. Психологические особенности социально-психологических конфликтов в деятельности руководителя органов внутренних дел / В.В. Вахнина, Н.А. Штейников // Прикладная психология и педагогика. – 2018. – №3. – Т. 3.
3. Кубышко В.Л. Состояние, проблемы и пути совершенствования психологической работы в МВД: к итогам первой международной научно- практической конференции / Кубышко В.Л. [и др.] // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2017. – №4 (71).
4. Черненилов В.И. Состояние и перспективы развития психологии управления правоохранительными органами / В.И. Черненилов // Психология в управлении, политике и праве. – М., 2019.

Карцева Мария Алексеевна

студентка

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Тульская область

МОДЕЛЬ УПРАВЛЕНИЯ ПРОЦЕССОМ ПРОФИЛАКТИКИ СИНДРОМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ

***Аннотация:** в статье представлено теоретическое обоснование модели профилактики профессионального выгорания у педагогических работников, описаны теоретические подходы к изучению данного феномена, представлены основные направления диагностических и профилактических мероприятий.*

***Ключевые слова:** профессиональное выгорание, педагоги, модель, профилактика.*

Интерес к изучению синдрома профессионального выгорания возник у ученых еще в прошлом веке и продолжается и по настоящее время.

Чем же вызван такой длительный интерес к данному феномену? С каждым годом значительно возрастает количество людей, находящихся в

состоянии внутреннего конфликта – личности и действительности. Увеличилось количество работников, которые находятся в стадии борьбы с имеющейся действительностью, пытаются ее изменить и в борьбе с этими существующими в реальности проблемами исчерпывают все свои эмоциональные ресурсы. Таким образом, люди начинают чувствовать себя обессиленными, измотанными, эмоционально истощёнными, что отрицательно сказывается как и на продуктивности работы, так и на состоянии индивида в целом.

Наталья Евгеньевна Водопьянова в своих исследованиях дала следующее определение синдрома выгорания: «Это постепенная потеря эмоциональной, физической и интеллектуальной энергии, вследствие чего наблюдается эмоциональное, умственное и физическое утомление, истощение, снижение уровня удовлетворенности выполнением своей работы и личной отстраненности» [3].

Группой риска для возникновения данного феномена выступает группа профессий, в которых профессиональная деятельность непосредственная связана с длительными взаимодействиями с другими людьми. Одной из такой профессий выступает работа педагога. Высокий динамизм, нехватка времени, рабочие перегрузки, сложность возникающих педагогических ситуаций, ролевая неопределенность, социальная оценка – все эти факторы негативно влияют на личностное и профессиональное развитие педагога.

Таким образом, одной из важных и актуальных проблем для личностного и профессионального развития современного педагога остается проблема эмоциональной саморегуляции. Педагогические работники, у которых проявляются те или иные симптомы профессионального выгорания, начинают испытывать всё больше трудностей в плане адекватного реагирования на происходящие жизненные события. В связи с этим необходимо уделять огромное внимание для организации целенаправленной работы по сохранению психического здоровья педагогов, которая должна опираться на формирование и развитие личности профессионала [2].

На основании анализа психолого-педагогической литературы модель управления процессом профилактики синдрома профессионального выгорания у педагогических работников можно представить как психологический организованный процесс, включающий: теоретико-методологический анализ проблемы исследования, диагностические мероприятия и методы профилактики профессионального выгорания. Модель управления процессом профилактики синдрома профессионального выгорания представлена на рисунке 1.

Теоретико-методологическая основа профилактической работы включает в себя понимание феномена профессионального выгорания на основе четырех моделей.

А. Пайнс, И. Аронсон предлагают идею однофакторной модели выгорания, которая определяется в состоянии эмоционального, когнитивного и физического истощения, вызванного нахождением в состоянии долговременной эмоциональной перегруженности.

Представителями двухфакторной модели являются: Д. Дирендюк, В. Шауфели, Х. Сиксма). Согласно данной модели выгорание сводится к двумерной конструкции, которая состоит из деперсонализации и эмоционального истощения.

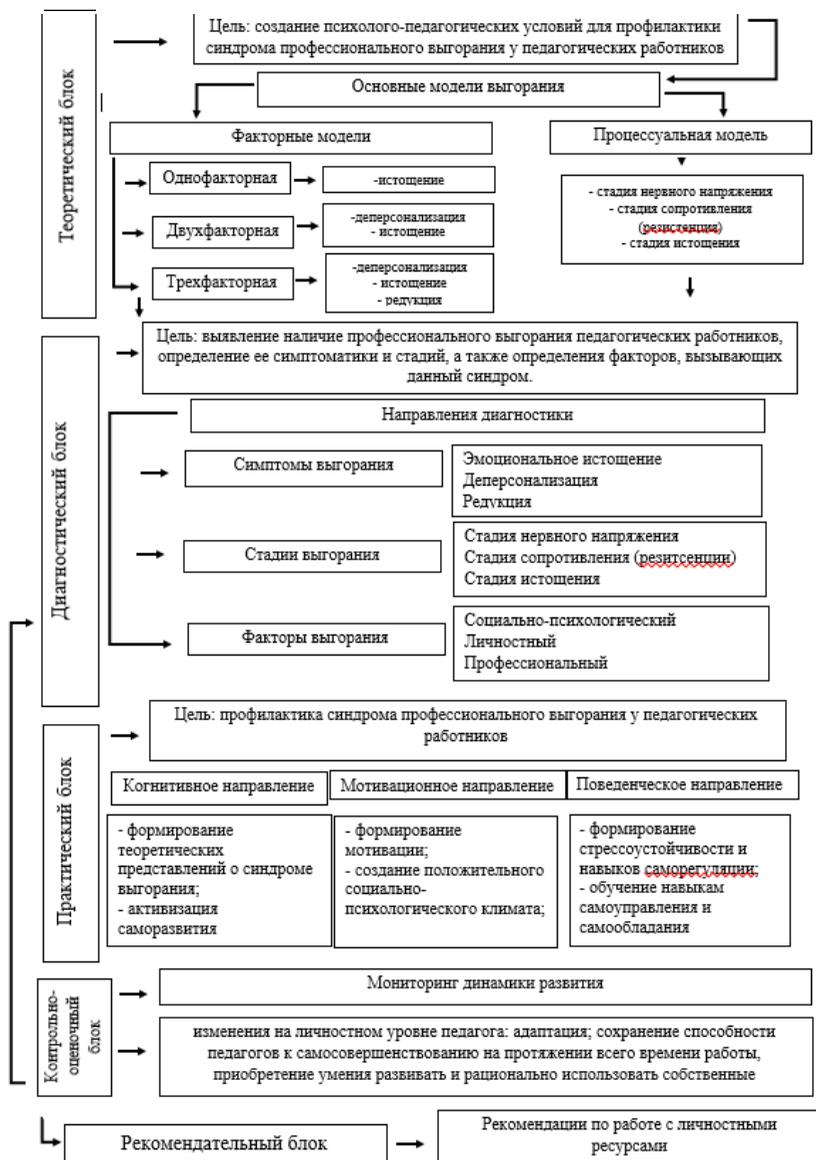


Рис. 1. Модель управления процессом профилактики синдрома профессионального выгорания у педагогических работников

Трехфакторная модель (К. Маслач и С. Джексон) рассматривает феномен выгорания как трёхкомпонентный конструкт: эмоциональное истощение, деперсонализация, редукция личных достижения.

Процессуальная модель выгорания характеризует феномен выгорания как динамический процесс, который развивается во время и имеет определенные стадии и фазы своего развития. Одним из наиболее известных представителей данной модели, является отечественный ученый В.В. Бойко [1].

Психодиагностические мероприятия имеет комплексный характер, состоящие не только из выявления наличия или отсутствия синдрома выгорания, но и на определение возникающих симптомов, выявления фазы выгорания, а также для определения ведущих факторов, вызывающих данный феномен.

Дальнейшая практическая работа состоит в планировании мероприятий по профилактике синдрома эмоционального выгорания, которые должны включать в себя широкий спектр профилактических мер как внешнего характера, так и самостоятельных усилий личности, овладения методами нравственно-психологического самопознания и самовоспитания, которую необходимо проводить в трех направлениях: мотивационном, когнитивном и поведенческом.

Мотивационное направление заключается в формировании мотивации деятельности педагогов через создание положительного социально-психологического микроклимата в коллективе.

Когнитивное направление характеризуется в повышении уровня осознания педагогами необходимости профилактики симптомов эмоционального выгорания и активизация их способности к саморазвитию.

Поведенческое направление заключается в формировании стрессоустойчивости и навыков саморегуляции педагогов.

Профилактика будет эффективной, если систематически проводить повторную диагностику, оценивать уровень выгорания и способность сотрудников управлять стрессовыми ситуациями, а также определять уровень психологического климата и благополучия в организации.

По результатам контрольно-оценочной работы психологическая служба разрабатывает рекомендации для руководства организации с целью согласования дальнейших совместных мероприятий.

Разработка и внедрение модели управления процессом профилактики профессионального выгорания педагогических работников позволят снизить уровень выгорания сотрудников и тем самым повысить эффективность профессиональной деятельности организации в целом.

Список литературы

1. Бойко В.В. Синдром эмоционального выгорания в профессиональном общении / В.В. Бойко. – СПб., 2009. – 278 с.
2. Орел В.Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования / В.Е. Орел // Психологический журнал. – 2001. – №1. – С. 90–101.
3. Водопьянова Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова – СПб.: Питер, 2005. – 336 с.

Михайлова Ирина Алексеевна

магистрант

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

МОДЕЛЬ УПРАВЛЕНИЯ ПРОЦЕССОМ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ПОМОЩЬЮ ИНТЕРАКТИВНЫХ ИГР

***Аннотация:** статья посвящена проблеме развития социализации у младших школьников. Основной целью становится реализация данной работы в учебно-воспитательном процессе в начальной школе. В статье описаны пути развития социализации у младших школьников с помощью интерактивных игр на примере модели управления данным процессом. Модель управления процессом развития социализации в начальной школе проводится с целью подготовки учеников к становлению личности в современном мире.*

***Ключевые слова:** социализация, интерактивные игры, модель управления, младшие школьники.*

Процесс управления социализацией младших школьников занимает особое место в современной психологии и педагогике. Необходимость развития социализации прослеживается в образовательных документах. Согласно ФГОС НОО, развитие социализации младших школьников является планируемыми личностными результатами освоения ООП НОО [4, с. 33].

По мнению В.А. Ситарова, «младший школьный возраст – значительный этап в жизни ребёнка, связанный с существенной перестройкой всей логики психологического развития, сформированием нового вида ведущей деятельности (от игры к учению), с обретением первой социальной значимой роли – статуса ученика со своим кругом прав и обязанностей перед обществом» [3, с. 368].

Помимо учебной деятельности в младшем школьном возрасте, роль игровой остается неизменной. Игра как средство социализации стимулирует исследовательскую активность, решает проблемы коммуникации и общения детей в младшем школьном возрасте, учит исполнению ролей в коллективе.

Анализ теоретических подходов показал, что нередко учителя испытывают трудности при выборе средств игровой деятельности, направленных на развитие социализации учеников.

Одним из способов решения данной проблемы может стать использование учителем интерактивных игровых заданий, направленных на социализацию младших школьников.

По результатам анализа теоретических знаний о развитии социализации, была составлена модель управления процессом развития социализации младших школьников с помощью интерактивных игр (см. рис. 1).

Модель управления процессом социализации младших школьников с помощью интерактивных игр представляет собой организованную структурную систему, в которой изображаются специфика развития социализации, также модель включает в себя такие компоненты как: целевой, содержательный и диагностико-результативный.

Психолого-педагогические аспекты управления в системе образования



Рис. 1. Модель управления процессом развития социализации младших школьников с помощью интерактивных игр

Целевой компонент представляет собой создание психолого-педагогических условий для развития социализации младших школьников.

Для достижения данной цели необходимо выполнить решение следующих задач: сформировать личностные и социальные компетенции младших школьников, развивать социальные отношения в коллективе, создать условия для реализации развития социализации младших школьников, повысить уровень социализации младших школьников с помощью интерактивных игр.

Содержательный компонент включает в себя развивающий этап, в который входит: подход, принципы, субъекты реализации программы, а также задачи, условия и методы развивающей программы.

В Содержательный компонент входит развивающая программа «Социализация как игра», она дает возможность младшим школьникам развивать свои социальные и личностные компетенции в практической работе. Участники программы приобретают или развивают личностные и социальные качества, необходимые для успешной социализации.

Модель опирается на такие принципы как: конструктивное взаимодействие, психолого-педагогическая поддержка и обратная связь.

Методами, использованными в развивающей программе «Социализация как игра», является: игровые технологии, а именно интерактивные игры, ролевые игры и игровые задания, направленные на взаимодействие в группе, элементы тренинга, творческие задания, а также проигрывание и моделирование проблемных ситуаций, самопрезентация, проектная деятельность, дискуссии и др.

Данные методы обеспечивают эффективное развитие социализации, также позволяет сформировать мир ценностей, способности в общении и творческие способности младших школьников.

Для развития социализации применяется такой метод, как игровые технологии. Использование интерактивных игровых технологий поможет младшим школьникам привлечь внимание, повысить интерес к изучаемому материалу, поле подробно окунуться в мир игры. Ролевые интерактивные игры является важным методом для социализации. В ходе ролевой младшие школьники развивают такие компетенции как: коммуникативные, когнитивные, социальные, эмоциональные.

Тренинговые технологии, также используются в программе «Социализация как игра». По мнению Г.А. Грекова, тренинговые технологии – это метод активного обучения, в котором комплексно используются другие технологии, например игры, дискуссии.

По итогу изученного материала можно сделать вывод, что с помощью тренинга можно приобрести ключевые социальные компетентности и некий жизненный опыт. Тренинговые технологии создают благоприятный эмоциональный климат в группе, решают психологические проблемы, повышают самооценку участников группы [2, с. 214].

В исследованиях Михайловой Е.В. технология самопрезентации рассматривается как процесс исполнения социальной роли. При этом обсуждается проблема обучения самопрезентации в публичном выступлении. Проведенные эксперименты позволили сделать вывод о том, что более эффективной является самопрезентация, основанная на использовании житейских представлений испытуемых об исполнении социальных ролей [1, с. 245].

Одной из значимых технологий моделирования проблемных ситуаций в нашей программе – кейс-технологии. Они объединяют в себе одновременно и ролевые игры, и метод проектов, и ситуативный анализ. Отличительная особенность данного метода – создание проблемной ситуации на основе фактов из реальной жизни. В кейсе проблема представлена в неявном, скрытом виде, причем, как правило, она не имеет однозначного решения.

В результате использования кейс-технологии школьники получают коммуникативные навыки, развивают презентационные умения, формируют интерактивные умения, позволяющие эффективно взаимодействовать и принимать коллективные решения, приобретают экспертные умения и навыки, учатся учиться, самостоятельно отыскивая необходимые знания для решения ситуационной проблемы.

Также в развивающей программе будет использоваться дискуссионные технологии. Во время дискуссии участники учатся правильно формулировать свои мысли и грамотно их высказывать, при этом слушать точку зрения других участников группы.

В программе «Социализация как игра», одно из ключевых заданий создания проекта. Проектная деятельность считается инновационной, в ходе неё предполагается преобразование реальности. Проектная деятельность имеет большую ценность для развития социализации. Практико-ориентированные проекты, дают возможность младшим школьникам, развивать коммуникативные навыки, личностные, социальные и эмоциональные компетенции и ценности.

Диагностико-результативный компонент показывает, насколько эффективна модель управления процессом развития социализации младших школьников. В данный компонент входят приемы, методы и формы диагностики социализации и личностных качеств.

Опираясь на вышеизложенный материал, основными критериями развития социализации, в нашем исследовании будут: социальные и личностные компетенции, навыки коммуникативного общения, эмпатия, толерантность и сопереживание, осознание социальных ролей в обществе, межличностное общение.

Таким образом, модель управления процессом развития социализации младших школьников проводится с целью подготовки учеников к становлению личности в современном мире. Данная модель поможет педагогам и психологам сделать процесс развития социализации учащихся наиболее эффективным. Результатом реализации данной модели является успешное развитие социализации у младших школьников с помощью интерактивных игр.

Список литературы

1. Михайлова Е.В. Техники самопрезентации в публичном выступлении: автореф. ... дисс. канд. психол. наук / Е.В. Михайлова. – М., 2005.
2. Пидкасистый П.И. Технологии игры в обучении и развитии / П.И. Пидкасистый, Ж.С. Хайдаров. – М., 1996. – С. 213–215.
3. Ситаров В.А. Дидактика: учеб. пос. для студ. выс. уч. зав. / В.А. Ситаров; под ред. В.А. Сластенина. – 2-е изд, стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 368 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М.: Просвещение, 2011. – 33 с.

Пахомова Юлия Игоревна

магистрант

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

УПРАВЛЕНИЕ ПРОЦЕССОМ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ПЕДАГОГОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

***Аннотация:** в статье описывается диагностический материал, который помогает выявить уровень развития мотивации каждого педагога дополнительного образования к инновационной деятельности. Приведенные результаты исследования определяют слабые позиции и позволяют спроектировать дальнейшую работу по формированию мотивации к инновационной деятельности у педагогов дополнительного образования. Также раскрываются понятия инновационной деятельности дополнительного образования, мотивации, педагогической инновационной деятельности.*

***Ключевые слова:** инновационная деятельность, формирование мотивации, дополнительное образование, педагог, диагностическая программа.*

Дополнительное образование – это мотивированное образование, позволяющее обучающемуся приобрести устойчивую потребность в познании и творчестве, максимально реализовать себя, самоопределиться профессионально и личностно. По мнению А.Г. Асмолова, дополнительное образование выступает как средство формирования мотивации личности к познанию, творчеству и самосовершенствованию [1].

Мотивация является одним из важнейших компонентов педагогической деятельности, под которым понимается совокупность внутренних и внешних движущих сил, побуждающих человека к деятельности. Мотивация придаёт деятельности человека смысл, давая ему перспективу дальнейшего развития. Л.С. Выготский отмечает, что понятие «мотивационной сферы» затрагивает аффективную и волевую сферы личности, а также переживание удовлетворения потребности [2].

Мотивация педагога дополнительного образования – ключевое условие, определяющее успешность и эффективность его деятельности.

По мнению М.Б. Коваль, «помочь войти растущему человеку в культуру, освоить ее и сделать частью своей жизни только школьное образование не может, оно непременно должно быть дополнено внешкольными формами» [3].

В связи с этим возрастает потребность в педагоге дополнительного образования, способного к обогащению и изменению содержания и форм своей деятельности посредством критического, творческого освоения и применения достижений науки и нового педагогического опыта. Для совершенствования данных качеств, для повышения качества педагогического мастерства необходимо создать условия для развития и творческого поиска педагога, мотивировать его на повышение собственного профессионального уровня.

Психолого-педагогические аспекты управления в системе образования

Педагог дополнительного образования – специалист, содействующий развитию дополнительного образования в конкретном учреждении, владеющий методикой дополнительного образования, реализующий программы дополнительного образования.

Педагогическая инновационная деятельность – это целенаправленные усилия, творчество и форма жизни, осуществляемые всем педагогическим коллективом. Это инициативы педагогов, адресованные самим инициаторам и всем тем, кто желает участвовать в практической реализации идей. Это форма творчества и жизни педагогов, живо реагирующая на текущие ситуации, предполагающая изменение сознания и понимание всех его участников и, прежде всего, самих инициаторов.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что от степени профессионализма педагога дополнительного образования, его заинтересованности, нравственных ценностей непосредственно зависит желание детей в получении новых знаний и навыков.

Педагог не только обучает, т. е. выполняет практическую функцию, но на основе новых научных идей разрабатывает свои авторские технологии, методики и приемы педагогической деятельности с целью преобразования учебно-воспитательного процесса. Активизация инновационных процессов, обеспечивающих создание развивающейся и развивающей системы дополнительного образования, усилила необходимость в педагогических работниках, которые ориентируются в современной педагогической науке и готовы включиться в инновационную деятельность.

Диагностический инструментарий, приведённый в таблице 1, позволил выявить уровень развития мотивации каждого педагога к инновационной деятельности, определить слабые позиции и спроектировать дальнейшую работу по формированию мотивации к инновационной деятельности у педагогов дополнительного образования.

Таблица 1

Диагностическая программа по изучению мотивации к инновационной деятельности у педагогов дополнительного образования

Название методики	Цель
Методика «Оценка уровня инновационного потенциала педагогического коллектива» (модификация Т.В. Морозовой)	Выявить спектр условий, оказывающих влияние на развитие инновационной деятельности педагога
Шкала готовности к творческо-инновационной деятельности (С.Ю. Степанов)	Исследование степени готовности педагогического коллектива к изменениям в организации
Диагностика самоактуализации личности (методика А.В. Лазукина в адаптации Н.Ф. Калина (САМОАЛ))	Определение степени развития основных сфер самоактуализации
Мотивация профессиональной деятельности» (методика К. Замфир в модификации А. Реана)	Определение уровня выраженности трех компонентов мотивации профессиональной деятельности
Диагностика групповой мотивации (И.Д. Ладанов)	Оценка степени сформированности групповой мотивации

В диагностической программе подобраны методики для определения спектра условий, оказывающих влияние на развитие инновационной деятельности педагога, степени готовности педагогического коллектива к изменениям в организации, степени развития основных сфер самоактуализации, уровня выраженности трех компонентов мотивации профессиональной деятельности, степени сформированности групповой мотивации.

В ходе реализации диагностической программы по изучению мотивации к инновационной деятельности у педагогов дополнительного образования было выявлено, что у 40% участников готовность к творческо-инновационной деятельности выражена слабо, у 50% – средне. 20% педагогов относятся к категории неуверенных в себе людей, ориентирующихся на мнение окружающих. Средний показатель уровня мотивации группы педагогов дополнительного образования – 126, что также группа в достаточной степени мотивирована на достижение успеха в деятельности.

Исходя из вышенаписанного, можно сделать вывод, что для повышения уровня формирования мотивации к инновационной деятельности необходимо работать над уровнем самооценки педагогов, степенью их креативного мышления; уровнем компетенции в основных понятиях инноваций. На основе полученных результатов была разработана программа «Учитель дополнительного образования 2021» для обеспечения психологических условий для формирования мотивации к инновационной деятельности у педагогов дополнительного образования.

Список литературы

1. Асмолов А.Г. Дополнительное образование детей как зона ближайшего развития образования в России: от традиционной педагогики к логике развития / А.Г. Асмолов // Внешкольник. – 2013. – №9. – С. 7–12.
2. Выготский Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – М.: Смысл; Эксмо, 2014. – 1136 с.
3. Коваль М.Б. Педагогика внешкольного учреждения / М.Б. Коваль. – Оренбург: Южный Урал, 2015. – 62 с.

Русанова Анастасия Алексеевна
студентка
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

**МОДЕЛЬ УПРАВЛЕНИЯ ПРОЦЕССОМ
ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ
СФЕРЫ ПОДРОСТКОВ КАК ПРЕВЕНЦИЯ
СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ**

***Аннотация:** в статье поднимается тема профилактики суицида среди подростков. Представлена модель управления процессом формирования ценностно-смысловой сферы подростков как превенция суицидального поведения.*

***Ключевые слова:** ценностно-смысловая сфера, превенция, суицидального поведения, суицид, подростки.*

Область профилактики суицида является недостаточно изученной. По данным Роспотребнадзора, Россия на первом месте в Европе по числу

подростковых и юношеских самоубийств [4]. Встречаясь не так часто в детском возрасте, риск суицидального поведения растет к подростковому периоду, становясь одной из главных причин смертности в юности, уступая место лишь несчастным случаям и убийствам.

Проблема суицидов в разные возрастные периоды находится в центре внимания как отечественных, так и зарубежных ученых, тем более что значительно увеличилось число суицидальных действий среди лиц юношеского и подросткового возрастов [2]. Многие отечественные и зарубежные исследования показывают, что суицидальное поведение не является необычным для подростка [1]. Приблизительно каждый третий подросток в определенной жизненной ситуации думал о самоубийстве, а каждый десятый предпринял истинную или демонстративно-шантажную суицидальную попытку, тогда как каждый восьмой тем или иным образом причинял себе телесные повреждения [3]. По статистике, один из двенадцати подростков испытывает суицидальное влечение и может совершить попытку суицида.

На основании теоретического анализа психолого-педагогической литературы, модель управления процессом превенции суицидального поведения посредством формирования ценностно-смысловой сферы подростков можно представить как психологически организованный процесс, включающий: теоретико-методологический анализ проблемы, психодиагностические мероприятия и методы профилактики профессионального выгорания (рис. 1).

Психодиагностические мероприятия включают в себя диагностику ценностно-смысловой сферы и суицидального поведения у подростков на констатирующем и контрольном этапах изучения данной проблемы. В качестве методов профилактики суицидального поведения используются приемы психологического сопровождения, индивидуального консультирования, лекционные занятия.

Профилактика суицидального поведения имеет следующие содержательные блоки: теоретический, диагностический, практический, контрольно-оценочный и рекомендательный. В личностном направлении можно определить следующее содержание профилактической работы: изучение специальной литературы, изучение опыта других учреждений по решению данной проблемы; диагностику ценностно-смысловой сферы и суицидального поведения подростков; повторную диагностику; рекомендации по формированию ценностно-смысловой сферы.

Профилактика будет эффективной, если систематически проводить повторную диагностику, оценивать уровень суицидальных рисков, а также определять и уточнять критерии оценки – «маркеров» суицидального поведения, по которым можно предположительно установить отсутствие или наличие суицидальных тенденций у конкретной личности.

По результатам контрольно-оценочной работы важно разработать рекомендации для классных руководителей по формированию ценностно-смысловой сферы у подростков.

Разработка и внедрение модели управления процессом превенции суицидального поведения посредством формирования ценностно-смысловой сферы позволит сформировать у подростков осознанное саморазвитие, коррекцию самооценки, поиск и обретение ими жизненных смыслов и жизнеутверждающих ценностей, совершенствование волевых качеств, социальной компетентности, коммуникативных умений, тем самым снизить суицидальные риски.



Рис. 1. Модель управления процессом превенции суицидального поведения посредством формирования ценностно-смысловой сферы подростков

Список литературы

1. Амбрумова А.Г. Актуальные проблемы суицидологии / под ред. А.А. Портнова. – М., 1978. – 239 с.
2. Дюркгейм Э. Самоубийство. Социологический этюд / Э. Дюркгейм; перев. А.Н. Ильинский; под ред. В.А. Базарова. – М.: Юрайт, 2019. – 316 с.
3. Кравченко А.И. Социология: учебник и практикум для вузов / А.И. Кравченко. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2020. – 389 с.
4. Россия находится на первом месте среди европейских стран по числу детских самоубийств [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.interfax.ru/world/294735> (дата обращения: 26.05.2021).

Чадалина Наталья Сергеевна

магистрант

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Тульская область

МОДЕЛЬ УПРАВЛЕНИЯ ПРОЦЕССОМ РАЗВИТИЯ ИНТЕРЕСА К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ПОМОЩНИКОВ ВОЖАТЫХ

Аннотация: в статье представлена модель управления процессом развития интереса к педагогической деятельности у помощников вожатых. Целевая установка – развитие у них интереса к педагогической деятельности – определила выбор критериев, подходов, принципов. Модель включает в себя программу, направленную на развитие и формирование педагогической позиции, выработку ими индивидуальной траектории самообразования и саморазвития в будущей профессии. Модель апробирована на базе ДОО «Юный Алексин» Тульской области и показала свою эффективность.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, модель, интерес, помощник вожатого, детский оздоровительный лагерь, будущий педагог.

Развитие интереса к педагогической деятельности у помощников вожатых представляет собой целостный педагогический процесс, характеризующий взаимодействие педагога-психолога и будущих вожатых, который основан на специально организуемой и сознательно осуществляемой деятельности, направленной на формирование положительного активного отношения к педагогической деятельности у помощников вожатых.

В методологии науки модель рассматривается как аналог (схема, структура, знаковая система) определенного фрагмента природной или социальной реальности, порождения человеческой культуры, концептуально-теоретического образования и т. п. – оригинала модели [5, с. 382].

Данный аналог предназначен для хранения и расширения знания (информации) о существующем оригинале, для конструирования, преобразования или управления им процессе познания модель является как бы «заменителем» оригинала, причем не только в познании, но и в практике. При этом модель всегда выполняет познавательную роль и выступает в качестве средства объяснения и предсказания [4, с. 64].

Модель управления процессом развития интереса к педагогической деятельности у помощников вожатых включает в себя следующие взаимосвязанные компоненты: функционально-целевой, содержательный, диагностико-результативный.

В рамках функционально-целевого компонента рассматривается процесс развития интереса к педагогической деятельности у помощников вожатых, формирующийся в рамках подготовки и последующей деятельности вожатых в детском оздоровительном лагере. Развитие интереса к педагогической деятельности осуществляется за счет: обеспечения помощников вожатых теоретическими знаниями о педагогической деятельности, активизации внутренней познавательной мотивации к педагогической деятельности, участия в интерактивных мероприятиях: семинар, деловая игра, квест, мастер-класс и т. д.

Содержательный компонент предполагает развитие интереса к педагогической деятельности у помощников вожатых с опорой на совокупность принципов: научности, системности, целостности, последовательности, интегративности, вариативности. Развитие интереса к педагогической деятельности у помощников вожатых перерастает в задачу направленного формирования личности будущего педагога, развития у него позитивного отношения к педагогической деятельности и к его творческому совершенствованию [2, с. 167]. В содержательный компонент входит развивающая программа, которая помогает помощникам вожатых активизировать свой интерес в практической работе, участники программы формируют профессионально важные качества, которые характерны будущим педагогам. Программа включает занятия с элементами тренинга на развитие коммуникативных, лидерских и организационных способностей, на взаимодействие в группе, развитие творческого потенциала и др.

Диагностико-результативный компонент исследуемого процесса определяет степень достижения поставленной цели, определяет эффективность модели управления процессом развития интереса к педагогической деятельности у помощников вожатых. В данный компонент входят методы диагностики лидерского потенциала, коммуникативных и организаторских способностей, обратной связи с участниками программы.

Результатом реализации данной модели управления является эффективное развитие интереса к педагогической деятельности у помощников вожатых.

Технология реализации модели управления процессом развития интереса к педагогической деятельности у помощников вожатых включает организацию и проведение развивающей программы, направленную на развитие и формирование педагогической позиции, определенных профессионально-значимых качеств и компетенций помощников вожатых, на развитие их стремления к самообразованию, повышение уровня творческих и коммуникативных способностей подростков, а также развитию интереса к педагогической деятельности.

Задачи развивающей программы:

- 1) обеспечение помощников вожатых теоретическими знаниями о педагогической деятельности вожатого;
- 2) активизация внутренней познавательной мотивации к педагогической деятельности;

3) разработка системы мероприятий по развитию у помощников вожатых интереса к педагогической деятельности.

В ходе реализации программы соблюдались определенные условия: учет психолого-педагогических особенностей помощников вожатых; психолого-педагогическая поддержка развития интереса помощников вожатых; включение помощников вожатых в реальные ситуации проявления педагогической деятельности.

Ожидаемые результаты:

- 1) развитие профессионально-значимых качеств и компетенций помощников вожатых;
- 2) повышение уровня организационных и коммуникативных способностей помощников вожатых;
- 3) повышение уровня лидерских способностей;
- 4) развитие способности к поиску эффективных средств организации командной деятельности;
- 5) стремление к творчеству и самопознанию;
- 6) успешное развитие интереса к педагогической деятельности у помощников вожатых.

В рамках программы применяются следующие формы организации занятий: лекция, беседа, занятия с элементами тренинга, дискуссии, деловой и ролевой игры, анализа кейсов.

Программа включила в себя теоретические и практические занятия по темам: «Вожатый – актуальная профессия», «История вожатского дела», «Качество современного вожатого», «Мы команда», «Я лидер», «Творчество вокруг нас», «Развиваясь сам – развивай другого», «Проектная деятельность в работе вожатого», «Игра в работе вожатого», «Вожатый – детям» и др. Программа, организованная на развитие интереса к педагогической деятельности у помощников вожатых, направлена, с одной стороны, на развитие профессионально важных качеств будущих педагогов, их самообразование; с другой, способствует овладению инновационными технологиями для активизации творческого потенциала современных детей и молодежи в рамках детского оздоровительного лагеря.

Программа развития интереса к педагогической деятельности у помощников вожатых нацелена на повышение уровня творческих и коммуникативных способностей, формирует представление о команде и командном взаимодействии, помогает развить творческие и интеллектуальные способности, формирует у помощников вожатых чувства патриотизма, верности своей Родине, гражданского долга и готовности к выполнению обязанностей по отношению к своему народу и стране.

Список литературы

1. Инякина И.В. Педагогическое стимулирование развития лидерского потенциала старшеклассника: автореф. дис. ... канд. пед. Наук / И.В. Инякина. – Оренбург, 2010. – 24 с.
2. Кузьмина Н.В. Основы вузовской педагогики / Н.В. Кузьмина. – Л.: ЛГУ, 1972. – 311 с.
3. Леванова Е.А. Игра в тренинге: личный помощник тренера. – СПб.: Питер, 2011.
4. Писаренко В.И. Методологическая основа инновационного обучения в контексте изменений в общественной картине мира / В.И. Писаренко // Педагогика и жизнь: международ. сб. науч. тр. / под общ. ред. проф. О.И. Кирикова. – Вып. 5. – Воронеж: ВГПУ, 2007
5. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л.Ф. Ильичев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.

Для заметок

Для заметок

Научное издание

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ –
ТУЛЬСКОМУ РЕГИОНУ**

Сборник материалов
Региональной научно-практической конференции
магистрантов, аспирантов, стажеров
(Тула, 17–18 июня 2021 г.)

Главный научный редактор *С.В. Пазухина*
Компьютерная верстка *Л.С. Миронова*

Подписано в печать 15.07.2021 г.
Дата выхода издания в свет 16.07.2021 г.
Формат 60×84/16. Бумага офсетная. Печать офсетная.
Гарнитура Times. Усл. печ. л. 13,02. Заказ К-849. Тираж 500 экз.

Издательский дом «Среда»
428005, Чебоксары, Гражданская, 75, офис 12
+7 (8352) 655-731
info@phsreda.com
<https://phsreda.com>

Отпечатано в Студии печати «Максимум»
428005, Чебоксары, Гражданская, 75
+7 (8352) 655-047
info@maksimum21.ru
www.maksimum21.ru