



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

ПСИХОЛОГИЧЕСКИ БЕЗОПАСНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА: проблемы проектирования и перспективы развития



МИНПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого» (Россия, Тула);
Естественно-Гуманитарный университет (Польша, Седлице);
Софийский университет «Св. Климента Охридского» (Болгария, София);
Академия музыки, танца, живописи (Болгария, Пловдив);
Гродненский государственный университет им. Янки Купалы
(Белоруссия, Гродно);
Гродненский областной институт развития образования
(Белоруссия, Гродно);
Барановичский государственный университет (Белоруссия, Барановичи)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИ БЕЗОПАСНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА: ПРОБЛЕМЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

Сборник материалов
III Международной научно-практической конференции
(Тула, 21 октября 2021 г.)

Чебоксары
Издательский дом «Среда»
2021

УДК 159.9:37.0(082)

ББК 88+74.0я43

П86

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» (Россия, Тула);

Естественно-Гуманитарный университет (Польша, Седлице);

Софийский университет «Св. Климента Охридского» (Болгария, София);

Академия музыки, танца, живописи (Болгария, Пловдив);

Гродненский государственный университет им. Янки Купалы (Белоруссия, Гродно);

Гродненский областной институт развития образования

(Белоруссия, Гродно);

Барановичский государственный университет (Белоруссия, Барановичи)

Рецензенты: **Казаренков Вячеслав Ильич**, д-р пед. наук, профессор, профессор кафедры педагогики ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов» (Москва, Россия)

Тарантей Виктор Петрович, д-р пед. наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и социальной работы Гродненского государственного университета им. Янки Купалы (Гродно, Республика Беларусь)

Редакционная

коллегия:

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

Пазухина Светлана Вячеславовна, д-р психол. наук, заведующая кафедрой психологии и педагогики (ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого»)

Шелиспанская Эллада Владимировна, канд. пед. наук, доцент (ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого»)

Панферова Елена Владимировна, канд. психол. наук, доцент (ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого»)

Дизайн

обложки:

Фирсова Надежда Васильевна, дизайнер

П86

Психологически безопасная образовательная среда: проблемы проектирования и перспективы развития : сборник материалов III Междунар. науч.-практ. конф. / гл. науч. ред. И.Л. Федотенко, С.В. Пазухина (Тула, 21 октября 2021 г.). – Чебоксары: ИД «Среда», 2021. – 308 с.

ISBN 978-5-907411-78-4

В сборнике представлены статьи участников Международной научно-практической конференции, посвященные актуальным вопросам проектирования и организации психологически безопасной образовательной среды. В материалах сборника приведены результаты теоретических и прикладных изысканий представителей научного и образовательного сообщества в области психологии и педагогики.

Статьи представлены в авторской редакции.

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

ISBN 978-5-907411-78-4

DOI 10.31483/a-10316

© Коллектив авторов, 2021

© Издательский дом «Среда», 2021

Предисловие

21 октября 2021 года в Тульском государственном педагогическом университете им. Л.Н. Толстого состоялась III Международная научно-практическая конференция «Психологически безопасная образовательная среда: проблемы проектирования и перспективы развития». Неблагоприятная эпидемиологическая ситуация в России и других странах приучила научное сообщество к мысли о дистанционном формате всех научных форумов как единственно возможном в этих условиях. Эта конференция также не стала исключением: пленарное заседание и работа мастер-классов конференции проходили в очно-дистанционном формате с использованием цифровой платформы Google Meet.

Целью конференции явилось развитие регионального и международного научного сотрудничества, обобщение и распространение опыта в области методологии, теории и практики проектирования, создания психологически безопасной образовательной среды в условиях пандемии; обмен концептуально оформленными идеями, результатами экспериментальных исследований, эмпирической практикой в области создания и функционирования психологически безопасной образовательной среды.

В ходе работы конференции решались следующие задачи:

- выявлялись особенности методологических подходов и теоретических оснований российских, болгарских, белорусских, польских, китайских, казахских ученых к пониманию сущности психологически безопасной образовательной среды и механизмов ее создания;
- анализировался диагностический инструментарий, используемый для оценки безопасности образовательной среды и потенциальных угроз;
- обосновывались критерии и показатели защищенности субъектов в социокультурном пространстве университетов;
- обсуждались различные виды рисков, доминирующих в современной образовательной ситуации, а также способы их минимизации;
- рассматривалась специфика психологически безопасной образовательной среды в контексте социальной инклюзии;
- выявлялся потенциал музыкальной и медицинской педагогики для адресной превенции образовательных рисков;
- определялись наиболее адекватные и перспективные технологии проектирования психологически безопасной образовательной среды в различных типах организаций.

В конференции приняли участие более 150 человек – ученые из России и зарубежных стран (Белоруссии, Болгарии, Казахстана, Китая), преподаватели вузов, колледжей, аспиранты, магистранты, студенты, руководители и педагоги образовательных учреждений, социально-психологических центров, психологи, учителя, воспитатели, педагоги дополнительного образования, представители общественных организаций. Для преподавателей университета, аспирантов, магистрантов ТГПУ им. Л.Н. Толстого было чрезвычайно важно ощутить поддержку не только российских, но и зарубежных коллег, почувствовать их теплое дружеское участие.

Соорганизаторами III Международной научно-практической конференции «Психологически безопасная образовательная среда: проблемы проектирования и перспективы развития» выступили: Естественно-Гуманитарный университет (Польша, Седлице), Софийский университет «Св. Климента Охридского» (Болгария, София), Академия музыки, танца,

живописи (Болгария, Пловдив), Гродненский государственный университет им. Янки Купалы (Белоруссия, Гродно), Гродненский областной институт развития образования (Белоруссия, Гродно), Барановичский государственный университет (Белоруссия, Барановичи).

В программный комитет конференции вошли ученые из разных стран:

Федотенко Инна Леонидовна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры психологии и педагогики ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» – председатель программного комитета;

Захарук Тамара – доктор педагогических наук, ректор Естественно-Гуманитарного университета, профессор (Польша, Седлице);

Чавдарова Албена – доктор педагогических наук, профессор Софийского университета Св. Климента Охридского, профессор (Болгария, София);

Казашка Весела – доктор педагогических наук, доцент Академии музыки, танца, живописи, доцент (Болгария, Пловдив);

Сергейко Светлана Антоновна – кандидат педагогических наук, ректор Гродненского областного института развития образования, доцент (Белоруссия, Гродно);

Тарантей Лариса Михайловна – кандидат педагогических наук, профессор, декан факультета Гродненского государственного университета им. Янки Купалы (Белоруссия, Гродно);

Тарантей Виктор Петрович – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой Гродненского государственного университета им. Янки Купалы (Белоруссия, Гродно);

Полякова Елена Степановна – доктор педагогических наук, профессор УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (Белоруссия, Минск);

Казимирская Инна Ивановна – доктор педагогических наук, профессор кафедры, профессор Белорусского государственного университета (Белоруссия, Минск);

Желева Елена – кандидат педагогических наук, профессор, профессор Медицинского университета (Болгария, Варна).

Из зарубежных коллег с приветствием к конференции выступил Виктор Петрович Тарантей – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и социальной работы Гродненского государственного университета им. Янки Купалы (Беларусь, Гродно).

Сердечно и искренне прозвучали слова Приветствия конференции, сказанные Поляковой Еленой Степановной – доктором педагогических наук, профессором, членом Экспертного совета ВАКА Беларуси, профессором кафедры музыкально-инструментальных дисциплин БГПУ им. М. Танка (Беларусь, Минск).

Успехов конференции и процветания университету пожелала также Светлана Антоновна Сергейко, ректор ГУО «Гродненский областной институт развития образования», кандидат педагогических наук, доцент, докторант (Беларусь, Гродно). Она выделила наиболее продуктивные и перспективные аспекты совместной деятельности и наметила траектории дальнейших инноваций.

На пленарном заседании выступили: Полякова Елена Степановна, доктор педагогических наук, профессор кафедры музыкально-инструментальных дисциплин БГПУ им. М. Танка (Белоруссия, г. Минск) с докладом на тему «Подготовка будущих педагогов музыки к проектированию психологически безопасной образовательной среды»; Казашка Весела, кандидат

педагогических наук, доцент Академии музыки, танца, живописи (Болгария, Пловдив) с докладом на тему «Социальная компетентность при дистанционном обучении студентов и преподавателей в Академии музыки, танцев и изобразительных искусств г. Пловдива»; Федотенко И.Л., доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии и педагогики ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого» (Россия, Тула) с докладом на тему «Памяти Эмилии Рангеловой»; Желева Елена, доктор педагогических наук, профессор Медицинского университета им. профессора, доктора Параскева Стоянова (Болгария, Варна) с докладом на тему «Безопасность и здоровье студентов во время учебы в медицинском вузе»; Тарантей Лариса Михайловна, декан факультета профессиональной самореализации Гродненского областного института развития образования, кандидат педагогических наук, доцент (Белоруссия, Гродно) с докладом на тему «Национальная идентичность педагога как основа проектирования безопасной образовательной среды»; Хамылёва Светлана Романовна, начальник учебно-методического управления Гродненского областного института развития образования (Белоруссия, Гродно) с докладом на тему «Взаимодействие педагога с семьей воспитанников по созданию безопасной образовательной среды в условиях развития инклюзии»; Толысбаева Жанна Женисовна, проректор по научной работе и стратегическому развитию Казахской национальной академии хореографии, доктор филологических наук, профессор (Казахстан, Кокшетау) с докладом на тему «Интеграция индивидуального и студентоориентированного обучения в творческом вузе как важнейшее условие создания комфортной образовательной среды».

Существенное место в структуре конференции занимали мастер-классы: «Методы работы психолога в ситуации домашнего насилия», «Использование коммуникативного тренинга в поддержании психологического благополучия подростков в коллективе сверстников», «Подходы к выявлению цифровых маркеров вовлеченности молодежи в негативно ориентированный контент сети Рунет», «Методы работы психолога по повышению показателей психологического здоровья педагогов общеобразовательных организаций», «Медиативные технологии как способ профилактики девиантного поведения несовершеннолетних в образовательной среде», «Идентификация нецифровых и цифровых маркеров риска вооруженных нападений на учебные заведения».

В сборник вошли 78 статей, посвященных актуальным вопросам проектирования и организации психологически безопасной образовательной среды, где нашли отражение результаты теоретических и прикладных изысканий представителей научного и образовательного сообщества в области психологии и педагогики.

По содержанию публикации объединены в группы по направлениям:

1. Здоровье и безопасность личности в современном образовательном пространстве.

2. Риски и ресурсы обеспечения психологической безопасности личности обучающегося в образовательной среде.

3. Психологическая безопасность в цифровой среде образовательной организации.

4. Формирование системы позитивных межличностных отношений, благоприятного психологического климата и организационной культуры в образовательной организации.

5. Психологическое сопровождение обучающихся с особыми образовательными потребностями.

6. Создание психологически комфортной и безопасной образовательной среды: диагностика, практика, экспертиза.

Авторский коллектив сборника представлен широкой географией: городами России (Москва, Санкт-Петербург, Армавир, Воронеж, Иркутск, Казань, Калуга, Красноярск, Нижневартовск, Нижнекамск, Омск, Ростов-на-Дону, Рязань, Самара, Ставрополь, Тверь, Тула, Чебоксары, Шадринск, Шебекино), Республики Беларусь (Гродно, Минск) и Республики Болгарии (Пловдив).

Среди образовательных учреждений авторов статей выделяются университеты и институты России (Армавирский государственный педагогический университет, Балтийский гуманитарный институт, Воронежский государственный педагогический университет, Воронежский государственный технический университет, Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязова (ИЭУП), Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Московский государственный лингвистический университет, Московский государственный психолого-педагогический университет, Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана, Московский педагогический государственный университет, Московский университет МВД России им. В.Я. Кикотя, Нижневартовский государственный университет, Омский государственный педагогический университет, Российский новый университет, Ростовский государственный экономический университет (РИНХ), Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина, Самарский национальный исследовательский университет им. академика С.П. Королева, Самарский юридический институт ФСИН России, Ставропольский государственный медицинский университет, Тверской государственный технический университет, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова, Шадринский государственный педагогический университет, Южный федеральный университет), а также Республики Беларусь (Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, Гродненский областной институт развития образования) и Республики Болгарии (Академия музыки, танцев и изобразительного искусства «Проф. Асен Диамандиев»).

Основные итоги конференции следующие:

На основе сравнительного анализа и синтеза были рассмотрены различные методологические подходы и теоретические основания, характерные для понимания российскими, болгарскими, белорусскими, польскими учеными феномена «психологически безопасная образовательная среда».

В процессе групповых дискуссий обсуждались педагогические и психологические условия, позволяющие снизить риски деструктивного воздействия на субъектов учебно-воспитательного процесса.

Был осуществлен анализ разнообразного диагностического инструментария для оценки опасности/безопасности образовательной среды, выделены приоритетные методики, а также способы их трансляции в разные культуры.

Обоснованы наиболее значимые критерии и показатели защищенности участников образовательного процесса в университетах.

Психологами, педагогами, дефектологами, учителями-практиками обсуждались различные виды риска, доминирующие в современной образовательной ситуации, а также способы их минимизации.

Была рассмотрена специфика оценки психологической безопасности личности в контексте социальной инклюзии.

Обоснован широкий спектр возможностей использования потенциала музыкальной, а также медицинской педагогики и психологии для адресной превенции образовательных рисков.

Предметом интенсивного обсуждения стала психологическая безопасность субъектов образовательного процесса в условиях пандемии.

Обращение к зарубежному опыту создания психологически безопасной среды позволило расширить контекст обсуждаемой темы, уточнить новые акценты, обозначить наиболее перспективные «точки роста».

Важно, что конференция повышает психолого-педагогическую компетентность, разрушает стереотипы, профессиональные мифы и иллюзии, дает импульс развитию мышления преподавателей университетов.

Редакционная коллегия выражает глубокую признательность нашим уважаемым авторам за активную жизненную позицию, желание поделиться уникальными наработками, результатами собственных исследований, включив их в материалы сборника III Международной научно-практической конференции «Психологически безопасная образовательная среда: проблемы проектирования и перспективы развития», содержание которого не может быть исчерпано. Ждем Ваши публикации и надеемся на дальнейшее сотрудничество.

Главные научные редакторы
д-р пед. наук, профессор
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
Инна Леонидовна Федотенко

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

Оглавление

ЗДОРОВЬЕ И БЕЗОПАСНОСТЬ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

<i>Архарова Л.И., Егорова О.Л.</i> Формирование навыков личной безопасности у детей старшего дошкольного возраста в образовательном пространстве	13
<i>Бородина В.Н.</i> Кибербуллинг как проблема безопасности образовательной среды	19
<i>Букарева А.Р., Карандеева А.В.</i> Влияние психологически безопасной образовательной среды на эмоциональное развитие подростков – воспитанников детского дома	22
<i>Григорьев О.А., Туманцев К.В., Григорьев К.О.</i> Профилактика негативных явлений при работе за персональным компьютером средствами физкультурно-оздоровительных мероприятий	25
<i>Гришина В.С.</i> Процесс становления самосознания у детей дошкольного возраста как фактор успешной социализации в образовательной среде ...	30
<i>Ерошина Д.А., Карандеева А.В.</i> Влияние психологически безопасной образовательной среды на особенности адаптации коллектива пятиклассников к среднему звену школы	32
<i>Иевлева А.Ю., Федотенко И.Л.</i> Сталкинг как явление, препятствующее созданию психологически безопасной образовательной среды	35
<i>Коротнева О.С., Романова Е.В.</i> Минимизация угроз здоровью школьников в свете использования информационных средств обучения ...	39
<i>Куликова Т.И., Ляшенко Н.В.</i> Образовательная модель психолого-педагогической профилактики табакокурения в студенческой среде	42
<i>Куликова Т.И., Филиппова С.А.</i> Исследование жизнестойкости студентов с разными проявлениями дезадаптивных схем в контексте психологической безопасности личности	45
<i>Леонова Ю.И., Широкова Е.А.</i> Возможности применения телесно ориентированной терапии в поддержании физического и психологического благополучия человека	48
<i>Мыльцева З.И.</i> Здоровье обучающихся как условие повышения качества высшего образования	53
<i>Тарантей Л.М.</i> Роль и место национальной идентичности педагога в обеспечении безопасности образовательной среды	56
<i>Шарафутдинова Н.В.</i> Безопасная образовательная среда: проблемы в исследовании и организации профилактики девиантного поведения личности	59

**РИСКИ И РЕСУРСЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ
БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ**

<i>Азарова Н.В., Щеголева М.А.</i> Возможности применения дыхательной гимнастики на занятиях по физической культуре со студентами высших учебных заведений	63
<i>Антонова Э.А., Ефимкина Н.В.</i> Формирование готовности будущих сотрудников полиции к успешному преодолению психологических трудностей служебной деятельности	67
<i>Беляев А.Г.</i> Личностные особенности девочек, обучающихся в кадетском классе общеобразовательной школы.....	69
<i>Валиуллина М.Е., Решетникова И.С.</i> Взаимосвязь компонентов «Я»-образа с психическими состояниями студентов в процессе учёбы во временной перспективе.....	73
<i>Грязнов С.А.</i> Самообразование как способ повышения профессиональной компетентности преподавателя высшей школы	81
<i>Дергачева В.О.</i> Управление процессом адаптации к школе первоклассников с разным уровнем готовности	84
<i>Мантрова А.В.</i> Кураторство как фактор формирования психологически безопасной образовательной среды в вузе	88
<i>Мионов А.С., Лазарев С.В., Пятибратова И.В., Худышева М.К.</i> Психологические аспекты профилактики наркогенной субкультуры среди студенческой молодёжи (опыт МГТУ им. Н.Э. Баумана)	91
<i>Морозова М.А.</i> Вовлечение в творческую деятельность детей с признаками одаренности как условие профилактики девиантного поведения	96
<i>Плешкова Д.С., Темлянских Е.Ю., Федотенко И.Л.</i> Проблема оказания психологической помощи школьникам.....	98
<i>Пронина Н.А.</i> Психолого-педагогическое сопровождение агрессивных младших школьников	101
<i>Сизова В.В., Торгованова О.Н., Шабанова А.Е.</i> Психологические барьеры и неравенство в образовании.....	104
<i>Сысоева И.А., Федотенко И.Л.</i> Буллинг как риск психологической безопасности образовательной среды	107
<i>Тихомирова К.Е., Залыгаева С.А.</i> Факторы возникновения буллинга среди учащихся средних профессиональных образовательных учреждений	109
<i>Топильская Т.С., Федотенко И.Л.</i> Влияние стиля преподавания на психологический климат в образовательной среде.....	112
<i>Федотенко И.Л., Полякова Е.С.</i> Дистанционный формат обучения в контексте рискологии.....	115
<i>Фомина В.В., Пазухина С.В.</i> Признаки неблагоприятного климата в коллективе подростков и условия обеспечения их безопасности.....	119

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

<i>Адамова Л.Е., Варламов О.О.</i> Цифровизация и вопросы обеспечения психологической безопасности в университете в условиях пандемии и дистанционного обучения	124
<i>Винокур Т.Ю., Капитова И.Н.</i> Особенности преподавания учебного материала учащейся молодежи на основе «онлайн-платформы»	131
<i>Емельянова С.А.</i> Цифровые технологии как фактор обеспечения психологического комфорта при изучении иностранного языка для специальных целей (на примере платформы FluentU)	134
<i>Казашка В.</i> Компетентность при дистанционном обучении студентов и преподавателей в Академии музыки, танцев и изобразительных искусств (Болгария, Пловдив)	138
<i>Каменева И.Ю.</i> Риски психологической безопасности в цифровой образовательной среде, связанные с ослаблением личностного контакта	144
<i>Кеменичжиди И.А.</i> Ресурсы цифровых платформ для изучающих иностранный язык: самореализация в условиях социального ограничения (на примере платформы Coursera)	147
<i>Лисицкая Л.Г., Ткаченко И.В.</i> Актуальные проблемы формирования ценностных представлений у молодежи в аспекте интернет-лингвистики ..	151
<i>Панасина С.Ю.</i> Обеспечение интернет-безопасности детей, подростков и молодежи	155
<i>Сорокоумова Е.А., Чердымова Е.И.</i> Проблема стандартизации цифровых образовательных продуктов и технологий: психолого-педагогические основы	158
<i>Усолицева В.В., Герр М.Д.</i> Готовность школьников к обучению как условие формирования безопасной цифровой образовательной среды ..	164
<i>Фомова Е.С.</i> Психологически безопасная образовательная среда как фактор развития профессионально-педагогического мышления дошкольных дефектологов	167

ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ПОЗИТИВНЫХ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ, БЛАГОПРИЯТНОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА И ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

<i>Андреанова Р.А., Лобынцева С.В., Рыбникова Н.К.</i> Свободное время обучающихся как средство профилактики агрессивного поведения в образовательной среде	171
<i>Богачева Е.А.</i> Модель управления процессом профилактики конфликтов в подростковом возрасте	176
<i>Брешковская К.Ю.</i> Проблемы неблагополучной семьи и духовная безопасность общества	179

<i>Букарева А.Р., Протоколистова А.А., Карандеева А.В.</i> Благоприятный психологический климат как фактор профилактики конфликтного поведения подростков – воспитанников детского дома	182
<i>Бурицева Н.О., Куликова Т.И.</i> Психологические особенности взаимодействия подростков со сверстниками	185
<i>Васина О.А., Шалагинова К.С.</i> Особенности работы студентов, будущих педагогов, в школьной службе медиации	189
<i>Казакова А.О., Федотенко И.Л.</i> Теоретические аспекты особенностей адаптации слушателей образовательных учреждений МВД России к условиям служебной деятельности.....	191
<i>Колчина В.В.</i> Ценностно-мотивационная детерминированность профессионального становления будущих дефектологов.....	195
<i>Крылов С.Ю., Якушева О.В.</i> Внутри- и межгрупповой аспект психологических основ креативных телесно ориентированных практик..	199
<i>Ломова Д.Н., Карандеева А.В.</i> Психологическая безопасность образовательной среды школы как основа развития учебной мотивации подростка	203
<i>Овчинникова Е.С.</i> Место и роль театральной педагогики в практическом направлении современной психологии.....	206
<i>Плугина М.И.</i> Роль системы повышения квалификации в формировании организационной культуры преподавателей высшей школы	209
<i>Поддругина В.В., Костевич Н.А.</i> Роль театрализованной деятельности в формировании позитивных межличностных отношений.....	213
<i>Протоколистова А.А., Карандеева А.В.</i> Влияние психологически безопасной образовательной среды на становление позитивного самоотношения у подростков.....	216
<i>Пятибратова И.В., Худышева М.К., Миронов А.С., Лазарев С.В.</i> Использование групповой рекреации обучающихся с ОВЗИ для формирования благоприятного психологического климата в МГТУ им. Н.Э. Баумана.....	219
<i>Цзо Ц., Полякова Е.С.</i> Аксиологические детерминанты личностного взаимодействия педагога-музыканта с обучающимся	224
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ	
<i>Довгалёва И.В.</i> Инклюзивное образование в вузе: мнение студентов....	228
<i>Забурдаева В.М., Селезнева Ю.А.</i> К вопросу о профилактике синдрома эмоционального выгорания у педагогов, работающих с особенными детьми	230
<i>Ильюшина М.А.</i> Исследование слухового восприятия у старших дошкольников с общим недоразвитием речи	233
<i>Маслова Е.Я., Жигулина Л.И., Мочалина С.В.</i> Психолого-педагогическое сопровождение детей в условиях гимназии-интерната в адаптационный период	236
<i>Разоренова П.С.</i> Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников, попавших в трудную жизненную ситуацию	241

<i>Третьяк Э.В., Разуваев А.А., Сергеев Д.А.</i> Взаимосвязь самоотношения и саморегуляции учебной деятельности студентов на этапе профессионализации.....	244
<i>Федотова А.А., Селезнева Ю.А.</i> Девиантное поведение в ранней юности: причины, проявления и возможности профилактики в системе среднего профессионального образования.....	256
<i>Хамылева С.Р.</i> Взаимодействие педагога с семьями воспитанников по созданию безопасной образовательной среды в условиях развития инклюзивного образования.....	259

СОЗДАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИ КОМФОРТНОЙ И БЕЗОПАСНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ: ДИАГНОСТИКА, ПРАКТИКА, ЭКСПЕРТИЗА

<i>Взнь С., Полякова Е.С.</i> Полихудожественный подход в музыкальном образовании как одно из направлений достижения психологической безопасности образовательной среды.....	263
<i>Гатауллина Р.Ф.</i> Формирование навыков безопасного поведения детей старшего дошкольного возраста в процессе образовательной деятельности.....	266
<i>Грязнов С.А.</i> Образовательная коворкинг-среда.....	270
<i>Михайлова О.В.</i> Исследование особенностей школьной дезадаптации первоклассников.....	273
<i>Морозова А.С.</i> Использование технологии эдьютейнмент для создания комфортной иноязычной образовательной среды.....	277
<i>Никитушкина А.В.</i> Социальные сетевые сервисы Web 2.0 как элемент комфортной образовательной среды (на примере блогговых технологий Twitter).....	281
<i>Пермякова М.Ю.</i> Использование исторических сведений в обучении как одна из составляющих благоприятной образовательной среды на уроках математики.....	286
<i>Стародубцева М.В., Романова Е.В.</i> Факторы риска нарушения образовательного пространства и способы формирования психологически комфортной и безопасной образовательной среды.....	289
<i>Степанькина В.А.</i> Нейропсихологическая диагностика как основа профилактики девиантного поведения в образовательной среде.....	292
<i>Темнова А.В., Казарина Т.С., Панферова Е.В.</i> Создание условий эмоционального благополучия детей раннего возраста в период адаптации в ДОО.....	296
<i>Чернокутов Н.В.</i> Развитие критического и творческого мышления при обучении переводческому анализу текста в условиях создания комфортной образовательной среды.....	299
<i>Шалагинова К.С., Залыгаева С.А.</i> Особенности организации работы с младшими школьниками, склонными к агрессивному поведению	304

ЗДОРОВЬЕ И БЕЗОПАСНОСТЬ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Архарова Людмила Ивановна

канд. пед. наук, доцент

Егорова Ольга Леонидовна

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина»
г. Рязань, Рязанская область

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ЛИЧНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Аннотация: современное дошкольное образовательное учреждение представляет собой сложную систему, которая требует особого внимания, и поэтому должна быть разработана четкая система мер по обеспечению безопасного образовательного пространства для воспитанников, сотрудников, родителей. В статье представлена работа по формированию навыков личной безопасности у детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: безопасность, образовательное пространство, профилактика, выполнение правил, соблюдение норм.

В настоящее время, как показывает анализ современных исследовательских подходов к изучению сущности понятия «безопасность», данная проблема активно изучается зарубежными и российскими учеными. Безопасность и способы ее обеспечения изучаются в различных гуманитарных науках: юриспруденции, экономике, социологии и др. Причем если право чаще всего оперирует понятием индивидуальной безопасности, то во всех других случаях чаще всего речь ведется о безопасности всего общества. В соответствии с требованиями ФГОС ДО к структуре и содержанию образовательной программы дошкольного образования задача по формированию основ безопасного поведения у дошкольников в быту, социуме, природе решается в различных видах деятельности в рамках, прежде всего, образовательной области «Социально-коммуникативное развитие». В ФГОС ДО отмечается, что «социально-коммуникативное развитие направлено на усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности... формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, природе» [5]. Понятие безопасности жизнедеятельности в дошкольном учреждении ранее включало в себя следующие аспекты: охрана жизни и здоровья детей, обеспечение безопасных условий труда сотрудников детского сада. Но современный мир изменил подход к проблеме безопасности, в нее вошли и такие понятия, как экологическая катастрофа и терроризм.

По мнению Ф.К. Мугулова, «в современном обществе может быть бесконечное количество опасностей как материального, так и духовного характера. В отличие от угрозы, опасность понятие потенциальное, что не всегда обуславливает необходимость осуществления мер по ее предотвращению» [4, с. 45]. Так, например, дорожное движение, по сути, явление опасное, но при этом угрозы причинения вреда жизни и здоровью конкретного человека может никогда не возникнуть. Поэтому в каждом конкретном случае количественные показатели опасностей будут существенно превышать эти же характеристики угроз, число которых практически всегда легко измеримо. Это в свою очередь позволяет ставить вопрос о возможности обеспечения безопасности человека и возможности противостояния достаточно небольшому количеству угроз. Однако в некоторых случаях обеспечения безопасности не требуется, даже при наличии какой-либо реальной угрозы, что происходит тогда, когда ущерб причиняется объектам или явлениям, не являющимся ценными для человека.

Н.А. Сорокина в своей статье «Педагогические условия воспитания культуры безопасности жизнедеятельности у старших дошкольников» отмечает, что вопрос о безопасности ребенка находит свое отражение в трудах Я.А. Коменского. В «Материнской школе» Я.А. Коменский, пишет что заботиться о безопасности ребенка необходимо еще с внутриутробного развития, будущая мать должна правильно питаться, одеваться и т. д. Там же великий педагог пишет о необходимости обезопасить детей от травм, чтобы они во время игр, забав «не ударялись обо что-либо, нужны маленькие кресла, повязки на коленях, колясочки» [7, с. 91]. Занимаясь с детьми разными физическими упражнениями, движениями и бегом, родители должны побеспокоиться о безопасности ребенка во время этих занятий. Нужно в первую очередь выбрать подходящее, безопасное место для детей и показать им такой способ упражнения, который был бы безвредным. С середины XIX века в классической педагогике наряду с общими вопросами образования и воспитания детей значительное место стали занимать вопросы воспитания здорового образа жизни, гигиена труда, привития санитарно-гигиенических навыков и навыков безопасного поведения. Также, отмечает Н.А. Сорокина, К.Д. Ушинский писал, что «образование уменьшает число опасностей, угрожающих нашей жизни, уменьшает число причин страха и, давая возможность измерить опасность и определить ее последствия, уменьшает напряженность страха ввиду этих опасностей» [7, с. 94].

Большой вклад в решение научной проблемы выживания, самосохранения и безопасности человека внесли исследования ученых В.А. Сухомлинского, А. Маслоу, Т.Г. Храмцовой, З.А. Клепинина, Н.Н. Авдеевой и др. В.А. Сухомлинский придерживался идеи всестороннего развития личности, он исходил из положения о целостности личности, о единстве природного и социального, духовного и физического, общественного и индивидуального. Поставлены вопросы о таких ценностях, как доброта и милосердие, борьба добра и зла, совесть и способность к пониманию другого человека, а также о подготовке ребенка к жизни, неизбежности горя, страданий и т. д.

Общее определение безопасности дает в своей работе Ф.К. Мугулов. Он пишет, что «общее понятие безопасности можно определить как совокупность признаков, характеризующих стабильное состояние защищен-

ности объекта от разного рода угроз и опасностей, действие которых может оказать негативное влияние на его структурную и функциональную целостность вплоть до полного разрушения или неконтролируемой трансформации в другое объектное качество» [4, с. 173]. Можно выделить ряд опасностей, связанных с местом пребывания дошкольника: опасности дома, опасности на дороге и улице, опасности на природе, опасности в общении с незнакомыми людьми.

По мнению О.И. Лесниковой, «в настоящее время на первый план выходит такая серьезная опасность для детей как незнакомые люди. С раннего возраста ребенок должен знать, что люди бывают разные и иметь дело надо только с теми, кого хорошо знаешь. Очень важно объяснить, что незнакомый – это любой человек, которого не знает сам ребенок. На любые предложения незнакомцев следует отвечать твердым отказом» [3, с. 45]. Во всем мире практически с малого возраста дети усваивают закон четырех НЕ:

- никогда не разговаривай с незнакомцами;
- никогда не садись в машину к незнакомцу;
- не гуляй в темное время суток;
- не ходи один.

Потребность в безопасности – одна из базовых потребностей человека. А. Маслоу в ходе многочисленных исследований пришел к выводу о том, что потребность в безопасности является основной и доминирующей потребностью ребенка, ее депривация может затормозить или деформировать его дальнейшее развитие. По мнению Т.Г. Храмцовой [9], в вопросе безопасности особую роль приобретает дошкольный возраст. Т.Г. Храмцова и другие методисты, разрабатывая пособия по основам безопасности жизни, выделяют одну из главных целей своей работы, которая заключается в том, чтобы научить ребенка обеспечивать личную безопасность и уметь оказывать помощь другим, различать опасное и безопасное. Ребенок должен знать, что можно сделать, чтобы обезопасить себя от людей, представляющих для него опасность, и где можно получить помощь в экстренных ситуациях.

Т.Г. Храмцова считает, что «опыт безопасного поведения детей – это «совокупность знаний о правилах безопасности жизнедеятельности, умений обращения с потенциально опасными предметами домашнего обихода и переживаний, определяющих мотивы ребенка» [9,12]. Он имеет следующую структуру:

- знания об источниках опасности, мерах предосторожности и приемах элементарной первой помощи;
- умения действовать в ситуациях контактов с потенциально опасными объектами окружающего мира;
- отношение к необходимости соблюдения правил безопасности.

Главная цель воспитания безопасного поведения у детей – формирование навыков и умений безопасного поведения каждого ребенка, умения правильно вести себя в опасных для жизни ситуациях. Практическое применение навыков безопасного поведения детьми дошкольного возраста является базой для развития навыков самоконтроля, что столь важно для детей дошкольного возраста.

Безопасности детства и безопасному поведению ребенка в настоящее время уделяется большое внимание со стороны государства, общества и

системы образования. Задачи сохранения здоровья детей и формирования у них культуры здорового и безопасного образа жизни, ответственного поведения в отношении своей жизни и здоровья, в современных условиях рассматриваются как неотъемлемая часть стратегии развития системы образования. Ключевая роль в обеспечении безопасности жизнедеятельности отдельной личности, в частности ребёнка, принадлежит образованию. В Письме Минобрнауки РФ «Об обеспечении безопасности в образовательных учреждениях» [6] указывается, что решение проблем безопасности возможно только путем применения комплексного подхода, сочетающего в себе меры по развитию общей культуры обучающихся в области безопасной жизнедеятельности, обучение безопасному поведению в опасных и чрезвычайных ситуациях природного, техногенного и социального характера». В этом письме впервые уделено внимание формированию культуры безопасности воспитанников и сотрудников образовательных учреждений.

Безопасному образу жизни также уделяется внимание в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» [8], где указывается на необходимость формировать у воспитанников культуру здорового и безопасного образа жизни. Культура здорового и безопасного образа жизни не дается человеку изначально, а является результатом его обучения, воспитания и саморазвития.

По мнению С.А. Козловой [2], критериями эффективности созданных педагогических условий формирования основ безопасности жизнедеятельности, являются следующие сформированные компетенции дошкольников:

- «умение ребенка действовать с потенциально опасными предметами домашнего обихода с соблюдением мер предосторожности;
- знание основных правил дорожного движения;
- умение ориентироваться в дорожных ситуациях;
- способность воспринимать информацию о безопасности;
- навыки осознанного отношения к правилам и нормам поведения на дороге, улице, на природе, в быту, в условиях ДОУ;
- способность контролировать свои поведенческие реакции;
- умение находить выход из проблемной ситуации».

Очень важно каждого ребенка подготовить к встрече с различными сложными, а иногда и опасными жизненными ситуациями. Необходимо дать детям знания о правильном поведении дома, на улице, в транспорте, в лесу и т. д.

Для выявления уровня сформированности навыков личной безопасности у детей старшего дошкольного возраста были заданы критерии:

- умение оценить отдельные элементы окружающей обстановки (в быту, в социуме, в природе) с точки зрения «опасно – неопасно»;
- представления о мерах предосторожности и последовательности действий (алгоритмах безопасного поведения) в потенциально опасных ситуациях в быту, социуме, природе;
- представления о последствиях выбора того или иного способа поведения в потенциально опасных ситуациях в быту, социуме, в природе;
- умение предвидеть возможную конкретную опасность в конкретной меняющейся ситуации в быту, социуме, в природе с целью построения адекватного безопасного поведения;

– умение замечать невыполнение правил личной безопасности другими детьми при имитировании действий с объектами и моделировании безопасного поведения в быту, социуме, в природе (наблюдение за детьми в игровой деятельности).

В ходе педагогической работы по формированию навыков личной безопасности у детей старшего дошкольного возраста нами использовались следующие методы и приемы работы: наблюдение, рассматривание тематических иллюстраций, тематических альбомов, картинок с проблемным содержанием, фотографий опасных ситуаций в быту, на улице и в природе; просмотр мультфильмов соответствующей тематики (из цикла «Аркадий Паровоз спешит на помощь» – «Спички», «Лекарства», «Окно», «Незнакомец», «Розетка», «Ножницы»); беседа, вопросы детям (проблемные, поисковые), рассказ педагога, чтение художественной литературы, положительная оценка; дидактические игры, моделирование проблемных ситуаций. Проводились запланированные коллективные занятия на тему «Встреча с незнакомцем», «Опасные предметы дома», «Огонь – друг или враг».

Занятие «Встреча с незнакомцем» проводилось с целью развивать умение анализировать проблемные ситуации вне дома; научить детей соблюдать осторожность, избегать заведомо опасных ситуаций.

Перед занятием проводились беседы на темы «Как ребенку не попасть злему волку прямо в пасть», «Какую ошибку совершила Красная Шапочка?». Цель бесед: учить узнавать ситуации, которые могут быть опасны, учить избегать их.

Приведем примеры ответов детей:

Аня Б.: «Красная Шапочка пошла одна в лес, а детям нельзя ходить одним в лес, даже если к бабушке».

Егор А.: «Красная Шапочка стала разговаривать с Волком, а Волк – он чужой, незнакомый и с ним нельзя останавливаться и разговаривать».

Полина А.: «Красная Шапочка стала рассказывать Волку про свою бабушку, которая живет одна – чужим людям нельзя рассказывать про свой дом».

В ходе индивидуальных бесед с детьми обсуждались вопросы: «Кому можно доверять?», «Что делать, если тебя трогают, а тебе это не нравится?», «Приятные и неприятные люди», «Один во дворе», «Кто мне всегда поможет?», «Как попросить помощь?».

Детям объясняли, что нельзя открывать двери посторонним, выходить из квартиры без предупреждения, открывать дверь, если кто-то стоит на лестничной площадке, оставлять дверь открытой, покидая квартиру. Если незнакомый человек пытается открыть дверь, нужно сразу же позвонить в полицию по телефону 02. Ежедневно во второй половине дня с детьми старшей группы для закрепления навыков практического поведения в ситуациях личной опасности проводились игровые обучающие ситуации. Перед детьми моделировалась ситуация, представляющая опасность для ребенка при общении с незнакомыми людьми, другие ситуации, в которых родителей нет рядом и они не могут защитить ребенка. Дети получили практические навыки общения с незнакомыми людьми, которое должно ограничиваться только дружескими приветствиями. В ходе игровых обучающих ситуаций дети пришли к самостоятельным выводам о том, что:

«Нельзя уходить с чужим человеком, которого не знаешь, садиться с ним в машину» (Настя С.).

«Никогда нельзя у чужих людей брать еду, конфеты, пить у них из бутылки» (Кирилл С).

«Если стало опасно, когда никого знакомых взрослых нет рядом, то нужно привлекать к себе внимание – громко кричать, не бояться, что тебя за это будут ругать» (Егор А.).

«Чужие люди, которые хотят обидеть детей, всегда очень хорошо разговаривают с детьми, предлагают им игрушки и сладкое, могут новый телефон подарить, но нельзя у них ничего брать и даже разговаривать с ними не нужно, потому что это опасно» (Ирина К.).

У детей сформировались алгоритмы безопасного поведения в зависимости от ситуаций. Участие детей в игровых обучающих ситуациях позволило сформировать у них не только знания, но и практические навыки поведения в разных ситуациях, связанных с личной безопасностью. У многих детей появился интерес к изучению данной темы, в ходе индивидуальных бесед дети стали задавать вопросы, связанные с ситуациями, о которых они слышали по радио или по телевизору. Многие дети стали предлагать свои способы действий в опасных ситуациях и в ходе совместного обсуждения мы приходили к общим выводам. Обсуждение опасных ситуаций, позволило обогатить словарь детей разными терминами, в речи появились высказывания типа рассуждений и т. д.

Таким образом, под безопасностью жизнедеятельности ребенка понимается область научных знаний, охватывающих теорию и практику защиты человека от опасных и вредных факторов во всех сферах человеческой деятельности, сохранение безопасности и здоровья в среде обитания. Для того чтобы дети приобрели необходимые навыки безопасного поведения, научились прогнозировать потенциальные опасные ситуации и по возможности избегать их, необходимо сформировать у них необходимые знания по основам безопасности в современных условиях, а также закрепить навыки поведения в ситуациях, связанных с личной безопасностью, то есть адаптировать детей к тем обстоятельствам, которые ожидают в их последующей жизни.

Список литературы

1. Как обеспечить безопасность дошкольников: конспекты занятий по основам безопасности детей дошкольного возраста: кн. для воспитателей детского сада. – 5-е изд. / К.Ю. Беляя, В.Н. Зимонина, Л.А. Кондрькинская [и др.] – М.: Просвещение, 2005.
2. Козлова С.А. Дошкольная педагогика: учеб. пособие для студ. сред. пед. заведений. – 4-е изд. / С.А. Козлова. – М.: Академия, 2002. – 416 с.
3. Лесникова О.И. Зачем и как нужно обучать детей правилам безопасного поведения / О.И. Лесникова // Вестник науки и образования. – 2015. – Вып. №2 (4). – С. 45–46.
4. Мугулов Ф.К. Безопасность личности: теоретические прикладные аспекты социологического анализа: монография / Ф.К. Мугулов. – Сочи: РИО СИМБиП, 2003. – С. 45.
5. От рождения до школы. Основная общеобразовательная программа дошкольного образования / под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. – М.: Мозаика-Синтез, 2014. – 368 с.
6. Письмо Минобрнауки РФ от 30 августа 2005 года №03-1572 «Об обеспечении безопасности в образовательных учреждениях» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/901963281> (дата обращения: 27.09.2021).
7. Сорокина Н.А. Педагогические условия воспитания культуры безопасности жизнедеятельности у старших дошкольников / Н.А. Сорокина // Детский сад от А до Я. – 2015. – №2 (74). – С. 90–100.

8. Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ (ред. от 29.12.2017) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 27.09.2021).

9. Храмцова Т.Г. Воспитание безопасного поведения в быту детей дошкольного возраста: учебное пособие / Т.Г. Храмцова. – М.: Педагогическое общество России, 2005.

Бородина Викторина Николаевна

канд. психол. наук, доцент, заведующая кафедрой
ЧОУ ВО «Балтийский гуманитарный институт»
г. Санкт-Петербург

КИБЕРБУЛЛИНГ КАК ПРОБЛЕМА БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

***Аннотация:** в статье рассматривается кибербуллинг в образовательной среде как намеренное действие, умышленное издевательство со стороны сверстников с использованием современных информационных технологий и являющееся мощным фактором, способствующим дезадаптации подростка-жертвы. Показано, что кибербуллинг представляет широкий спектр всевозможных действий, начиная от поступков, которые с трудом распознаются окружающими как преследование, до жестокого психологического террора, порой приводящего жертву к суициду. Особое внимание уделяется последствиям данного феномена.*

***Ключевые слова:** кибербуллинг, образовательная среда, травля, подросток.*

На сегодняшний день в связи с развитием новейших информационных технологий кибербуллинг в образовательной среде является широко распространенным явлением. Возможности, которые открывает Интернет перед подростком, безграничны, это не только получение образовательных услуг и возможность выбора разного вида информации из мирового информационного пространства, но и виртуальное общение. Наиболее часто с данной формой психологического террора сталкиваются подростки, поскольку нуждаются в одобрении и поддержке значимых людей, и в первую очередь сверстников. Данная потребность делает их потенциальными «жертвами» кибербуллинга, и в ситуации возникновения психологической травли они становятся ещё более уязвимыми. Еще в 2000-х годах данное явление было редкостью. С тех пор с каждым годом оно распространяется все сильнее, вовлекая все больше учащихся. Если с 2004 по 2014 год, согласно проведенным исследованиям, среди опрошенных подростков только 24% в какой-то период были жертвами травли в Сети, а 17% учащихся занимались кибербуллингом сами, то уже по последним исследованиям уже 30% подростков являются жертвами кибербуллинга, а около 19% занимались им [5]. Таким образом, в настоящее время посредством информационных технологий осуществляется преднамеренное агрессивное действие, направленное против жертвы. Кибербуллинг, как отмечает А.В. Путинцева, представляет собой новый феномен интернет-коммуникации, который в настоящее время активно развивается [4].

По мнению исследователей Д. Пэтчин и С. Хиндья, кибербуллинг – это преднамеренная, постоянная (повторяющаяся) травля человека в социальных сетях другим человеком или группой лиц с использованием различных современных технических электронных средств. Они указывает на 4 особенности кибербуллинга – в отличие от подшучивания, обычных ссор или споров и травли офлайн. Кибербуллинг отличается намеренными действиями, т.е. это умышленное издевательство, а не случайное оскорбление, вредное воздействие (цель – запугать), постоянное повторение (травля продолжается долгое время, подключается много людей, которые передают информацию, фотографии), использование интернета (компьютера и других гаджетов) [5].

Не все происходящие неприятные ситуации в интернете (единичные гневные послания по электронной почте, язвительный комментарий в «Инстаграмме», споры с близкими или незнакомыми людьми и т. д.) является кибербуллингом. Повторяющиеся издевательства приводят к тому, что подростком овладевает гнев, обида, разочарование, беспокойство, тревога, боязнь встретить обидчика в реальной жизни, внимание фокусируется только на данной проблеме, невозможность сосредоточиться на чем-либо другом, таким образом, отравляя жизнь человеку и заставляя переживать социальную изоляцию, депрессию и даже может привести к суициду. Следует отметить, что подростки, сталкивающиеся с травлей (в роли жертвы или обидчика) имели более низкую самооценку и проблемы дома и в школе (снижение успеваемости, побеги из дома, употребление алкоголя). Поэтому психологическая травля в любом ее проявлении является мощным фактором, приводящий к дезадаптации личности подростка.

Исследования показывают, что одни и те же люди занимаются травлей в реальной жизни и в интернете [2; 3; 5]. То же происходит и с жертвами: если над подростками издевались в школе (или в других местах), то они чаще страдали от этого и в Сети. Поэтому школьный климат является важной частью школьной безопасности, поскольку учащиеся проводят большую часть своего времени в школе. Следует еще отметить, что негативные мысли, чувства и действия влияют на способность детей учиться. Школьная успеваемость улучшается в атмосфере поддержки и безопасности [6].

Исследователи отмечают, что между травлей офлайн и кибербуллингом есть ряд отличий. Так А.К. Иванова считает, что кибербуллинг является более частным вариантом запугивания, в то время как буллинг – общее определение того, что представляет собой агрессивное преследование, психологической травли другого человека; в ситуации кибербуллинга отсутствует непосредственный физический контакт, так как запугивание реализуется посредством онлайн-сервисов и информационных технологий [2]. Кроме того, исследователи Д. Пэтчин и С. Хиндья отмечают, что жертва не всегда знает своего обидчика (анонимность), вирусное распространение кибербуллинга (вовлечение большого количества людей за короткое время), вызывает сильнейшие страдания жертвы, кибербуллингом можно заниматься практически везде и иногда продолжается долго [5].

А.А. Бочавер и К.Д. Хломов выделяют прямую и косвенную кибербуллинг. При прямом кибербуллинге осуществляются непосредственные атаки на подростка через сообщения. При косвенном в процесс травли жертвы

вовлекаются другие люди. Преследователь может взломать аккаунт жертвы и рассылать от имени хозяина с этого аккаунта сообщения знакомым жертвы, тем самым разрушая его взаимодействие с другими людьми [1].

Р. Ковальски, С. Лимбер и П. Агатстон отмечают такие наиболее распространенные способы травли в электронном пространстве, как [7]:

– флейминг – это наиболее эмоционально бурная форма кибербуллинга, которая начинается с оскорблений и перерастает в быстрый эмоциональный обмен репликами. Чаще происходит публично, вовлекая других посетителей форума, не до конца понимающих почему они присоединились к той или иной враждующей группе и что стало поводом для конфликта;

– киберхарассмент – повторяющиеся оскорбительные сообщения жертве, от которых она чувствует себя психологически подавленной;

– киберсталкинг – преследование жертвы с помощью использования электронных коммуникаций через повторяющиеся сообщения, угрозы противозаконных действий или повреждений, вызывающие тревогу и раздражение, жертвами которых могут стать не только получатель сообщений, но и члены его семьи;

– секстинг – это рассылка или публикация фото- и видеоматериалов с обнаженными и полуобнаженными людьми с целью травли и нанесения вреда. Например, выкладывая в Интернет фотографии обнаженной бывшей подруги в качестве мести за разрыв отношений;

– распространение клеветы – это публикация и рассылка унижающей и искаженной информации о человеке, наносящем вред его репутации, и др. Ложная (негативная) информация может распространяться при выдаче себя за другого, например, при взломе аккаунта жертвы и рассылке сообщений от имени жертвы. Кроме того, преследователь может публиковать на форумах провоцирующие оскорбительные сообщения или комментарии, подписываясь именем жертвы и указывая ее реальные имя, адрес и телефон, тем самым ставя жертву под угрозу реального преследования и нападения. Одной из форм клеветы являются «онлайн слэм-буки» (тетради), в которых одноклассники размещают комментарии, часто негативные. Платформой для этого часто служат развлекательные сайты, ориентированные на студентов и школьников;

– раскрытие секретов и мошенничество – распространение в сети личной конфиденциальной информации о жертве;

– исключение/отракизм из онлайн-сообществ или из «списка друзей», переживаемое подростком как социальная смерть.

Таким образом, кибербуллинг представляет широкий спектр всевозможных действий, начиная от поступков, которые с трудом распознаются окружающими как преследование, до жестокого психологического террора, порой приводящего жертву к суициду. Образовательная среда оказывает существенное влияние на социальное, интеллектуальное и поведенческое развитие ученика. Безопасная среда возникает в ситуации, когда ученики чувствуют себя значимыми и признанными своими сверстниками и взрослыми. Поэтому важное значение необходимо придавать формированию в современном обществе ценности взаимного уважения и сотрудничества между людьми.

Список литературы

1. Бочавер А.А. Кибербуллинг: травля в пространстве современных технологий / А.А. Бочавер, К.Д. Хломов // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2014. – Т. 11, №3. – С. 177–191.
2. Иванова А.К. Буллинг и кибербуллинг как явление образовательной среды: примеры современных исследований проблемы / А.К. Иванова // Мир науки. – 2018. – №5 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mir-nauki.com>.
3. Патраков Э.В. Подростки и интернет: реакции родителей / Э.В. Патраков // Сибирский психологический журнал. – 2019. – №72. – С. 129–144.
4. Путинцева А.В. Развитие феномена «кибербуллинг»: анализ подходов к определению / А.В. Путинцева // Вестник Уфимского юридического института МВД России. – 2020. – №3 (89). – С. 51–57.
5. Пэтчин Д. Написанное остается. Как сделать интернет-общение безопасным и комфортным / Д. Пэтчин, С. Хиндуя. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2020. – 184 с.
6. Boyle G.N. The Effects of Bullying on Academic Achievement in Middle School Students. Dissertation. Union University, USA, 2015.
7. Kowalski, R.M., Limber, S.P., Agatston, P.W. Cyberbullying: Bullying in the digital age. Chichester: Wiley-Blackwell, 2011.

Букарева Алёна Романовна

бакалавр, студентка

Научный руководитель

Карандеева Арина Вячеславовна

старший преподаватель

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

DOI 10.31483/r-99650

ВЛИЯНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИ БЕЗОПАСНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ НА ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПОДРОСТКОВ – ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКОГО ДОМА

***Аннотация:** подростковый возраст является важным для развития и становления эмоциональной сферы подростка. Особую значимость этот процесс приобретает в условиях учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. В статье обосновывается, что, так как у подростков – воспитанников детского дома развитие протекает в особых средовых условиях, важной составляющей полноценного формирования эмоциональной сферы является создание психологически безопасной образовательной среды, которая будет способствовать благоприятному развитию подростков, так как они наиболее подвержены негативным влияниям среды.*

***Ключевые слова:** психологическая безопасность, образовательная среда, эмоциональная сфера, подростки – воспитанники детского дома.*

В настоящее время в нашей стране происходит трансформация взглядов на исследование основных психологических особенностей детей

**22 Психологически безопасная образовательная среда:
проблемы проектирования и перспективы развития**

школьного возраста. Ответственность за формирование психологически важных качеств лежит на родителях, что отражено в законе «Об образовании», но, к сожалению, существуют семьи, которые не способны справиться с этой задачей, либо, более того, ребенок не имеет родителей и воспитывается в детском доме.

Важной составляющей семейного воспитания является эмоционально-межличностное общение с целью вырастить гармонично развитую личность. Полноценное общение позитивно сказывается на формировании целого ряда аспектов эмоционально-волевой сферы ребенка. В условиях отсутствия семейного воспитания на первый план выходят ресурсы государственных структур, с которыми связана жизнь ребенка. Его развитие протекает в особых средовых условиях. Отсутствие эмоциональных связей с родителями, участие их в жизни и воспитании ребенка оказывает серьезное влияние на становление его личности и идентификации своих чувств и эмоций. Соответственно, государственные учреждения берут на себя полномочия в развитии эмоциональной сферы, и немаловажную роль здесь играет положительная атмосфера, которую должно обеспечить формирование психологически безопасной среды учреждения. Самым проблемным и противоречивым возрастом для успешного формирования психологических качеств личности является подростковый.

В начале подросткового возраста происходят своеобразные сдвиги в развитии эмоционально-личностной сферы. В последующем эти сдвиги определяют принципиальное сходство у подростков – воспитанников детского дома новых потребностей, стремлений, переживаний, требований к отношениям с взрослыми и товарищами. Это способствует развитию отношений со сверстниками вглубь [3].

Внешние факторы социальной среды, такие как принятие подростка коллективом, положительное отношение педагогов организации, успешная адаптация к среднему звену школы, ситуация успеха, создаваемая учреждением, являются очень важными условиями для того, чтобы подросток чувствовал себя в безопасности. Удовлетворение потребности в безопасности ведет на следующую ступень пирамиды потребностей, на которой на первый план выходят базовые социальные потребности. Так как основной референтной группой, к которой склонен примыкать подросток, является коллектив сверстников, в котором реализуется межличностное общение, то весьма важным становится адекватное и своевременное развитие эмоциональной сферы детей. При неблагоприятных условиях личность подростка может приобрести необратимые негативные деформации в развитии и тем самым привести к нарушениям психологического здоровья подростка. Именно поэтому очень важно формирование психологически безопасной образовательной среды с целью развития эмоциональной сферы ребенка подросткового возраста.

Психологическая безопасность как состояние сохранности психики, предполагает поддержание определенного баланса между негативными воздействиями на человека окружающей его среды и его устойчивостью, способностью преодолеть такие воздействия собственными ресурсами.

Благоприятная психологическая среда является важным условием эмоционального потенциала подростка – воспитанника детского дома, сохранения и укрепления его психологического здоровья.

Создание условий психологически безопасного пространства является ключевой задачей для полноценного развития подростка – воспитанника детского дома, так как на него оказывают сильное травмирующие воздействие условия окружающей социальной среды.

Многочисленные исследования психологов, в частности А.Х. Пашиной и Е.П. Рязановой, показали, что эмоциональная сфера подростков – воспитанников детского дома отличается бедностью и однообразием. По сравнению с теми подростками, которых воспитывают родители, у детей-сирот небольшое количество эмоций и низкий уровень эмпатии [2].

Еще одной отличительной чертой эмоциональной сферы подростков – воспитанников детского дома, которой стоит уделить наибольшее внимание, является повышенный уровень агрессивности к окружающему миру, к сверстникам, к педагогам и к самому себе. Отсутствие уверенности в безопасности окружающего мира может привести к закреплению агрессивного поведения как основного способа реагирования на попытки участников образовательного процесса детского дома установить контакт с ребенком.

Нельзя не отметить, что основной характерной чертой психологически безопасной среды детского дома является отсутствие проявления психологического насилия. В такой среде удовлетворяются потребности ребенка в уважении, доверии и общении. Все участники образовательного процесса доброжелательны друг к другу и уверены в ответной доброжелательности остальных.

Но для детей подросткового возраста, находящихся в детском доме, зачастую характерны искаженные контакты с окружающими. С одной стороны, подростки остро чувствуют необходимость в доброжелательном отношении взрослого, в его внимании, а также в простом человеческом тепле и ласковом отношении. А с другой стороны, удовлетворение этой потребности зачастую невозможно, по причинам периодического перевода воспитанника из одной группы в другую, из одного учреждения в другое, в силу чего у него не формируется привязанность и устойчивые отношения с одним и тем же коллективом. Во время стабильного нахождения ребенка в группе педагоги зачастую не оказывают каждому подростку должного внимания, контакты отличаются бедностью, скудостью, однообразием и малой эмоциональной насыщенностью. Содержание общения с педагогами, которые так же часто меняются, практически всегда сводится к регулированию поведения, а не к глубокому дружескому взаимодействию. Всё вышперечисленное оказывает сильное негативное влияние на эмоциональную сферу подростка – воспитанника детского дома.

От психологической безопасности подростка – воспитанника детского дома в обществе зависит, как человек развивается, эмоционально крепнет, стремится к успеху, уверен в своих силах, проявляет себя в различных сферах жизнедеятельности. Также от неё зависит успех учебной деятельности у ребенка подросткового возраста, когда личность чувствует себя комфортно и безопасно – она эмоционально устойчива, меньше подвержена стрессу, открыто взаимодействует в коллективе и стремится к самореализации. Именно поэтому так важно поддерживать состояние психологической безопасности не только субъектов образовательного процесса, но и каждой отдельной личности в ее обычной жизни [1].

Всё вышперечисленное позволяет сделать вывод, что одной из самых ключевых составляющих полноценного формирования эмоциональной

сферы подростков – воспитанников детского дома, которые наиболее подвержены негативным воздействиям окружающего мира, является создание психологически безопасной образовательной среды, которая будет способствовать благоприятному развитию детей.

Список литературы

1. Баева И.А. Образование как национальный ресурс сохранения здоровья школьников и обеспечения психологической безопасности / И.А. Баева, В.В. Рубцов // Экспертиза психологической безопасности образовательной среды: информационно-методический бюллетень ГЭП II уровня. №2 / под ред. И.А. Баевой, В.В. Коврова. – М., 2009.

2. Макарова И.В. Общая психология: Краткий курс лекций / И.В. Макарова. – М.: Юрайт, 2013. – 182 с.

3. Чигаева В.Ю. Исследование склонностей к девиантному поведению у подростков, оставшихся без попечения родителей и проживающих в детском доме (гендерный аспект) / В.Ю. Чигаева, К.В. Грабчук, Л.М. Булдыгина // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – №2.

Григорьев Олег Александрович

доцент, соискатель
ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет»
г. Воронеж, Воронежская область

Туманцев Константин Владимирович

старший преподаватель, соискатель
ФГБОУ ВО «Воронежский государственный технический университет»
г. Воронеж, Воронежская область

Григорьев Кирилл Олегович

обучающийся, соискатель
МБОУ «Гимназия им. академика Н.Г. Басова»
при ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет»
г. Воронеж, Воронежская область

ПРОФИЛАКТИКА НЕГАТИВНЫХ ЯВЛЕНИЙ ПРИ РАБОТЕ ЗА ПЕРСОНАЛЬНЫМ КОМПЬЮТЕРОМ СРЕДСТВАМИ ФИЗКУЛЬТУРНО- ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ МЕРОПРИЯТИЙ

Аннотация: в статье рассмотрены негативные факторы, отрицательно воздействующие на состояние здоровья пользователей персонального компьютера. С целью профилактики здоровья работников фирмы, предупреждения у них негативных последствий работы на ПК и повышения их работоспособности в статье представлены разработанные и внедренные в режим рабочего дня специальные комплексы физкультурно-оздоровительной направленности.

Ключевые слова: персональный компьютер, здоровье, комплексы физических упражнений.

Здоровье является одним из главных условий эффективной профессиональной деятельности сотрудников предприятий и учреждений разного профиля.

При этом в настоящей время одним из важнейших вопросов, связанных с компьютеризацией населения, является изучение влияния персонального компьютера (ПК) на организм, психическое состояние и развитие человека. Человек, для которого ПК является основным «орудием производства», с точки зрения гигиены относится к категории работников «умственного» труда. Однако, как и работники «физического» труда, он также подвергается воздействию различных вредных факторов, которые обусловлены спецификой его производственной деятельности: электромагнитные поля, длительная фиксация на плоскости монитора взгляда, не физиологичное положение на клавиатуре кистей рук и др. Длительная работа за ПК негативно сказывается на многих функциях организма человека: высшей нервной деятельности, зрительного аппарата, иммунной и эндокринной системах, костно-мышечном аппарате [1].

Анализ научно-методической литературы показал, что ПК без соблюдения санитарно-гигиенических требований к работе за ним отрицательно воздействует на состояние здоровья, при которой ученые выделяют пять основных синдромов: карпальный туннельный синдром (КТС), компьютерный зрительный синдром (КЗС); дыхательный и застойный синдром, позвоночный синдром [2; 4; 5].

В настоящее время все больше внимание привлекает внимание проблема влияния работы на ПК на психологическое состояние пользователей, которая выражается в: депрессивной зависимости от виртуального мира глобальных сетей и компьютерных игр, уходе в виртуальный мир, стрессах вследствие информационных перегрузок, потеря информации, возможной неустойчивой работы, зависания, сбоев в работе ПК, спама.

С целью профилактики негативного влияния ПК на здоровье человек ученые рекомендуют в процессе работы выполнять упражнения на различные группы: глаз, спины, шеи, плечевого пояса с периодичностью 45–60 минут, а для детей – чаще и продолжительнее. Особое внимание должно уделяться гимнастике для глаз, которую специалисты рекомендуется выполнять не менее 2-х раз в день. Такие упражнения необходимо проводить при появлении первых признаков зрительного дискомфорта, выражающегося в быстром развитии усталости глаз, мелькании точек перед глазами, рези в них [1; 3; 5].

Исходя из актуальности затронутой проблемы нами была поставлена задача разработки системы физкультурно-оздоровительных мероприятий с целью сохранения здоровья в процессе работы на ПК.

На первом этапе нашего исследования нами было проведено анкетирование сотрудников фирм, много работающих за ПК. Были получены следующие результаты: жалобы на негативное влияние компьютера встречаются в 60% случаев у большинства пользователей ПК; у части пользователей ПК астенопия возникает через 2 часа, у большинства через 4 часа, и у всех через 6 часов; меньше нагружает глаза считывание информации, больше – работа в диалоговом режиме, и самую большую нагрузку представляет компьютерная графика.

В процессе этой работы мы выяснили, что большинство семей не подозревает о существовании множества правил эксплуатации компьютера.

Как показал опрос, даже такое элементарное правило, как заземление ПК в домашних условиях не выполняется.

Аналогичные знания у сотрудников фирм показал опрос по проблеме использования физкультурно-оздоровительных мероприятий с целью сохранения здоровья в процессе работы на ПК. Оказалось, что только 5,9% опрошенных используют упражнения для коррекции зрения, причем практически не используют упражнения, описанные нами в первой главе. На вопрос, что такое «компьютерная эргономика», ответ смогли дать только 8,2% опрошенных, а что такое «эрг-упражнения» – 6,4%.

Таким образом, по результатам анкетирования и опроса сотрудников фирм, можно сделать вывод, что использование физкультурно-оздоровительных мероприятий в режиме дня лиц, работающих на компьютере, крайне неудовлетворительной.

С целью профилактики здоровья работников фирмы, предупреждения у них негативных последствий работы на ПК, и повышения их работоспособности нами были разработаны и внедрены в режим рабочего дня специальные комплексы. Комплексы применялись ежедневно, после 45–55 минут работы на ПК. В течение дня применялось 3–5 комплексов, продолжительностью 3–5 минут. Содержание комплексов составляли физические упражнения и различные действия в зависимости от проявляемого симптома (таблица 1).

Таблица 1
Содержание комплексов для пользователей ПК

Симптом	Содержание комплекса
<i>1</i>	<i>2</i>
Изображение фокусируется на экране нечетко. Двойное зрение	<ul style="list-style-type: none"> - круговые движения головой - перевод взгляда 1-м глазом с близкого на дальнее расстояние - то же, двумя глазами - пальминг
Неясность зрения прогрессирует в течение рабочего дня	<ul style="list-style-type: none"> - круговые движения головой - перевод взгляда 2-мя глазами с близкого на дальнее расстояние - перевод взгляда из угла в угол комнаты - пальминг
Двойное зрение	-
Затрудненность концентрации внимания	<ul style="list-style-type: none"> - пальминг - напряжение глазных мышц - перевод взгляда 2-мя глазами с близкого на дальнее расстояние - перевод взгляда 1-м глазом с близкого на дальнее расстояние - поочередный перевод взгляда из угла в угол комнаты
Излишне частое мигание	<ul style="list-style-type: none"> - быстрое моргание - правильная частота морганий - закрывание глаз - пальминг

1	2
Чувство усталости, утомление, вялость	<ul style="list-style-type: none"> - перевод взгляда 2-мя глазами с близкого на дальнее расстояние - перевод взгляда 1-м глазом с близкого на дальнее расстояние - напряжение глазных мышц - пальминг - фокусирование взгляда на углах комнаты – поочередное на левом и правом - перевод взгляда 1-м глазом с близкого на дальнее расстояние
Смещение слов или цифр Повторение знаков в тексте, пропуски в наборе	<ul style="list-style-type: none"> - вращательные движения большими пальцами рук - фокусирование взгляда на углах комнаты – поочередное на левом и правом - пальминг - перевод взгляда 2-мя глазами с близкого на дальнее расстояние
Боли в бедрах, ногах, нижней части спины. Ощущение напряжения в плечи, шее, руках, спине	<ul style="list-style-type: none"> - напряжение мышц спины - потягивание всем телом - круговые движения головой - круговые движения плечами

Дополнительно, по мере появления негативных симптомов, проводились комплексы на устранение этих отрицательных явлений. В состав всех комплексов обязательно входили упражнения на крупные группы мышц: круговые вращения руками, наклоны в стороны, приседания и 1–2 упражнение на осанку.

Необходимо заметить, что в ходе исследования с работниками фирмы было проведено три методических семинара на тему: «Компьютер и здоровье». Для постоянной информации для работников фирмы был изготовлен информационный стенд по этой же теме. Раз в неделю нами вывешивались новые материалы. Можно отметить, что представленные материалы касались не только темы «Компьютер и здоровье», а таких направлений: «Здоровый образ жизни»; «Правила самостоятельных занятий физическими упражнениями»; «Правила дозирования нагрузки»; «Самоконтроль при занятиях физическими упражнениями».

На начальной стадии педагогического эксперимента в экспериментальной и контрольной группах (фирма М-Дизайн) были проведено выявление показателей психоэмоциональной и зрительной продуктивности при работе на компьютере и особенностей состояния кистей рук пользователей компьютеров. По завершение эксперимента было проведено повторное исследование. Результаты исследований представлены в таблице (табл. 2).

Таким образом, в результате исследований было выявлено, что разработанная нами методика дала определенные улучшения в психоэмоциональной и зрительной продуктивности сотрудников экспериментальной группы с 0,65 усл. ед. дл 0,72 усл. ед., тогда как в контрольной группе мы зафиксировали даже ухудшение. Положительная динамика зафиксиро-

вана в экспериментальной группе и по другим показателям: увеличилась сила кистей (на 220 гр) и отодвинулся ее болевой порог (на 11,6 сек), тогда в контрольной группе показатели остались практически прежними.

Таблица 2
Средние значения показателей психоэмоциональной и зрительной продуктивности, работоспособности кисти в контрольной и экспериментальной групп в процессе педагогического эксперимента ($X \pm m$)

Группа	проба Weston, усл. ед.		Пальцевой тест, кг		Болевой тест, сек	
	До эксп.	После эксп.	До эксп.	После эксп.	До эксп.	После эксп.
Экспериментальная	0,65±0,11	0,72±0,16	4,1±0,36	4,32±,27	57,4±4,3	69,0±4,1
Контрольная	0,67±0,14	0,66±0,13	4,4±0,34	4,4±0,36	55,6±3,8	56,0±4,5
(P(t))	< 0,05		< 0,05		< 0,05	

Субъективные показатели работоспособности работников в процессе рабочего дня на протяжении педагогического эксперимента представлены в таблице (табл. 3).

Таблица 3
Средние субъективные показатели работоспособности в экспериментальной и контрольной группах

Группа	Настроение	Работоспособность	Самочувствие
Экспериментальная	4,13	4,32	4,22
Контрольная	4,14	4,11	4,13

Субъективные показатели работоспособности в экспериментальной группе несколько выше, что, по всей видимости, определяется внедрением системы физических упражнений в режим рабочего дня. Данное обстоятельство, на наш взгляд, повышает производительность труда. К сожалению, по этому направлению исследований не проводилось (нами только выдвинута только гипотеза, ждущая своего обоснования).

На основании проведенных практических исследований можно констатировать, что разработанная нами методика применения физкультурно-оздоровительных мероприятий для профилактики здоровья и повышения работоспособности лиц, работающих за ПК, является эффективной и может быть рекомендована для использования на практике при работе за ПК всем лицам.

Список литературы

1. Демирчоглян Г.Г. Человек у компьютера: как сохранить здоровье / Г.Г. Демирчоглян. – М.: Терра – Кн. клуб, 2001. – 238 с.: ил.
2. Рамазанова Б.М. Влияние компьютера на здоровье и психологическое состояние человека / Б.М. Рамазанова // News of Science and Education. – 2019. – Т. 6, №3. – С. 87–90.
3. Тимченко Т.В. Профилактика зрительного утомления у пользователей персональными компьютерами средствами физической культуры / Т.В. Тимченко, Е.В. Данилов, Р.Р. Халфина // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – №53–5. – С. 350–355.

4. Чомаева М.Н. Компьютер как фактор вредного воздействия на здоровье человека // М.Н. Чомаева // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2020. – №7–2 (46). – С. 9–11.

5. Шумилин В.К. Пособие по безопасной работе на персональных компьютерах / В.К. Шумилин. – М.: Изд-во НЦ ЭНАС, 2004. – 28 с.: ил.

Гришина Валерия Сергеевна

магистрант

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

г. Тула, Тульская область

ПРОЦЕСС СТАНОВЛЕНИЯ САМОСОЗНАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК ФАКТОР УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Аннотация: в статье рассматриваются возрастные особенности самосознания на каждом из этапов дошкольного возраста; связь самосознания с окружением ребенка, важность участия взрослого в формировании умения правильно оценивать себя и свои действия; представлено описание важных компонентов самосознания: самооценки, самоконтроля и самопознания. Прямая взаимосвязь процесса формирования самосознания и готовности к обучению в школе.

Ключевые слова: самосознание, дети дошкольного возраста, социализация.

Самосознание формируется в процессе развития когнитивных и психических процессов. Еще во младенчестве ребенок способен оценивать, подразделять на категории эмоциональные состояния, которые испытывает его родитель.

В раннем детстве процесс самосознания характеризуется умением отделять собственную деятельность от деятельности других, возможность осознания себя как активного субъекта. Когда ребенок приближается к трем годам, многие родители сталкиваются с кризисом негативизма, который выражается в упрямстве и настаивании на своих требованиях. Такой сложный период является показателем перехода на новую ступень в формировании будущей личности.

В старшем дошкольном возрасте начинают формироваться различные механизмы регуляции поведения и деятельности. По мнению Г.А. Урунтаевой, в данном возрасте закладываются основные компоненты самосознания: самооценка, самоконтроль, самопознание [4, с. 201]. На процесс их становления влияет окружающая среда ребенка: общение со сверстниками и взрослыми. И если общение со взрослыми дает ребенку «эталон», показывающий нормы поведения, знакомящий с рядом правил, то коллектив ровесников активизирует ребенка на соперничество, желание становится лучше, быть лидером, оценивать возможности и умения соседа по парте, а затем переносить это уже на себя. Особенная закономерность состоит в том,

**30 Психологически безопасная образовательная среда:
проблемы проектирования и перспективы развития**

что дошкольник уже знает достаточно правил и норм поведения, однако лучше всего применять их к другим детям. Образуется проблема, ребенок не может оценить свой поступок, решить, правильно или неправильно он поступил. Здесь важна помощь взрослого, который может дать правильную оценку ребенку и его поступкам. Правильность заключается в адекватной оценке, которая не навредит, занизив самооценку, и не превознесет, завывая, таким образом, оценку себя дошкольником. Чем точнее оценочная характеристика взрослого, тем точнее представление ребенка о результатах своих действий. В данном возрастном периоде закладываются основы рефлексии, которая является одним из компонентов самосознания. Дети учатся предвосхищать те эмоции и поступки, которые увидят у взрослых, выполнив то или иное действие. Появляются модели поведения: одна применяется с одним взрослым, другая работает в других взаимодействиях. Однако развита рефлексия неравномерно и не везде еще применяется, но служит хорошей опорой для будущей социализации в духовных институтах: возможно предугадать, подумать о том, что планируешь совершить, а развитая критичность поможет отнестись к хорошей деятельности к хорошим поступкам или тем, которые не принесут признания и похвалы со стороны окружающих.

В развитии самоконтроля можно выделить несколько путей. Освоение способов самопроверки и развитие способности проверять и корректировать собственную работу. Дошкольникам еще сложно оценить свою деятельность, соотнося ее с образом, поиск ошибок затруднен [3, с. 118]. К 6 годам проверка работы выступает как целенаправленная активность, нацеленная на лучший результат, однако проверка работ сверстников дается детям гораздо лучше. Особенностью является появление самоконтроля только при условии непосредственного руководства взрослого.

Волевое действие начинает свое зарождение в старшем дошкольном возрасте. Ребенок овладевает контролем, планированием и целеполаганием. Удержание цели и доведение начатого до конца зависит от нескольких факторов. Во-первых, от времени, которое необходимо для решения поставленной задачи и от ее трудности, во-вторых, от наличия ошибок или достижений. Успех мотивирует на преодоление трудностей, коррекцию ошибок, желание двигаться дальше, к успешно выполненной работе. У некоторых детей неуспех является точкой, которая помогает появляться интересу, способствующему решать и преодолевать трудности и неуспехи. Объективная, доброжелательная оценка взрослого помогает ребенку мобилизовать свои силы и достичь результата.

Умение планировать свою деятельность происходит только при обучении со стороны взрослых. Осознание собственных действий позволяет дошкольнику управлять своим поведением, но ему нужна внешняя опора для его регуляции [2, с. 48].

На основе изменений, которые происходят у ребенка за весь дошкольный период, формируется готовность к обучению в школе. Это не только речевые и интеллектуальные способности, развитые в необходимой мере, но и возможность оценивать объективно, регулировать и контролировать свою работу, иметь мотивацию по отношению к деятельности. Все происходящие изменения готовят ребенка к смене ведущей деятельности, проявлению большей самостоятельности и контроля, становления социального «Я», по мнению Л.И. Божович [1, с. 320]. Важность новых особенностей и их правильное, верное развитие зависит напрямую от взаимодействия ребенка со значимым окружением. И только правильное отношение

к нему, его качествам, способностям и возможностям со стороны авторитетных взрослых поможет возникнуть центральному личностному образованию, которое будет определять всю систему отношений ребенка с окружающим миром и самим собой.

Список литературы

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович [и др.]. – СПб.: Питер, 2008. – 398 с.
2. Владимирова С.В. Самосознание ребенка в дошкольном возрасте / С.В. Владимирова // Глобус. Серия: Психологические науки. – 2020. – №5 (51). – С. 46–49.
3. Лебедеко Е.Н. Психологические особенности развития самосознания старших дошкольников в условиях лично ориентированного взаимодействия / Е.Н. Лебедеко // Развитие личности как стратегия гуманизации образования: материалы VI Межрегиональной научно-практической конференции / под ред. Е.Н. Шиянова, Н.Г. Сикорской. – Ставрополь: СКСР, 2007. – С. 117–119.
4. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – 5-е изд., стереотип. / Г.А. Урунтаева. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 336 с.

Ерошина Дарья Андреевна
бакалавр, студентка

Научный руководитель

Карандеева Арина Вячеславовна
старший преподаватель

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

ВЛИЯНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИ БЕЗОПАСНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ НА ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ КОЛЛЕКТИВА ПЯТИКЛАССНИКОВ К СРЕДНЕМУ ЗВЕНУ ШКОЛЫ

Аннотация: *переход из начальной школы в среднее звено обучения совпадает с началом подросткового возраста и, как следствие, с началом перестройки организма на физиологическом и психологическом уровнях. Детскому коллективу приходится адаптироваться к новым условиям обучения, знакомиться с новыми учителями, одноклассниками, учебными предметами и режимом дня и одновременно справляться с контролем своих эмоций, возникающими стрессовыми ситуациями. В статье обосновывается, что в связи с этим чрезвычайно важно создание психологически безопасной образовательной среды с целью смягчения возможных кризисных ситуаций в период адаптации.*

Ключевые слова: *подростковый коллектив, образовательная среда, адаптация к среднему звену школы.*

В современной российской действительности специалистами всех сфер, занимающихся исследованиями человека и общества, а особенно специалистами педагогической сферы, отмечается острая необходимость подготовки подрастающего поколения к постоянно меняющимся усло-

влиям окружающей среды. Ослабевающая сила родительского влияния на адаптацию к ранее неизвестным социальным ситуациям стала причиной необходимости усиления влияния ресурсов школы на приспособление учеников к новым этапам обучения, статусу, педагогическому и ученическому коллективам.

Очень важно учитывать особенности адаптации подросткового коллектива к среднему звену школы, так как это является необходимым условием для формирования и развития личности, успешной во всех сферах жизнедеятельности человека. Психологическое благополучие образовательной среды создает условия для позитивной творческой мотивации, саморазвития, самореализации и самоутверждения. Ребенок становится не только объектом, но и субъектом своего взросления.

В начале перехода в среднюю школу дети переживают период адаптации, аналогичный периоду адаптации к начальной школе. Он характеризуется усилением беспокойства, растущей застенчивостью и демонстративностью, забывчивостью, снижением работоспособности и дезорганизацией. Эти отклонения характерны для большинства школьников в начале адаптационного периода, но исчезают через 3–4 недели (период «легкой адаптации») [3].

Выделяется несколько стадий адаптации подросткового коллектива к среднему звену обучения:

1. Усвоение правил и норм социальной группы, в которую входит ученик.
2. Возникновение противоречия между тем фактом, что человек становится «как все», и потребностью в индивидуализации, что становится причиной поиска способов самовыражения.
3. Интеграция. Подросток поддерживает среди своих моделей поведения те, которые отвечают потребностям группового развития, группа меняет свои правила и принимает у личности необходимые для её развития качества [5].

Результатом всего вышперечисленного является коллективная адаптация группы и подростка к условиям среднего звена школы.

М.Р. Битянова в своих работах подчеркивает, что одноэтапная адаптация создает предпосылки для будущего развития. Успешное прохождение кризиса способствует более качественной адаптации ко всему дальнейшему периоду образования. Психологически безопасная образовательная среда способствует адаптации в условиях меняющегося социума, а также развитию навыков работы за пределами заданной среды [1].

Успешная адаптация также связана с развитием субъектной позиции ученика, его становлением как успешной творческой личности и повышением уровня жизнестойкости [6].

При переходе в среднее звено школы подростки начинают сравнивать себя с окружающими, идентифицировать себя больше со взрослыми, чем с детьми, а среда, в которой они находятся, еще не предоставляет ему всех прав взрослого. Возникает серьезный конфликт между подростком и образовательной средой, в которой он вынужден развиваться.

Основной потребностью детей подросткового возраста является эмоционально-межличностное общение со сверстниками. Подростки готовы идентифицировать себя с любой группой, принять любые правила и нормы поведения, что может стать проблемой в будущем, если образовательная среда школы не соответствует требованиям психологической безопасности.

Конечная цель поиска своей группы – это попытка отстоять свою независимость, сформировать собственное «Я» и найти свое место в социуме.

Подросток вынужден проживать переходный период в условиях «гормональной бури». Осознание своего гендера накладывает большой отпечаток на формирование и становление личности и характера каждого подростка. Быстрый рост физических параметров тела и появление сексуального влечения в неподходящих для этого ситуациях являются дополнительными стрессовыми факторами для подростка. Усугубляет положение и тот аспект, что в подростковом коллективе каждый участник подвержен этим факторам в разной степени, и также в разной мере обладает опытом грамотного поведения в различных ситуациях. Ориентация на большинство становится причиной того, что ребенку становится сложнее контролировать эмоции, чувства и реакции на них [4].

Важным фактором являются мнения и оценки взрослых, которые усваиваются, консолидируются и сохраняют свое влияние на всю жизнь. Успешное прохождение данного периода позволяет ученику научиться самостоятельно оценивать успехи и неудачи, сравнивая себя с самим собой.

Для более успешной адаптации пятиклассников к среднему звену обучения, необходимо появление «чувства взрослости». М.Р. Битянова считает, что оно реализуется с помощью основных компонентов, которые выражаются в новых личностных установках в отношении учебной деятельности, школы, учителей и сверстников [2].

Одной из основных задач психолога в период адаптации является создание психологически безопасной образовательной среды. Основная цель – это предотвращение различных осложнений в психическом развитии и формировании личности подростков в процессе перехода в следующую возрастную фазу. Для этого специалист должен определить «группу риска», в которую входят дети, воспитание и обучение которых связано с определенными проблемами. Также психологу важно создать оптимальные условия для адаптации всех учеников коллектива пятиклассников и развития уже достигнутых положительных изменений.

Следует отметить четыре основных направления работы психолога в процессе адаптации пятиклассников к среднему уровню обучения с целью создания психологически безопасной образовательной среды:

1. Просвещение и консультирование педагогов.
2. Просвещение и консультирование родителей.
3. Практическая работа с детьми по повышению уровня готовности к переходу на средний уровень обучения.
4. Диагностика уровня и содержания адаптации учащихся 5-х классов к новым условиям обучения.

Таким образом, психологически безопасная образовательная среда играет большую роль в адаптации коллектива пятиклассников к новым условиям обучения. В новых и непривычных ситуациях у младших подростков может возникнуть эмоциональный дискомфорт и значительно увеличиться риск школьной дезадаптации, когда внутренние психологические проблемы и перестройка организма школьника усложняют процесс обучения. В таких условиях переход в среднее звено обучения усложняется, но может способствовать социальному и психологическому росту ребенка при правильной организации и комфортных условиях.

Список литературы

1. Битянова М.Р. Как вы яхту назовете... / М.Р. Битянова // Школьный психолог. – 2000. – №12. – С. 29–41.
2. Битянова М.Р. Работа психолога в начальной школе / М.Р. Битянова, Т.В. Азарова, Е.И. Афанасьева [и др.]. – М.: Совершенство, 2014. – 372 с.
3. Дубровина И.В. Рабочая книга школьного психолога / под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Просвещение, 2010. – 462 с.
4. Фахтулин Н.С. Особенности социализации личности в подростковом периоде: современная российская ситуация / Н.С. Фахтулин // Казанский педагогический журнал. – 2018. – №2. – С. 12–32.
5. Феоктистова С.В. Школьная адаптация и дезадаптация: психологические проблемы / С.В. Феоктистова. – М.: Образование, 2001. – 118 с.
6. Щербинина О.А. Взаимосвязь тревожности, социометрического статуса и самооценки младших подростков / О.А. Щербинина, Ю.А. Рябчук // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2018. – №1. – С. 46–53.

Ивлева Алина Юрьевна

бакалавр, 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

СТАЛКИНГ КАК ЯВЛЕНИЕ, ПРЕПЯТСТВУЮЩЕЕ СОЗДАНИЮ ПСИХОЛОГИЧЕСКИ БЕЗОПАСНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Аннотация: в статье раскрывается суть понятия «сталкинг» и опасность данного явления для психологической безопасности школьников. Далее дается обоснование того, почему сталкинг становится актуален именно для школьников подросткового возраста, перечисляются основные паттерны поведения сталкеров в реальной жизни и в Интернете. Особое внимание уделяется чувствам сталкера и жертвы, методам борьбы с преследованием. Также анализируются статистические данные по сталкингу в США, наказуемость преследований в России и примеры в художественной литературе.

Ключевые слова: сталкинг, преследование, социальные сети, Интернет, школа.

Школа – это место получения знаний, а также общения с одноклассниками и друзьями. Большую часть дня дети проводят в школе, сидя за партами на уроках, с небольшим отдыхом от учебы на перемене. Именно поэтому так важно, чтобы образовательная среда была комфортной. Но существует множество факторов, ставящих под угрозу психологическую безопасность школьного пространства. Одним из таких явлений является сталкинг. Сталкинг, происходящий от английского слова «stalking» –

преследование, является видом навязчивого внимания к одному человеку со стороны другого человека или группы людей [4]. Нежелательное внимание проявляется в виде отслеживания активности в социальных сетях, бесчисленных сообщений, смс, звонков, непрошенных подарков, преследования на улице, слежки у дома. Сталкеры используют различные виды психологического давления, навязчиво демонстрируют желание сблизиться, подружиться, вступить в романтические отношения, заставляют чувствовать себя виноватыми, шантажируют, пишут оскорбления, угрожают своим жертвам физической расправой. Таким образом, жертва более не чувствует себя в безопасности, постоянно ощущая давление со стороны преследователя. Для нее перестает существовать личное пространство, даже дома невозможно почувствовать себя комфортно. А самое главное – жертва понимает, что никто не может ей помочь.

Почему же stalking имеет место быть в школе? Чем он опасен? С какого возраста люди подвергаются преследованию? Что чувствуют жертва и преследователь? Как бороться с этим явлением?

Когда школьники вступают в подростковый возраст, на первый план для них выходит интимно-личностное общение [1, с. 280]. Это пора первых симпатий и влюбленности, обретения идентичности. Но далеко не все способны адекватно выражать свои чувства из-за стеснения или незнания, как это лучше сделать. Именно поэтому сталкер начинает следить за объектом своего интереса в социальных сетях, удаленно узнавать о хобби, семье и знакомых, домашнем адресе, номере телефона и другой личной информации. Таким образом, он собирает информацию. Сталкером может стать стеснительный одноклассник или учащийся из параллельного класса, а также люди, старше или младше на несколько лет. В выбранной жертве сталкеры видят объект безумной влюбленности или же кумира, которому поклоняются до нездорового фанатизма. И они хотят, несмотря ни на что, быть вместе с объектом обожания. Даже если жертва против этого и активно это показывает.

Человек, подвергающийся преследованию, не может чувствовать себя в безопасности. Если сталкер – это учащийся той же школы, нахождение в образовательном учреждении становится невыносимым. Жертва думает только о том, чтобы избежать внимания своего обожателя. Конечно, ни о каком психологическом комфорте не может идти и речи. Ситуация же, когда сталкер ученик не данной школы, а, например, другой, или же намного старше, характеризуется тем, что дорога до места учебы и обратно превращается в испытание. Ведь на каждом углу, в транспорте, возле дверей школы или подъезда дома жертву может поджидать преследователь. Жизнь превращается в ад без личных границ. А школу нужно посещать каждый день...

В целом stalking можно разделить на два вида – в виртуальном мире и в реальности. В современном мире люди много времени проводят в социальных сетях, демонстрируя свою повседневную жизнь через фотографии, геолокацию местонахождения и посты. При желании, можно и не знакомясь с людьми вживую узнать об их жизни буквально все. Чем и пользуются сталкеры. Личные профили сетей ВКонтакте и Instagram рассказывают, где человек любит проводить время, чем увлекается, где живет и так далее. Особенно это касается подростков. На сегодняшний день

возможности интернета дают стalkerу возможность, не выходя из дома контролировать жизнь своей жертвы, выражать свои нездоровые чувства через лайки, сообщения, часто используя фейковые аккаунты, звонки с подставных номеров и так далее. Невидимое присутствие постороннего в жизни угнетает психологически и вселяет страх перед новыми звонками и сообщениями, выходом на улицу. Ведь стalker добивается обладания жертвой в реальной жизни, хочет быть вместе, называя это любовью или поклонением ее личности. И здесь мы плавно переходим ко второй разновидности stalkingа, которая страшна уже физическим присутствием преследователя, а значит и его властью над жертвой. Простое ли наблюдение исподтишка или же навязчивое присутствие в разнообразных местах привычного маршрута, попытки встретиться лицом к лицу, шантаж и угрозы – все это методы стalkerов в реальной жизни.

Какие чувства руководят стalkerом? И что испытывает в этот момент жертва? Стalker чувствует нездоровое влечение к своему объекту обожания. Ему кажется, что он влюблен, и он хочет показать свои чувства, а также, чтобы возлюбленная/ый испытывали то же самое. На самом же деле стalkerу нравится ощущать свой контроль над жизнью другого человека. Такое явление называют «комплекс Бога» [5]. Стalker считает себя всемогущим, им движет только желание обладания, в одиночку и без компромиссов. Поэтому он делает все, чтобы добиться внимания жертвы. А что испытывает в свою очередь жертва? Беспомощность и страх. Дискомфорт. Психологическое угнетение и постоянную угрозу, в том числе физическую. Невозможность сосредоточиться на учебе, спорте, своей привычной жизни. Интернет и телефон становятся проводниками преследователя в личное пространство, поэтому и дом перестает быть надежной защитой от проблем внешнего мира. Опасность нависает над семьей и друзьями, так как стalkerы часто прибегают к методу запугивания жертвы расправой над членами семьи и близкими людьми. Бывают ситуации, когда человек, особенно подросток, настолько запуган, что не может никому признаться в своей страшной проблеме. Прогул занятий, сниженная успеваемость, закрытость, психологическая нестабильность – это одни из многих тревожных признаков.

В настоящее время в интернете можно найти множество реальных историй, которые рассказывают жертвы stalkingа. Различные проекты, сайты, группы, посвященные равноправию, феминизму, антинасилию освещают эти истории и стараются сделать так, чтобы школьникам, студентам, взрослым людям было не страшно за свою жизнь и жизнь близких людей. Чаще всего жертвами становятся девушки, с которыми хотят познакомиться или же восстановить разорванные отношения. Молодые люди хоть и реже, но также страдают от неотступных попыток нежеланных знакомств. Сюжеты таких историй типичны, но от этого не менее угнетающие.

Далее хотелось бы перейти к статистике и рассмотрению проблемы stalkingа с точки зрения законодательства РФ. Большое статистическое исследование на тему stalkingа было проведено в США [3, с. 34]. Наибольший интерес привлекает диаграмма, составленная на основе возраста и пола тех, кто подвергся преследованию. Более половины жертв-женщин и более трети жертв-мужчин подверглись преследованию в возрасте до 25 лет. А возраст первого столкновения со stalkingом среди

женщин и мужчин – 10 лет. Примерно каждая пятая жертва-женщина и каждая 14-я жертва-мужчина подвергались преследованию в возрасте от 11 до 17 лет. В России аналогичного масштабного исследования проблемы stalking не проводилось.

Существует ли уголовное наказание за stalking в России? Почему жертвы stalking чувствуют себя беспомощными? Почему им страшно за себя? В российском законодательстве не предусмотрено конкретной статьи за stalking, в отличие от США, где stalkеру по итогу расследования запрещается приближаться к своей жертве на определенное количество метров, а если эта мера нарушается, то далее следует уголовная ответственность. Но в России есть возможность привлечь к уголовной ответственности за конкретные формы stalking, например, угроза убийством [6], нарушение неприкосновенности частной жизни [7], нарушение неприкосновенности жилища [8] и другие. Самое главное – не бояться заявить о своей проблеме. Конечно, многое зависит от полицейских, ведь в сети есть много историй того, как у жертв stalking не принимали заявления или просто не давали делу хода. Но часто уже сам факт обращения в полицию отпугивает stalkера. Также в курсе преследования должна быть семья, друзья, школьные учителя. Чем больше огласка, тем лучше. В настоящее время появляются центры оказания психологической поддержки жертвам stalking. В школе ученик должен чувствовать себя комфортно и приходить за знаниями и позитивным общением, а не подвергаться психологическому давлению, бояться за свою жизнь и здоровье.

Проблема stalking в школе находит отражение в литературе и кино. Примером может послужить книга «13 причин почему» Джея Эшера и одноименный сериал от Netflix. В данном произведении поднимается множество важных вопросов об отношениях и здоровом поведении подростков. Одним из эпизодов, демонстрирующих stalking, взаимодействие stalkера и жертвы, а самое главное, живо описывающих чувства жертвы, становится момент, когда за главной героиней, Ханной, в окна ее комнаты подглядывает ее одноклассник [2, с. 88]. Книга и сериал заставляют о многом задуматься, и, что важнее, эта история пропагандирует ценности адекватных взаимоотношений, того, как они строятся, а также уважения друг к другу.

Таким образом, проблема является актуальной, она несет угрозу психологической безопасности образовательной среды, здоровью и жизни учеников. Но способы борьбы с этим явлением есть, пусть и в зачаточном состоянии, но это внушает надежду, что в будущем наказание за подобное деяние будет прописано на законодательном уровне, а в сознании людей не будет появляться идей навязчивого преследования другого человека.

Список литературы

1. Кулагина И.Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – 2-е изд. / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колоцкий. – М.: ТЦ «Сфера», 2009. – 464 с.
2. Asher, Jay. 13 reasons why [Text]: Penguin Random House UK, 2009. – 314 p.
3. The National Intimate Partner and Sexual Violence Survey: 2010 Summary Report [Text]: Black, M.C., Basile, K.C., Breiding, M.J., Smith, S.G., Walters, M.L., Merrick, M.T., Chen, J., & Stevens, M.R. (2011). The National Intimate Partner and Sexual Violence Survey (NISVS): 2010 Summary Report. Atlanta, GA: National Center for Injury Prevention and Control, Centers for Disease Control and Prevention. – 124 p.

4. Сталкинг (преследование). Википедия. Свободная энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Сталкинг_\(преследование\)](https://ru.wikipedia.org/wiki/Сталкинг_(преследование)) (дата обращения: 16.10.2021).

5. Комплекс бога. Википедия. Свободная энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/Комплекс_бога (дата обращения: 16.10.2021).

6. Уголовный кодекс Российской Федерации. Статья 119: Угроза убийством или причинением тяжкого вреда здоровью. СПС «КонсультантПлюс» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_10699/37fd891311615f23654aa2bd69d386f6c0c8470/ (дата обращения: 16.10.2021).

7. Уголовный кодекс Российской Федерации. Статья 137: Нарушение неприкосновенности частной жизни. СПС «КонсультантПлюс» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_10699/4234a27af714cc608ae71b7bae9400f3613c8f60/ (дата обращения: 16.10.2021).

8. Уголовный кодекс Российской Федерации. Статья 139: Нарушение неприкосновенности жилища. СПС «КонсультантПлюс» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_10699/50d5e657645fa5ca39c5569d6ed240778c0e40b1/ (дата обращения: 16.10.2021).

Кортнева Ольга Сергеевна
студентка

Научный руководитель

Романова Елена Владимировна
канд. психол. наук, доцент

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

МИНИМИЗАЦИЯ УГРОЗ ЗДОРОВЬЮ ШКОЛЬНИКОВ В СВЕТЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация: в статье затрагивается проблема внедрения информационных средств обучения и возможные угрозы здоровью школьников, выявляющиеся вследствие технологизации в образовании; рассматриваются факторы, наносящие вред детям при неограниченном использовании технических средств; предлагается использование здоровьесберегающих технологий, а также санитарно-гигиенических норм на уроках.

Ключевые слова: учащиеся, ИКТ, технические средства, здоровьесберегающие технологии.

В повседневной жизни люди все чаще прибегают к помощи современных технических устройств: компьютеров, телефонов, планшетов и прочих девайсов. Многие виды профессиональной и образовательной деятельности напрямую связаны с использованием интернет-ресурсов. Поиск информации для выполнения домашних работ, просмотр оценок, общение с одноклассниками у детей происходит через мессенджеры, социальные сети, виртуальные энциклопедии, электронные журналы и различные другие сайты. Но, к сожалению, помимо всех благ, которые приносит информатизация образовательной среды, важно помнить и об отрицательных

моментах. Продолжительное сидение за компьютером, использование планшетов со скаченными учебниками, выполнение заданий в электронном виде, регистрация в социальных сетях и на сайтах с раннего возраста, просмотр реклам различной продукции и прочего непроверенного контента, идущий параллельно с получением учебной информации, может негативно сказаться на физическом и психологическом здоровье детей.

В результате изучения материалов по данной теме целью нашего исследования стало выявление основных видов угроз здоровью школьников при использовании технических средств и определение эффективных методов защиты от них.

Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие задачи исследования:

- 1) определить, что такое «здоровьесберегающие технологии»;
- 2) выявить основные виды угроз здоровью школьников, посредством использования информационных средств обучения;
- 3) провести диагностику школьников, направленную на выявление популярных технических средств среди учащихся, а также наличие умений безопасного их использования в учебном процессе;
- 4) разработать рекомендации для педагогов и родителей для проведения профилактической работы с детьми, направленной на предупреждения угрозы их здоровью при использовании информационных средств обучения.

Здоровье человека – одна из первостепенных и актуальнейших тем XXI века. Внедрение ИКТ в общее среднее образование ставит важную перед школой задачу сохранения здоровья подрастающего поколения в процессе их обучения. Практически каждый учитель-предметник использует технических средств на своих уроках, но, зачастую, их использование сопряжено с достаточным количеством неучтенных факторов, отрицательно влияющих на здоровье детей. Создание определенных рамок, критериев, требований и их согласованное внедрение значительно бы помогло снизить риски угрозы здоровью молодого поколения. Данная необходимость привела к появлению такого понятия, как здоровьесберегающие технологии [1].

Здоровьесберегающие технологии при использовании ИКТ включают в себя:

- 1) условия обучения (отсутствие стресса, адекватность требований, адекватность методик обучения и воспитания, адекватность использования информационных технологий);
- 2) правильную организацию учебного процесса (в соответствии с возрастными, половыми, индивидуальными особенностями и гигиеническими требованиями к работе с компьютером);
- 3) соответствие учебной и физической нагрузки возрастным возможностям обучающегося;
- 4) соответствие нормированного времени использования компьютера;
- 5) правильно организованный двигательный режим [2].

Теперь следует разобраться в том, какие отрицательные и положительные моменты есть в использовании ИКТ на уроках. Так ли необходима информатизация образования на самом деле? К положительным моментам, безусловно, можно отнести повышение качества образования, его прогрессивность; повышение интереса учащихся, индивидуализацию

обучения; возможность развития и проявления творческих способностей. Из негативных аспектов можно выделить снижение активности, подвижности; нагрузку на позвоночник и суставы, усталость глаз от продолжительной работы за компьютерами; возможность развития компьютерной и Интернет-зависимости [3].

Для изучения вопроса безопасного использования гаджетов в учреждениях образования нами был проведен опрос среди учащихся 8 класса МБОУ СОШ №7 г. Серпухова. В опросе приняли участие 30 респондентов. В результате опроса было выявлено, что 67% учащихся предпочитают выполнять задания при помощи компьютера, 20% используют для этой цели планшеты, 13% прибегают к помощи мобильных телефонов. Из числа опрошенных 50% респондентов знают основные правила СанПиН при работе с компьютером, но при этом, лишь 20% учащихся всего класса компетентны в вопросах сохранения своего здоровья и реально применяют данные правила в повседневной жизни.

Данные опроса показали, что школьников необходимо знакомить с правилами использования технических устройств, так как они владеют недостаточной и порой ошибочной информацией.

Какие же рекомендации при внедрении ИКТ в обучение могут помочь педагогам и родителям, а также самим учащимся сохранить их здоровье?

Основные рекомендации специалистов по эргономике сводятся к следующему:

1. Высота стула (а лучше кресла) должна быть такой, чтобы между ладонью и запястьем не образовывался угол.

2. Клавиатуру лучше размещать на несколько сантиметров ниже уровня обычного письменного стола.

3. Во время работы за компьютером ноги должны иметь опору, чтобы снизить нагрузку, которую они испытывают.

4. Во время набора текста на клавиатуре запястья не должны опускаться, подниматься или отклоняться в стороны. Пальцы, запястье и предплечье должны образовывать прямую линию.

5. Между локтевым суставом и предплечьем должен образовываться угол в 90 градусов, плечи должны быть опущены и расслаблены.

6. Необходимо организовывать занятия таким образом, чтобы выполнялось чередование различных видов деятельности, внедрять динамические паузы и гимнастику для глаз во время уроков и выполнения домашних работ.

7. Установка монитора выполняется таким образом, чтобы на нём не появлялись блики от внешних источников освещения.

Внеучебные занятия с использованием компьютеров рекомендуется проводить не чаще двух раз в неделю, для учащихся 2–5 классах не более 60 минут; для учащихся 6 классов и старше – не более 90 минут. Оптимальное количество занятий с использованием компьютеров в течение учебного дня для обучающихся в 1–4 классах составляет 1 урок, для обучающихся в 5–8 классах – 2 урока, для обучающихся в 9–11 классах – 3 урока [4].

Таким образом, опрометчивое внедрение ИКТ может нести большую опасность для физического и психического здоровья ребенка. Поэтому в современных условиях компьютеризации одной из приоритетных задач в совместной работе педагогов и родителей является организация учебного процесса в соответствии с соблюдением норм СанПиНа, уделение

пристального внимания двигательной активности учащихся и формировании у них ценностного отношения к собственному здоровью.

Список литературы

1. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е.С. Полат. – М.: Академия, 2001.
2. Грачева А.П. Обучение учителей информатики мерам здоровьесбережения школьников при использовании образовательных ресурсов сети Интернет / А.П. Грачева // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. – 2006. – №1 (3). – С. 49–53.
3. Савельева Л.А. Информационные технологии и проблемы развития информационной компетентности учащихся / Л.А. Савельева // Информационные технологии в науке, управлении, социальной сфере и медицине: сборник научных трудов II Международной конференции. – Томск, 2015. – С. 755–759.
4. Санитарно-эпидемиологические правила и нормативы СанПиН 2.4.2.2821-10 «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных организациях».

Куликова Татьяна Ивановна

канд. психол. наук, доцент

Ляшенко Наталья Владимировна

студентка

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

г. Тула, Тульская область

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКИ ТАБАКОКУРЕНИЯ В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ

Аннотация: *в статье рассматривается проблема распространения никотиновой зависимости среди молодежи, в частности, в студенческой среде. Авторы выражают согласие с исследователями в том, что тенденция к изучению личностных и поведенческих особенностей и их влияния на степень никотиновой зависимости является наиболее перспективным, но недостаточно разработанным направлением в системе мер профилактической работы. Описываются разные модели профилактической работы и представлена авторская структура образовательной модели психолого-педагогической профилактики табакокурения в студенческой среде.*

Ключевые слова: *табакокурение, никотиновая зависимость, психолого-педагогическая профилактика, студенческая среда.*

Употребление никотиносодержащей продукции – курение сигарет, кальянов, электронных испарителей – одна из самых распространенных проблем в молодежной среде в настоящее время. Высокая скорость распространения никотиновой зависимости среди детей, подростков и молодых людей требует постоянной просветительской и профилактической работы, а также включения в учебно-воспитательный процесс учебных заведений профилактических программ, направленных на предотвращение никотиновой

зависимости [3]. Однако это довольно сложный процесс. В настоящее время проводятся различные акции, организуются мероприятия, направленные на формирование здорового образа жизни. Тем не менее этого бывает недостаточно для эффективной профилактической работы.

С целью разработки образовательной модели и комплексной программы психолого-педагогической профилактики табакокурения у студентов было проведено экспериментальное исследование по теме «Психолого-педагогическая профилактика табакокурения в студенческой среде», в котором приняли участие студенты 2–4 курсов ТПУ им. Л.Н. Толстого в возрасте от 19 до 22 лет в количестве 62 человек. Одной из задач проводимого исследования стало изучение личностных особенностей студентов, склонных к табакокурению.

На основе теоретического анализа психолого-педагогической литературы по проблеме исследования мы выявили ряд особенностей личности, которые могут повлиять на формирование и развитие никотиновой зависимости у студентов: 1) сниженная переносимость трудностей повседневной жизни; 2) скрытый комплекс неполноценности; 3) внешняя социальность, которая сочетается со страхом перед длительными и устойчивыми эмоциональными контактами; 4) склонность ко лжи; 5) склонность обвинять других в собственных ошибках; 6) стереотипное поведение, повторение за другими; 7) тревожность [1].

Для изучения личностных особенностей студентов, склонных к табакокурению, была составлена диагностическая программа, включающая тест К. Фагерстрема на определение никотиновой зависимости, методiku выявления мотивов курения А. Леонова, опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) В.И. Моросановой, опросник «Уровень субъективного контроля» (УСК) Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкиной, А.М. Эткинда, интегративный тест тревожности (ИТТ) А.П. Бизюка, Л.И. Вассермана, Б.В. Иовлева.

В результате проведенного корреляционного анализа с применением линейного коэффициента корреляции Пирсона (r -Пирсона) были установлены сильные прямые связи между показателями ситуативной и личностной тревожности и мотивом курения «снятие тревожности» ($r=0,625$); между показателями ситуативной и личностной тревожности и мотивом курения «ритуальные действия» ($r=0,542$); между показателями ситуативной и личностной тревожности и уровнем никотиновой зависимости ($r=0,586$).

Полученные в ходе теоретического анализа и экспериментальной работы данные легли в основу разработанной нами программы психолого-педагогической профилактики табакокурения в студенческой среде. Мы склоняемся к тому, что профилактическая работа должна носить комплексный характер, включать все этапы психолого-педагогической профилактики и разнообразные направления и методы работы.

Профилактика табакокурения, наряду с профилактикой алкоголизма и наркомании – одно из главных направлений работы государственных, образовательных, общественных организаций, в первую очередь, с детьми и молодежью не только в России, но и за рубежом.

На сегодняшний день существуют разные модели профилактической работы: *психогигиеническая модель* – коррекция ранних дезадаптивных схем личности; *санитарно-гигиеническая модель* – повышение санитар-

ной грамотности и культуры обучающихся; *медико-социальная модель* – комплексная работа с лицами, зависимыми от никотина; *административно-правовая модель* – создание нормативной базы препятствующей проникновению табака в студенческую среду, и контроль над выполнением ее основных разделов; *образовательная модель профилактики* основана на воспитательно-педагогических методах деятельности специалистов образовательных учреждений, направленных на формирование у молодежи знаний о социальных и психологических последствиях табакокурения с целью формирования устойчивого альтернативного выбора в пользу отказа от него [2].

В своей работе мы представили структуру образовательной модели психолого-педагогической профилактики табакокурения (рисунок 1).



Рис. 1. Структура образовательной модели психолого-педагогической профилактики табакокурения

В качестве цели психолого-педагогической профилактики табакокурения мы определили формирование личностных ресурсов, обеспечивающих развитие у студентов социально-нормативного жизненного стиля с доминированием ценностей здорового образа жизни, действенной установки на отказ от курения.

Основными этапами психолого-педагогической профилактики табакокурения являются: информационно-просветительский, диагностический и психокоррекционный. Каждый из этих этапов ориентирован на достижение конкретной цели и предполагает определенные направления работы. Результатом реализации образовательной модели станут сформированные действенные установки студентов на отказ от курения.

Мы склоняемся к тому, что профилактическая работа должна носить комплексный характер, включать все этапы психолого-педагогической профилактики и разнообразные направления и методы работы.

Выполненное исследование имеет практическую значимость, его результаты могут быть полезны для организации профилактической работы в образовательных организациях не только со студентами, но и со школьниками по преодолению склонности к табакокурению.

Список литературы

1. Бельских И.А. Индивидуальные особенности личности с никотиновой зависимостью / И.А. Бельских, Ю.Ю. Полевой, Ю.А. Любичкая // Научные исследования и разработки молодых ученых. – 2015 – №3. – С. 49–52.
2. Мехтиханова Н.Н. Психология зависимого поведения: учебное пособие / Н.Н. Мехтиханова. – Ярославль: ЯрГУ, 2005. – 122 с.
3. Хриптович В.А. Механизм формирования табачной аддикции у подростков / В.А. Хриптович // Психологический журнал. – 2008. – №1. – С. 55–59.

Куликова Татьяна Ивановна

канд. психол. наук, доцент

Филиппова Светлана Анатольевна

канд. психол. наук, доцент

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

ИССЛЕДОВАНИЕ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМИ ПРОЯВЛЕНИЯМИ ДЕЗАДАПТИВНЫХ СХЕМ В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ

***Аннотация:** проявления жизнестойкости (вовлеченность, контроль, принятие риска) отражают успешность процесса адаптации личности к внешним условиям; сам процесс становления жизнестойкости зависит от ряда факторов. На жизнестойкость влияют личностные качества индивида, а также условия, в которых происходило формирование стратегий совладания с трудными ситуациями. Деадаптивные поведенческие паттерны, приобретенные на ранних этапах онтогенеза, снижают показатели жизнестойкости, что формирует уязвимость личности к неблагоприятному воздействию среды.*

***Ключевые слова:** жизнестойкость, деадаптивные схемы, студенты.*

***Введение.** Адаптационные механизмы психики представляют собой иерархическую структуру, формирование которой закладывается на ранних этапах эмбриогенеза. Генетические и биохимические факторы специфически влияют на формирование мозговых структур, отвечающих за адаптацию к стрессу, – миндалины, гиппокампа, гипоталамуса, гипофиза [1].*

Эволюционная биология убедительно доказывает, все эволюционные процессы – отбор, изменения на уровне индивида и популяции происходили как реакция на изменения среды; в генофонде закрепляются мутации, способствующие адаптации индивида, выживанию группы. Филогенез и онтогенез – есть процессы адаптации. В филогенезе популяция накапливает вариации стратегий адаптации, в онтогенезе происходит реализация конкретных сценариев, ограниченных особенностями физиологии конкретного индивида, как показывают исследования Г. Селье.

Свойства центральной нервной системы (сила, уравновешенность, подвижность) обуславливают качественно-количественные параметры реагирования на стимулы окружающей среды, что создает предрасположенность к формированию адаптивных и дезадаптивных реакций определенного типа.

Л.Н. Собчик утверждает: в основе дезадаптивных механизмов лежат «врожденные биологические и психофизиологические свойства... создающие основу и условия формирования конституциональных особенностей индивида, его темперамента. В процессе взаимодействия врожденных свойств индивида с окружающим миром... формируется личность... постижение категории добра и зла... опосредуется через его индивидуально очерченный стиль восприятия и переработки внешней информации» [3, с. 86]. Она описывает 3 типа дезадаптивных состояний, в основе которых лежит реакция лимбической системы на опасность (стресс, фрустрацию), именуемая системой борьба/бегство/замирание. Стратегия борьбы формирует социально-поведенческий тип дезадаптации, бегство (уход от решения конфликта) – невротический; если по каким-либо причинам применение бегства или борьбы не является возможным, энергия обращается на себя в виде соматического (биологического) варианта дезадаптации.

Индивидуальные свойства создают канву для эмоционального и поведенческого реагирования на фрустрацию и стресс; высший уровень адаптационного процесса – личностный, – формируется на основе восприятия и оценки событий, влияющих на выбор стратегии реагирования. Личностные аспекты психической деятельности формируются под влиянием средовых факторов и находят выражение в таких психологических феноменах, как ценностно-смысловая доминанта (А.А. Ухтомский, П. Сорокин, В.П. Белянин и др.), семантическая значимость события (В.Н. Мясищев), осознанный или бессознательный выбор варианта поведения.

Идея единства мысли, физиологических, эмоциональных и поведенческих реакций обоснована и подтверждена теорией и практикой когнитивно-поведенческого направления психологии. Концепция КПТ показывает, каким образом происходит разворачивание цепочек эмоция – когниция – поведение, поведение – когниция – эмоция, когниция – поведение – эмоция и т. п. Понятие адаптации как достижения гармоничного функционирования внутри самого себя, при взаимодействии с другими и окружающим миром, является одним из ключевых в концепции КПТ. Нарушение процесса адаптации обозначается понятиями дисфункций: дисфункциональных мыслей, эмоций, переживаний. Ведущую роль в формировании личности КПТ отдает обучению. Личность рассматривается через призму приобретенных в результате взаимодействия со средой привычек думать,

воспринимать, оценивать, действовать определенным образом; имеющиеся состояния эндогенного генеза (например, перепады настроения вследствие лабильности ЦНС) на основе опыта взаимодействия с окружением человек преобразует в когниции и привычки определенным образом объяснять и оценивать себя и свое поведение, – таким образом формируется представления о себе как личности. Эти объяснения, предположения и сделанные человеком выводы о самом себе и других не всегда отражают объективную реальность, могут являться ошибками мышления – когнитивными искажениями. Так, перепады настроения вследствие лабильности ЦНС индивид может объяснять принадлежностью к определенному знаку зодиака, а сверхобобщения, сделанные на основе дискретного опыта, могут вести к состоянию недоверия людям в целом. Имеющиеся убеждения и привычки осложняют адаптацию, если представляют собой жесткий конструктор, не поддающийся внутренней цензуре.

Под влиянием сходных условий у разных индивидов могут формироваться сходные убеждения и поведенческие паттерны, которые один из представителей КПТ-психологии, автор схематической терапии Дж. Янг назвал дезадаптивными схемами. Дезадаптивная схема представляет собой симптомокомплекс ригидных убеждений, связанных с ними эмоциональных состояний и поведенческих паттернов, высокая степень выраженности которых говорит о наличии расстройств личности. Диагностический опросник Янга позволяет оптимизировать поисковый этап, направленный на выявление дисфункциональных когниций и состояний, сделать предположения о возможных мишенях психологической работы.

Результаты этого опросника позволяют сформировать картину психологического благополучия выборки в категориях гибкости-ригидности убеждений и поведенческих привычек.

Суммарно успешность процессов адаптации и совладания со стрессом выражается в показателях жизнестойкости личности.

По определению С. Мадди, жизнестойкость – это то, что способствует поддержанию физического, психического и социального здоровья, усталовка, которая придает жизни ценность и смысл в любых обстоятельствах [2, с. 46].

Изучение соотношения параметров жизнестойкости и дезадаптивных схем и копинг-стратегий позволит ответить на вопросы о взаимосвязи их параметров, их влиянии на процесс адаптации личности к условиям окружающей среды, влиянии на поведение человека в трудных жизненных ситуациях.

Мы предположили, что, наличие дисфункциональных убеждений (дезадаптивных схем) негативно сказывается на жизнестойкости, различные варианты дезадаптивных схем по-разному связаны влияют на жизнестойкость.

В исследовании приняли участие студенты 1 и 6 курсов, обучающиеся по программам бакалавриата и магистратуры по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование», в возрасте от 18 до 24 лет. Количественный состав выборки – 67 человек. Участвующие в исследовании студенты были разделены на две экспериментальные группы по критерию возраста. Средний возраст испытуемых составил $20,7 \pm 1,8$ лет.

Проведенный корреляционный анализ показал: наиболее выраженными дезадаптивными категориями, снижающими жизнестойкость, в

выборке оказались «нарушение связи и отвержение» и «сверхбдительность и запреты». Наибольшее число сильных обратных корреляций жизнестойкости обнаружено с дезадаптивными схемами «уязвимость» и «недоверие», а также «покорность», «неуспешность», «жесткие стандарты», «зависимость/беспомощность» и «дефективность». Данные подтвердили выдвинутую нами гипотезу.

Таким образом, выстраиваются ключевые «мишени» психологической работы, позволяющие более предметно подходить к вопросам профилактики и коррекции дезадаптивных состояний у студентов.

Список литературы

1. Акарачкова Е.С. Мозг как мишень для стресса и артериальной гипертензии / Е.С. Акарачкова, А.Р. Артеменко, А.А. Беляев [и др.] // РМЖ. Медицинское обозрение. – 2019. – №3 (4(II)). – С. 59–64 (Akarachkova E.S., Artemenko A.R., Beliaev A.A. et al. Brain as a target of stress and hypertension. RMJ. Medical Review. 2019;4(II):59–64).
2. Наливайко Т. К вопросу осмысления концепции жизнестойкости С. Мадди / Т. Наливайко // Вестник интегративной психологии. – 2006. – №4. – С. 45–54.
3. Собчик Л.Н. Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики / Л.Н. Собчик. – СПб.: Речь, 2005. – 324 с.

Леонова Юлия Игоревна
студентка

Широкова Евгения Александровна
канд. пед. наук, старший преподаватель
ФГБОУ ВО «Калужский государственный
университет им. К.Э. Циолковского»
г. Калуга, Калужская область

ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕЛЕСНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ТЕРАПИИ В ПОДДЕРЖАНИИ ФИЗИЧЕСКОГО И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ЧЕЛОВЕКА

Аннотация: в статье рассматриваются различные направления телесно ориентированной терапии в работе с людьми. Авторы описывают подходы В. Райха, А. Лоуэна и М. Фельденкрайза, а также их возможности в оздоровлении и поддержании психологического благополучия человека, приводят примеры упражнений для снятия нервно-психического напряжения.

Ключевые слова: телесно ориентированная терапия, движение, двигательная активность, упражнения.

Среди множества подходов и техник в психотерапии телесно ориентированную терапию можно выделить как набирающее популярность направление, одно из немногих, в котором задействован контакт с телом. Телесно ориентированные психотерапевты – представители немногочис-

ленной группы людей, работающих в области психотерапии, которым дозволено прикасаться к клиентам.

Основателем этого течения является пациент и ученик Зигмунда Фрейда, Вильгельм Райх, который в своей работе отдалился от традиционного психоанализа и больше внимания стал уделять телесному аспекту проблемы, вследствие чего был даже исключен из Венского психоаналитического общества. У него позднее появились собственные последователи, развивавшие те же или схожие с ним идеи – Ида Ролф, Герда Бойсен, Франц Александер и другие деятели, которые привнесли свои особенности и свои методики в это направление [1].

Общей школы телесно ориентированной терапии не существует, это понятие включает в себя множество подходов, имеющих общий исток и объединенных повышенным вниманием к связи тела и психики человека. Они различаются, прежде всего, теоретическими подходами, техниками и приемами работы.

Техники, применяемые в процессе телесно ориентированной терапии, могут использоваться как средство терапии, метод реабилитации и профилактики заболеваний, а также как один из методов поддержания необходимого уровня двигательной активности человека. Распространено и ее применение в качестве метода физической реабилитации при различных расстройствах – депрессивных, астенических и других, но при этом нельзя забывать о ее эффективности в качестве психотерапевтического метода. Телесно ориентированная терапия – многогранный инструмент, интересный своим происхождением, своим содержанием, а также своими преимуществами и недостатками [5; 6].

Среди основных задач телесно ориентированной терапии можно назвать снятие напряжения в теле, развитие невербальных компонентов общения с целью улучшения психического самочувствия при социальных взаимодействиях. Применение телесно ориентированных методик в контексте занятий физической культурой помогает человеку расслабиться как с физической, так и с психической точки зрения, делая его поведение более естественным [8].

Во всём мире занятия физической культурой являются неотъемлемой частью комплексной профилактики и коррекции многих заболеваний. При выполнении физических упражнений сильно повышается уровень возбуждения двигательных зон центральной нервной системы. Применение телесно ориентированных методов в работе с детьми с нормативным и отклоняющимся развитием в контексте развивающих, коррекционных и психотерапевтических занятий, включение таких практик в программу физической подготовки активно обсуждается и постепенно внедряется в программы коррекционных центров и учебных заведений. Применение ее техник в образовательных и реабилитационных программах позволяет активизировать адаптационные процессы, улучшить восстановление после травм, восстановить нехватку двигательной активности [2].

В. Райх, основатель телесно ориентированной терапии, представлял взаимосвязь телесного и психического заключается в следующей последовательности: в первую очередь возникает мысль, за ней следом появляется чувство, а связанный с чувством телесный импульс обязательно должен найти выход в виде действия. Если возможность произвести действие пресекается, особенно в случаях, когда это происходит систематически,

телесный импульс не находит выхода и мышцы, ответственные за него, напрягаются, что со временем принимает хронический характер и формирует «блоки». Метод борьбы с этим по В. Райху – усиление напряжения в мышцах, подвергнутых спазму, до максимума с целью получения эмоционального реагирования и освобождение телесного импульса. Методы В. Райха можно назвать чересчур интенсивными, неэтичными и порой даже жестокими, и именно поэтому в современной психотерапии их практически не используют. Проиллюстрировать это можно с помощью описания метода, который он использовал, когда к нему приходили пациенты с «диафрагмальным блоком» – он заставлял клиента лечь на спину, ограничивал его движения и начинал его шекотать, не обращая внимания на явный дискомфорт другого человека, ведь через крик или слезы, по его мнению, выражались чувства, сдерживаемые тем самым «диафрагмальным блоком» годами, а освобождение от них принесет больше пользы в сравнении с теми неприятными ощущениями, что пациент получает от упражнения.

Сложно представить, как такие методы могут использоваться в современной практике, учитывая все особенности этических кодексов как психологов, так и психиатров, но их пользу для науки и практики недооценивать нельзя – В. Райх положил начало новому направлению, которое со временем развилось в целую отрасль с большим разнообразием техник и методик различной интенсивности, подходящие для самых разных нужд [4].

Многие упражнения по версии В. Райха были адаптированы и модифицированы под современные запросы, в которых большое внимание уделяется этическим аспектам. К примеру, описанный выше метод принял форму следующего упражнения.

Упражнение «Дыхание».

1. Лягте на спину.
2. Положите свои руки на живот.
3. Медленно и размеренно сделайте несколько глубоких вдохов и выдохов.
4. С этого момента во время вдоха надавливайте руками на живот, сопротивляясь силе мышц в течение пяти минут.
5. Прекратите выполнение предыдущих действий, свободно положите руки вдоль тела и уделите внимание своему дыханию.
6. Оцените – стало ли ваше дыхание более свободным?

Различия с исходным вариантом очевидны – человек сам осуществляет давление, что позволяет избежать ситуации, когда он находится полностью под контролем специалиста и не может повлиять на ситуацию в случае чрезвычайных обстоятельств; введен обязательный пункт с рефлексией в конце упражнения, что позволяет получить обратную связь и понять, подействовал ли этот метод. Эти изменения, безусловно, необходимы – без них такой метод был бы намного менее популярен из-за неэтичности и возможности напугать, потенциально нанести травму пациенту. Однако даже такие изменения не позволяют применять эти техники на больных того же шизофренического спектра, а с другими остро больными этот метод стоит применять очень осторожно – важно сначала узнать, не станет ли какой-то этап упражнения «спусковым крючком», который приведет к рецидиву и общему ухудшению состояния.

Намного более распространены техники Александра Лоуэна, ученика В. Райха, прожившего долгую жизнь и оставившего после себя огромное наследство, состоящее из подробнейшей методологии по работе с психикой путем взаимодействия с телом пациента, а также большое количество книг и упражнений, которые в совершенстве отражали его идеи и взгляды. Он сам практиковал упражнения, которые создавал, и, видимо, именно они в совокупности с хорошей наследственностью помогли ему прожить так долго. Его теория личности основывается на типологии З. Фрейда, и это показывает, что разработанная учеником В. Райха «биоэнергетика» является системой психотерапевтических приемов, хотя сам автор отрицал это [4].

Одним из главных понятий в его системе является «заземление». А. Лоуэн отмечал, что для физического и психологического здоровья очень важно, чтобы человек был устойчив, чувствовал опору под ногами.

В типологии А. Лоуэна используются такие понятия, как «структуры характера» – совокупность хронических мышечных напряжений, психологических защит на уровне телесных реакций, которые индивидуальны для каждого человека. Подобные напряжения имеют свои корни в психотравмах, полученных человеком на разных периодах развития [3].

Приведем пример классического упражнения, которое не только своим названием, но и содержанием отображает важность «заземления» как в системе ценностей самого А. Лоуэна, так и в его подходе [3].

Упражнение «Заземление».

1. Встаньте, расставив стопы на 50 см и слегка развернув носки внутрь.
2. Упритесь кулаками в поясницу так, чтобы костяшки больших пальцев были развернуты вверх.
3. Не отрывая пяток от пола, согните колени.
4. Прогнитесь назад, при этом не убирая кулаки с поясницы.
5. Дышите медленно, размеренно, глубоко, пока ваш вес смещен на переднюю часть стоп.
6. Почувствуйте свое тело и скажите – появилась ли вибрация в стопах и бедрах?
7. Оцените интенсивность и степень распространения – насколько она сильна, как высоко поднимается?

Как мы видим, это упражнение отражает основы, заложенные во всех методологиях телесно ориентированной терапии, а также отвечает запросам этики и свободы клиента при выполнении упражнения. Конечно же, действуют те же ограничения, что и с другим упражнением, приведенным выше, но, если помнить о них и применять этот метод соответственно, то он может стать очень действенным и полезным инструментом.

Последним методом, который будет разобран в настоящей статье, является метод Моше Фельденкрайза. В отличие от вышеперечисленных деятелей, основатель этого направления не являлся профессиональным психотерапевтом. Метод осознания телесного через движения он изобрел в целях излечить свое больное, травмированное колено, в процессе настолько отточив свои умения и навыки, что с помощью упражнений собственного производства смог помочь известному человеку и прославиться на весь мир.

Метод М. Фельденкрайза можно подразделить на две части: осознание телесного и телесную педагогику. В своем методе М. Фельденкрайз твердо придерживался принципов удовольствия, ненасилия, естествен-

ности, осознанности, саморазвития, природосообразности и замедления, что делает его упражнения одними из самых приятных и гуманных [7].

Упражнение «Осознанное движение» (метод М. Фельденкрайза).

1. Лягте на спину.
2. Закройте глаза и начните осознавать свое тело с головы до пальцев ног, по частям.
3. Дышите свободно и естественно, но регулируйте вдохи и выдохи.
4. Двигайтесь так, как вам сейчас хочется, интуитивно выбирайте движения.
5. Осознайте и определите напряжения в теле.
6. Попробуйте найти и выполните то движение, которое, на ваш взгляд, поможет вашему телу расслабиться.
7. Оцените свое состояние – где было напряжение, какие чувства у вас появились, удалось ли расслабиться?

Эта техника привлекает своим медитативным подтекстом и возможностью применять ее для расслабления, при этом прорабатывая проблемы, с которыми человек пришел к специалисту. Этот способ дает больше всего свободы, поскольку присутствует возможность самостоятельно определять какие мышцы напряжены, как комфортнее двигаться, чтобы снять напряжение. Свобода и неторопливость в действиях делает вышеупомянутую методику привлекательной в ситуациях, когда необходимо достичь состояния расслабления, при этом не останавливая основное направление работы.

Указанные подходы очень эффективны как в контексте занятий физической культурой, так и при коррекционных мероприятиях, поскольку принимают во внимание психический и физический аспект проблем, позволяя прорабатывать их параллельно, обеспечивая высокую эффективность. Физический аспект упражнений не требует больших усилий и затрат энергии, что позволяет использовать их с физически не подготовленными респондентами, а ориентация на психический аспект позволяет без сильных потрясений и переживаний проработать проблемы человека.

Список литературы

1. Баскаков В. Хрестоматия по телесно ориентированной психотерапии и психотехнике / В. Баскаков. – М.: НПО «Психотехника», 1992.
2. Газарова Е. Телесная психология / Е. Газарова. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2002. – 192 с.
3. Лоуэн А. Физическая динамика структуры характера / А. Лоуэн. – М: ПАНИ, 1996. – 320 с.
4. Райх В. Анализ характера / В. Райх. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – 528 с.
5. Сандомирский М.Е. Психосоматика и телесная психотерапия / М.Е. Сандомирский. – М.: Независимая фирма «Класс», 2005. – 592 с.
6. Сергеева Л.С. Психика и тело (исторический аспект). Телесно ориентированная психотерапия: хрестоматия / Л.С. Сергеева. – СПб.: РОФ «Практическая психотерапия», 2000. – С. 9–18.
7. Фельденкрайз М. Осознание через движение: двенадцать практических уроков / М. Фельденкрайз. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2000. – 160 с.
8. Широкова Е.А. Комплексное использование средств ментального фитнеса в регулировании физического благополучия студентов вуза / Е.А. Широкова, В.С. Макеева // Известия Тульского государственного университета. Серия: Физическая культура. Спорт. – 2020. – №7. – С. 77–82.

ЗДОРОВЬЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

***Аннотация:** в статье исследуется проблема взаимосвязи здоровья обучающихся и качества высшего образования в условиях глобальной пандемии и развития дистанционного обучения. С учетом результатов исследований отечественных авторов по вопросу здорового образа жизни студентов раскрываются новации программного подхода внедрения здоровьесберегающих технологий в образовательный процесс. В статье обосновывается, что в условиях пандемии использование новых методов профилактики и укрепления здоровья студентов должно способствовать повышению качества образования.*

***Ключевые слова:** здоровье студентов, качество образования, здоровьесберегающие технологии.*

Здоровье обучающихся является очень важным фактором, влияющим на образовательный процесс и в перспективе на экономическое развитие страны. В соответствии с положениями Посланий Президента страны Федеральному Собранию РФ, Стратегии национальной безопасности России, Указа Президента «О национальных целях развития РФ на период до 2030 года» приоритетом в сфере образования определены, в частности, его инновационное развитие и финансовое обеспечение в нестабильных геополитических условиях развития страны [2, с. 4].

К числу основных результатов реализации перечисленных документов в части здоровья обучающихся можно отнести:

- доступность эффективного образования, в том числе для лиц с ОВЗ, путем учета особенностей инклюзивного образования;
- разработка и внедрение здоровьесберегающих технологий в образовательную деятельность, формирование навыков здорового образа жизни обучающихся [1, с. 143; 6].

Не вызывает сомнений, что успеваемость студента в учебе напрямую зависит от его физического состояния для всех групп обучающихся, в том числе и для лиц с ОВЗ. Процесс адаптации студентов к обучению в ВУЗе оказывает влияние на показатели физического, психического и социального состояния обучающихся с учетом особенностей инклюзивного образования [3, с. 171]. В этом направлении проводится работа в ВУЗах согласно мероприятиям госпрограммы «Доступная среда».

Детерминированное взаимосвязь здоровья обучающихся и качества обучения оказалась особенно актуальной в современной эпидемиологической ситуации и ростом числа заболевших среди обучающихся вузов, что объективно аргументирует необходимость вакцинации студенчества страны.

Также следует отметить, что здоровье студентов во время пандемии ухудшилось не только из-за распространения самого вируса, но и из-за перехода на дистанционное обучение. Дело в том, что значительно увеличилась нагрузка на учащихся, что в свою очередь повлекло за собой сильное переутомление студентов, нарушение режима сна и так далее. Также следует отметить тот факт, что с переходом на удаленный формат обучения студентам приходилось проводить очень много времени за компьютерами, ноутбуками или другими устройствами, без возможности активных занятий по физической культуре и спорту. Современные проблемы развития институциональной среды непрерывного образования в условиях развития цифрового образовательного пространства также исследуются современными авторами [4, с. 18; 10].

В высших учебных заведениях должно уделяться особое внимание физической культуре и спорту. на результатах обследования состояния здоровья студентов, формируют специальные подгруппы для занятий физической культурой. Руководство вузов всегда активно участвует в разработке различных мер поддержки здоровья своих студентов. Ежегодно проводятся плановые диспансеризации в студенческих поликлиниках, также в вузах проводят различные санитарно-противоэпидемические и профилактические мероприятия.

В специальной литературе, посвященной исследованию проблем здорового образа жизни студентов выявлены главные факторы, влияющие на состояние здоровья студентов [5; 6] Данная проблема, разумеется, трансформировалась в методах решения в условиях пандемии [8].

Так, в РГЭУ(РИНХ) для обучающихся организованы медицинские исследования, направленные на укрепление здоровья обучающихся. Студентам РГЭУ(РИНХ) также предоставлена возможность активного отдыха в спортивно-оздоровительной базе «Сосновый берег» в Карачаевочеркессии в поселке Архыз.

Развитие массового спорта реализуется в рамках мероприятий федерального проекта «Спорт – норма жизни» национального проекта «Демография». Даже в условиях глобальной пандемии 2020 года было проведено 149 физкультурных мероприятий среди детей и учащейся молодежи всероссийского и международного уровня как по отдельным видам спорта (баскетбол, хоккей, дворовый хоккей с мячом, плавание, гольф, мини-футбол (футзал), так и общесистемной направленности (Универсиады, фестивали и дни студенческого спорта).

Еще один фактор, влияющий на физическое состояние студента и усложняющий процесс его обучения в вузе – необходимость совмещать учебу с работой. В большинстве случаев студенты работают в вечернее и ночное время, что негативно влияет на эмоциональное состояние, режим сна и питание.

На наш взгляд, решению подобных проблем способствует развитие балльно-рейтинговой системы, которая внедрена во многих вузах страны, в том числе и в Ростовском государственном экономическом университете (РИНХ).

К основным направлениям повышения здоровья обучающихся вузов в условиях коронавирусной инфекции можно отнести: вакцинация студентов; обеспечение дальнейшего совершенствования учебного предмета

(дисциплины) «физическая культура» высшего образования; увеличение сети студенческих спортивных клубов и обеспечение их участия в физкультурных и спортивных мероприятиях; развитие кадрового потенциала субъектов системы студенческого спорта; ресурсное обеспечение системы студенческого спорта; усиление взаимодействия между участниками образовательного процесса в осуществлении лечебно-профилактического сопровождения студентов в целях повышения эффективности и качества образования в режимах онлайн и офлайн. Реализации данных направлений, по нашему мнению, должно способствовать развитие риск-ориентированного подхода в управлении финансами вузов [7, с. 159] и государственно-частное партнерство [9, с. 105].

В целом представляется, что развитие новой экосистемы в сфере высшего образования должно быть направлено на комплексный подход к формированию профессиональной траектории студента, а в будущем – молодого специалиста – в целях формирования его карьерной траектории с момента обучения с учетом создания условий повышения качества здоровья.

Список литературы

1. Березина Т.Н. Здоровый образ жизни как фактор индивидуальной продолжительности жизни / Т.Н. Березина // Психология обучения. – 2017. – №6. – С. 143–155.
2. Богославцева Л.В. Развитие финансового обеспечения образования в условиях бюджетных реформ [Текст]: монография / Л.В. Богославцева, О.И. Карепина, С.Н. Меликсетян. – Ростов н/Д: Азовпечатъ, 2016. – 270 с.
3. Богославцева Л.В. Инклюзивное образование: особенности и проблемы реализации / Л.В. Богославцева, О.И. Карепина, О.Ю. Богданова // Современные тенденции развития системы образования (к 85-летию Чувашского республиканского института образования): сборник материалов Международной научно-практической конференции. – Чебоксары: ИД «Среда», 2019. – С. 171–175.
4. Богославцева Л.В. Проблемы развития институциональной среды непрерывного образования в условиях развития цифрового образовательного пространства / Л.В. Богославцева // Современные проблемы науки и образования: материалы международных научных конференций. – М.: Академия естествознания (Пенза), 2020. – С. 18–20.
5. Вербина Г.Г. Психолого-акмеологическая концепция развития профессионального здоровья специалиста / Г.Г. Вербина. – Чебоксары: Чуваш. гос. университет им. И.Н. Ульянова, 2012. – 562 с.
6. Здоровье студентов: социологический анализ / отв. ред. И.В. Журавлева. – М.: Изд-во Института социологии РАН, 2012.
7. Карепина О.И. Риск-ориентированный подход в управлении финансами в высших учебных заведениях / О.И. Карепина, О.Ю. Богданова // Статистика – язык цифровой цивилизации: сборник докладов II Открытого российского статистического конгресса: в 2 т. (Ростов на-Дону, 4–6 декабря 2018 г.). – Азов: АзовПринт, 2018. – С. 159–163.
8. Мельник Д. Карантин как повод пересмотреть подход к высшему образованию / Д. Мельник [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://tass.ru/opinions/8028493>
9. Самойлова К.Н. Образовательная сфера – центр притяжения проектов государственно-частного партнерства в регионах [Текст] / К.Н. Самойлова, С.Н. Рукина, А.С. Такмазян [и др.] // Аудиторские ведомости. – 2019. – №2. – С. 105–111.
10. Чигинцева А.А. Актуальные проблемы дистанционного обучения / А.А. Чигинцева, Е.А. Коняева [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-problemy-distsantsionnogo-obucheniya/viewer>

Тарантей Лариса Михайловна
канд. пед. наук, доцент, декан
ГУО «Гродненский областной
институт развития образования»
г. Гродно, Республика Беларусь

РОЛЬ И МЕСТО НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ПЕДАГОГА В ОБЕСПЕЧЕНИИ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

***Аннотация:** в статье рассмотрены основные аспекты национальной идентичности педагога в контексте безопасной образовательной среды. Выявлены компоненты готовности педагога к формированию национальной идентичности обучающихся для разработки научно-теоретической концепции развития компетентности педагога.*

***Ключевые слова:** национальная идентичность педагога, обеспечение безопасности образовательной среды, формирование национальной идентичности обучающихся.*

Безопасность образовательной среды довольно часто в социально-педагогических и социально-психологических исследованиях соотносится на глобальном уровне рассмотрения с катастрофами (стихийные бедствия, терроризм, пожар и т. п.), на среднем уровне – с оптимальными формами реагирования на конфликтогены, проявлениями насильственных действий (психическое и физическое насилие), трудностями социальной адаптации и т. д., на локальном уровне – с применением универсальных схем скрытого управления, индивидуально-типологическим подходом и др.

Вместе с тем в наших исследованиях актуализируется проблема безопасности образовательной среды в аспекте межкультурной педагогики и образования. Как известно из теории индивидуальных различий, от связанной с этим дифференцированности мозговых корковых процессов зависит не только эффективность умственной деятельности, но и обеспечение реальных межличностных отношений субъектов образования [1, с. 381–401].

В межличностных отношениях и в образовательной среде происходит сопоставление субъектом образования – учащимся, студентом, взрослым человеком – совокупности личностных черт своих и близких людей, партнеров по общению, происходит определение детьми и молодежью собственных привязанностей и предпочтений, своих суждений по поводу кого-либо или чего-либо. Только в сравнении с другими людьми дети и молодежь познают широкий веер индивидуальных различий. Задача педагога, обеспечивающего безопасную образовательную среду, состоит в том, чтобы дети и молодежь осознавали свою индивидуальность и свои отличия от индивидуальности других людей. Здесь педагогу надо реализовать действия, приводящие к пониманию других людей и человеческих взаимоотношений, к выработке умения у учащихся обнаруживать свои разнообразные возможности, в том числе максимально использовать возможности своей индивидуальности в среде «других людей» [2, с. 33].

Из этих вышеобозначенных базисных концепций дифференциальной психологии о взаимодействии непохожих (других) людей мы выходим на

просторы этнической психологии [см., например, 3], межкультурной и региональной педагогики [4], на проблемы сущности процесса национального обучения и воспитания, как это сделано в Республике Казахстан, в контексте национальной идеи [5].

Это направление разрешения проблем в межкультурном образовательном пространстве обусловило объективацию потребности общества и государства в формировании национальной идентичности обучающихся. Ученые-педагоги и ученые-практики как бы получили «заказ» от поликультурного сообщества на развитие профессиональной компетентности педагогов в формировании национальной идентичности обучающихся. Этот подход отвечает современным вызовам и угрозам цивилизации. Анализ процесса становления национальной идентичности обучающихся должен ответить на ряд вопросов, в частности, таких как: каковы цели процесса становления национальной идентичности обучающихся и педагогов? В каких формах следует организовать региональное образование? Как определить связи процесса становления национальной идентичности в образовательном процессе с глобализацией образования, поликультурностью, гражданским и патриотическим воспитанием и др. человека? Перспективным направлением диверсификации образовательного процесса является наличие межкультурных компетенций педагога, то есть фактически, социальных компетенций, которые в процессе своей трансформации проходят проверку через фильтры личностных компетенций. Нами разработан авторский структурно-уровневый конструкт, в котором выделены компоненты компетентности педагога (рисунок), положенные нами в основу разработки научно-теоретической концепции развития компетентности педагога в формировании национальной идентичности учащихся и соответствующей ей модели.

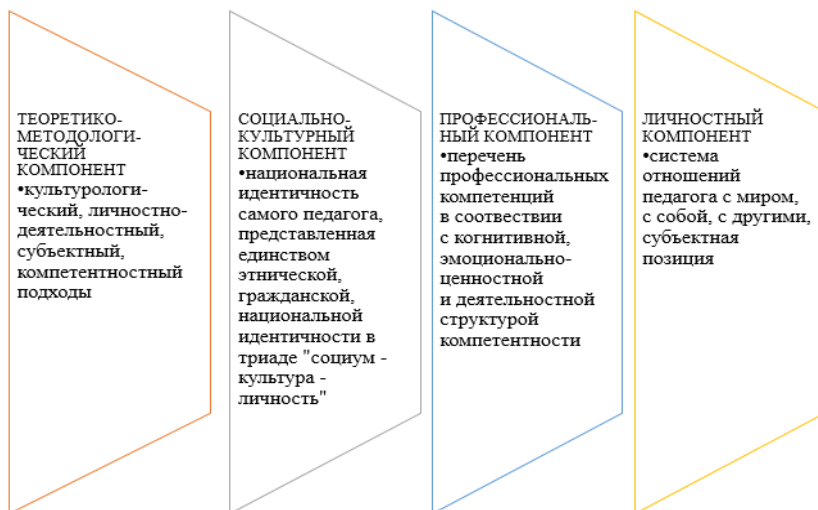


Рис. Компоненты готовности педагога к формированию национальной идентичности обучающихся

Исходя из идеи рассмотрения компетентности педагога в формировании национальной идентичности обучающихся, можно предположить, что развитие данной компетентности в рамках нашего исследования целесообразно рассматривать как целенаправленный процесс непрерывного педагогического образования, включающий:

- качественное обогащение профессиональной готовности педагога за счет углубления и расширения знаний, умений и навыков, накопления жизненного, личностного и профессионального опыта, освоения новых способов профессиональной деятельности [6];

- формирование и развитие национальной идентичности самого педагога в системе непрерывного образования [7];

- гармонизацию отношения с миром, другими, самим собой как основы для описания поведенческой субъектной стратегии педагога в межкультурной образовательной среде [8].

Авторское понимание понятий «национальная идентичность» и «национальная идентичность педагога» отражено в наших публикациях, к которым и отсылаются заинтересованные [9; 10].

Основными аспектами авторского рассмотрения национальной идентичности в контексте безопасной образовательной среды выступают:

- национальная идентичность самого педагога, ее социокультурная, профессиональная и личностная обусловленность;

- оптимизация доверительных отношений субъектов образовательного взаимодействия;

- развитие компетентности педагога в формировании национальной идентичности обучающихся, содержательное наполнение и технологическое обеспечение данного процесса.

Список литературы

1. Чуприкова Н.И. Психология умственного развития: Принцип дифференциации / Н.И. Чуприкова. – СПб.: Питер, 2007. – 488 с.
2. Яковлева Е.Л. Развитие творческого потенциала личности школьника / Е.Л. Яковлева // Вопросы психологии. – 1996. – №3. – С. 28–34.
3. Крысько В.Г. Этническая психология / В.Г. Крысько. – М.: Академия, 2009. – 320 с.
4. Nikitorowicz J. Edukacja regionalna i międzykulturowa / J. Nikitorowicz. – Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2009. – 532 s.
5. Мәңгілік Ел // М.Б. Касымбеков, С.Ж. Пралиев, К.К.Жампенсова [и др.] – Алматы: Ұлағат, 2015 – 336 с.
6. Тарантей Л.М. Апробация модели развития готовности педагогов к формированию национальной идентичности обучающихся: теоретический конструкт / Л.М. Тарантей // Веснік Магілёўскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.А. Куляшова. – 2020. – №2. – С. 42–49.
7. Тарантей Л.М. Развитие педагогической компетентности в системе повышения квалификации: проблемный анализ / Л.М. Тарантей // Самореализация педагога в условиях единого образовательно-профессионального пространства: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Гродно, 4–5 ноября 2021 г.): в 2 ч. Ч. 1 / ред. кол.: С.А. Сергейко [и др.]. – Гродно: ГУО «Гродненский областной институт развития образования», 2021. – 198 с. – С. 53–56.
8. Тарантей Л.М. Теоретические проблемы доверия в процессе развития национальной идентичности педагога / Л.М. Тарантей // Веснік Гродзенскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя Янкі Купалы. Серия 3: Филология. Педагогика. Психология. – 2020. – №2. – С. 79–86.
9. Тарантей Л.М. Национальная идентичность педагога: определение понятия / Л.М. Тарантей // Веснік Мазырскага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта імя Ш.П.Шамякіна. – 2021. – №1. – С. 76–85.
10. Тарантей Л.М. Национальная идентичность педагога: структура, критерии, компоненты / Л.М. Тарантей // Народная асвета. – 2020. – №9. – С. 3–6.

**58 Психологически безопасная образовательная среда:
проблемы проектирования и перспективы развития**

Шарафутдинова Наталья Владимировна

канд. психол. наук, доцент
ФГКОУ ВО «Московский университет
МВД России им. В.Я. Кикотя»
г. Москва

DOI 10.31483/r-99483

БЕЗОПАСНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА: ПРОБЛЕМЫ В ИССЛЕДОВАНИИ И ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

***Аннотация:** интерес к психологии личности, группы, общества и безопасной среды вызван потребностью общества в эффективной деятельности всех социальных институтов по недопущению, профилактике и коррекции девиантного поведения, подготовке специалистов, обладающих психологическими знаниями, профессиональными умениями и навыками использования научных подходов и методов в изучении, анализе, профилактической и коррекционной работе по проблемам девиантного поведения, организации безопасной среды, направленной на сохранение здоровья и безопасности личности в современном образовательном пространстве. В статье обращено внимание читателя на острую проблему девиантного поведения личности в возрасте до 20 лет; раскрыты некоторые аспекты в профилактике и коррекции девиантного поведения, основанные на знании научных теорий, объясняющих психологию отклоняющегося поведения личности. Делается акцент на актуальной потребности в подготовке специалистов по психологии девиантного поведения личности и новом подходе в организации работы по данной проблеме.*

***Ключевые слова:** психология, поведение, преступление, девиантное (отклоняющееся) поведение.*

Напряженная обстановка, наблюдаемая в настоящее время в современном обществе, провоцирует рост различных отклонений в личностном развитии и поведении людей. Особую тревогу вызывает не только все чаще проявляемая отчужденность, повышенная тревожность подростков, но и агрессивность и, как следствие, проявление жестокости, враждебности и отклоняющегося поведения личности [1, с. 108]. Преступления, совершенные лицами в возрасте 18–19 лет и ранее, свидетельствуют об острой потребности в психологической профилактике и коррекции девиантного поведения личности; в расширении знаний психологии личности и группы, девиантного поведения, психологии безопасности; укреплении связи различных социальных институтов, работающих с проблемами девиантного поведения личности; разработки новых подходов борьбы с преступностью, с недопустимостью основных видов девиантного поведения среди несовершеннолетних и молодежи (преступность, суицидальное поведение, алкоголизм, наркомания и др.).

Подобные преступления, совершенные в Пермском университете студентом юридического факультета Тимуром Бекмансуровым (утро 20 сентября 2021 г.), в Казанской школе №175 19-летним Ильназом Галиевым,

бывшим учеником (утро 11 мая 2021 г.), 18-летним студентом политехнического колледжа Владиславом Росляковым в Керчи (день 17 октября 2018 г.), вызывают разнообразные чувства и эмоции у современников, угрожают жизни и здоровью людей, общественному порядку. Для того, чтобы этих отклонений поведения в нашем обществе не было, необходимо изучить подобные случаи в мировой юридической практике и понять все причины и факторы, способствующие девиации. Не очень хотелось бы применять термин «скулшутинг» в данной статье, но научного термина, объясняющего и описывающего подобное поведение на данный момент, нет. Над чем следует подумать юристам и психологам, дав точное научное название и определение в нормативных правовых актах, справочной и научной литературе. Важно понять, как несовершеннолетние приходят к такому поведению. Что входит в «новый словарь» для объяснения и выбора поведения, например, «колумбайнеры», «биомусор», «биологические существа» и пр.? И какие техники для искажения мышления, формирования деструктивных установок используют манипуляторы? Как программа (сценарий) для подражания становится основной и приводит к целенаправленному поведению личности и трагическим последствиям? Во всех ли ситуациях использованы психотропные вещества или нет? Как противостоять такому поведению и своевременно заметить изменения в психическом здоровье личности, склонности к суицидальному и преступному поведению?

Для разработки эффективных мер борьбы с нарушениями в поведении личности, коррекции искажений познавательных процессов, свойств и состояний личности, необходим четкий анализ и научное объяснение социальных явлений, произошедших событий, изменений психологии личности и ее отношений; планирование мероприятий, направленных на психологическое просвещение; усиление контроля за занятостью личности на дотрудовой стадии социализации; организация деятельности различных секций, кружков и пр.; увеличение штатных единиц психологов, социальных педагогов в образовательных организациях, специалистов разного профиля, от социальных психологов до клинических, и лиц, хорошо разбирающихся в психологии девиантного (суицидального, преступного поведения); определение в качестве одного из основных видов профессиональной деятельности психолога, социального педагога – массовая профилактическая работа («лицом к лицу» и опосредованно, с использованием технических возможностей); однозначное определение подобных преступлений с точки зрения юриспруденции (убрать путаницу в определениях преступлений, то теракт, то массовое убийство, то еще что-то); ужесточить наказание; сделать акцент в СМИ на негативной оценке обществом подобного поведения, с разъяснением юридических норм и последствий такого поведения, вплоть до озвучивания самых строгих видов наказания. Не дожидаясь подобных преступлений, важно ориентировать несовершеннолетних на занятия спортом, наукой, творчеством и пр., создавать доступную для этого среду; формировать кумиров по интересующим направлениям и не вводить в «моду» девиантов.

На наш взгляд, целесообразно в анализе подобных ситуаций не упустить возможное целенаправленное манипулирование, влияние на психику несовершеннолетних специально подготовленных людей к отбору лиц, склонных к подчинению, к терроризму и пр., учитывать возможную связь преступления с яркими социальными событиями (политическими, экономическими...), с целью дестабилизации общества, подрыва доверия к власти и

пр. В сложном мире несовершеннолетним достаточно непросто противостоять манипуляциям со стороны взрослых, социальным институтам, враждебно настроенным к нашему миропорядку. Изучая психологию девиантного поведения личности, трагические социальные ситуации, произошедшие в России за последние годы, становится очевидным, что через социальные сети оказывается целенаправленное воздействие на психику личности, на ее поведение. Но еще важно учитывать то, что в период развития личности с момента ее рождения и до трагедии происходило в значимых социальных институтах, таких как семья, школа, группа друзей и пр.

Отсутствие понимания важности знания содержания основных научных теорий, объясняющих психологию личности, склонной к девиантному поведению с точки зрения социологии, психологии, медицины, юриспруденции, зачастую приводит к подбору неверных методов оценки ситуации и осуществлению профилактических и коррекционных мероприятий. Например, СМИ упускают возможность дать негативную оценку такому поведению, рассказать о последствиях для личности и ее значимого окружения, других участников подобных событий. Обществу стоит внимательнее относиться к такой категории лиц, как склонные к суицидальному, преступному поведению и др., учитывать то, что многие из преступников имеют заниженную, неустойчивую самооценку, склонность к подчинению, стремление к «мифической известности» или «суррогатному героизму» (на самом деле обладающие трусостью и малодушием), готовые «прекратить сознание» из-за причинённых кем-либо обид (или воображаемой ситуации угрозы). Стоит обратить внимание и на склонность к риску, на интерес к изучению оружия, к подобному поведению, отсутствие нормальных, свойственных данному возрасту, глубоких увлечений и серьезных занятий, например, спортом, музыкой, туризмом и пр. Многие об этом и многом другом и не задумываются, не замечают. Это и есть свидетельство того, что стоит серьезнее заняться психологическим просвещением.

Если посмотреть на проблему безопасности образовательной среды с другой стороны, то стоит заметить, что все образовательные организации должны быть серьезно подготовлены к действиям в подобных случаях, начиная с подбора и действий охраны, заканчивая действиями каждого работника и обучающегося. Много жертв появляется из-за слабой осведомленности людей, как действовать в сложной, чрезвычайной ситуации. Стоит продумать и то, как оповещать об опасности, какие средства при этом задействовать.

Разработка и реализация психологических программ для разных категорий образовательного процесса по проблемам девиантного поведения – еще одна из важнейших задач в решении этой проблемы.

Авторы социальных концепций и теорий «рассматривают девиантное поведение как результат сложных взаимоотношений, причинами которых являются социальные дезорганизации в обществе, личный выбор поведения и индивидуальные особенности личности, а субъективными причинами – отношения личности или группы к социальным нормам» [2, с. 23]. И с этим трудно не согласиться. Следовательно, в рамках профилактики особое внимание нужно обратить на формирование правового сознания, ценностного отношения личности к социальным, моральным, правовым нормам. Зачастую, увлекаясь предметными знаниями, и не учитывая пробелы семейного воспитания, образовательные организации не делают серьезный акцент на этом. Работа с личностью, склонной к девиантному поведению, требует длительной, кропотливой работы по ознакомлению с нормами и формированию ценностного отношения к ним; разработки и внедрения длительных программ. Поэтому в качестве реко-

мендаций по планированию подобной работы стоит не жалеть ни человеческих, профессиональных ресурсов, ни времени.

Что касается оценки психического, физического здоровья личности – то это серьезный анализ с целью контроля и оценки рисков, своевременной помощи при необходимости. Анализ научных теорий биологического, биосоциального направления наводит на мысль о том, что наследуется не склонность к отклонениям от социальных норм, а определенные индивидуально-типологические свойства личности (например, импульсивность или стремление к лидерству), влияющие на возможность формирования девиантности и на девиации, обращая внимание на проблему глубокого исследования психических свойств и качеств. Трудности личности, неспособной взять на себя ответственность за решение своих проблем (внутриличностных, межличностных), за улучшение качества своей жизни, наполнение ее смыслом и ценностями, самостоятельного решения проблем, конфликтов, или в обращении за помощью к другим – это не только проблемы отдельно взятого индивида, это и проблемы общества, которому нужно отреагировать и помогать формировать мировоззрение личности, нормальные установки, положительное отношение к длительной жизни, имеющей смысл и перспективу и пр.

Таким образом, поведение личности – это «результат сложной системы социальных и биологических факторов, индивидуально-психологических характеристик и отношений личности к социальным нормам в широком смысле» [2, с. 30].

Психологам как отдельной профессиональной группе важно при оказании психологической помощи личности, группе выявить основные причины отклоняющегося поведения, исследовать индивидуально-психологические и социально-психологические особенности личности, психологию социальных групп и особенности социальных ситуаций. Широкому кругу специалистов рекомендовано обратить внимание на причины «общей преступности в современных реалиях жизни» [1, с. 75] и совместными усилиями минимизировать причины и факторы девиантного поведения личности и группы.

Таким образом, накопленный опыт в психологической науке и практике в целом позволяет исследовать склонность личности к отклоняющемуся (девиантному) поведению, требует активизации связи и усилий специалистов разного профиля, работающих по проблемам девиантного поведения личности и группы. Общество диктует новые задачи по разработке актуального психодиагностического инструментария, профилактических и коррекционных программ, адекватного и своевременного реагирования на потребности социума.

Список литературы

1. Шаназарова Е.В. Преступность в России и ее детерминанты / Е.В. Шаназарова // Modern Science. – 2021. – №9-1. – С. 75–78.
2. Шарафутдинова Н.В. Психология девиантного поведения: учебно-методич. пособие / Н.В. Шарафутдинова. – М.: АРКТИ, 2019. – 208 с.
3. Шарафутдинова Н.В. Психолого-педагогические проблемы развития личности в условиях образовательной среды / Н.В. Шарафутдинова, Е.М. Гончарова // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества: материалы X Международной научно-практической конференции (Рязань, 4–6 октября 2018 г.). – Рязань: Концепция, 2018. – С. 108–110.

РИСКИ И РЕСУРСЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Азарова Наталья Владимировна
студентка

Щеголева Марина Анатольевна
доцент

ФГБОУ ВО «Калужский государственный
университет им. К.Э. Циолковского»
г. Калуга, Калужская область

ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ДЫХАТЕЛЬНОЙ ГИМНАСТИКИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ СО СТУДЕНТАМИ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Аннотация: в статье рассмотрены особенности студенческой деятельности, а также охарактеризованы возможности применения дыхательной гимнастики на занятиях по физической культуре со студентами специальных медицинских групп. Авторы рассматривают ее особенности, воздействие на функциональные системы организма, приводят примеры упражнений для снятия нервно-психического напряжения.

Ключевые слова: дыхательная гимнастика, физическая культура, студенты специальных медицинских групп, упражнения.

Актуальность. Мониторинг количества студентов по медицинским группам позволяет выявить увеличение количества обучающихся, отнесенных по состоянию здоровья к специальной медицинской группе. Причиной снижения здоровья студенческой молодежи является, прежде всего, интенсивная образовательная деятельность с достаточно высокими умственными нагрузками и нервно-эмоциональным напряжением. При этом напряжение это имеет прогрессирующую направленность в силу увеличивающегося потока информации и компьютеризации обучения. В связи с ухудшением состояния здоровья решение проблемы физического воспитания студентов с различными отклонениями состояния здоровья в настоящее время становится возрастающее актуальным. Студентам, перенёвшим какие-либо заболевания или часто и длительно болеющим, особенно необходима двигательная активность, благотворно влияющая на ослабленный организм.

Ход исследования. Правильно организованные занятия физическими упражнениями являются важнейшим средством укрепления здоровья ослабленных студентов. Общеизвестно, что регуляторные занятия физической культурой улучшают физическое развитие, функциональные возможности организма студентов, имеющих отклонения в состоянии

здоровья. Оздоровительная физическая культура предлагает достаточно много методик, технологий, оздоровительных систем, проверенных практикой и обоснованных научно.

Накопленный до настоящего времени экспериментальный материал свидетельствует, что с помощью средств физической культуры можно избирательно и направленно воздействовать на организм человека с целью нивелирования отрицательных факторов, приводящих к психическому напряжению, сохранению на нормальном уровне эмоционального состояния, восстановления умственной и физической работоспособности [6]. Проблема организации образовательного процесса по дисциплине «физическая культура и спорт» для студентов с ослабленным здоровьем в последние месяцы особо актуальна. Известно, что важное место в программе оздоровления принадлежит дыхательным упражнениям, способствующим становлению и укреплению кардиореспираторной системы и на этом фоне повышению работоспособности, общему оздоровлению организма [5]. Была изучена научная, учебно-методическая, популярная литература с целью обогащения содержания занятий физической культурой в вузе для студентов. Проанализировав различные методики и программы занятий, отобраны различные методики дыхательной гимнастики, наиболее доступные и используемые преподавателями физической культуры. Данные методические рекомендации позволяют и студентам, и преподавателям овладеть основами методики дыхательных упражнений, ознакомиться с различными дыхательными гимнастическими и использовать их как на занятиях по физической культуре, так и самостоятельно.

Дыхательные упражнения по характеру воздействия на организм и их выполнению делятся на динамические и статические. К статическим относят дыхательные упражнения, не сочетаемые с движениями туловища и конечностей: изменение частоты и типа дыхания, фаз дыхательного цикла (различные соотношения вдоха и выдоха по времени, кратковременные паузы и задержки дыхания, сочетание дыхания с произнесением отдельных звуков), понижение уровня дыхания [1].

Динамические дыхательные упражнения – это упражнения, при которых дыхание сочетается с различными движениями. При этом движение облегчает выполнение различных фаз дыхательного цикла или целиком всего цикла. К ним относят упражнения, обеспечивающие избирательное увеличение подвижности и вентиляции отдельных участков легкого, увеличение подвижности ребер и диафрагмы, формирующие навыки рационального сочетания дыхания и движения. При выполнении динамических дыхательных упражнений очень важно амплитуду и темп упражнения согласовывать с глубиной и ритмом дыхания. Значительное количество исследований посвящено изучению влияния дыхания на движение [3; 7]. Под дыхательной гимнастикой следует понимать специальные упражнения, при выполнении которых произвольно тренируются механизмы или составные компоненты дыхательного акта [3]. В научно-методической литературе имеется достаточно большое количество методик, направленных на совершенствование функции дыхания: дыхательные гимнастики по методу А.Н. Стрельниковой, К.П. Бутейко, О. Лобановой и Е. Поповой, К. Динейка, системы индийской и китайской йоги и др. Оздоровительный эффект дыхательных упражнений заключается в увеличении объема

легких, улучшении деятельности сердечно-сосудистой системы и внутренних органов под воздействием массажа брюшной полости диафрагмой [4]. Дыхательные техники используются для снижения стресса и нервно-психического напряжения, а также для восстановления работоспособности [2].

При выполнении упражнений дыхательных техник важно следить за правильной осанкой, поскольку ее нарушение затрудняет процесс дыхания, что приводит к ухудшению общего самочувствия человека: слабости, быстрой утомляемости. Особое внимание следует уделить одежде. Она должна быть свободной (без затягивающих поясов, резинок и т. д.), не сжимающей верхнюю часть туловища.

Приведем в пример несколько упражнений, которые могут быть использованы студентами для освоения различных видов дыхания.

1. Верхнее дыхание (поверхностное, неглубокое, ключичное). Исходное положение стоя: ладонь одной руки лежит на груди в ключично-реберной области, грудная клетка неподвижна, глаза закрыты. После естественного выдоха студент делает маленький вдох, чтобы найти минимальную для себя порцию воздуха. Он будто говорит про себя: «Я могу вдохнуть еще меньше воздуха... еще меньше...» Он будто «пьет» воздух маленькими глотками. Конечная цель упражнения – обучающийся должен запомнить эту минимальную порцию воздуха и почувствовать движение ключиц во время его выполнения.

2. Нижнее дыхание (диафрагмальное, брюшное). При этом виде дыхания происходит активизация диафрагмы, улучшение вентиляции нижних отделов легких, стимуляция работы пищеварительного тракта. Исходное положение стоя, ладонь на животе. На вдохе живот выпячивается вперед, затем следует задержка дыхания на 1–2 секунды. Выдох производится через плотно сжатые губы и начинается с низа живота (живот постепенно подбирается). Обучать этому упражнению лучше в положении лежа, поскольку таким образом обучающийся получает алгоритм нижнего дыхания и после неоднократного повторения упражнения под контролем преподавателя делает его самостоятельно.

3. Полное дыхание (гармонизация всех типов дыхания – верхнего и нижнего). Исходное положение стоя, глаза закрыты. Сначала делается полный выдох. Вдох условно состоит из трех частей: первая – вдох начинается носом с низа живота (он постепенно выпячивается вперед), вторая – вдох продолжается (ребра расходятся в стороны); третья – воздухом наполняются верхушки легких. При этом грудная клетка чуть приподнимается вверх, живот слегка подтягивается. Задержка дыхания составляет 2–3 секунды. Выдох также условно состоит из трех частей и также начинается с низа живота: первая часть – выдох через плотно сжатые губы, создающие некоторое сопротивление воздуха (живот максимально подбирается); вторая часть – ребра сдвигаются; третья часть – воздух удаляется из верхушек легких. Грудная клетка при этом опускается вниз, человек стремится полностью выдохнуть воздух. Задержка дыхания на выдохе 1–2 секунды.

После освоения данных типов дыхания используются другие дыхательные упражнения, которые позволяют студентам развивать силу и выносливость дыхательных мышц, формируют умение контролировать процесс вдоха и выдоха, что также необходимо в дальнейшем в различных сложных ситуациях.

Одной из доступных для использования преподавателями физической культуры дыхательных методик является гимнастика Стрельниковой [2]. Ниже представлено краткое ее описание.

Техника, созданная в 30-х годах XX века, изначально предназначалась для певцов, но приобрела популярность, так как эффективно оздоравливает организм. Суть методики заключается в активном, напряженном, коротком вдохе, который тренирует все мышцы дыхательной системы. Выдох после активного вдоха происходит как бы сам собой. Самым примечательным является сочетание дыхательных циклов с движениями тела. Лечебное воздействие: Улучшение обменных процессов, устранение отклонений в бронхо-легочной системе, восстановление носового дыхания, повышение тонуса организма, иммунитета и укрепление сердечно-сосудистой системы.

Приведем в качестве примера несколько упражнений.

Упражнение 1 «Ладочки».

Исходное положение: встаньте прямо, согните руки в локтях (локти опущены вниз) и покажите ладони себе в отражении зеркала. Обязательно делайте шумные, короткие, ритмичные вдохи. носом и одновременно сжимайте ладони в кулаки, делая хватательные движения. Сделайте подряд 4 резких, ритмичных вдоха носом («шмыгните» 4 раза). Затем опустите руки и сделайте перерыв на 3–4 секунды (пауза). Сделайте снова 4 коротких шумных вдоха и снова пауза. «Прошмыгать» носом надо 24 раза по 4 вдоха. Данное упражнение можно делать как стоя, так и сидя или лежа. В первый день занятий возможно легкое головокружение, но оно довольно быстро проходит, так что этого не следует бояться. Если же появилось выраженное головокружение, то гимнастику надо делать сидя, при этом делать паузы после каждых 4 вдохов-движений. В этих случаях перерыв (пауза) допускается до 5–10 секунд [2].

Упражнение 2 «Погончики». Исходное положение: встаньте прямо, кисти рук сожмите в кулаки и прижмите их к животу на уровне пояса. В момент вдоха резко толкайте кулаки вниз к полу, делая как бы отжим от него (при этом плечи должны быть напряжены, руки прямые, тянутся к полу). После этого кисти рук возвращаются в исходное положение. Плечи расслаблены – выдох «ушел». Выше пояса руки поднимать не следует. Сделайте подряд уже не 4 вдоха – движения, а 8. Затем пауза на 3–4 секунды и снова проделайте 8 вдохов – движений. Всего сделать 12 раз по 8 вдохов-движений. Данное упражнение можно выполнять стоя, сидя и лежа.

Упражнение 3 «Кошка» (приседание с поворотом). Исходное положение: встаньте прямо, ноги чуть уже ширины плеч (ступни ног в упражнении не должны отрываться от пола). Сделайте танцевальное приседание и одновременно поворот туловища вправо – резкий, короткий вдох. Затем такое же приседание с поворотом влево и тоже короткий, шумный вдох носом. Вправо – влево, вдох справа – вдох слева. Выдохи происходят между вдохами сами, произвольно. Колени слегка сгибайте и выпрямляйте (приседание легкое, пружинистое, глубоко не приседать). Руками делайте хватательные движения справа и слева на уровне пояса. Спина абсолютно прямая, поворот – только в талии. Сделайте 12 раз по 8 вдохов-движений. Данное упражнение можно делать также сидя на стуле и лежа.

Выводы. Таким образом, дыхательная гимнастика представляет собой достаточно простой способ укрепить организм, избавиться от мигрени, бессонницы и предотвратить ряд заболеваний. Предложенные в статье упражнения могут быть использованы студентами для составления самостоятельных комплексов упражнений, а также включаться в завершающую часть занятий физической культурой для снятия нервно-психического напряжения и восстановления работоспособности.

Список литературы

1. Елифанов В.А. Лечебная физкультура и спортивная медицина: учебник для вузов / В.А. Елифанов. – 2007. – 568 с.
2. Иванова Н.Н. Лучшие методики дыхания по Стрельниковой, Бутейко, Цигун / Н.Н. Иванова. – Ростов н/Д: Феникс, 2004. – 320 с.
3. Кудрявцев Е.В. О кортикальных связях между дыханием и мышечной деятельностью / Е.В. Кудрявцев. – М., 1953. – 20 с.
4. Овсянников В.Д. Дыхательная гимнастика / В.Д. Овсянников. – М.: Знание, 1986. – 64 с.
5. Самойлюк Т.А. Дыхательная гимнастика: методические рекомендации / Т.А. Самойлюк, Т.С. Демчук. – Брест: БрГУ, 2018. – 30 с.
6. Третьяков А.А. Нервно-эмоциональное напряжение и повышение устойчивости студентов к его воздействию / А.А. Третьяков, А.А. Горелов // Берегиня.777.Сова. – 2012. – №4. – С. 154–162.
7. Фарфель В.С. Физиология спорта / В.С. Фарфель. – М.: Физкультура и спорт, 1960. – 384 с.

Антонова Элла Александровна
старший преподаватель

Ефимкина Надежда Владимировна
канд. психол. наук, доцент

ФГКОУ ВО «Московский университет
МВД России им. В.Я. Кикотя»
г. Москва

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ К УСПЕШНОМУ ПРЕОДОЛЕНИЮ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ТРУДНОСТЕЙ СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация: статья посвящена изучению роли психолога органов внутренних дел в работе с сотрудниками полиции, а также использованию современных приемов и методов психологии при работе с будущими сотрудниками полиции. Представлены результаты исследования 80 действующих сотрудников ОВД. Определены перспективные направления занятий по психологической подготовке в рамках морально-психологической подготовки.

Ключевые слова: сотрудник полиции, психолог, психологические трудности.

В современных условиях психологическое обеспечение служебной деятельности органов внутренних дел (далее – ОВД) включает в себя

комплексный подход от профессионального психологического отбора до этапа оформления пенсии. При этом оказание психологической помощи и поддержки остается актуальным и для ветеранов ОВД. При необходимости работа психологов может осуществляться и с членами семей сотрудников, в том числе погибших при исполнении служебных обязанностей.

Психологи территориальных органов осуществляют свою деятельность на основе ведомственного законодательства с использованием современных приемов и методов психологической науки.

На сегодняшний день требования к будущим и действующим сотрудникам обеспечены компетентным подходом в соответствии с реалиями практической деятельности и экстремальностью самой деятельности сотрудников полиции. Профессиональные знания, навыки, умения, ответственное образование обеспечивают правильное служебное поведение, результативность деятельности и сохранение физического и психического здоровья сотрудника.

Важным в психологическом сопровождении является адаптационный период, становление молодых сотрудников, при этом индивидуальный подбор форм и методов работы будет оказывать влияние на результативность адаптационного процесса.

Современный уровень требований к действующим и будущим сотрудникам полиции «обуславливает наличие у них системы профессиональных знаний, навыков и умений, которые, с одной стороны, максимально приближены к реалиям практической деятельности, с другой стороны, надежны и эффективны» [3]. Психологи помогают справиться с трудностями и конфликтными ситуациями, избежать профессиональной деформации, осуществляют профилактику нарушений служебной дисциплины и законности.

С целью установления роли психолога в служебной деятельности ОВД и готовности сотрудников к преодолению психологических трудностей проведено исследование 80 сотрудников ОВД, стаж службы которых от 5 до 25 лет (до 10 лет службы – 5% респондентов; от 10 до 20 лет службы 75% респондентов; более 20 лет службы – 20% респондентов).

По результатам исследования актуальных проблем психологического обеспечения служебной деятельности определились приоритетные направления: профессионально важные качества сотрудника ОВД; роль личностных качеств в служебной деятельности; психологическая подготовка и подготовленность к выполнению служебных обязанностей; профессиональная адаптация, формы и методы психологического сопровождения адаптации молодых сотрудников; профилактика нарушений служебной дисциплины и законности; психологическая профилактика профессиональной деформации личности сотрудников ОВД.

При этом анкетный опрос сотрудников – руководителей показал, что чаще всего у психолога они уточняют индивидуально-личностные особенности сотрудника (30% респондентов) и способность разрешать конфликтные ситуации в деятельности (27% респондентов).

Также респонденты признают необходимость в постоянном психологическом сопровождении сотрудников (67%) и ожидают от психолога конструктивного совета (36%). Руководители надеются, что психолог будет партнером при решении внутренних проблем, оказывая реальную помощь (44%).

Сотрудники ОВД представляют, что психолог сможет помочь в проблемах с руководством и сослуживцами (32%), в личностном росте (28%), а также в случаях личных и семейных проблем (28%).

Сотрудники ОВД отметили, что эффективнее выполнять служебную деятельность может психолог коммуникабельный и открытый, обладающий опытом и знаниями.

На основе полученных данных определились перспективные направления в рамках психологической подготовки. Так, всего 17% респондентов разбираются в возрастной психологии; 11% респондентов владеют знаниями о навыках вербального и невербального общения; 6% респондентов изучали психологию зависимостей. При этом данные знания будут полезными для более эффективного выполнения служебных задач.

Список литературы

1. Агапов В.С. Методология исследования динамики образа профессии в структуре Я-концепции сотрудников полиции / В.С. Агапов, В.Н. Дружинина // Психология и педагогика служебной деятельности. – 2021. – №1. – С. 11–14.

2. Балашова В.А. Морально-правовые суждения курсантов как элемент адаптации к служебной деятельности / В.А. Балашова, О.Г. Кравцов // Психолого-педагогические аспекты становления сотрудника ОВД в условиях вузовской подготовки: сборник научных трудов. – М.: Московский университет МВД России им. В.Я. Кикотя, 2021. – С. 162–164.

3. Проблемы правоохранительной деятельности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://xn--90aij19g.xn--b1aew.xn--p1ai/upload/site131/document_file/TJV4CtkVW9.pdf (дата обращения: 20.09.2021).

Беляев Александр Георгиевич

аспирант

АНО ВО «Российский новый университет»

г. Москва

DOI 10.31483/r-99646

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕВОЧЕК, ОБУЧАЮЩИХСЯ В КАДЕТСКОМ КЛАССЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация: в статье рассматриваются личностные особенности девочек, обучающихся в кадетских классах общеобразовательных школ. С использованием многофакторного опросника Кеттелла у девочек, обучающихся в 7 кадетском классе, были обнаружены такие личностные особенности, как неустойчивость и неуверенность в себе; безответственность; низкий уровень самоконтроля и плохое понимание социальных нормативов; повышенная тревожность и озабоченность. Обнаруженные личностные особенности обучающихся девочек необходимо учитывать при психолого-педагогическом сопровождении обучающихся в кадетских классах.

Ключевые слова: гендерные различия, кадетские классы, личностные особенности, тест Кеттелла, общеобразовательная школа.

В последнее время в современной России стали восстанавливаться традиции кадетского образования, что привело к созданию кадетских училищ, кадетских школ-интернатов и кадетских классов в общеобразовательных

школах. На государственном уровне работает Федеральная программа «Патриотическое воспитание граждан РФ», одной из целей которой является развитие морально-нравственного потенциала обучающихся [7, с. 247].

Для поступления в кадетские учреждения будущие воспитанники проходят специальный отбор, необходимость которого продиктована, не в последнюю очередь, повышенными психологическими, физическими и умственными нагрузками [5, с. 90].

При поступлении в кадетское училище или школу-интернат предполагается, что ребенок будет приобщаться к новым условиям проживания/обучения и казарменному быту. Резкая смена окружающей обстановки, жизненного уклада и отрыв от родителей (или законных представителей) является большим стрессом для ребенка, поэтому для успешного вхождения в новую жизнь для ребенка важно пройти адаптацию к новым условиям пребывания. Актуальность изучения проблемы адаптации детей к новому статусу в кадетских училищах или школах-интернатах связана с необходимостью социально-психологического сопровождения воспитанников в процессе освоения ими новых социальных ролей принятия нового социального статуса, установления системы межличностных отношений в коллективе [1; 2; 5, с. 90]. Поэтому чрезвычайно важно осуществлять психолого-педагогическое сопровождение воспитанников с целью профилактики негативных эмоциональных и поведенческих расстройств [5, с. 90]. В начале пребывания в таких учреждениях у кадет (и их родителей / законных представителей) могут возникать трудности, связанные как с личностными особенностями воспитанников, так и с нереалистичными представлениями об условиях пребывания, а также с высокими требованиями к учебе и дисциплине. Это, в свою очередь, может приводить к дезадаптации детей, выражающейся в нервно-психической неустойчивости, преобладанию тревожных эмоций, истощению психических возможностей [4; 5, с. 90; 8; 9].

Более широким подходом, с точки зрения воспитания ребенка, является обучение в кадетских классах общеобразовательных школ [6, с. 89]. В таких профильных классах учащиеся средних и старших классов школы пребывают в учреждении только во время уроков и дополнительных занятий, тогда как оставшееся время они проводят дома, вместе с семьей. Такое «дуалистическое» положение учащихся кадетских классов, связанное, с одной стороны, с военизированным укладом их обучения, а с другой – с домашним проживанием, ставит их между воспитанниками кадетских корпусов/училищ/интернатов и учениками общеобразовательных школ. Однако психологические аспекты такого воспитания исследованы недостаточно [3].

Помимо этого, необходимо отметить, что в кадетских классах общеобразовательных школ в нашей стране обучаются не только мальчики, но и девочки. Вместе с тем известно, что девочки обладают целым рядом психологических особенностей по сравнению с мальчиками, что также может влиять на их адаптацию к условиям кадетского воспитания. Отметим, что этот вопрос остается практически неизученным.

В связи с этим целью данной работы стала оценка личностных особенностей девочек, обучающихся в кадетском классе общеобразовательной школы г. Москвы. Личностные особенности девочек, обучающихся в 7 кадетском классе общеобразовательной школы, оценивали с использованием

Риски и ресурсы обеспечения психологической безопасности личности обучающегося в образовательной среде

многофакторного личностного опросника Кеттелла для соответствующего возраста. Выбор данной методики обусловлен тем, что она позволяет характеризовать особенности личности по множеству различных факторов, а числовые результаты исследования достаточно удобны для статистической обработки данных. Для сравнения данных со «среднестатистическими» значениями, характерными для данной возрастной категории, использовали ранее опубликованные усредненные данные, представленные в открытом доступе на сайте <https://vsetesti.ru/360/>.

Данные, полученные в ходе тестирования, представлены на рисунке 1. В целом профили личностных особенностей девочек из кадетского класса оказались схожи со среднестатистическими значениями, что свидетельствует в пользу того, что показатели личностных особенностей девочек из кадетского класса в целом соответствуют среднестатистическим показателям, характерным для этого возраста.

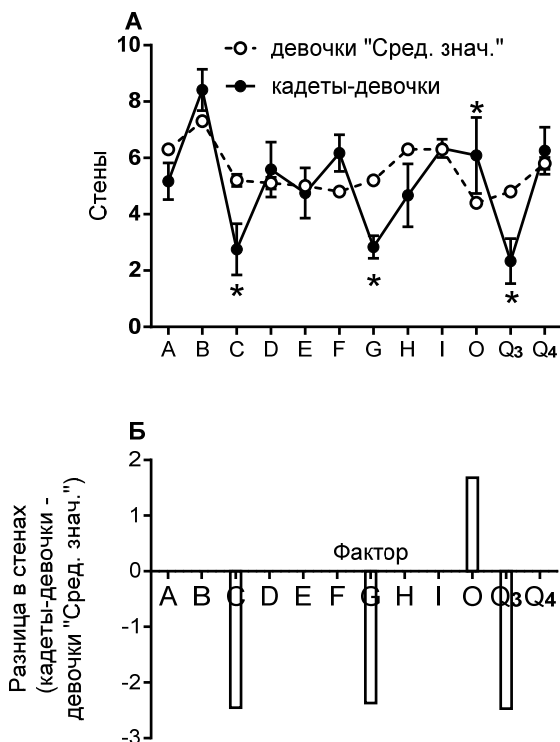


Рис. 1. Сравнение личностных особенностей девочек из кадетского класса со среднестатистическими значениями, характерными для девочек того же возраста (А). Для тех факторов, где были обнаружены статистически значимые различия между группами, представлена гистограмма разницы между средними значениями в стенах (Б). * $p < 0,05$

Однако нами были выявлены статистически значимые различия между девочками-кадетами и среднестатистическими показателями, типичными для этой возрастной группы, по факторам С, G, O и Q₃. Девочки-кадеты характеризовались уменьшенным количеством стенов по фактору С, что указывает на то, что девочки-кадеты остро реагируют на неудачи, имеют достаточно низкую самооценку, неустойчивы в своих настроениях и испытывают трудности в приспособлении к новым условиям. Кроме того, девочки-кадеты демонстрировали существенно сниженное количество стенов по фактору G, что описывает их как детей, пренебрегающих своими обязанностями, часто конфликтующих с родителями и учителями.

Согласно результату многофакторного опросника Кеттелла, количество стенов по фактору O было несколько выше у девочек-кадет по сравнению со среднестатистическими показателями для данного возраста. Это указывает на увеличенную тревожность девочек-кадет, легкость выведения их из состояния душевного равновесия. И, наконец, девочки-кадеты продемонстрировали низкие оценки по фактору Q₃, что означает их плохую организованность и неумение контролировать свое поведение в отношении социальных нормативов.

Список литературы

1. Абдурахманов Р.А. Социальная психология. Рабочий учебник: в 4 модулях. Модуль 1: Социальная психология как наука и история ее развития / Р.А. Абдурахманов. – М.: РосНОУ, 2007.
2. Абдурахманов Р.А. Социальная психология. Рабочий учебник: в 4 модулях. Модуль 3: Психология общения / Р.А. Абдурахманов. – М.: РосНОУ, 2007. – 96 с.
3. Гуминский А.А. Возрастные особенности энергетического обмена у девочек в процессе полового созревания / А.А. Гуминский, Л.П. Тупицына, С.В. Феоктистова // Физиология человека. – 1985. – Т. 1, №2. – С. 286–292.
4. Васильева Н.Н. Психолого-педагогические подходы по адаптации детей к школьному обучению / Н.Н. Васильева, С.В. Феоктистова // Глобальный научный потенциал. – 2014. – №9 (42). – С. 151–153.
5. Власова Н.В. Особенности социально-психологической адаптации кадетов-пятиклассников к условиям обучения в кадетской школе-интернате / Н.В. Власова // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. – 2015. – Т. 15, №1. – С. 88–94.
6. Локтев А.А. Специфика процесса самоопределения старшеклассников из кадетских классов / А.А. Локтев // Гуманитарные науки и образование. – 2018. – Т. 9, №2 (34). – С. 87–92.
7. Пономаренко Е.В. Особенности личностных характеристик у подростков, обучающихся в кадетском классе / Е.В. Пономаренко, Н.А. Чумаков // Фундаментальные и прикладные научные исследования: актуальные вопросы, достижения и инновации: сборник статей XIII Международной научно-практической конференции: в 2 ч. – 2018. – С. 247–250.
8. Феоктистова С.В. Взаимодействие субъектов образовательной организации по решению задачи адаптации детей к обучению в школе / С.В. Феоктистова // Цивилизация знаний: глобальный кризис и инновационный выбор России: труды Международной научной конференции. – М.: РосНОУ, 2009. – С. 397–398.
9. Феоктистова С.В. Концептуальные основы организации взаимодействия психолога и педагогов в процессе обеспечения адаптации детей к школе / С.В. Феоктистова. – М., 2001.

Валиуллина Марина Евгеньевна
канд. биол. наук, доцент

Решетникова Ирина Сергеевна
ассистент

ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский)
федеральный университет»
г. Казань, Республика Татарстан

DOI 10.31483/r-99681

ВЗАИМОСВЯЗЬ КОМПОНЕНТОВ «Я»-ОБРАЗА С ПСИХИЧЕСКИМИ СОСТОЯНИЯМИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ УЧЁБЫ ВО ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЕ

***Аннотация:** исследование посвящено изучению структуры взаимосвязей компонентов «Я»-образа студентов с переживаемыми ими различными психическими состояниями в контексте учёбы в вузе. Студенты определяли степень выраженности компонентов «Я»-образа в трёх временных континуумах – в прошлом (1 курс), в настоящем (3 курс), в будущем (4 курс). Они также определяли частоту встречаемости психических состояний на протяжении обучения на первых двух курсах, пользуясь специальной анкетой. Затем был проведён корреляционный анализ, который позволил обнаружить взаимосвязи с высоким уровнем достоверности между компонентами «Я»-образа студентов и некоторыми психическими состояниями, переживаемыми в двух учебных ситуациях, различающиеся качественно в зависимости от временного континуума. На основании полученных результатов были сделаны выводы о наличии взаимосвязей, благодаря которым возможно осуществлять определённое влияние на переживаемые психические состояния в настоящем и прогнозируемые состояния в будущем с целью улучшения качества обучения и прохождения экзаменационных испытаний.*

***Ключевые слова:** «Я»-образ, психическое состояние, взаимосвязь, студенты, учебный процесс.*

Работа выполнена при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, проект №20-013-00076.

В научной литературе можно встретить немало описаний исследований, посвящённых проблеме структуры и формирования «Я»-образа студентов. Дискуссия о роли «Я»-образа (образа «Я») в осуществлении эффективного обучения студента в вузе ведётся уже достаточно давно. Известны исследования А.А. Корниловой, посвящённые составляющим «Я»-образа современного студента – бакалавра [1], исследования, выполненные А.В. Лагун, в которых рассматривается образ «Я» студента в образовательном процессе [2], публикация Г.В. Орловой, в которой описывается Я-концепция студента в контексте его жизнедеятельности [4] и т. п.

Не менее значимой и давно изучаемой является проблема психических состояний, переживаемых людьми в различных сферах жизнедеятельности.

Ещё Н.Д. Левитов определял психическое состояние как «целостную характеристику психической деятельности за определённый период времени, показывающую своеобразие протекания психических процессов в зависимости от отражаемых предметов и явлений действительности, предшествующего состояния и свойств личности» [3, с. 20]. А.О. Прохоров рассматривает каждое психическое состояние, как отражение личностью определённой ситуации в форме целостного образования, проявляющегося в единстве переживания и поведения в конкретном временном отрезке [5].

Тем не менее остаётся открытым вопрос о характере взаимодействия двух целостных форм – «Я»-образа и того или иного психического состояния в зависимости от обстоятельств, в которые помещён человек. В частности, в зависимости от характера учебного процесса, в который погружён студент.

Целью нашего исследования явилось изучение особенностей взаимосвязей между различными компонентами «Я»-образа студентов и их субъективной оценкой частоты переживаний различных психических состояний в процессе обучения в вузе в семестре и в процессе прохождения экзаменационных испытаний. Причём, самооценка степени выраженности (развитости) компонентов «Я» образа студентами проводилась относительно представлений о себе в прошлом, в настоящем и в будущем.

В исследовании принимали участие студенты третьего курса, обучающиеся на отделении психологии Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета. Было опрошено 38 человек.

При проведении исследования использовались две анкеты, разработанные доцентом А.В. Черновым и профессором А.О. Прохоровым (Казанский Федеральный Университет, Институт психологии и образования). Одна из анкет состояла из обширного перечня психических состояний разной модальности, которые студенты могли переживать в процессе учёбы в семестре и во время сдачи экзаменов (100 наименований). Респондентам необходимо было оценить по пятибалльной шкале – насколько часто они испытывали перечисленные состояния в предлагаемых ситуациях в целом, если обобщить впечатления, полученные за весь период обучения (с 1 по 3 курс).

Вторая анкета была создана для изучения степени выраженности различных составляющих образа «Я» («Я»-интеллектуальное, «Я»-физическое, «Я»-эмоциональное, «Я»-социальное, «Я»-этическое, «Я»-творческое, «Я»-волевое, «Я»-поведенческое) с опорой на субъективную оценку испытуемых. Респондентам необходимо было по десятибалльной шкале оценить, насколько сильно выражены были, есть и будут, по их мнению, указанные выше характеристики «Я» в прошлом (на 1 году обучения), в настоящем (в течение текущего семестра и экзаменационной сессии – 3 курсе), в будущем (на 4 курсе). Предварительно со студентами была проведена беседа с разъяснением – какие психологические характеристики можно отнести к тому или иному образу «Я».

В качестве метода обработки данных использовался корреляционный анализ Пирсона.

Результаты исследования представлены в таблицах. Коэффициенты корреляции с высоким уровнем достоверности ($p \leq 0,01$) выделены жирным шрифтом. Именно о достоверных корреляциях и пойдёт речь в процессе обосуждения данных.

Риски и ресурсы обеспечения психологической безопасности личности обучающегося в образовательной среде

Анализ данных позволяет выявить ряд закономерностей.

Таблица 1

Взаимосвязь образа «Я»-интеллектуального (способность анализировать и обобщать информацию, решать нестандартные задачи, формулировать умозаключения) в прошлом, настоящем и будущем с психическими состояниями, переживаемыми во время учёбы в семестре и при сдаче экзаменов

Перечень состояний	Прошл.	Прошл.	Наст.	Наст.	Буд.	Буд.
	Сем. (r)	Экз. (r)	Сем. (r)	Экз. (r)	Сем.	Экз. (r)
Вдохновение	-0,12	0,01	-0,48	0,05	-0,15	-0,25
Подавленность	0,50	0,16	0,37	0,25	0,17	0,29
Леность	0,47	-0,04	0,31	-0,08	0,06	0,03
Переутомление	0,14	0,18	0,30	0,53	0,02	0,35
Покой	0,04	-0,02	-0,21	-0,26	-0,32	-0,55
Преодоление себя	0,25	0,06	0,50	0,17	0,38	0,19
Стыд	0,02	-0,50	0,16	-0,25	0,03	-0,15
Уверенность	-0,12	-0,01	-0,02	0,05	-0,15	-0,61
Удовлетворенность	-0,25	0,08	-0,25	0,00	-0,33	-0,50

Представления студентов о наличии у себя развитого интеллекта приводит к тому, что прошлые годы учёбы в семестрах вспоминаются без удовольствия. При этом есть чёткое понимание, что хорошие результаты на экзамене позволяют избежать неприятного переживания стыда. Вероятно нежелание переживания стыда в настоящем и будущем приводит к более частому преодолению себя (необходимость заставлять себя учиться), несмотря на редкие переживания вдохновения в настоящем и опасения относительно сдачи экзаменов в будущем (прогнозируется уменьшение переживаний удовлетворённости, уверенности и покоя).

Таблица 2

Взаимосвязь образа «Я»-физического (быстрота действий, физическая сила, гибкость) в прошлом, настоящем и будущем с психическими состояниями, переживаемыми во время учёбы в семестре и при сдаче экзаменов

Перечень состояний	Прошл.	Прошл.	Наст.	Наст.	Буд.	Буд.
	Сем. (r)	Экз. (r)	Сем. (r)	Экз. (r)	Сем. (r)	Экз. (r)
Недоумение	0,55	0,09	-0,07	-0,25	0,02	-0,11

Если у респондентов выявляется высокая самооценка «Я»-физического в прошлом, то учёба в семестрах вспоминается с частым переживанием недоумения (недопонимания). Что касается настоящего и будущего, то не наблюдается достоверных связей между уровнем «Я»-физического и состояниями ни в семестрах, ни во время сессии.

Таблица 3

Взаимосвязь образа «Я»-эмоционального (сила переживаемых эмоций) в прошлом, настоящем и будущем с психическими состояниями, переживаемыми во время учёбы в семестре и при сдаче экзаменов

Перечень состояний	Прошл.	Прошл.	Наст.	Наст.	Буд.	Буд.
	Сем. (r)	Экз. (r)	Сем. (r)	Экз. (r)	Сем. (r)	Экз. (r)
Общительность	0,11	0,21	0,15	0,48	-0,01	0,26
Преодоление себя	0,20	-0,10	0,10	0,55	0,09	0,55

Высокий уровень развития «Я»-эмоционального свидетельствует о представлении респондента о себе, как о человеке способном часто переживать сильные разнообразие эмоции. Наше исследование показывает, что отсутствуют взаимосвязи между психическими состояниями и «Я»-эмоциональным в прошлом. Также они отсутствуют, когда речь идёт о переживаемых состояниях в настоящем и будущем в семестрах. Но развитый образ «Я»-эмоционального, обуславливает более частое переживание расположенности к общению (общительности) и состояние преодоления себя во время экзаменов в настоящем. Также и в будущем во время сессии ожидается более частое преодоление себя.

Таблица 4

Взаимосвязь образа «Я»-социального (толерантность, эмпатийность, коммуникабельность) в прошлом, настоящем и будущем с психическими состояниями, переживаемыми во время учёбы в семестре и при сдаче экзаменов

Перечень состояний	Прошл.	Прошл.	Наст.	Наст.	Буд.	Буд.
	Сем. (r)	Экз. (r)	Сем. (r)	Экз. (r)	Сем. (r)	Экз. (r)
Заботливость	0,23	0,18	0,45	0,33	-0,07	0,32
Сосредоточенность	-0,07	-0,33	-0,10	0,45	-0,10	0,41

В настоящем развитие «Я»-социальное обуславливает более частое переживание заботы об одноклассниках во время семестра и более частое переживание сосредоточенности во время экзаменационной сессии. При этом высокая самооценка своего «Я»-социального в прошлом и в будущем не способствует воспоминаниям о каких-либо психических состояниях в прошлом и ожиданию определённых состояний в будущем ни в семестре, ни во время экзаменов.

Таблица 5

Взаимосвязь образа «Я»-этического (честность, уважение к людям, самоконтроль, принципиальность, гуманность) в прошлом, настоящем и будущем с психическими состояниями, переживаемыми во время учёбы в семестре и при сдаче экзаменов

Перечень состояний	Прошл.	Прошл.	Наст.	Наст.	Буд.	Буд.
	Сем. (r)	Экз. (r)	Сем. (r)	Экз. (r)	Сем. (r)	Экз. (r)
Грусть	0,46	0,28	0,09	-0,01	-0,04	0,21
Подавленность	0,49	0,21	0,21	0,24	-0,03	0,33

Риски и ресурсы обеспечения психологической безопасности личности обучающегося в образовательной среде

Высокий уровень развития «Я»-этического в прошлом, по представлениям студентов, провоцирует воспоминания о частом переживании грусти и переживании подавленности в процессе учёбы на первом курсе. Не обнаружено никаких достоверных связей с состояниями в настоящем и будущем.

Таблица 6

Взаимосвязь образа «Я»-творческого (творческий подход, открытость новому, изобретательность, оригинальность) в прошлом, настоящем и будущем с психическими состояниями, переживаемыми во время учёбы в семестре и при сдаче экзаменов

Перечень состояний	Прошл.	Прошл.	Наст.	Наст.	Буд.	Буд.
	Сем. (r)	Экз. (r)	Сем. (r)	Экз. (r)	Сем. (r)	Экз. (r)
Агрессивность	0,11	0,01	0,00	-0,31	-0,30	-0,51
Энергичность	-0,05	0,28	0,09	-0,29	0,04	0,49
Вспыльчивость	0,07	0,09	0,21	-0,25	0,00	-0,51
Вялость	-0,03	-0,18	-0,07	-0,21	-0,23	-0,46
Гнев	0,01	-0,06	-0,15	-0,39	-0,31	-0,71
Горячность	-0,06	0,01	-0,23	-0,35	-0,51	-0,62
Смушение	0,05	-0,20	-0,12	0,00	-0,48	-0,29
Леность	0,04	-0,15	-0,02	-0,24	-0,47	-0,41
Невосприимчивость	0,02	-0,29	0,11	-0,06	-0,31	-0,45
Недоумение	0,13	-0,18	0,08	-0,15	-0,25	-0,52
Неуверенность	-0,03	0,04	-0,34	-0,14	-0,54	-0,39
Неудовольствие	0,03	-0,12	-0,13	-0,34	-0,45	-0,57
Огорчение	0,30	-0,04	0,19	-0,20	-0,19	-0,59
Озарение	0,19	0,56	0,42	0,40	0,19	0,01
Печаль	0,06	0,06	0,01	-0,11	-0,31	-0,49
Раздраженность	0,10	-0,04	-0,08	-0,24	-0,42	-0,54

Чем более высоко оценивают студенты своё «Я»-творческое в прошлом, тем чаще они вспоминают переживание озарения во время сдачи экзаменов на первом курсе. Достоверных связей «Я»-творческого с состояниями в настоящем не выявлено. Большое количество связей обнаружено с психическими состояниями, когда рассматривается «Я»-творческое в будущем. В семестре, в будущем, интенсивно проявляющееся «Я»-творческое обуславливает уменьшение горячности, смущения, лености, неуверенности и неудовольствия. Очень большое количество связей «Я»-творческого наблюдается с состояниями во время сдачи экзаменов в будущее. Развитый образ «Я»-творческого в будущем может привести к уменьшению частоты переживаний агрессивности, вспыльчивости, гнева, горячности, невосприимчивости, недоумения, неудовольствия, печали и раздражительности, вялости. Помимо этого, ожидается более частое переживание энергичности.

Таблица 7

Взаимосвязь образа «Я»-волевого (самостоятельность, решительность, дисциплинированность, настойчивость) в прошлом, настоящем и будущем с психическими состояниями, переживаемыми во время учёбы в семестре и при сдаче экзаменов

Перечень состояний	Прошл.	Прошл.	Наст.	Наст.	Буд.	Буд.
	Сем. (r)	Экз. (r)	Сем. (r)	Экз. (r)	Сем. (r)	Экз. (r)
Мечтательность	0,07	0,11	0,15	-0,57	0,11	0,32
Настойчивость	0,00	-0,09	0,26	0,45	0,06	0,13

Вполне закономерным кажется тот факт, что высокий уровень «Я»-волевого обуславливает на экзаменах в настоящем снижение частоты переживания мечтательности и повышение частоты переживания настойчивости. В остальных случаях достоверных связей не выявлено.

Таблица 8

Взаимосвязь образа «Я»-поведенческого (адекватность, устойчивость, рациональность поведения) в прошлом, настоящем и будущем с психическими состояниями, переживаемыми во время учёбы в семестре и при сдаче экзаменов

Перечень состояний	Прошл.	Прошл.	Наст.	Наст.	Буд.	Буд.
	Сем. (r)	Экз. (r)	Сем. (r)	Экз. (r)	Сем. (r)	Экз. (r)
Ответственность	0,32	0,08	0,45	0,15	0,40	0,24

Развитое «Я»-поведенческое определяет частоту переживания ответственности в семестре в настоящем. Других связей не обнаружено.

Таблицы 9 и 10 отражают обобщённые данные о наиболее достоверных взаимосвязях различных компонентов «Я»-образа студентов с частотой переживания ими психических состояний во время обучения в семестрах и на экзаменах в прошлом и настоящем. Также отражены тенденции частоты переживаний состояний в будущем, исходя из степени развитости того или иного компонента «Я»-образа. Жирным шрифтом выделены названия состояний, которые всё чаще переживаются при развитии определённого компонента «Я»-образа. Курсивом выделены названия состояний, частота переживаний которых, наоборот, снижается при развитии «Я»-образа.

Рассматривая «Я»-образ человека как целостную и в то же время многоплановую систему, которая, безусловно, имеет огромное значение для самоопределения личности, мы можем сказать, опираясь на результаты нашего исследования, что в формировании общего отношения к учёбе исследуемые нами компоненты «Я» образа вносят различный вклад.

Риски и ресурсы обеспечения психологической безопасности личности обучающегося в образовательной среде

Таблица 9

Структура взаимосвязей компонентов «Я»-образа студентов с частотой переживаний психических состояний в прошлом, настоящем и будущем во время учёбы в семестрах

«Я»	<i>Прошлое</i>	<i>Настоящее</i>	<i>Будущее</i>
«Я»-интеллектуальное	<i>подавленность, лень</i>	<i>преодоление себя вдохновение</i>	
«Я»-физическое	<i>недоумение</i>		
«Я»-эмоциональное			
«Я»-социальное		<i>заботливость</i>	
«Я»-этическое	<i>грусть, подавленность</i>		
«Я»-творческое			<i>горячность, смущение, лень, неуверенность, неудовольствие</i>
«Я»-волевое			
«Я»-поведенческое		<i>ответственность</i>	

Таблица 10

Структура взаимосвязей компонентов «Я»-образа студентов с частотой переживаний психических состояний в прошлом, настоящем и будущем во время сдачи экзаменов

«Я»	<i>Прошлое</i>	<i>Настоящее</i>	<i>Будущее</i>
«Я»-интеллектуальное	<i>стыд</i>	<i>переутомление</i>	<i>покой, уверенность, удовлетворенность</i>
«Я»-физическое			
«Я»-эмоциональное		<i>общительность, преодоление себя</i>	<i>преодоление себя</i>
«Я»-социальное		<i>сосредоточенность</i>	
«Я»-этическое			
«Я»-творческое	<i>озарение</i>		<i>энергичность, агрессивность, вспыльчивость, гнев, горячность, невосприимчивость, недоумение, неудовольствие, огорчение, вялость, печаль, раздраженность</i>
«Я»-волевое		<i>Настойчивость Мечтательность</i>	
«Я»-поведенческое			

Если бы у каждого студента была высокая самооценка по всем исследуемым компонентам «Я»-образа, то можно было бы сказать, что, в целом, такие студенты в прошлом (на первом курсе) часто переживали ряд непродуктивных состояний с низким энергетическим уровнем – подавленность, лень, недоумение, грусть. На третьем курсе учёба в семестре у таких студентов связана со более редким переживанием вдохновения, с частым преодолением себя, с проявлением заботы о других и переживанием ответственности. Что касается будущего, то можно предполагать, что у таких студентов, когда они будут учиться на 4 курсе всё реже будут проявляться горячность, смущение, лень, неуверенность и неудовольствие.

При рассмотрении напряженной учебной ситуации сдачи экзаменов у студентов с высокой самооценкой по всем компонентам «Я»-образа в прошлом редко проявлялось переживание стыда и чаще, чем у других – переживание озарения. В настоящем прохождение экзаменационных испытаний у таких студентов связано с частым переживаниями переутомления, преодоления себя, сосредоточенности, настойчивости, а также – общительности, как способа лучше отвечать на экзаменах. На время сессии снижается частота переживания мечтательности, как способа отвлечения от учёбы. Наконец, рассматривая перспективу частоты переживаний в будущем, можно отметить, что у студентов с высокой самооценкой целого «Я»-образа существует вероятность, с одной стороны, уменьшение частоты переживаний покоя, уверенности и удовлетворённости, с другой – значительно реже будут переживаться агрессивность, вспыльчивость, гнев, горячность, невосприимчивость, недоумение, неудовольствие, огорчение, вялость, печаль, раздраженность. Можно предположить, также, более частое переживание преодоления себя.

Стоит обратить внимание на важность развития такого компонента «Я» образа, как «Я»-творческое, которое не имеет связей с состояниями в настоящем – ни в семестре, ни на экзаменах, но формирует потенциальную возможность снизить частоту переживаний негативных, непродуктивных психических состояний в дальнейшем учебном процессе.

Как в ситуации обучения в семестрах, так и в ситуации экзаменационных испытаний обнаруживаются компоненты «Я»-образа, которые не влияют непосредственно на частоту переживаний психических состояний. Так, в семестрах не обнаруживается достоверных связей состояний с «Я»-эмоциональным и «Я»-волевым, а в период экзаменов нет связей состояний с «Я»-физическим, «Я»-этическим и «Я»-поведенческим. Этот факт ещё раз подтверждает идею о влиянии параметров внешней ситуации жизнедеятельности на то какие компоненты «Я»-образа будут задействованы в том или ином случае.

Обнаружено, что представления студентов о более низком уровне развития компонентов «Я»-образа в прошлом по сравнению с настоящим приводит к уменьшению воспоминаний о переживаемых ранее негативных психических состояниях в семестрах, но и воспоминаний о положительных состояниях, таких как озарение и отсутствие стыда, во время сдачи экзаменов тоже становится меньше.

Итак, проведённое исследование показало важность повышения самооценки исследуемых компонентов «Я»-образа у студентов для актуализации целого ряда психических состояний, способствующих более качественному обучению.

Список литературы

1. Корнилова А.А. Исследование составляющих «образа-Я» современного студента – бакалавра / А.А. Корнилова // Психология, социология и педагогика. – 2012. – №5 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://psychology.snauka.ru/2012/05/637> (дата обращения: 04.10.2021).
2. Лагун А.В. Исследование «образа Я» студента в образовательном процессе (на примере таможенного вуза) / А.В. Лагун // Ученые записки Санкт-Петербургского имени В.Б. Бобкова филиала Российской таможенной академии. – 2016. – №3 (59). – С. 118–122.
3. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека / Н.Д. Левитов. – М.: Просвещение, 1964. – 344 с.
4. Орлова Г.В. Я-концепция студента в контексте его жизнедеятельности / Г.В. Орлова // Вестник ВГУ. Серия 6: Проблемы высшего образования. – 2015. – №4. – С. 70–73.
5. Прохоров А.О. Саморегуляция психических состояний: феноменология, механизмы, закономерности / А.О. Прохоров. – М: ПЕР СЭ, 2012. – 352 с.

Грязнов Сергей Александрович

канд. пед. наук, доцент, декан
ФКОУ ВО «Самарский юридический
институт ФСИН России»
г. Самара, Самарская область

САМООБРАЗОВАНИЕ КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Аннотация: знания, навыки, убеждения и мотивация являются ключевым элементом будущего профессионального благополучия и успеха студентов, поэтому необходимость успевать за изменениями и соответствовать новейшим образовательным требованиям и стандартам модифицирует компетенции преподавателя и формирует новые грани понимания профессии. В статье рассмотрены основные направления развития профессионально-педагогических компетенций преподавателей вузов; автором сделан акцент на важности самообразования в процессе повышения профессиональной компетентности.

Ключевые слова: преподаватель, профессионально-педагогическая компетентность, образование, компетентностный подход, обучение, самообразование.

Концепция модернизации высшего образования четко определяет цель профессионального образования как подготовку квалифицированных и профильных специалистов, способных к конкурентной борьбе на рынке труда, компетентных, ответственных, свободно ориентированных в своей профессии и смежных областях; умеющих работать на уровне мировых стандартов, готовых к непрерывному социальному и профессиональному росту. Поэтому сегодня особое внимание уделяется подготовке высококвалифицированных преподавателей, способных адаптироваться к растущим условиям динамики и неопределенности и быть активными участниками новой практики – непрерывного образования на протяжении всей жизни.

В ответ на растущую важность трансформации информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в системы образования, профес-

сиональные навыки педагогов значительно расширились, чтобы интегрировать знания, необходимые для решения проблем, связанных с использованием ИКТ. Сегодня опыт учителей в использовании технологий в процессах обучения не должен быть связан с какой-либо конкретной областью. Учителя должны уметь применять информационные технологии к педагогическим концепциям в любой педагогической практике – это называется «технологическим содержанием педагогических знаний» и является основой современного обучения.

Одним из важнейших показателей профессиональной компетентности педагога является его способность к самообразованию, что проявляется неудовлетворенностью, осознанием несовершенства сложившейся ситуации в образовательном процессе и стремлением к росту и самосовершенствованию. Уровень подготовки учителя должен постоянно повышаться, но эффективность различных курсов повышения квалификации, семинаров и лекций будет низкой без процесса самообразования. Действительно, самообразование – это потребность творческого и ответственного человека в любой профессии, а для профессии с повышенной моральной и социальной ответственностью, такой как профессия учителя, эта потребность многократно возрастает.

Самообразование следует рассматривать как добровольную, активную, ценностно-смысловую, мотивационную, творческую профессиональную деятельность, направленную на развитие современных педагогических идей и технологий, личностный и профессиональный рост педагога, повышение качества образования и воспитания студентов. Система организации самообразующей деятельности преподавателя должна основываться на ценностно-смысловом и активно-рефлексивном подходах. При этом педагогическими условиями эффективности системы самообразования и ее влияния на профессиональное развитие являются: реализация ценностно-смысловых и деятельностно-рефлексивных механизмов личностного развития профессионально-творческой деятельности.

Эти механизмы обеспечивают эффективное функционирование и развитие подсистем: конструирование индивидуальной самообразовательной программы, моделирующей профессионально-творческую деятельность и обеспечивающей личностно-профессиональный рост и реализацию механизмов педагогической рефлексии при включении педагога в самостоятельную профессионально-творческую деятельность. Посредством самообразования повышается качество преподавания, осуществляется готовность к педагогическому творчеству, прослеживается профессиональный и карьерный рост, создается имидж современного педагога – новатора, мастера, наставника [1].

Самообразование преподавателя высшей школы может иметь следующие направления: профессиональное (предмет/предметы преподавания); психолого-педагогическое; методическое; эстетическое и духовно-нравственное; в области использования цифровых, информационных технологий; в области формирования здорового образа жизни субъектов образовательного процесса.

Самообразование может осуществляться посредством следующих видов деятельности: знакомство с учебной и методической литературой; регулярный обзор инноваций в онлайн-методических сообществах в своей

профессиональной сфере; посещение лекций коллег; активная исследовательская, экспериментальная деятельность; обсуждения, обмен опытом с коллегами, в том числе в рамках размещения научных публикаций; участие в семинарах, конференциях, круглых столах; инновационная деятельность, разработка новых образовательных технологий (подбор содержания, методов, форм, средств обучения); проведение открытых занятий и их анализ.

Такие профессиональные компетенции, как: методические; исследовательские; инновационные; управленческие; коммуникативные; педагогические, – служат ориентирами для переосмысления собственной профессиональной деятельности и повышения уровня самообразования педагогов [2].

Жизнь в современном мире требует умения быстро перестраиваться, быть открытым по отношению к изменяющимся ситуациям. Для педагога нежелание или неспособность живо реагировать на изменения, оборонительная позиция, отсутствие движения вперед – означают полное или частичное выпадение из профессиональной сферы.

Например, если преподавателям не хватает понимания того, как самостоятельно регулировать свое обучение, они будут менее способны помочь своим ученикам в их стремлении к дополнительному образованию, и напротив, педагоги с большей вероятностью будут продвигать стратегии, которые они сами освоили и считают эффективными – посоветовать, почему важна конкретная стратегия, как она применяется, в каких ситуациях подходит и какие навыки необходимы для ее использования.

Поскольку одной из устойчивых тенденций дальнейшего развития образования в мире является продолжающийся рост академической мобильности, количество иностранных студентов в российских университетах ежегодно растет. В связи с этим, преподаватель должен быть готов не обучать не только российских студентов, но и учитывать исторические, социально-политические, экономические и культурные особенности стран, делегирующих своим гражданам высшее образование в России, понимая основные аспекты формирования продуктивной диады «учитель-иностранец».

Основными критериями успешности самообразования педагогов являются: повышение эффективности профессиональной педагогической деятельности (повышение качества учебного процесса), собственный творческий рост, внедрение в образовательный процесс новых педагогических технологий. Следует отметить, что повышенное внимание к вопросам самообразования следует уделять молодым, начинающим учителям, – это позволит им дополнить и воплотить свои знания в жизнь, провести тщательный и детальный анализ возникающих ситуаций в работе со студентами.

Самообразование развивает необходимость постоянного пополнения педагогических знаний, гибкость мышления, способность моделировать и прогнозировать процесс обучения. Преподаватель, обладающий навыками самообучения, получает возможность подготовиться, а затем перейти к научным и практическим исследованиям, что указывает на более высокую профессиональность и уровень образования, что, в свою очередь, влияет на эффективность общеобразовательной деятельности.

Таким образом, непрерывная работа по самообразованию и профессиональному развитию позволяет учителю постоянно повышать свою

профессиональную компетентность – пополнять методический багаж, моделировать и прогнозировать учебный процесс; находить новые нестандартные подходы в работе; раскрывать собственный творческий потенциал и потенциал своих учеников.

Список литературы

1. Данильченко Г.И. Самообразование как один из путей повышения профессионального мастерства педагогов / Г.И. Данильченко [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/samooobrazovanie-kak-odin-iz-putej-povysheniya-professionalnogo-masterstva-pedagogov> (дата обращения: 11.10.2021).
2. Кокоева Р.Т. Профессиональные компетенции преподавателя высшей школы / Р.Т. Кокоева, В.К. Хетагов // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – №3 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=28800> (дата обращения: 11.10.2021).
3. Муравьева А.А. Компетенции преподавателей вузов: современные вызовы и смена парадигмы / А.А. Муравьева, О.Н. Олейникова // Педагогика и психология образования. – 2020. – №3. – С. 100–115.

Дергачева Валерия Олеговна

бакалавр, студентка

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

г. Тула, Тульская область

УПРАВЛЕНИЕ ПРОЦЕССОМ АДАПТАЦИИ К ШКОЛЕ ПЕРВОКЛАССНИКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ГОТОВНОСТИ

***Аннотация:** в статье рассматривается проблема адаптации первоклассников к школьному обучению. Описывается система работы психолога над повышением их адаптации на протяжении первого года обучения с учетом уровня готовности к школьному обучению. Раскрываются направления работы с педагогами и родителями первоклассников, которая также направлена на успешную адаптацию детей. Раскрываются основные профессиональные ошибки педагогов, которые затрудняют адаптацию учеников.*

***Ключевые слова:** адаптация к школе, готовность к школьному обучению, первоклассник, младший школьный возраст.*

Каждый ребенок, начиная обучение в школе, сталкивается со множеством изменений в привычной жизни. Начинает взаимодействовать с одноклассниками и учителями, сталкивается с новыми нормами, правилами и пр. Ведущая игровая деятельность сменяется учебной. Важно, чтобы адаптация первоклассника к школе и школьному обучению прошла успешно, поскольку от этого зависит успешность его обучения, психического, личностного и социального развития.

Исследованиями адаптации детей занимались О.А. Белобрыкина, Г.С. Голошумова, А.В. Запорожец, В.Е. Каган, Г.Г. Кравцов, Н.П. Лусканова, Г.Л. Репина, В.И. Слободчиков, В.А. Сластенин и др. Они выявили,

что трудности адаптации к школе приводят к возникновению у младших школьников тревожности, нарушений поведения, общения, психосоматических заболеваний.

На этапе адаптации крайне важно учитывать уровень готовности к школе, поскольку именно он во многом определяет результативность обучения и то, насколько ребенок готов воспринимать новые знания, организовывать свою деятельность и поведение, включиться в жизнь класса и пр. Так, успешность адаптации непосредственно взаимосвязана с уровнем готовности к школьному обучению, и вместе они играют крайне важную роль в жизни первоклассника.

Готовность к школьному обучению изучали многие исследователи, среди которых Л.И. Божович, Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, Н.И. Гуткина, М.И. Лисина, Н.И. Непомнящая, Н.Г. Салмина, В.Д. Шадриков, Д.Б. Эльконин и др. По данным Е.Е. Кравцовой и Г.Г. Кравцова, около трети первоклассников 7-летнего возраста и еще больше учеников 6 лет недостаточно готовы к школе [2].

Готовность к школе представляет определенный уровень физического, психического и социального развития ребенка, необходимый для успешного усвоения школьной программы без ущерба для здоровья [3]. Сюда входит психологическая готовность, состоящая из социально-психологической, личностной, мотивационной, коммуникативной, интеллектуальной готовности.

Достаточный, высокий уровень готовности к школьному обучению предполагает сформированность внутренней позиции школьника, владение умением слушать и выполнять указания взрослого; определенный уровень развития памяти, умственного развития, умения планировать свои действия и пр.

Достаточный уровень готовности к школе является одним из главных условий обеспечения психологической безопасности младших школьников.

Низкий уровень готовности к школьному обучению характеризуется недостаточным развитием перечисленных качеств и умений, недостаточным уровнем эмоционального и волевого развития психики, отсутствием стремления познавать окружающий мир, посещать школу и учиться или вовсе нежеланием делать это. Учебный процесс нарушается, снижается результативность обучения.

В связи с этим выявляется важный аспект и задача работы психологов и педагогов с первоклассниками – необходимость управления процессом адаптации к школе первоклассников с разным уровнем готовности к школе.

На основе работ Р.В. Овчаровой, М.Р. Битяновой, Т.В. Азаровой, Е.И. Афанасьевой выделены направления и содержание работы психолога на этапе адаптации первоклассников. Охарактеризуем их и остановимся на тех, которые предполагают управление процессом адаптации при разном уровне готовности.

Итак, в подобной работе Р.В. Овчарова выделяет три основных этапа [4].

Первый этап приходится на промежуток с сентября до января. Здесь работа по адаптации проводится со всеми детьми, не разделяя их по уровню готовности. Проводится психолого-педагогическая диагностика для определения готовности к обучению в школе, а затем и выявления степени адаптации. Затем проводится практическая работа с целью повышения психологической готовности к обучению и устранения выяв-

ленных проблем и их причин. Психолог помогает с осознанием и принятием правил школьной жизни и себя в роли учеников, установлением взаимоотношений и благоприятного психологического климата.

Психолог может проводить групповые и индивидуальные консультации с родителями. Рассказывает, как они могут помогать детям справляться с трудностями в адаптации и как лучше организовать их жизнь в начале обучения.

Психолог может взаимодействовать с педагогами для обмена информацией об учениках, выбора наиболее подходящих методов обучения и воспитания. Совместно с ними разрабатывает стратегии индивидуального подхода в обучении и воспитании, учитывая психологические, психофизические и личностные особенности детей, их познавательные интересы, мотивацию, уровень готовности. Проводит семинары для ознакомления с достижениями психологической науки в области обучения и воспитания, разбора конкретных случаев из школьной жизни первоклассников.

Первый этап заканчивается мониторингом результатов для определения сформированности у первоклассников компонентов учебной деятельности.

Второй этап приходится на ноябрь-март. Это наиболее сложный этап адаптации первоклассника и ответственный этап для психологов, педагогов, родителей. Работа проводится с детьми без их разделения по уровню готовности.

В процессе групповой работы повышается социально-психологическая адаптация детей и готовность к школьному обучению. В играх и упражнениях они знакомятся друг с другом, адаптируются в коллективе и развивают навыки взаимодействия, настраиваются на предъявляемую систему требований и пр. [1].

С учениками с выраженными проблемами с адаптацией и низким уровнем готовности к школе психолог работает над решением их конкретных проблем (развитие психических процессов, социальная адаптация, мотивация и пр.). Важно также включать таких детей в групповую работу с одноклассниками.

Консультативная и просветительская работа с родителями направлена на их знакомство с трудностями и задачами периода адаптации, формирование понимания, что неграмотный или попустительский подход к этому периоду может приводить к множеству трудностей (неуспешность в обучении, тревожность, неуверенность и пр.), сохраняющихся даже во взрослой жизни.

Также важно сформировать у педагогов понимание того, что некоторые их профессиональные недочеты и ошибки могут осложнить адаптацию детей и вести к дезадаптации (авторитарный и попустительский стиль взаимодействия, непоследовательность в требованиях, высокий темп занятий и пр.).

По итогам работы психолог анализирует ее результативность, выявляет все положительные и отрицательные моменты, наиболее и наименее действенные формы, методы и средства работы. Это позволит в дальнейшем более эффективно организовать и проводить работу с первоклассниками. Повторная диагностика позволит определить дальнейшие пути работы с учениками с проблемами с адаптацией, и теми, чья адаптация проходит успешнее.

Третий этап работы психолога, согласно рекомендациям Р.В. Овчаровой, должен быть направлен на работу с теми детьми, которые имеют трудности с адаптацией. Нужно учитывать индивидуальные особенности каждого школьника, причины и факторы появления трудностей. Проводится работа над устранением трудностей в поведении, в обучении, развитии способностей к овладению навыками учебной деятельности, навыков совместной работы.

Аналізу следует подвергать содержание и методики преподавания педагогов. Выявляются и устраняются моменты в учебном процессе, стиле общения, влекущие появление трудностей в обучении и адаптации. Психолог ориентирует педагогов на работу по повышению учебной мотивации и познавательного интереса учеников, улучшению взаимоотношений в коллективе, на создание ситуаций успеха для повышения уверенности в себе и активности. Проводит индивидуальное и групповое консультирование и просвещение родителей таких школьников, чтобы те могли помогать своим детям в адаптации, делая для них этот период как можно менее сложным и напряженным.

Завершается этап анализом тех изменений, которые произошли в адаптации, развитии, обучении и воспитании детей. Оценивается эффективность работы.

Подводя итог, можно сказать, что психолог в течение всего первого года обучения школьников работает над улучшением их адаптации и повышением готовности к школьному обучению. Работа начинается с диагностики, а в промежуточных этапах оцениваются результаты, чтобы выбрать эффективные пути дальнейшей работы и отказаться от наименее результативных. При этом в первом полугодии рекомендуется активно работать со всем классным коллективом, а уже во втором – концентрировать больше внимания на работе с детьми с низким уровнем готовности и выраженными трудностями с адаптацией, решая конкретные проблемы, которые у них есть. Но это не означает, что работа с остальными детьми прекращается. К такой работе психолог обязательно должен привлекать педагогов и родителей, ведь от их работы также во многом зависит успешность адаптации учеников. Усилия психолога должны быть направлены не только на адаптацию, но и на устранение имеющихся у детей трудностей и их причин. Такая работа позволяет избегать различных негативных последствий данного процесса, не допуская школьной дезадаптации.

Список литературы

1. Битянова М.Р. Работа психолога в начальной школе / М.Р. Битянова, Т.В. Азарова, Е.И. Афанасьева. – М.: Совершенство, 2015. – 76 с.
2. Кулагина И.Ю. Личность школьника / И.Ю. Кулагина. – М.: Сфера, 2014. – 193 с.
3. Нижегородцева Н.В. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе: пособие для практических психологов, педагогов и родителей / Н.В. Нижегородцева, В.Д. Шадриков. – М.: Владос, 2016. – 256 с.
4. Овчарова Р.В. Практическая психология образования / Р.В. Овчарова. – М.: Академия, 2016. – 448 с.

Мантрова Александра Вячеславовна
старший преподаватель
ФГАОУ ВО «Российский университет транспорта»
г. Москва
аспирант
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

КУРАТОРСТВО КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИ БЕЗОПАСНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ВУЗЕ

***Аннотация:** в статье раскрывается значение кураторства при формировании безопасной образовательной среды в высшем учебном заведении, затрагиваются проблемы, возникающие в учебных заведениях, где функционирует институт кураторства. Особое внимание уделено рассмотрению вопросов формирования безопасной образовательной среды посредством кураторства в Российском университете транспорта.*

***Ключевые слова:** кураторство, наставник, учебно-воспитательная работа, безопасная образовательная среда.*

В настоящее время образование нацелено на формирование компетентного студента. Формирование компетентности личности возможно только в психологически безопасной образовательной среде, в которой учащийся защищен от психологического насилия, дискриминации, чувствует полную удовлетворенность взаимодействия с группой, педагогами, сотрудниками университета [2]. В этом процессе немаловажную роль играет педагог.

В современных условиях общение педагогов со студентами претерпевает определенные изменения: современный педагог – это не только транслятор знаний, но и интересный собеседник, готовый поддержать интересующие студента темы; наставник, умеющий развивать необходимые навыки, умения, компетенции; воспитатель, способный воздействовать на личность студента. Процесс общения педагога со студентами, адекватный их потребностям и возможностям, позволит сделать обучение наиболее продуктивным.

Особенно это важно для студентов первого курса, которым необходимо адаптироваться к новым условиям, новой системе обучения, отличной от школы: форма и продолжительность занятий, требования преподавателей, увеличение доли самостоятельной работы в получении знаний, летние и зимние сессии. Что приводит к необходимости в помощи педагога-наставника для преодоления студентами психологических и социологических барьеров в иной для них среде.

Функции педагога-наставника в вузе выполняет куратор. В отечественном высшем образовании существует и активно функционирует институт кураторства.

Кураторство в отечественных учебных заведениях возникло еще в XVIII веке при Императорском Московском университете, где первым куратором стал его основатель И.И. Шувалов. Первым документом, закрепляющим функции куратора, стала Инструкция для кураторов Томского технологического института (1903). Данная Инструкция определяла за куратором решение вопросов, связанных как с процессом обучения студентов (формирование студенческих кружков, создание библиотек и читален), так и с разрешением жилищных проблем (поиск доступного и достойного жилья) [1].

Обязанности современного куратора не имеют разительных отличий от предшественников. Куратор должен планировать свою работу со студентами, оказывать активное влияние на формирование коллектива, определить и воздействовать на лидеров группы, изучать индивидуальные и личностные особенности студентов, контролировать посещаемость и успеваемость занятий, вовлекать студентов в университетские мероприятия. Деятельность кураторов фиксируется в положении, утвержденном ректором учебного заведения. Кураторство закрепляется за преподавателем приказом либо распоряжением руководителя учебного учреждения, что наделяет куратора широким кругом полномочий, например, присутствие на зачетах или экзаменах курируемых студентов, внесение предложений об улучшении учебно-методической работы кафедры по дисциплинам, преподаваемым в группе, активное участие в обсуждении вопросов, связанных с отчислением из вуза.

По сути, куратор выступает связующим звеном между студентами и руководством вуза. Помимо этого, куратор зачастую взаимодействует и с родителями обучающихся, так как определенная часть студентов еще не достигла совершеннолетия.

Среди сложностей и проблем в деятельности куратора можно выделить ряд общих проблем: недостаток методических материалов по осуществлению кураторской работы, отсутствие педагогического и психологического опыта, низкая мотивация у куратора по выполнению своих функций.

Возникающие трудности в вузах решают локально: выпускают инструкции и методические пособия, для молодых преподавателей реализуют курсы повышения квалификации «Преподаватель высшей школы», где слушатели знакомятся с основами педагогики и психологии в высшей школе, перенимают опыт у более опытных коллег.

Немаловажную роль в развитии кураторства играет позиция и отношение руководства университета к данному направлению взаимодействия администрации, педагогического состава и студентов. Ведь зачастую к кураторству относятся исключительно с формальной точки зрения, что пагубно влияет на работу как педагогов, так и студентов.

Но есть учебные заведения, где вопросам кураторства уделяется особое внимание, как, например, в Российской государственной академии транспорта. Университет имеет более чем вековую историю, где помнят и чтят традиции, и всячески стараются приобщить к ним первокурсников. Работа со студентами курируется сразу на двух уровнях: куратор-преподаватель – студенческая группа; куратор-студент – студенческая группа. В последнем случае со студентами взаимодействуют студенты старших курсов, которые помогают адаптироваться вчерашним школьникам к новым

условиям: знакомят с университетом, объясняют схему расположения корпусов, проводят квесты по территории, рассказывают о деятельности студенческого совета, профкома, активно занимаются организацией и проведением фестиваля «Дебют», где участвуют группы первокурсников. Уникальность конкурса заключается в том, что в процессе подготовки и репетиций первокурсники знакомятся между собой, а наставниками назначаются студенты смежных направлений подготовки, это позволяет расширить представление и круг общения в университете.

Деятельность куратора-преподавателя закреплена в Положении о проведении кураторской работы, а функции выполняются на основании приказа ректора университета.

Первоначально куратор знакомится с группой заочно при изучении личных дел после зачисления в вуз. В этот момент собираются первичные данные по группе: списочный состав, половозрастная структура группы, состав семьи каждого студента, наличие иногородних студентов, проживающих в общежитии или у родственников.

Далее куратор составляет план работы с группой на год с учетом общеуниверситетских мероприятий (День донора, Студенческая весна РУТ (МИИТ), Гордость университета, Турслёт, РУТ – танцуй, Песня года и др.). На следующем этапе происходит непосредственное знакомство с группой, где обсуждаются организационные вопросы, связанные с осуществлением учебного процесса, проводятся выборы старосты.

Значительное место в работе куратора с группой занимает проведение психодиагностических исследований, которые позволяют получить информацию об особенностях поведения и межличностных отношениях в группе. Это могут быть анкеты, опросники либо тесты. Возможно применение социометрической карточки.

Согласно опросам, проведенным среди студентов 1 курса направлений «Гостиничное дело» и «Туризм», выбор вуза и профессии у 80% опрошенных был самостоятельным. Целью поступления в вуз у 70% респондентов выступает получение и овладение профессиональными навыками, что говорит о высокой мотивации к учебному процессу. Все студенты за два месяца обучения смогли привыкнуть к новой форме обучения, посещению лекционных и семинарских занятий. 98% опрошенных комфортно ощущают себя в учебном коллективе. Затруднения и дискомфорт в общении студенты испытывают с сотрудниками деканата и преподавателями, что говорит о незавершенной адаптации к новому месту обучения. На что указывают длительное время, затрачиваемое на подготовку домашних заданий, уменьшение продолжительности сна. Большая часть опрошенных проживают за пределами Москвы, что приводит к увеличению времени, которое вчерашние школьники тратят на дорогу в университет. Данные факторы свидетельствуют о стрессе, который испытывают первокурсники. Выходу из стресса способствует тесное взаимодействие с кураторами, что и отмечают студенты в своих ответах.

Кураторство – это не формальность. Куратор выполняет множество функций, в том числе участвует в формировании психологически безопасной образовательной среды, способствующей развитию гармоничной профессиональной личности.

Список литературы

1. В помощь куратору: учебно-методическое пособие / И.В. Баскакова. – Горно-Алтайск: БИЦ ГАГУ, 2019. – 116 с. [Электронный ресурс].
2. Федотенко И.Л. Психологически безопасная образовательная среда в методологическом контексте / И.Л. Федотенко, В.П. Тарантей // Психологически безопасная образовательная среда: проблемы проектирования и перспективы развития (Тула, 2019 г.): материалы конференции. – Тула: Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, 2019. – С. 40–44.

Миронов Алексей Сергеевич

канд. пед. наук, доцент

Лазарев Сергей Викторович

канд. психол. наук, доцент

Пятибратова Инна Викторовна

канд. психол. наук, доцент

Худышева Мадина Крухмановна

канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Московский государственный
технический университет им. Н.Э. Баумана»
г. Москва

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ
ПРОФИЛАКТИКИ НАРКОГЕННОЙ СУБКУЛЬТУРЫ
СРЕДИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ
(ОПЫТ МГТУ ИМ. Н.Э. БАУМАНА)**

***Аннотация:** основное внимание авторы статьи уделяют проблеме организации системы мер психолого-педагогической профилактики наркогенного поведения среди студенческой молодёжи. В своей статье авторы показывают алгоритм и содержание мер, направленных на своевременное выявление первых признаков наркогенного поведения. Кроме того, в статье рассматривается порядок организации социально-психологического тестирования, проводимого в МГТУ им. Н.Э. Баумана.*

***Ключевые слова:** наркогенное поведение, социально-психологическое тестирование, антинаркотическое мировоззрение, профилактика наркомании.*

Изменения социально-экономической ситуации в стране, принятие новых законодательных актов в сфере образования диктуют необходимость корректировки целей образования, учитывающих государственные, социальные и личностные потребности и интересы. Также необходимо совершенствование психологического обеспечения образовательной деятельности с учетом новых требований к психолого-педагогическим условиям реализации образовательных программ и формированию комплексной безопасной образовательной среды вуза.

При современных темпах развития науки, техники и экономики особое внимание в вузах должно уделяться не только формированию компе-

тенций у студентов, но и внедрению в образовательный процесс современных здоровьесберегающих и здоровьесформирующих (в том числе цифровых) технологий, а также противодействию проникновения идеологии терроризма, экстремизма и наркогенной субкультуры. При этом основные усилия должны быть направлены в том числе на создание условий для занятий спортом и физической культурой, мотивации студентов к ведению здорового образа жизни. Отдельным направлением, встроенным в систему воспитания, является формирование, здорового мышления и стойкого неприятия идеологии экстремизма, терроризма и наркогенной субкультуры.

Выпускники вузов должны быть подготовлены не только как грамотные и высококвалифицированные специалисты в своей области, обладающие необходимыми компетенциями для будущей эффективной профессиональной деятельности, но и как люди, обладающие знаниями, навыками и умениями внедрения здоровьесберегающих и здоровьесформирующих технологий в повседневную жизнь. Формирование ценностного отношения к своему здоровью и мотивация к ведению здорового образа жизни становится важным компонентом развития личностных качеств и способствует повышению адаптационных резервов в условиях высшего образования.

Безопасная образовательная среда вуза предполагает и комплексную психологическую безопасность личности студента.

За прошедшие 10 лет специалисты выявили различного рода риски, такие как рост игровой и интернет-зависимостей, десоциализация, виктимность, явления насилия, агрессии, противоправных действий и антисоциального поведения обучающихся, вовлечение в потребление психотропных и (или) психоактивных веществ (наркотики), суицидальное поведение, раннее начало половой жизни, снижение толерантности в общении людей разных культур и разных возрастных групп, озлобленность переходящая в ненависть к окружающим и другие.

Московский государственный технический университет (национальный исследовательский университет) им. Н.Э. Баумана (далее МГТУ им. Н.Э. Баумана) уделяет важное значение вопросам организации здоровьесбережения студентов, формированию моды на здоровый образ жизни среди студентов и повышению функциональных возможностей организма студентов к адаптации и нагрузкам в учебном процессе. Кроме того, в вузе выделено самостоятельное направление превентивной деятельности – противодействие проникновению идеологии экстремизма, терроризма и наркогенной субкультуры в образовательную среду [1].

В январе текущего года ректором Александровым А.А. утвержден новый «Комплексный план по противодействию идеологии экстремизма и терроризма в МГТУ имени Н.Э. Баумана на 2021–2023 годы» (далее – Комплексный план). Профилактика наркомании среди студенческой молодежи входит в одно из направлений комплексной безопасности МГТУ им. Н.Э. Баумана, в этой связи мероприятия, направленные на противодействие проникновению идеологии наркогенной субкультуры сформированы отдельным блоком.

Вот уже более 20 лет в структуре вуза успешно функционирует Учебно-методический центр «Здоровьесберегающие технологии и про-

филактика наркомании в молодёжной среде» (УМЦ ЗТПН). Кроме организации системы внедрения в учебный процесс современных здоровьесберегающих и здоровьесформирующих (в том числе цифровых) технологий, к одной из задач УМЦ ЗТПН относится и формирование стойкого неприятия наркотиков в студенческой среде и противодействие попыткам проникновения в образовательную среду вуза идеологии наркогенной субкультуры [3].

В приоритетном направлении в вузе организовано социально-психологическое тестирование студентов (СПТ), одним из важных аспектов которого является своевременное выявление студентов, склонных к наркогенному поведению или уже относящихся к категории попробовавших психотропные препараты или психоактивные вещества (их аналоги), запрещенные к обороту в Российской Федерации.

В системе высшего образования социально-психологическое тестирование (СПТ) предусмотрено Федеральным законом от 07.06.2013 №120-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам профилактики незаконного потребления наркотических средств и психотропных веществ», Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 20 февраля 2020 г. №239 «Об утверждении порядка проведения социально-психологического тестирования обучающихся в образовательных организациях высшего образования». Оно предполагает своевременное выявление студентов, склонных к употреблению наркотиков и допускающих первые пробы наркотиков.

В МГТУ им. Н.Э. Баумана процедура СПТ возложена на психологов лаборатории психологической поддержки студентов Учебно-методического центра «Здоровьесберегающие технологии и профилактика наркомании в молодёжной среде» (ЛППС УМЦ ЗТПН). Психологи ЛППС являются и педагогами по адаптивной физической культуре кафедры «Физическое воспитание», которые проводят занятия со студентами, имеющими ограничения возможностей здоровья и инвалидами. Включение психологов в учебный процесс повышает эффективность оказания своевременной психологической помощи и поддержки студентам, оказавшимся в трудной жизненной ситуации или требующим особых образовательных услуг [4].

В МГТУ им. Н.Э. Баумана социально-психологическое тестирование (СПТ) проводится в течении всего учебного года по отдельному расписанию:

- в ходе профотбора при поступлении в Военный институт;
- при получении паспорта здоровья и прохождении диспансеризации в научно-образовательный медико-технологический центр (НОМТЦ);
- в рамках балльно-рейтинговой системы по кафедре «Физическая культура» специализация «Адаптивная физическая культура для студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов» (АФК ОВЗИ);
- в ходе оздоровительных и профилактических мероприятий;
- при вступлении в Общероссийское общественное движение обучающейся молодёжи «Здоровая инициатива»;
- при обращении в лабораторию психологической поддержки студентов (ЛППС) и перед уходом в академический отпуск.

Для участия студентов в СПТ они подписывают свое согласие или отказ с пояснением причин невозможности принять участие в исследовании.

СПТ организован в форме тестирования на аппаратно-программном психодиагностическом комплексе (АППК) «Мультипсихометр», который включает в себя набор периферийных по отношению к стандартному IBM-совместимому компьютеру устройств, образующих в совокупности оптимизированное для целей психодиагностического обследования рабочее место испытуемого. При проведении СПТ осуществляется контроль за ходом выполнения заданий, исключающий получение некорректных данных. При этом осуществляется автоматическая многопараметрическая оценка действий испытуемого в ходе выполнения теста. Все тестовые данные сохраняются в базе данных результатов обследования, а первичные оценки преобразуются в нормализованные стандартные показатели и могут быть сопоставлены со среднестатистическими или «оптимальными» профилями. Представление результатов тестирования осуществляется в наглядной графической и табличной формах.

АППК «Мультипсихометр» при проведении СПТ обеспечивает возможность структурирования базы тестовых данных, апостериорной «сборки» результатов выполнения отдельных тестов в тестовую батарею, селекции данных по различным признакам и атрибутам паспортных данных, документирования результатов выполнения отдельного теста, тестовой батареи, групповых рейтингов и др.

Результаты СПТ используются психологами и преподавателями в работе по психолого-педагогическому сопровождению учебного процесса. Кроме того, СПТ позволяет своевременно определять «группу риска» из числа студентов с отклоняющимися формами поведения или склонных к наркогенному поведению. С такими студентами работают комплексно все субъекты превентивной деятельности МГТУ им. Н.Э. Баумана, к которым относятся: Управление информационной и молодёжной политики, Физкультурно-оздоровительный факультет, Центр здоровья и психологической поддержки студентов, Профсоюз студентов, Студенческий союз и волонтерская студенческая антинаркотическая организация «Здоровая инициатива».

В современных условиях образования с учетом антиковидных мер и развития дистанционных форм обучения, приобретает тенденцию малоподвижный образ жизни и все большее негативное влияние на здоровье оказывает гиподинамия. В этой связи, одной из важных форм профилактики отклоняющихся форм поведения в вузе считается вовлечение большого числа студентов в физкультурно-спортивные и оздоровительные мероприятия, формирование моды на здоровый и социально активный образ жизни.

В целях профилактики наркогенного поведения и вовлечения студентов в социально-активные виды двигательной активности кафедра физического воспитания совместно с УМЦ ЗТПН МГТУ им. Н.Э. Баумана при поддержке общероссийской общественной организации «Лига здоровья нации» реализует оздоровительный проект «10000 шагов! 1000 движений!». Целью проекта является вовлечение студентов в двигательную активность, формирование аэробной выносливости и воспитание ценностного отношения студентов к своему здоровью. На мероприятие приглашаются специалисты, владеющие современными здоровьесберегающими технологиями, которые обучают студентов специальным техникам оздо-

рвления. Кроме того, в ходе мероприятия осуществляется врачебный контроль на пункте самоконтроля с использованием современных цифровых приборов и носимых гаджетов. Мониторинг и динамический контроль параметров здоровья формирует потребность в изучении особенностей своего здоровья с целью более ценностного отношения и умения грамотно распределять физические нагрузки. В мероприятии принимают участие студенты с ограниченными возможностями здоровья и инвалиды (ОВЗИ), у которых нет противопоказаний к двигательной активности на свежем воздухе.

Участие студентов в мероприятии оценивается в баллах по модульно-рейтинговой системе кафедры Физическое воспитание и для тех, кто в течение учебного года посещает более 12 занятий выдается сертификат инструктора здорового образа жизни.

В современном мире слишком много соблазнов и получить всплеск дофамина предельно легко. Люди начинают выбирать доступные удовольствия, откладывая на потом поставленные цели и важные задачи. Поэтому человечество становится заложником социальных сетей, привыкает к сладкой и жирной пище, увлекается экстремальным спортом, просиживает сутки за компьютерными играми и формируется синдром дефицита удовольствия, который провоцирует употребление различных психоактивных веществ, в том числе наркосодержащих средств. В этой связи предлагается использовать «дофаминовое голодание» как временный или краткосрочный отказ от некоторых сомнительных удовольствий, поставляющих организму быстрый дофамин. Временный отказ позволяет сделать перезагрузку сознания и выполняет переоценку ценностей. Заменить вредные продукты и такую деятельность можно: общением с близкими людьми, с друзьями и одноклассниками, рисованием, чтением книг, длительными прогулками на свежем воздухе, правильным питанием, хорошим и глубоким сном. Отказ от получения быстрого дофамина позволяет получить не эмоции от предвкушения, а дает возможность увидеть результат своих дел.

МГТУ им. Н.Э. Баумана совместно с ООО «Лига здоровья нации» реализует программу «Человек идущий», которое позволяет создавать из студентов команды, участвующие в состязании по двигательной активности. Специальное мобильное приложение считает шаги каждого участника и суммирует командный результат, что заставляет студентам, находясь вне учебного процесса проявлять двигательную активность и формировать аэробную выносливость. Кроме того, участие студентов в программе «Человек идущий» стимулируется кафедрой «Физическое воспитание» с учетом модульно-рейтинговой системы.

Опыт МГТУ им. Н.Э. Баумана в разработке и реализации здоровьесберегающих технологий показывает необходимость дальнейшего их совершенствования, а также разработки инновационных решений, обеспечивающих сохранение и укрепление здоровья обучающихся в изменяющихся условиях современного мира.

Противодействие идеологии терроризма, экстремизма и наркогенной субкультуры – это комплекс мер, направленных не только на предупреждение развития данных негативных явлений, но и на активное вовлечение студентов в социально-активные виды деятельности и формирование у них ценностного отношения к своему здоровью.

Список литературы

1. Миронов А.С. Противдействие идеологии наркогенного поведения: проблемы и пути их решения / А.С. Миронов, С.В. Лазарев / под общ. ред. И.В. Бочарникова, В.Н. Ремарчука, Г.И. Семикина. – М.: Экон-Информ, 2019. – С. 243.
2. Миронов А.С. Инклюзивное обучение и психолого-педагогическая помощь в адаптации к учебному процессу / А.С. Миронов // Живая психология. – 2016. – Т. 3, №2. – С. 113–120.
3. Семики Г.И. Здоровьесберегающие технологии в образовательной среде технического вуза (опыт МГТУ им. Н.Э. Баумана): монография / Г.И. Семики, Г.А. Мысина, А.С. Миронов [и др.] – Тула: ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2020.
4. Худышева М.К. Проблема адаптации студентов к обучению и пути ее решения в МГТУ им. Н.Э. Баумана / М.К. Худышева, И.В. Пятибратова // Живая психология. – 2015. – Т. 2, №3. – С. 279–284.

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

ВОВЛЕЧЕНИЕ В ТВОРЧЕСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДЕТЕЙ С ПРИЗНАКАМИ ОДАРЕННОСТИ КАК УСЛОВИЕ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Аннотация: в статье предпринимается попытка постановки проблемы профилактики девиантного поведения путем вовлечения одаренных детей в творческую внеурочную деятельность.

Ключевые слова: творческое мышление, креативность, творческие способности, младшие школьники, девиантное поведение.

В современном мире существует мнение, что одаренность приносит своему носителю и окружающему его социуму только блага. Одаренные люди считаются наиболее успешными, продуктивными, творческими. Они занимаются созданием новых идей, используют нестандартные подходы к решению проблем.

В идеальной ситуации одаренный ребенок является гордостью своих родителей. Он все быстро и правильно выполняет. Окружающие восхищаются его успехами. Вырастая, одаренный взрослый становится успешным и во многом превосходит окружающих его людей [1].

Однако, как считают психологи, на деле все предстает иначе.

Одаренные дети часто оказываются неудобными, требующими слишком много внимания, слишком отличающимися от остальных детей и потому часто бывают отвергаемыми – учителями, одноклассниками [3]. Наличие у ребенка выдающихся способностей в определенной сфере может сочетаться с недоразвитием других сфер. Такой дисбаланс в развитии может также приводить к развитию девиаций в обыденной жизни.

В психологии «девиантное поведение рассматривается как общественное поведение, которое отклоняется по своим мотивам, ценностным

ориентациям и результатам от принятых в данном обществе, социальном слое, группе норм, ценностей, идеалов» [4].

Важность профилактики девиантного поведения заключается в принятии личности и его индивидуальности, самоопределение и выбор собственного пути, свободного развития личности через включение одаренного ребенка в творческую деятельность во внеурочное время.

В дополнительном образовании педагогическая деятельность, будучи гибкой, вариативной, непосредственно откликающейся на интересы и потребности обучающихся, наиболее полно отвечает этим критериям.

Творчески одаренный ребенок после обучения в объединениях по интересам может получить профессиональную подготовку.

Работа педагога-психолога дополнительного образования направлена на создание среды успеха для выявления и развития личностного потенциала и творческих способностей одаренных детей, оказание им педагогической поддержки в осмыслении, проектировании и самореализации, в соответствии со способностями их жизненной стратегии, ориентированной на успешную деятельность в контексте современной среды и современной культуры [2].

Работая педагогом-психологом в дополнительном образовании с детьми с признаками творческой одаренности, я использую тренинги, игры. Приоритетной формой работы является общение педагога с детьми, поэтому занятия строятся не в традиционной форме урока, а в виде работы творческих микро-групп, что даёт хорошую возможность уделить каждому ребёнку максимум внимания. Дети, наделенные талантом, демонстрируют свои достижения через конкурсы. Дополнительное образование детей ориентировано на освоение опыта творческой деятельности в интересующей ребенка области практических действий на пути к мастерству.

Работа с одарёнными детьми – это сложная, но интересная работа, которая должна вестись родителями и педагогами. Каждый шаг в этом направлении принесёт пользу в будущем.

Список литературы

1. Бабаева Ю.Д. Психология одаренности детей и подростков / Ю.Д. Бабаева, Н.С. Лейтес. – М.: Академия, 1996. – 408 с.
2. Горбачева С.М. Выявление, поддержка и развитие творческого потенциала одарённых детей / С.М. Горбачева, Е.Н. Проскурина, А.В. Станкевич // Молодой ученый. – 2016. – №20 (124). – С. 673–675 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/124/34295/> (дата обращения: 10.10.2021).
3. Пеньков В.Е. Формирование творческой активности одарённых детей / В.Е. Пеньков // Обучение и воспитание: методики и практика. – 2014. – №16 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-tvorcheskoy-aktivnosti-odaryonnyh-detej> (дата обращения: 12.10.2021).
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 720 с.

Плешкова Дарья Сергеевна
бакалавр, студентка

Темлянских Екатерина Юрьевна
бакалавр, студентка

Научный руководитель

Федотенко Инна Леонидовна
д-р пед. наук, профессор

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

ПРОБЛЕМА ОКАЗАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ШКОЛЬНИКАМ

Аннотация: в статье рассматривается психологическое сопровождение школьников в образовательных учреждениях, анализируются ключевые проблемы, связанные с отсутствием психологической помощи детям, и последствия, к которым может привести нарушение психологического здоровья школьников. Предлагаются меры, которые могут быть приняты для решения данной проблемы, и последующая поддержка психологической службы в системе образования Российской Федерации.

Ключевые слова: школьный психолог, психологическая служба в образовании, психологическое здоровье, психологическая помощь.

Психологическое здоровье школьников на протяжении долгого времени является объектом пристального внимания специалистов, ведь, как правило, конфликт легче диагностировать на ранних стадиях. Однако сначала этот конфликт нужно обнаружить, а здесь возникают некоторые сложности. Часто верно истолковать поведение ребенка учителям и родителям мешает нехватка знаний, что в конечном итоге может привести к нездоровой обстановке в школе, в частности, дискриминации, конфликтам с преподавателями, безразличию взрослых к проблемам детей, буллингу, сталкерингу и т. д. Для того чтобы избежать этого, школьникам требуется своевременно оказанная психологическая помощь, которая заключается в обеспечении социально-психологических условий для полноценного развития каждого учащегося в процессе обучения и воспитания через систему комплексной планомерной поддержки и сопровождения [1].

Несмотря на то, что в последние несколько лет администрация все большего числа школ осознает необходимость участия психолога в школьном процессе, уполномоченный при президенте Российской Федерации по правам ребенка А.Ю. Кузнецова отмечает, что в большинстве российских школ наблюдается дефицит социальных работников. Подобное положение вещей связано как с ротацией кадров, так и с отсутствием в некоторых регионах психологической службы. При этом эксперты в сфере образования утверждают, что просто увеличить штат сотрудников школ на данный момент не представляется возможным [4].

Вопрос качества работы школьных психологов также является серьезной проблемой, поскольку зачастую с детьми работают люди, не обладающие необходимой квалификацией. Специалисты центра изучения и сетевого мониторинга молодежной среды пришли к выводу, что некоторые школьные психологи не имеют ни теоретического, ни практического опыта работы с детьми. «Начинаются жалобы, и ситуация запутывается абсолютно – иногда даже доходит до того, что психолог вынужден уволиться», – делится опытом решения конфликтов конфликтолог, педагог-психолог и российский общественный деятель И.Э. Дерезова [3].

Психолого-педагогическая помощь является неотъемлемой частью процесса обучения, однако некоторые трудности, с которыми приходится сталкиваться психологам при выполнении своей работы, не позволяют в полной мере оказать эту самую помощь. В деятельности школьного психолога наблюдается достаточно широкий спектр направлений, при этом четкие, устоявшиеся алгоритмы организации работы специалиста, как правило, отсутствуют. Даже в школах с развитыми психологическими службами психологам часто отводится формальная роль, а функционал специалистов ограничивается лишь профориентационными тестами. Кроме того, деятельность школьного психолога регулируется законом, который позволяет начать оказание психологической помощи только с согласия законного представителя ребенка. Зачастую проблема заключается в недоверии родителей или опекунов школьным психологам и педагогам, неготовности принять наличие психических и психологических проблем у ребенка. Следствием этого может стать отсутствие сотрудничества между родителями, педагогами и психологами, что в конечном счете может привести к ослаблению влияния работы психологической службы [5].

Большой проблемой для школьного психолога также является несоответствие профессиональных условий и требований к рабочему месту специалиста. Школа предоставляет недостаточное количество часов, а часто даже не выделяет психологу отдельный кабинет, предоставляя ему лишь временное помещение. В связи с этим возникает множество сложностей. Так, наличие классных часов не позволяет в полной мере посвятить себя работе с детьми, обсудить волнующие и актуальные для них проблемы, например, проблему дискриминации или буллинга. Кроме того, сложность состоит в распределении времени учащихся. Например, время беседы с психологом может совпадать со школьным или внеурочным занятием ребенка. Более того, иногда беседа может проводиться в одном кабинете, а необходимая литература и методики находиться в другом. В связи с этим встает вопрос о доступе школьного психолога к компьютеру, при помощи которого может производиться обработка большого объема информации и осуществляться хранение необходимых данных и характеристик учащихся, чего школа, однако, часто не может обеспечить из-за отсутствия финансирования или из-за общественного отношения к услугам психолога [2; 6].

Таким образом, психологическая служба в образовании сейчас находится в определенном кризисе, а психологи не являются системной, обусловленной частью современного школьного процесса. Подавляющее большинство школьников остается без психологической помощи, что в конечном итоге может привести к различным отклонениям в психическом состоянии ребенка. Многие специалисты в области воспитания и

образования, а также министры просвещения склоняются к следующему выводу: для того чтобы исправить нехватку психологической помощи в школах, кардинально изменить имеющуюся на сегодняшний день ситуацию, необходима реформа профессионального образования.

Первым шагом на пути к улучшению сложившейся ситуации, преобразованию системы работы школьного психолога можно считать актуализацию концепции развития психологической службы в системе образования, предложенную президентом Российской Федерации В.В. Путиным. Данная концепция предполагает увеличение ставок социальных работников, повышение их профессиональной квалификации, в конечном счете, обеспечение доступности качественных психологических услуг в учреждениях начального, основного и среднего образования. Кроме того, предвидится внедрение цифрового психологического помощника, который бы исключал неоднозначные моменты в деятельности школьного психолога, например, его нежелание оказывать психологическую помощь.

Таким образом, проблемы, с которыми приходится сталкиваться школьному психологу в процессе своей деятельности, а именно недостаточная профессиональная подготовка, нехватка теоретических и методических пособий, предвзятое отношение со стороны родителей, отсутствие технического обеспечения и постоянного рабочего места, приводят к несвоевременно и малоэффективно оказанной психологической поддержке, а зачастую и вовсе к ее отсутствию. В связи с этим необходимо оперативное решение данной проблемы, совершенствование системы психологической службы в школе, ведь именно полноценное психологическое обслуживание системы образования позволяет разрешить большинство конфликтов и способствует благоприятной атмосфере и доброжелательному взаимоотношению участников процесса обучения.

Список литературы

1. Беленко О.Г. Организация психологической службы в образовательных учреждениях / О.Г. Беленко, К.В. Ткач. – Семей, 2011. – 298 с.
2. Плаксина И.В. Работа психолога в школе: учеб. пособие / И.В. Плаксина. – Владимир: гос. пед. ун-т, 2004. – 181 с.
3. Диалог. Психология: личность и взаимоотношения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://kzdialog.ru/drugoe/chto-delat-esli-problemy-s-ucheboj.html> (дата обращения: 26.10.2021).
4. Круглов А. Школьный психолог / А. Круглов; МГУ, факультет психологии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://psy.msu.ru/science/public/psy_prof/1_school.html (дата обращения: 26.10.2021).
5. Решетников О.В. Какой должна быть психологическая служба в школе? / О.В. Решетников // Школьные технологии. – 2015. – №3 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kakoy-dolzha-byt-psihologicheskaya-sluzhba-v-shkole> (дата обращения: 27.10.2021).
6. Хлестова Е.Д. Вопросы практического психолога современной школы / Е.Д. Хлестова // Наука и школа. – 2006. – №5 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/voprosy-prakticheskogo-psihologa-sovremennoy-shkoly> (дата обращения: 27.10.2021).

Пронина Наталья Андреевна

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

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ АГРЕССИВНЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: в статье рассматривается проблема психолого-педагогического сопровождения младших школьников. Выделены различные варианты агрессии в данном возрастном этапе. Предложены варианты работы классного руководителя и психолога.

Ключевые слова: агрессия, педагог-психолог, психолого-педагогическое сопровождение, классный руководитель, младший школьный возраст.

Отклонения в поведении младших школьников являются главной проблемой, которая беспокоит все научное сообщество. Различные факторы вызывают нарушение эмоциональных отношений с окружающими. Родители, педагоги, психологи сталкиваются с проблемой повышенной агрессивности младших школьников.

Данная проблема стала предметом изучения как отечественных, так и зарубежных ученых: А. Бандура, А. Басс, П.П. Блонский, Л. Б. Гиппенрейтер, А.А. Реан, И.А. Фурманов и др.

В младшем школьном возрасте агрессия выражается в форме угроз, оскорблений, разрушения продуктов деятельности одноклассников и порчи чужих вещей. Проявляется агрессия наиболее часто при защите собственных интересов и отстаивания своего мнения. В подобных ситуациях агрессия является средством достижения определенной цели. В случае получения наилучшего результата из всех возможных, например, внимания, которое ребенку необходимо получить от окружающих, он прекращает всяческие проявления агрессии.

Термин «сопровождение» впервые появился в конце двадцатого века, благодаря таким психологам, как Г. Бардиер, И. Рамазан, Т. Чередникова.

Психолого-педагогическое сопровождение – «целостный и непрерывный процесс изучения личности учащегося, ее формирования, создания условий для самореализации во всех сферах деятельности, адаптации в социуме на всех возрастных этапах обучения в школе, осуществляемый всеми субъектами воспитательно-образовательного процесса в ситуациях взаимодействия» [2, с. 120].

Проблему психолого-педагогического сопровождения, его организацию и содержание раскрыли в своих исследованиях М.Р. Битянова, Б.С. Братусь, Е.И. Исаев, Е.И. Казакова, М.И. Роговцева, К. Роджерс, В.И. Слободчиков, Ф.М. Фруммин, А.Т. Цукерман, Л.М. Шипицына, И.С. Якиманская и др.

Классный руководитель является активным участником психолого-педагогического сопровождения агрессивных младших школьников. Учи-

тель для данной возрастной группы является авторитетом, к его мнению прислушиваются, его уважают. Очень важно выбрать правильный стиль общения с классом. Учитель должен владеть знаниями по общей и возрастной психологии, уметь изучать индивидуальные особенности личности, уметь распознавать отрицательные эмоции ребенка и правильно на них реагировать, уметь выстраивать благоприятные дружеские взаимоотношения в классе, формировать навыки эффективного общения и взаимодействия у детей с одноклассниками, не использовать в качестве методов воспитания наказание, а лучше будет применять поощрение, использовать ролевые игры для тренировки навыков позитивного взаимодействия с агрессивными детьми.

Можно использовать различные формы работы: классные часы, индивидуальные беседы с детьми, родительские собрания по профилактике агрессии в классе, походы, посещения музеев и театров, различные ролевые и деловые игры на коллективное сплочение.

Педагог-психолог осуществляет психологическое сопровождение агрессивных детей, он работает с педагогами, родителями и детьми. Для учителей необходимо провести беседу, на которой рассказать о личностных особенностях агрессивного ребенка; обучить учителей распознавать свои эмоции при взаимодействии с агрессивным ребенком.

Задачей психологического просвещения педагогов является создание условий для получения психолого-педагогических знаний и навыков. Это необходимо с целью решения задач педагогического сопровождения ребенка, в том числе агрессивного.

Педагог-психолог может использовать различные формы работы: индивидуальное и групповое консультирование; семинары, конференции, круглые столы, тренинги.

Взаимодействие педагога и психолога при оказании помощи агрессивному ребенку включает в себя несколько этапов: учитель обращается за помощью в работе с агрессивным ребенком, затем психолог собирает информацию при помощи интервью и психодиагностики; проводит психологическое консультирование.

Психолого-педагогическое сопровождение должно носить системный, комплексный характер, предусматривающий проработку каждой характерологической особенности данного ребенка. В противном случае эффект психолого-педагогического сопровождения будет нестойким.

Психолого-педагогическое сопровождение младших школьников с повышенным уровнем агрессии состоит из шести направлений:

1. Уменьшение уровня личностной тревожности.
2. Формирование навыков осознания собственных эмоций и чувств других людей, развитие эмпатии.
3. Формирование положительной самооценки.
4. Обучение ребенка умению выражать свой гнев в приемлемой форме.
5. Обучение ребенка техникам и способам управления собственным гневом.
6. Обучение ребенка конструктивным поведенческим реакциям в проблемной ситуации [1, с. 21].

Также важна консультационная работа с родителями и педагогами, направленная на снятие факторов, провоцирующих агрессивные реакции

у детей. Целью каждого из блоков является корректировка психологических черт данного ребенка. Рекомендуемое количество занятий с агрессивными детьми составляет 1–2 раз в неделю. Продолжительность занятий с детьми младшего школьного возраста – не более 60 мин.

Коррекционная работа, направленная на обучение ребенка приемлемым способам выражения гнева, а также на отреагирование негативной ситуации в целом. В связи с тем, что агрессивные дети зачастую ведут себя деструктивно и непредсказуемо, одной из главных задач, стоящих перед взрослыми, является обучение детей выражению гнева в приемлемой форме. Немаловажно, научить ребенка распознавать свой гнев, а также научить оценке ситуаций. Это нужно, чтобы ребенок мог сделать выбор между открытым (асоциальным) проявлением гнева или проявлением его в приемлемой в социальном отношении форме. На данной стадии задачей психолога является оказание помощи ребенку в плане высвобождения его истинных переживаний (боль, обида), которые часто прячутся за внешним проявлением гнева. Также необходимо помочь ребенку изменить в целом восприятие ситуации с травмирующего и негативного на более позитивное.

Дети с повышенным уровнем агрессии обладают высоким мышечным напряжением. Наиболее высокий он в области рук, лица, шеи, плеч, грудной клетки и живота. Таким детям необходима мышечная релаксация. Упражнения для релаксации рекомендуется проводить под расслабляющую музыку. При постоянном выполнении техник для релаксации, ребенок станет спокойнее, уравновешеннее, а также поможет ребенку лучше понять, осознать свой гнев. В результате у ребенка повысится самообладание, контроль над своими негативными эмоциями и действиями.

Очень важна работа, направленная на обучение ребенка конструктивным поведенческим реакциям в проблемной ситуации. В силу своих особенностей характера агрессивные дети имеют узкий набор реакций поведения на различные конфликтные ситуации. В основном при возникновении подобных ситуаций для них характерны силовые модели поведения, предсказывающие оборонительный характер. Целями и задачами этого направления работы с агрессивными школьниками является обучение ребенка рассмотрению всевозможных способов поведения в конфликтной ситуации, а также развитие навыков конструктивного поведения, следствием чего является расширение спектра поведенческих реакций в конфликтных ситуациях. Главным методом изменения поведения является подкрепление. Немаловажен тот факт, что и положительное, и отрицательное подкрепление могут в равной мере усиливать вероятность появления реакций.

Рекомендуется включать в психолого-педагогическое сопровождение детей с повышенным уровнем агрессии упражнения, направленные на развитие позитивной самооценки. Часто агрессивные дети имеют заниженную самооценку «Я-плохой», которая отражает оценки (восприятия) значимых для них взрослых (родителей, педагогов). Агрессивным детям необходима корректировка положительного «Я-образа», в позитивном направлении, что, в свою очередь, будет способствовать снижению их агрессии.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение способствует снижению агрессии в младшем школьном возрасте. Совместная работа педагога и психолога, а также включение в эту деятельность родителей позволит скорректировать негативные эмоциональные состояния.

Список литературы

1. Смирнова Т.П. Психологическая коррекция агрессивного поведения детей / Т.П. Смирнова. – Ростов н/Д: Феникс, 2004. – 160 с.
2. Субботина Л.Г. Модель взаимодействия субъектов воспитательно-образовательного процесса в психолого-педагогическом сопровождении учащихся / Л.Г. Субботина // Сибирский психологический журнал. – 2007. – №25. – С. 120–125.

Сизова Виктория Валентиновна

канд. филол. наук, доцент

Торгованова Ольга Николаевна

старший преподаватель

Шабанова Анна Евгеньевна

старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Тверской государственный
технический университет»
г. Тверь, Тверская область

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ БАРЬЕРЫ И НЕРАВЕНСТВО В ОБРАЗОВАНИИ

***Аннотация:** рассматриваются социальные и психологические факторы неравенства в области образования в современном мире, хотя в наши дни существует много способов повысить свой социальный уровень. Исследуется явление обесценивания социальной идентичности в рамках местного образовательного контекста и отражение субъективного опыта и восприятия студентов с точки зрения психологических факторов. Авторы приходят к выводу, что нехватка социальной идентичности приводит к снижению успеваемости у всех групп студентов.*

***Ключевые слова:** образование, неравенство, студент, психологический барьер, социальный фактор, социальная идентичность, группа.*

Структурные барьеры являются наиболее фундаментальными факторами неравенства в области образования. Различия в доступности качественного образования, достаточный доход, частные уроки и здоровое питание – это лишь несколько факторов, способствующих неравенству в образовании. Кроме того, перекосы, которые являются дискриминационными в отношении определенных групп учащихся, способствуют неравенству результатов учебы, в первую очередь через предубеждения. Такие предубеждения проявляются в распределении учебы, аттестации и дисциплинарной практики, а также ожидания по поводу поведения и успеваемости разных групп. «Дети из более привилегированных семей чаще выбирают академический трек, так как они в среднем лучше учатся (первичные эффекты социального неравенства)» [1, с. 394]. Кроме того, это результат образовательного выбора

Однако, даже помимо структурного неравенства и институциональных предубеждений, психологические факторы также могут способствовать неравенству в результатах образования между группами. Эти факторы, как правило, затрагивают исключительно или в большей части

**104 Психологически безопасная образовательная среда:
проблемы проектирования и перспективы развития**

членов групп, которые имеют низкий статус и, следовательно, уже находятся в неблагоприятном положении к остальному обществу. Психологические факторы отражают субъективный опыт и восприятие у плохо успевающих групп студентов. Они частично определяются пониманием содержания, значения и ценности социальной идентичности молодых людей, основанной на их принадлежности к группам и социальным категориям – в контексте, в котором они находятся. «Помимо того, что индивид приспосабливается к законам значимой для него группы, он также усваивает социальный опыт общения и имеет возможность развивать свои индивидуальные качества» [3, с. 102].

Следует помнить, что для понимания неравенства в области образования и эффективного и действенного его сокращения мы должны глубоко понять местный образовательный контекст [2]. Особенности именно этих контекстов создают психологические барьеры, с которыми сталкиваются некоторые группы учащихся, а «интеграция в социальную сеть может рассматриваться как прямые и косвенные ресурсы для обеспечения общего благосостояния» [4, с. 23].

В социальных и культурных контекстах, некоторые студенты могут испытывать нехватку социальной идентичности – страх или ощущение, что их социальная идентичность девальвируется, подорвана. Также данные группы студентов могут ощущать несовместимость идентичности – восприятие того, что их социальная идентичность несовместима с идентичностью или стереотипом того, кто преуспевает в образовании и извлекает выгоду из него. Все эти факторы означают, что ключевые показатели результатов – в первую очередь успеваемость на общих экзаменах – основаны не только на заслугах, но и на систематической предвзятости в отношении определенных групп учащихся.

Ощущение обесценивания или стигматизации социальной идентичности, а также переживания по поводу нехватки социальной идентичности является мощной отвращающей силой. Конкретным случаем угрозы социальной идентичности является состояние отвращения, вызванное осознанием того, что поведение человека может подтвердить негативный стереотип о группе, членом которой он является. Это, как и угроза социальной идентичности в более общем плане, увеличивает беспокойство и тревогу и расходует драгоценные когнитивные ресурсы, которые в противном случае были бы направлены на производительность.

Некоторые члены группы также, вероятно, придерживаются представлений о несовместимости идентичности, о несоответствии или несовместимости между их социальной идентичностью и их стереотипными представлениями о том, каковы люди, которые хорошо учатся. Значение и содержание некоторых социальных идентичностей, таких как более успешные студенты среднего класса, перекрываются и, таким образом, совместимы с социальным стереотипом высоких академических достижений. Однако, другие, такие как некоторые этнические меньшинства и студенты из низших социальных классов, рассматриваются как несовместимые с этими стереотипами. Эти студенты часто считают, что стремление и успех в образовании вряд ли принесет пользу таким людям, как они, и, таким образом, не являются чем-то стоящим для членов их группы. Подобное «выпадение» из образовательного процесса может возникнуть в любой школе, и связано оно с «дисциплинарным климатом» [5, с. 157] образовательного учреждения.

Итальянский исследователь Р. Фини, изучая результаты PISA 15-летних итальянцев, отмечает, что «дисциплинарный климат положительно коррелирует с уровнем грамотности чтения, а также с уровнем достижений в математике и естественных науках» [6, с. 173].

Большинство экспериментальных исследований угроз и несовместимости выдвигают социальную идентичность учащихся – и, следовательно, их переживания угрозы социальной идентичности и восприятие несовместимости идентичности – на передний план, задавая, казалось бы, безобидный вопрос о принадлежности к группе, на который студентов часто просят ответить во время обучения.

Особенности местного контекста определяют значение различных социальных идентичностей, что объясняет, почему пагубные последствия формирования социальной идентичности были ограничены членами групп, которые имели низкий статус в этих контекстах.

Привлечение социальных идентичностей и/или стереотипов у студентов определенных групп (как правило, с низким статусом) может уменьшить их способность и желание учиться, их мотивацию и настойчивость в решении научных задач, даже среди отличников, и их стремление к учебе и намерение овладеть желаемой профессией. Ощущение нехватки социальной идентичности и восприятие несовместимости личности оказались значимо связаны с рейтингом вузов.

Хотя угроза и/или несовместимость социальной идентичности имеют целый ряд последствий для результатов образования, наиболее хорошо изучены те из них, которые касаются успеваемости. Нехватка социальной идентичности и/или несовместимости личности приводит к снижению успеваемости у всех групп студентов, аспирантов и детей из низших социальных классов. Также это касается женщин и девочек в стереотипно мужских предметах, таких как математика и естественные науки; и мальчиков в общих и стереотипно женских предметах, таких как чтение, английский и другие языки.

Список литературы

1. Богданов М.Б. Как сочетаются социальное, территориальное и гендерное неравенства в образовательных траекториях молодежи России? / М.Б. Богданов, В.М. Малик // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. – 2020. – №3 (157). – С. 392–421. DOI 10.14515/monitoring.2020.3.1603.
2. Гончар Н.Н. Предпосылки возникновения неравенства в образовании / Н.Н. Гончар, О.Н. Торгованова, А.Е. Шабанова // Общество, педагогика, психология: актуальные исследования: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с международным участием (Чебоксары, 1 окт. 2021 г.) / редкол.: Ж.В. Мурзина [и др.]. – Чебоксары: ИД «Среда», 2021.
3. Тупицына Е.А. Теоретическое исследование особенностей социальной идентичности / Е.А. Тупицына // Вестник современных исследований. – 2018. – №3.2 (18). – С. 101–104.
4. Торгованова О.Н. Социальные отношения как форма социального капитала / О.Н. Торгованова, А.Е. Шабанова // Вестник Тверского государственного технического университета. Серия: Науки об обществе и гуманитарные науки. – 2021. – №1 (24). – С. 23–27. – DOI 10.46573/2409-1391-2021-1-23-27.
5. Филипова А.Г. Образовательное неравенство в российских школах: влияние территориального фактора / А.Г. Филипова, А.В. Высоцкая // Вестник Института социологии. – 2019. – Т. 10, №4. – С. 150–163. DOI 10.19181/vis.2019.31.4.610.
6. Fini R. 2007. School Achievement in Italy. An Empirical View // International Studies in Educational Inequality. Vol. 2. P. 157–175.

Сысоева Ирина Александровна
бакалавр, студентка

Научный руководитель

Федотенко Инна Леонидовна
д-р пед. наук, профессор

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

БУЛЛИНГ КАК РИСК ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Аннотация: статья освещает основные аспекты буллинга: его виды, участников, долгосрочные последствия и то, какое влияние он оказывает на психологическую безопасность образовательной среды. Приводятся исследования европейских ученых, данные по некоторым из них и возможные действия, которые стоит предпринять педагогическому составу, психологам и родителям для разрешения существующего конфликта или его профилактики.

Ключевые слова: буллинг, социально-экологическая теория, кибербуллинг, жертва.

Психологическая безопасность – приоритетное условие для образовательной среды на любом ее уровне. Важно обеспечение данной безопасности для каждого участника учебного процесса: ученика, преподавателя, представителей администрации школы. Следует отметить, что нарушение психологической безопасности имеет длительные последствия, которые могут повлиять на дальнейшее развитие и жизнь всех участников конфликта.

Одной из самых ярких форм нарушения психологической безопасности образовательной среды является буллинг. Буллинг, или травля, представляет собой агрессивное поведение в отношении одного из членов коллектива или сообщества, которое может носить как индивидуальный, так и групповой характер.

Буллинг может проявляться в разных формах:

– прямая травля, принимающая либо психологическую форму, либо физическую – обзывательства, угрозы, бойкотирование, манипуляции, побои, распространение слухов и пр.;

– кибербуллинг – вид травли, распространившийся в связи с все более широким применением цифровых технологий. Преследование в Интернете несет не меньший психологический вред, чем обычная травля, – известны случаи, когда подростки совершали самоубийство из-за длительной травли (например, два резонансных случая с Бренди Вела и Тайлером Клименти). Согласно общественным опросам, по крайней мере 58% россиян хотя бы раз подвергались агрессии в социальных сетях и 4% признались, что были инициаторами травли.

Помимо жертвы и буллера (инициатора травли), также выделяют свидетелей буллинга и тех детей, которые, подвергаясь травле в одной ситуации, становятся преследователями в другой – так называемые «преследователи-жертвы».

Причем стоит учесть, что травля как явление оказывает длительное негативное воздействие не только на жертву буллинга, но и на самого зачинщика конфликта. Согласно исследованию, проведенному среди студентов 7–11 классов израильских школ [2], 3,6% опрошенных были жертвой буллинга, 6,4% учащихся мужского пола и 1,1% женского как буллили, так и были жертвами травли. Дальнейшие исследования показали, что все лица, вовлеченные в подобные конфликты, чаще страдают от тревожности, депрессии, суицидальных мыслей, абсентеизма и низкой самооценки.

Современный подход к буллингу не рассматривает данное явление как однозначно личностный конфликт, проистекающий из особенностей жертвы или группы, а как многостороннее сложное явление, имеющее свое начало в разных сферах. Так, например, социально-экологическая теория Бронфенбреннера утверждает, что на детское развитие оказывают влияние многие системы, включая и те, с которыми ребенок сталкивается только косвенно (развод родителей, низкая социальная защищенность педагогических работников и др.). Отсюда следует, что борьба с буллингом должна иметь более широкий охват, включая в себя разрешение внутренних семейных конфликтов участников травли, определение первопричин конфликта и проработку тех психологических зажимов и травм, которые могут появиться вследствие травли.

По данным множественных исследований, было выявлено, что чаще всего виктимизации подвергаются лица, слабые здоровьем, чаще других пропускающие занятия, дети с низкой успеваемостью [3]. К наиболее характерным чертам преследователя можно отнести проблемы с поведением, низкий уровень сострадания к жертве, стремление самоутвердиться, подтвердив свой высокий статус насилием над сверстниками [4]. Все эти черты должны стать сигналом, что необходимо принять меры по предотвращению конфликта.

Предотвратить возникновение конфликтной ситуации может работа с детьми: классные часы, работа с школьным психологом и родителями, установление комфортной атмосферы в классе, где ребенок всегда может обратиться к преподавателю за помощью и советом. Если конфликт неизбежен, необходимо провести работу со всеми его участниками: следует объяснить буллеру вред, причиняемый его действиями, попробовать разобраться с его мотивами и возможными внутренними конфликтами.

Оказываемый в образовательной среде риск психологическому здоровью и безопасности участников учебного процесса не должен оставаться без внимания. Любая угроза самооценке, здоровью и благополучию должна всесторонне рассматриваться школьными психологами и педагогическим коллективом.

Список литературы

1. Гончарова Е.А. Буллинг, или травля, среди сверстников / Е.А. Гончарова. – Минск, 2021 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://4gdkp.by/tsestry/56-stranichka-psikhologa-yuniks/471-bulling-ili-travlya-sredi-sverstnikov>
2. Berkowitz, R., & Benbenishty, R. (2012). Perceptions of teachers' support, safety, and absence from school because of fear among victims, bullies, and bully-victims. *American Journal of Orthopsychiatry*, 82, 67–74. URL: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1939-0025.2011.01132.x>

3. Gini, G., & Pozzoli, T. (2006). The role of masculinity in children's bullying. *Sex Roles*, 54, 585–588. URL: <http://dx.doi.org/10.1007/s11199-006-9015-1>

4. Muñoz, L.C., Qualter, P., & Padgett, G. (2011). Empathy and bullying: Exploring the influence of callous-unemotional traits. *Child Psychiatry and Human Development*, 42, 183–196. URL: <http://dx.doi.org/10.1007/s10578-010-0206-1>

5. Susan Swearer, & Shelley Hymel (2015). Understanding the Psychology of Bullying: Moving Toward a Social-Ecological Diathesis-Stress Model. *American Psychologist*, 4, 344–353. URL: <https://www.apa.org/pubs/journals/releases/amp-a0038929.pdf>

Тихомирова Кристина Евгеньевна
студентка

Научный руководитель

Залыгаева Светлана Александровна
канд. психол. наук, доцент

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

ФАКТОРЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ БУЛЛИНГА СРЕДИ УЧАЩИХСЯ СРЕДНИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Аннотация: в статье рассмотрена проблема буллинга, результаты диагностики факторов возникновения буллинга среди учащихся средних профессиональных образовательных учреждений. Даны рекомендации педагогам исходя из выявленных факторов возникновения буллинга.

Ключевые слова: буллинг, факторы возникновения буллинга, агрессия, учащиеся.

Буллинг является серьёзной проблемой современности. О травле часто говорят в средствах массовой информации в связи со случаями физического и психологического причинения вреда другому человеку. Также в Интернете можно увидеть много роликов, где дети избивают друг друга. Проблема буллинга является актуальной, так как, усвоив модели поведения, ребенок будет следовать им свою последующую жизнь. Например, последствия буллинга могут привести человека к замкнутости в будущем. Также учащиеся с поведенческими проблемами могут отвлекать от обучения и тем самым создавать трудности для преподавателей. Проблема травли в колледже является распространённой, как и в школе. Но в школе эта проблема обсуждается больше с родителями, которые хотят защитить своего ребёнка, а в колледже учащийся остаётся один на один с проблемой. Буллинг возникает, когда педагоги не обращают внимания на проблемы, происходящие в группе. А также данная проблема процветает, когда однокурсники не рассказывают о ней, так как боятся стать жертвой агрессора.

Проблема насилия и агрессии исследуется на протяжении долгого времени. Скандинавские учёные одни из первых начали исследовать

проблему буллинга [1, с. 66]. В 1972 г. вышла книга П. Хайнеманна под названием «Моббинг». Также изучением проблемы буллинга занимался британский исследователь Д.А. Лэйн. Индивиды, обладающие расчётливостью, расценивались ученым как обладающие склонностью к насилию [2, с. 72]. Норвежский ученый Дэвид Олвеус в 1973 г. на основе исследования агрессивности публикует книгу «Мальчики для битья и школьные хулиганы». В 1993 г. он опубликовал ставшее общепринятым определение травли: буллинг – это преднамеренное систематически повторяющееся агрессивное поведение, включающее неравенство социальной власти или физической силы. Наблюдается интерес к изучению буллинга в работах российских ученых (И.Б. Ачитаевой, В.И. Вишневецкой, И.С. Кона, Д.А. Кутузовой, О. Маланцевой, Е.Н. Файнштейн) [3, с. 10]. В.Р. Петросянц предполагал, что жертвы характеризуются снижением самоуважения и самопринятия, а для преследователей характерны позитивное самоотношение, самоуважение, самопринятие. М.М. Кравцова дает описание ситуаций обращения с детьми-изгоями, для прекращения травли предлагает развивать толерантность у подростков-агрессоров. В мире существует огромное количество мнений о природе зарождения буллинга, о механизмах его протекания.

Целью статьи является выявление факторов возникновения буллинга у учащихся средних профессиональных образовательных учреждений.

Исследование проводилось в городе Тула на базе ПГОУ ТГМК им. Н. Демидова среди учащихся 2 курса (3 девушки и 13 юношей) в возрасте 16–17 лет.

Диагностическая программа включает следующие диагностические методики:

1. Опросник диагностики способности к эмпатии А. Мехрабиана и Н. Эпштейна.
2. Опросник уровня агрессивности А. Басса – А. Дарки.
3. Шкала-опросник «Оценка психологической атмосферы в коллективе» А.Ф. Фидлера.
4. Методика «Наша группа» (О.И. Мотков).
5. Методика «Социометрия» (Дж. Морено).

Анализ результатов опросника диагностики способности к эмпатии А. Мехрабиана и Н. Эпштейна говорит о том, что большинство учащихся имеют средний уровень эмпатических тенденций (62,5% от общего числа учащихся).

По опроснику уровня агрессивности А. Басса – А. Дарки было выявлено, что у учащихся наиболее выражен такой вид агрессивной реакции, как вербальная агрессия (68,75% учащихся). У учеников отмечается высокий показатель чувства вины (56,25%).

«Оценка психологической атмосферы в коллективе» А.Ф. Фидлера показала, что 9 (56,25%) учащихся считают психологический климат в коллективе благоприятным; 7(43,75%) учащихся считают психологический климат не благоприятным. Психологическая атмосфера данной группы имеет среднюю выраженность.

Анализируя результаты методики О.И. Моткова «Наша группа», нами было выявлено, что 12(75%) учеников считают, что в группе нет

делового лидера, а также 11 (68,75%) считают, что в группе присутствует эгоистический лидер. Также 2 (12,5%) учащихся считают группу низкого уровня развития. Группа способна к развитию, фактор низкого развития не выявлен.

На основании социометрического опроса, было выявлено, что 8 (50%) учеников имеют низкий статус в группе. Также выявлен низкий уровень сплочённости. Присутствует учащийся, которого никто не выбрал.

По результатам методик можно сделать вывод о том, что в данной группе присутствует возможность возникновения буллинга. В группе выявлены такие факторы возникновения буллинга как: агрессия, низкий уровень сплочённости, низкий социометрический статус.

Исходя из выявленных факторов возникновения буллинга в данной группе, педагогам даны следующие рекомендации: выстроить доверительные отношения с учениками; привлекать юношей и девушек к участию в проектах, нацеленных на совместную деятельность. Необходимо создать комфортную обстановку в общении и учебном процессе; формировать навыки самоконтроля; включить в социально одобряемую деятельность (художественную). Следует формировать традиции группы; стремиться к эмоциональному включению в жизнь группы каждого ученика. Необходимо учитывать индивидуальные особенности каждого ученика; особую работу требуется проводить с «отвергнутыми» (привлекать к совместной деятельности группы). Организовать работу по подгруппам; следует организовывать больше мероприятий, направленных на сплочение (организация праздника, социально значимого проекта).

Проведенное исследование позволило выделить факторы возникновения буллинга в студенческой группе, исходя из которых были даны рекомендации педагогам по профилактике буллинга в колледже. Также даны рекомендации по повышению социометрического статуса учащегося: помочь ученику выработать уверенность в себе; избежать противопоставления учащихся друг другу; сплотить группу с помощью совместных поездок; создать благоприятную атмосферу в группе. Принимая во внимание вышеперечисленные рекомендации, педагоги могут предотвратить возникновение буллинга.

Список литературы

1. Ермолова Т.В. Буллинг как групповой феномен: исследование буллинга в Финляндии и скандинавских странах за последние 20 лет (1994–2014) / Т.В. Ермолова, Н.В. Савицкая // Современная зарубежная психология. – 2015. – Т. 4, №1. – С. 65–90.
2. Макарова Е.А. Буллинг как психологическое явление, изучаемое в рамках виктимологии / Е.А. Макарова // Вестник Таганрогского института управления и экономики. – 2018. – №1. – С. 72–75.
3. Теоретико-методические основы деятельности педагога-психолога по предотвращению буллинга в школах Тульского региона: гендерно-возрастной аспект / под общ. ред. К.С. Шалагиновой. – Тула: Изд-во «ГРИФ и К», 2014. – 237.

Топильская Татьяна Сергеевна
бакалавр, студентка

Научный руководитель,

Федотенко Инна Леонидовна

д-р пед. наук, профессор

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

ВЛИЯНИЕ СТИЛЯ ПРЕПОДАВАНИЯ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КЛИМАТ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

***Аннотация:** в статье были рассмотрены варианты понятия «психологический климат», выделенные различными учеными, такими как В.М. Шепель, Б.Ф. Ломов и др., а также влияние климата на состояние учащихся и их успеваемость. Далее были проанализированы некоторые стили педагогической деятельности и их воздействие на психологический климат в образовательном учреждении. Исходя из проделанной работы, был выделен оптимальный стиль для создания благоприятной психологической обстановки.*

***Ключевые слова:** психологический климат, стиль педагогической деятельности, образовательная среда.*

В современном мире люди ежедневно сталкиваются с ситуациями, вызывающими чувство дискомфорта и незащищенности, которые, в свою очередь, провоцируют повышенную тревожность. Ученики и студенты образовательных учреждений не являются исключением. Несмотря на широко распространённую среди населения нашей страны мысль о том, что детям и подросткам совершенно не о чем беспокоиться и что они проживают один из самых легких периодов в своей жизни (по крайней мере, им живется легче, чем предыдущим поколениям), большинство школьников и студентов все же испытывают вышеперечисленные чувства практически на постоянной основе. Поводом для беспокойства могут являться различные факторы, как, например, проблемы общения со сверстниками, проблемы в семье (в том числе и домашнее насилие) и, конечно же, психологический климат в образовательном учреждении. Не секрет, что неблагоприятный психологический климат способствует снижению мотивации и эффективности работы. Что же такое «психологический климат»? Давайте рассмотрим поподробнее.

По мнению доктора философских наук, профессора Педагогической академии последиplomного образования В.М. Шепель, психологический климат является «эмоциональной окраской психологических связей членов коллектива, возникшей на основе их близости, симпатии, совпадении характеров, интересов, склонностей» [5, с. 248].

Создатель научной школы инженерной психологии Б.Ф. Ломов расценивает психологический климат как «психологические механизмы взаимодействия между персоналом – подражание, сопереживание, содействие; межличностные взаимоотношения (симпатия, антипатия, дружба);

**112 Психологически безопасная образовательная среда:
проблемы проектирования и перспективы развития**

а также обоюдный эмоциональный и интеллектуальный настрой; совместная деятельность проходит в одном стиле рабочего процесса» [2].

Доктор психологических наук Е.С. Кузьмин считает, что «психологический климат отражает характер взаимоотношений между людьми, уровень управления, преобладающий тон общественного настроения, условия и особенности отдыха и труда в данном коллективе» [1].

Психолог и специалист в области социальной и педагогической психологии Р.Х. Шакуров определяет психологический климат как «психологическую сторону коллектива, а именно – эмоции, воля, интеллект, сообщаемые внутри атмосферы коллектива и как социально-психологическую сторону группы – атмосфера коллектива сохраняет единство общих взглядов и интересов, работает, сообщая друг с другом сотрудникам» [4].

По мнению доктора медицинских и психологических наук К.К. Платонова, психологический климат – «атмосфера определенной группы, в которой развивается стабилизация эмоционального настроения и мыслительного процесса, от которых зависит степень активности в достижении общей цели» [3].

Теперь, когда мы рассмотрели различные взгляды ученых на этот феномен, мы понимаем, насколько важно создания благоприятного психологического климата. Комфортная и безопасная среда способствует эффективной работе учеников в образовательных организациях. Но что или кто влияет на климат? Существует множество факторов такие как, совместимость членов коллектива, обстановка в жизни общества, организация образовательного процесса и другие.

В этой статье мы поговорим о влиянии стиля преподавания на психологический климат. Учитель играет очень важную роль в формировании климата в образовательном учреждении, потому как он регулирует, а иногда и корректирует обстановку в классе. Например, учитель начальных классов, зачастую, обладает неоспоримым авторитетом у учащихся. Отношения между учениками могут формироваться исходя непосредственно из отношения учителя к этим учащимся. В данном случае школьник оценивает себя через оценку взрослого, при этом все его достижения, кроме образовательных теряют свое значение [6]. Успех обучения здесь напрямую зависит от взаимоотношений между учителем и учеником. Внимание и уважение со стороны учителя очень важны для детей младшего школьного возраста, они очень эмоционально реагируют, например, на несправедливость учителя. Поэтому так важно правильно выбрать стиль преподавания [6].

Существуют различные классификации стилей педагогической деятельности, например, А.К. Марковой, Л.Д. Столяренко и С.И. Самыгина, В.А. Кан-Калика, М. Талена. Но в данной статье мы отдадим предпочтение классификации, с которой мы познакомились на уроках психологии и педагогики высшей школы. Некоторые исследователи выделяют следующие стили: авторитарный, параллельный, манипулятивный, самоотрешённый, либеральный, демократический, конфликтный. Рассмотрим некоторые из этих стилей и их влияние на психологический климат.

Авторитарный стиль. Вектор взаимодействия направлен от учителя к ученикам (субъектно-объектное взаимодействие). Здесь преобладает монолог (инструкция, распоряжение, поручение, лекция и т. д.). Данный стиль не допускает самостоятельности, креативности и инициативности со стороны ученика. Из-за этого учащиеся часто теряют активность,

испытывают чувство тревоги и страха перед учителем, все их силы направлены на психологическую защиту, поэтому, эффективность работы, как правило, сильно снижается.

Демократический стиль. Вектор взаимодействия направлен от учителя к ученикам и от учеников к учителю. Здесь преобладают диалоговые технологии, такие как диспуты, дискурс, беседы и другие. Данный стильощряет критичность, креативность и самостоятельность суждений со стороны ученика, в общении он рассматривается как равноправный партнер. В следствие чего, учащиеся чувствуют себя комфортно, не тратят силы на психологическую защиту, готовы проявлять инициативу и работать над поставленной задачей.

Либеральный стиль. Вектор взаимодействия направлен от детей к учителю. Учитель передает инициативу ученикам, проявляет нерешительность, не имеет авторитета. Из-за чего у учащихся отсутствует уважение к педагогу, что в свою очередь создает неустойчивый психологический климат и скрытые конфликты.

Конфликтный стиль. Название говорит само за себя, учитель вступает в конфликт с коллегами и администрацией, потому как имеет высокие амбиции, но не высокие педагогические способности. Данный стиль стимулирует быстрое профессиональное выгорание, учитель будет испытывать раздраженно-импульсивное отвержение учащихся, тревогу и, возможно, апатию и вспышки раздражения. Конечно, подобное поведение отразится на психологическом климате и настрой учителя может «передаться» учащимся.

Манипулятивный стиль. В данном случае педагог использует различные манипулятивные приемы, такие как шантаж, жалость, ложь, лесть. Учащийся рассматривается как оппонент, у которого нужно выиграть. Естественно, тогда и ученик будет воспринимать учителя противником, от которого надо защититься. Это спровоцирует чувства тревоги и незащищенности.

Таким образом, мы выяснили, что психологический климат в образовательном учреждении непосредственно влияет на состояние учеников и их успеваемость. Одним из факторов, создающих климат в школе, является стиль педагогической деятельности. Рассмотрев некоторые стили, мы пришли к выводу, что самым оптимальным для создания благоприятной обстановки, а вследствие и для эффективной работы учеников является демократический, т.к. в данном случае учитель дает возможность учащимся чувствовать себя комфортно, не теряя при этом авторитета.

Список литературы

1. Кузьмин Е.С. Руководитель и коллектив / Е.С. Кузьмин. – Л., 1974.
2. Ломов Б.Ф. Правовые и социально-психологические аспекты управления / Б.Ф. Ломов, В.В. Лаптев, В.М. Шепель [и др.]. – 1972.
3. Платонов К.К. Развитие системы понятий теории психологического климата в советской психологии / К.К. Платонов, В.Г. Казаков // Социально-психологический климат коллектива / под ред. Е.В. Шороховой и О.И. Зотовой. – М., 1979.
4. Шакуров Р.С. Социально-психологические основы управления: руководитель и коллектив / Р.С. Шакуров. – М.: Просвещение, 1990.
5. Шепель В.М. Управленческая психология / В.М. Шепель. – М., 1986. – с. 248
6. Volkov B.S. Psychology of Junior Schoolboy: Tutorial. 3rd Ed., used and added. – Moscow: Pedagogical Society of Russia, 202. – Pp. 3-19.

Федотенко Инна Леонидовна

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

Полякова Елена Степановна

д-р пед. наук, профессор
УО «Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка»
г. Минск, Республика Беларусь

ДИСТАНЦИОННЫЙ ФОРМАТ ОБУЧЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ РИСКОЛОГИИ

***Аннотация:** в статье представлен анализ опыта применения электронно-дистанционного обучения в процессе преподавания психолого-педагогических дисциплин в качестве доминирующего формата. Авторы рассмотрели различные виды как традиционных (оидактических, аксиологических, диспозиционных), так и новых (технических, коммуникативно-технологических, манипулятивных) рисков с учетом специфики дистанционного обучения в период пандемии. Приведены факты, раскрывающие вызовы и ресурсы электронного обучения при сравнении его с традиционным вариантом.*

***Ключевые слова:** дистанционное образование, технологические риски, диспозиционные риски, аксиологические риски, технические риски.*

Одна из значимых тенденций современного периода мировой пандемии – колоссальный рост количества исследований и публикаций по проблемам дистанционного и электронного обучения. Такой «девятый вал» статей, захлестнувший страницы психолого-педагогических, социально-педагогических изданий, представляется избыточным и чрезмерным. Но только на первый взгляд. Проблема дистанционного формата образования из научной и узкопрофессиональной сегодня превратилась в повседневную, жизненно важную, которая не оставляет равнодушными ни преподавателей, ни студентов. Дистанционный формат – это не инновация, не новинка современной эпидемиологической ситуации. Преподаватели университета в большей или меньшей степени достаточно давно использовали различные информационно-коммуникационные технологии, включая элементы компьютерного обучения в преподаваемые дисциплины. Значительно выше был «удельный вес» дистанционного формата в следующих случаях:

- обучение молодых людей с особыми образовательными потребностями;
- образовательный процесс для беременных студенток;
- обучение молодых родителей, находящихся в отпуске по уходу за ребенком;
- длительные командировки бакалавров и магистров в контексте студенческой мобильности.

Позитивные аспекты дистанционного формата были вполне очевидны: удобно, комфортно, позволяет экономить время, более рационально

распределять ресурсы, учитывать индивидуально-личностные особенности студентов, состояние их физического и психического здоровья, специфику дизаптонгенеза.

В условиях неблагоприятной эпидемиологической ситуации этот формат стал единственным вариантом организации образования, который помог сохранить студенчество как социально-психологическую группу. Девять месяцев, разделившие «дистанцией» преподавателей и студентов, позволяют не только проанализировать специфику компьютерного взаимодействия субъектов образовательного процесса, но и обозначить риски и ресурсы, приобретения и потери. Потери достаточно ощутимы: образование из полифонического многомерного сложнейшего феномена превратилось в одномерное сообщение информации, приобрело плоскую конфигурацию. Дистанционный формат обедняет взаимодействие преподавателей и студентов, лишает его полутонув, палитра становится черно-белой, вектор всегда направлен от педагога к студенческой аудитории. Большинству отечественных и зарубежных исследователей совершенно очевидно, что дистанционное образование лежит в русле стратегии контроля: «обезличивание, унификация, стандартизация, постоянная отчетность» [1; 4].

Дистанционную модель проще оценивать и контролировать, но «уповать только на цифру – значит не понимать подлинных смыслов образования» [1, с. 6].

Сторонники «цифровизации» забывают о том, что цель образования не сводится к информационной. Ведущая цель – ценностная, мотивационная, воспитательная, нравственная. Образование должно создать условия для самообразования каждого студента, его самореализации, личностной и профессиональной. «Цифровизация» должна «повернуться» к студенту, учитывать особенности его развития, специфические характеристики современного молодого человека, принимать во внимание, минимизировать и предупреждать деструктивные изменения его личности [3, с. 19].

Опросы преподавателей в российских и белорусских университетах показали, что постоянные и длительные видеолекции вызывают значительный психологический дискомфорт, так как нет «живого человеческого общения».

Педагоги, не видя лиц студентов, их глаз, жестов, мимики, ощущают определенную социальную изоляцию. Иллюзия включенности в образовательную ситуацию не может заменить привычную традиционную реальность. Невозможно произносить слова, не чувствуя отклика на них, очень трудно «читать лекцию» в пустоту. В традиционном образовании дополнительную информацию несет множество невербальных характеристик: мимика, пластика, интонация, «психологический вес» педагога, жесты, изменение реальной дистанции преподавателя и студента. Электронное обучение нивелирует, стирает все богатство взаимодействия, уничтожая «живое знание», оставляя сухой информационный контент.

В педагогической теории традиционно рассматривается группа дидактических рисков, включающая технологические, диспозиционные (ценностные), риски рассогласования, а также воспитательные (риски отношений) [5].

При дистанционном обучении технологические риски, связанные с некорректным выбором преподавателем университета методов, приемов,

способов осуществления образовательного процесса, значительно возрастают. Педагог не имеет реальной возможности адаптировать содержание преподаваемой дисциплины к потенциальным возможностям студенческой группы, не может учитывать субъективный опыт молодых людей, их коммуникативные, стилистические и психологические барьеры. Преподаватель университета решает не стратегические или тактические, а оперативные, сиюминутные задачи: послать студентам общий текст лекции, презентации, дать задания к семинарским занятиям (проектные, исследовательские), предоставить тесты для контроля. При контактном обучении педагог имеет возможность осуществить предварительную диагностику студентов, принять во внимание ее результаты, обратиться к субъективному опыту молодых людей (довузовскому, житейскому), включить его в ткань лекционного курса, изменяя первоначально запланированную структуру лекции. Таким образом, он делает информацию эмоционально привлекательной и личностно значимой для студентов. Дистанционное обучение подобным потенциалом не обладает [4; 5; 6].

Группа диспозиционных рисков связана с различными ценностными приоритетами преподавателей и студентов, с тем, что педагог навязывает студентам свои ценностные ориентации, плохо представляя специфику аксиосферы сегодняшних бакалавров и магистров [4; 5].

Опыт преподавателей нескольких тульских и минских вузов показал, что консультации к экзаменам в ситуации контактного обучения резко отличаются от дистанционных консультаций. На традиционных консультациях, как правило, превалировали вопросы содержательного, фактического характера, связанные с историей психологии, сущностью теорий, концепций, соотношением категорий, понятий, с анализом вклада в науку отечественных и зарубежных ученых. Формулировки вопросов показывали не только достаточную информированность студентов, но также их интерес, обращение к различным источникам знаний, попытки критически рассмотреть прочитанное, сравнить позиции разных авторов, выработать собственное личностное отношение. На дистанционных консультациях все вопросы носили нормативный характер, были связаны с ситуацией оценивания, первокурсники волновались: «как будут считать баллы за семинары, за лекции, за тест», «что поставят, если будет спорная оценка по разным видам занятий». Вопросы – это один из наиболее значимых индикаторов, показывающих отличие отчужденной информации от личностно присвоенного студентами знания.

Третья группа рисков – риски рассогласования – обусловлена различием в декларируемых и реальных ценностях. При традиционном обучении эти риски становятся очевидными в ситуации полемики, спора, побуждающих студентов обосновать свою действительную, а не декларируемую позицию. Эта группа рисков практически не выявляется в дистанционном обучении, при котором создается только иллюзия диалога. К технологическим и аксиологическим рискам добавляются технические угрозы. Психологи выделяют еще одну угрозу – проблему «раннего выгорания» талантливой молодежи. А.К. Осницкий подчеркивает, что «манифестанты педагогики изменчивого мира» только декларируют, но не реализуют на практике, что главным при «цифровизации» все-таки остается человек и его достоинство [3].

К ресурсам дистанционного обучения можно отнести определенную экономию времени, физических и эмоционально-психических сил. (например, в ходе экзаменов, консультаций). Дополнительным социальным вызовом дистанционного обучения стала ситуация гетерогенного образования, когда в единое пространство оказались включены представители разных стран, культур, конфессий, студенты-инофоны (многие иностранные студенты не успели уехать домой, так как границы оказались закрыты). Если в условиях традиционного образования педагог в процессе лекции реагирует на вопросительный взгляд студента, на его удивленную мимику и старается упростить текст, прокомментировать ему непонятный термин, теорию, используя жесты, знание иностранных языков, помощь однокурсников, то сейчас студенты-инофоны в самоизоляции оказались в наиболее трудной ситуации.

Все группы рисков представлены в образовательном пространстве современного университета, однако доминируют, на наш взгляд, диспозиционные и риски рассогласования, связанные с деформациями в аксиосфере субъектов. Университет должен обеспечить, по словам замечательного философа и историка педагогики С.И. Гессена, «приобщение личности к культурным ценностям». Дистанционное обучение, на наш взгляд, вряд ли с этим справится.

Положительный результат онлайн-обучения состоит в том, что и студенты, и преподаватели хотят живого общения с коллегами, с однокурсниками. Месяцы вынужденного карантина привели к серьезному технологическому и техническому прорыву в образовании преподавателей университета. Основной итог: все участники педагогического процесса соскучились по естественному, нормальному человеческому взаимодействию, а наши ожидания от «прогрессивных компьютерных технологий» оказались чрезмерно завышенными. Таким образом, дистанционное обучение – это важный, но всего лишь дополнительный инструмент (помогающий, уточняющий, объясняющий), способный существенно обогатить традиционное образование.

Список литературы

1. Митина Л.М. Психология личностного и профессионального развития человека в современном социокультурном пространстве / Л.М. Митина // Гуманитарные ведомости. – 2015. – №3. – С. 78–85.
2. Митина Л.М. Психология профессионально-карьерного развития личности: монография / Л.М. Митина. – М.; СПб: Нестор-История, 2019.
3. Осницкий А.К. Межпоколенные связи и цифровизация / А.К. Осницкий // Межпоколенные отношения: современный дискурс и стратегические выборы в психолого-педагогической науке: сб. – М., 2020. – С. 18–21.
4. Рангелова Е. О конфликте между поколениями / Е. Рангелова // Межпоколенческие отношения: современный дискурс и стратегические выборы в психолого-педагогической науке: сб. – М., 2020. – С. 10–12.
5. Федотенко И.Л. Риски образовательной среды современного университета: позиция студентов и преподавателей / И.Л. Федотенко, И.А. Югфельд // Взаимодействие на преподавателя и студента в условиях на университетского образовании: традиции и инновации: сборник с научни доклади. – Китен, България, 2018. – С. 256–260.
6. 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. – 2018. – С. 52–57.

Фомина Виктория Витальевна
студентка

Научный руководитель

Пазухина Светлана Вячеславовна
почетный профессор РАО, член-корреспондент РАЕН,
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

ПРИЗНАКИ НЕБЛАГОПРИЯТНОГО КЛИМАТА В КОЛЛЕКТИВЕ ПОДРОСТКОВ И УСЛОВИЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ИХ БЕЗОПАСНОСТИ

Аннотация: в статье говорится о психологическом климате в коллективе подростков, описаны признаки неблагоприятного климата, критерии психологической безопасности образовательной среды. Рассмотрены уровни психологической безопасности и технологическая модель психологически безопасной образовательной среды И.А. Баевой. Описаны задачи обеспечения условий безопасности. Выделены общие признаки психологически безопасной образовательной среды.

Ключевые слова: подростковый возраст, неблагоприятный психологический климат, обеспечение психологической безопасности, образовательная среда.

*...Ребенок предпочитает жить
в упорядоченном и структурированном мире,
его угнетает непредсказуемость.*
А. Маслоу

Радикальные перемены в стране и мире затрагивают, а также усложняют условия общественной жизни каждого человека. На сегодняшний день безопасность и здоровье выдвигаются на первое место. Результат взаимодействия человека с окружающей средой в философско-психологическом смысле связывается с проблемой самоактуализации личности, ее психического здоровья и счастья (М. Мамардашвили, А. Маслоу и др.).

Главным механизмом социализации любого человека является образование.

Взаимоотношения с другими людьми важны и актуальны для человека любого возраста. Особая роль в жизни каждого человека принадлежит школьным годам, классу, эмоционально-психологическому климату класса.

Ребенок идет в детский сад, там он получает свой первый опыт взаимодействия между ровесниками. В школе процесс взаимодействия между друг другом сложнее, так как там ребенок должен научиться общаться не только со своими ровесниками, но и с большим количеством

педагогов. Для подростка общение усложняется переходным периодом, который включает в себя физическое развитие, половое созревание и формирование личности. Для участников образовательной среды важен благоприятный психологический климат. Важным условием во взаимоотношениях участников образовательной среды является психологическая безопасность.

Дети подросткового возраста считают себя не защищёнными, потому что взрослые их не понимают. Подростку хочется показать себя взрослым. Вследствие чего появляются вредные привычки, демонстративное вызывающее отношение к взрослым и т. д. Так же подросток начинает сравнивать себя со сверстниками, окружающими, осознает себя личностью. В коллективе подростков всегда есть человек-лидер, который оказывает большое влияние на создание психологического климата в коллективе.

В понятие психологический климат Б.Ф. Ломов включал систему межличностных отношений, психологических по природе (симпатия, антипатия, дружба); психологические механизмы взаимодействия между людьми; систему взаимных требований, общее настроение, общий стиль совместной деятельности, интеллектуальное, эмоциональное и волевое единство коллектива [2].

Если взаимоотношения в коллективе подростков будут позитивными, добрыми и честными, тогда и психологический климат будет благоприятным. Но если в коллективе появится человек, который не будет следовать принципам, формирующим благоприятный климат, то обстановка будет иметь негативное направление.

Для того чтобы можно было адекватно оценить психологический климат, нужно понимать его характеристики. Рассмотрим характерные признаки для неблагоприятного психологического климата в коллективе подростков:

- подавленное настроение, агрессия, соперничество, пессимизм, а также наблюдается конфликтность;
- в коллективе нет справедливости и равенства во взаимоотношениях. Наблюдается враждебность;
- отсутствует такие черты личности, как ответственность, честность, трудолюбие и т. д.;
- коллектив сложно поднять на общее дело;
- возникают группы, которые конфликтуют между собой и отказываются взаимодействовать друг с другом.

Педагог также оказывает влияние на климат в коллективе. Если педагог обладает следующими личностными качествами открытостью, коммуникабельностью, чувством юмора, креативностью и расположением к детям, то смело можно говорить о том, что такой преподаватель справится с подростковым коллективом и сможет создать все условия для формирования благоприятного климата в коллективе. Когда ребенок видит, что педагог хорошо относится к нему, то ребенок готов идти с ним на контакт и видит в нем друга, с которым можно поделиться своими переживаниями.

Неблагоприятный климат в коллективе подростков говорит о том, что необходимо создание условий безопасности.

Т.С. Кабаченко предлагает рассматривать психологическую безопасность как «такое состояние информационной среды и условий жизнедеятельности конкретного человека, группы, общества в целом, которое не способствует нарушению целостности, адаптивности (всех форм адаптации) функционирования и развития социальных субъектов (отдельного человека, групп, общества в целом)» [2].

Критерии психологической безопасности образовательной среды:

– отсутствие проявлений психологического насилия во взаимодействии участников образовательного процесса;

– удовлетворение основных потребностей в личностно-доверительном общении;

– укрепление психического здоровья;

– предотвращение угроз для продуктивного устойчивого развития личности;

– организация насыщенной образовательной среды, стимулирующей развитие участников процесса.

Психологическая безопасность в психологии рассматривается на разных уровнях:

– на уровне общества – как характеристика национальной безопасности, в структуре которой присутствует социальная безопасность, что означает выполнение социальными институтами своих функций по удовлетворению потребностей, интересов, целей всего населения страны, фактически обеспечивая качество жизни;

– на уровне локальной среды обитания – это семья, ближайшее окружение, референтные группы, учебные группы;

– на уровне личности, в которой возникает аспект переживания своей защищенности-незащищенности, когда возможно говорить о понимании и представлении, о психологическом насилии и когда конкретные поведенческие акты способствуют нарушению безопасности другого или саморазрушению [3].

Психически здоровой личностью может быть только в условиях психологической безопасности образовательной среды.

Психологическая безопасность образовательного процесса – это состояние защищенности учащегося от угроз его достоинству, душевному благополучию, позитивному мировосприятию и самоотношению [1].

И.А. Баева предлагает структурную модель психологически безопасной образовательной среды, представленную на рисунке 1.



Рис. 1. Технологическая модель психологически безопасной образовательной среды (И.А. Баева)

Выделяют основные задачи обеспечения условий безопасности:

- выявление факторов, определяющих возникновение и действие стрессов в условиях школы;
- отработка системы согласованных взглядов и представлений педагогов, психологов, родителей на образовательную среду как комфортную, благоприятную для социализации, обучения и развития современного ребенка;
- обоснование условий организации такого типа образовательной среды и требований к ее эффективной организации, относящихся ко всем участникам, отвечающим за обучение, воспитание, развитие учащихся, включая систему задач и действий, для каждого участника педагогической ситуации;
- обоснование комплекса методов и технологий для работы педагогов, психологов, управленцев, родителей, детей в условиях возникновения стрессов, а также в целях их профилактики в ходе учебно-воспитательного процесса в образовательном учреждении;
- составление минимального и доступного комплекса упражнений и занятий для применения каждым участником образовательной ситуации;
- выработка конкретных рекомендаций педагогам, психологам,

управленцам, родителям по организации комфортной образовательной среды в образовательном учреждении [4].

И.А. Баева выделяет общие признаки психологически безопасной образовательной среды:

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

И.В. Бобрышева указывает, что работу по созданию психологической безопасности в системе образования следует начинать с момента вхождения ребенка в организованную образовательную среду, т. е. с дошкольного образовательного учреждения. Она отмечает, что снижение психологического насилия в образовательной среде может являться одним из подходов к созданию психологически безопасной образовательной среды.

Список литературы

1. Баева И.А. Психологическая безопасность образовательной среды: учеб. пособие / И.А. Баева, И.А. Волкова, Е.Б. Лактионова; под ред. И.А. Баевой. – М.: Эконом-Информ, 2009. – 248 с
2. Бобрышева И.В. К вопросу о психологической безопасности образовательной среды / И.В. Бобрышева // Гуманно-личностное пространство сопровождения семьи в реалиях XXI века: материалы I Региональных педагогических чтений (13–14 ноября 2008 г.) / под общ. ред. Е.С. Евдокимовой. – Волгоград: Волгоградское научное изд-во, 2009. – С. 26–28.
3. Ермолаева В.С. Особенности обеспечения психологической безопасности личности в образовательном пространстве детского сада / В.С. Ермолаева // Гуманно-личностное пространство сопровождения семьи в реалиях XXI века: материалы I Региональных педагогических чтений (13–14 ноября 2008 г.) / под общ. ред. Е.С. Евдокимовой. – Волгоград: Волгоградское научное изд-во, 2009. – С. 30–31.
4. Сидорова Л.З. Пути формирования безопасной образовательной среды педагогического колледжа / Л.З. Сидорова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/312855/>

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Адамова Лариса Евгеньевна

канд. психол. наук, доцент
АНО ВО «Российский новый университет»
г. Москва

Варламов Олег Олегович

д-р техн. наук, доцент, профессор
ФГБОУ ВО «Московский государственный
технический университет им. Н.Э. Баумана»
г. Москва

DOI 10.31483/r-99626

ЦИФРОВИЗАЦИЯ И ВОПРОСЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В УНИВЕРСИТЕТЕ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ И ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация: в условиях пандемии и частичного перехода на дистанционную форму обучения вопрос психологической безопасности цифровой образовательной среды стал еще более актуальным и важным. В работе проанализированы достоинства и недостатки цифровизации образования, а также показано, каким образом можно минимизировать психологические риски и угрозы. Во многих вузах еще до пандемии были созданы программные средства и информационные ресурсы для обеспечения дистанционного обучения и цифровизации образовательного процесса. Цифровизация и научно-технический прогресс, с одной стороны, задает новые повышенные требования к процессу обучения и набору компетенций студентов, а с другой стороны, помогает эти требования выполнять. Необходимо постоянно совершенствовать образовательный процесс в университетах с учетом обеспечения психологической безопасности обучающихся и новых возможностей логического искусственного интеллекта.

Ключевые слова: психологическая безопасность, большие знания, цифровая образовательная среда, искусственный интеллект, миварные сети.

Введение. В настоящее время под термином «цифровизация» или «цифровая трансформация» принято понимать комплексную автоматизацию в широком смысле этого слова различных процессов человеческой деятельности. Конечно, отдельные процессы уже были и ранее автоматизированы в образовательных средах российских университетов. Но цифровизация требует расширить область автоматизации и учитывать практически все процессы в университете. Конечно, это требует огромных

**124 Психологически безопасная образовательная среда:
проблемы проектирования и перспективы развития**

усилий и затрат времени. Сразу отметим, что цифровизация, как и ранее автоматизация, имеет положительные и отрицательные последствия. Проведение образовательной деятельности в условиях пандемии и дистанционного обучения это показало наглядно.

Важно подчеркнуть, что во многих вузах еще до пандемии были созданы программные средства и информационные ресурсы [22] для обеспечения дистанционного обучения и цифровизации [15] образовательного процесса [16]. Например, в РосНОУ по всем профилям разработаны программы дистанционного обучения, также являющиеся примером цифровой образовательной среды (ЦОС). В МГТУ им. Н.Э. Баумана (BMSTU) обучается около 30 000 студентов по 650 образовательным программам и создана собственная автоматизированная система «Электронный Университет» (ЭУ) [17], представляющая собой цифровую образовательную среду [18].

Количество знаний в различных отраслях постоянно нарастает, а работодатели увеличивают и актуализируют требования к выпускнику вуза. Таким образом, необходимо постоянно совершенствовать образовательный процесс в высших учебных заведениях с учетом возможностей сквозных цифровых технологий [1], например, методов искусственного интеллекта [14].

Вместе с тем в условиях пандемии и частичного перехода на дистанционную форму обучения вопрос психологической безопасности [2; 3; 4] цифровой образовательной среды стал еще более актуальным и важным [13]. Таким образом, актуальным является комплексное изучение проблем цифровизации и вопросов обеспечения психологической безопасности в университете, особенно в условиях пандемии и дистанционного обучения.

Применение технологий искусственного интеллекта для цифровой образовательной среды. Как известно, основная образовательная программа – это комплекс основных характеристик образования, включающий в себя прежде всего учебный план, матрицу компетенций, аннотации, рабочие программы (РПД) и фонды оценочных средств (ФОС) дисциплин и практик и т. д. Формирование составляющих образовательных программ в МГТУ им. Н.Э. Баумана осуществляется на базе ЦОС ЭУ [15; 16; 17; 18; 22]. Миварные технологии [7] логического искусственного интеллекта [5] помогают автоматизировать процесс управления образованием в университете [1; 14] даже в современных сложных и изменяющихся условиях. Отметим, что миварные технологии [6] используют специальный формат [9] представления информации [10] в виде двудольных ориентированных графов [11], где явно выделяют 1) правила и 2) входные и выходные параметры (объекты) этих правил [12]. Все файлы ЭУ загружены в формате PDF и WORD, что позволяет в автоматическом режиме добраться до необходимых данных для описаний учебных дисциплин в формате миварных сетей: правил и их входных и выходных параметров. Миварные сети [23] относятся к научному направлению «миварные технологии» [24] научной области «Логический искусственный интеллект» в кибернетике или «компьютерных науках» (информатика). В России используется Государственный рубрикатор научно-технической информации (ГРНТИ), который представляет собой универсальную иерархическую классификацию областей знания, принятую для систематизации

всего потока научно-технической информации. По классификатору ГРНТИ в разделе 28 «Кибернетика» есть подраздел 28.23 «Искусственный интеллект» и там, в свою очередь, есть следующий подраздел 28.23.35 «Экспертные системы». Миварные экспертные системы [19] предназначены для принятия решений, обработки информации [20] и прогнозирования [21].

Согласно современным требованиям, миварные экспертные системы соответствуют дорожной карте развития «сквозной» цифровой технологии «Нейротехнологии и искусственный интеллект» по субтехнологии «Рекомендательные системы и интеллектуальные системы поддержки принятия решений» [1; 5–12; 14; 19–21; 23; 24]. Миварные технологии изначально были предназначены для адаптивного синтеза интеллектуальных систем, что позволило создать программный продукт «Конструктор экспертных систем» WiMi [23], который широко используется для решения разнообразных задач в области логического искусственного интеллекта [1; 5–12; 14; 19–21; 23; 24].

Цифровая образовательная среда «Электронный университет» ВМSTU накапливает и обрабатывает всю необходимую информацию для того, чтобы миварные сети учебных дисциплин в реальном времени выстраивали различные образовательные траектории, выполняли их изменения, а также формировали индивидуальные образовательные траектории студентов [1; 14].

Таким образом, накопленные знания в области информационных технологий позволяют проводить полноценную цифровизацию образования и создают новые возможности как для преподавателей, так и для студентов. Все прекрасно понимают, что дальнейшую автоматизацию (путем цифровизации) образования не остановить, т.к. преимущества ее слишком большие и без нее уже невозможен современный университет. С другой стороны, как и у любого явления жизни, у цифровизации есть и свои недостатки, которые надо минимизировать. Конечно, новые возможности цифровизации и ее повсеместное внедрение породили и новые угрозы, которые требуется срочно анализировать и устранять или компенсировать. Важной новой угрозой являются проблемы обеспечения психологической безопасности в образовании в современных условиях цифровизации, пандемии и дистанционного обучения.

Психологическая безопасность цифровой образовательной среды. В условиях пандемии и частичного перехода на дистанционную форму обучения вопрос о психологической безопасности образовательной среды получил новый акцент и рассматривается под другим углом. Снижение риска возникновения новых стрессовых ситуаций для обучаемых – одна из важнейших задач современной высшей школы. Образовательная среда, в понимании В.А. Ясвина [13] – это система, позволяющая создавать условия для формирования и развития личности. Стоит уточнить, что необходимо создание и поддержание именно психологически безопасной образовательной среды.

Потребность в безопасности – это базовая потребность в иерархии потребностей Абрахама Маслоу, без удовлетворения которой человек не может достичь самореализации в личностной и профессиональной сферах. Согласно концепции И.А. Баевой [2] психологическая безопасность

включается в категорию социальной безопасности наряду с медицинской, генетической, потребительской, образовательной, пенсионной и др.

Психологическая безопасность определяется в [3] как способность человека и среду отражать неблагоприятные внешние и внутренние воздействия, которая основана на трёх критериях:

– оценке защищённости от психологического насилия (отсутствие угроз, оскорблений, игнорирования) для всех участников образовательной среды;

– референтной значимости образовательной среды, которая может быть зафиксирована в виде позитивного, нейтрального или отрицательного отношения к ней. Здесь важно учитывать эмоциональный комфорт, возможность высказать вслух собственную точку зрения, уважительное отношение к себе, возможность обратиться к участникам взаимодействия за помощью в случае необходимости;

– уровне удовлетворённости участников процесса основными характеристиками происходящего взаимодействия [2–3].

Согласно исследованиям В.В. Бедриной, А.В. Личутина [4] психологическая безопасность образовательной среды может быть обеспечена для всех участников образовательного процесса, если в ней минимизировано влияние психологических рисков и угроз в краткосрочной, среднесрочной и долгосрочной перспективе.

Для краткосрочной перспективы основными критериями психологической безопасности будет отсутствие насилия и наличие устойчивого навыка выхода из повседневных конфликтов. Для среднесрочной перспективы критерием психологической безопасности будет считаться минимизирование отложенных рисков. Для долгосрочной перспективы критерием психологической безопасности является создание условий для развития способностей личности и, как следствие, её самовыражения.

Достоинства и недостатки цифровой образовательной среды. Практика неожиданного перехода на дистанционную форму обучения выявила довольно много параметров, способствующих психологической безопасности личности. В частности, как показало анкетирование, проведённое на базе гуманитарного института РосНОУ, студенты, некомфортно чувствующие себя в «открытой среде», сложно выходящие из конфликтных ситуаций, отметили, что стали гораздо свободнее выражать свои мысли, чаще «поднимать руку» и не бояться критики со стороны однокурсников. Кроме того, снизился уровень тревожности из-за боязни опозданий на занятия, что в условиях большого города с высокой транспортной загруженностью является дополнительным условием психологических рисков. Несомненным доводом в пользу психологической безопасности стала, как со стороны студентов, так и со стороны преподавателей, возможность продолжить педагогическое взаимодействие при непроверенных симптомах заболевания.

Все перечисленные аргументы свидетельствуют об усилении критериев как краткосрочной, так и долгосрочной перспективы психологической безопасности в условиях цифровизации. Однако, безусловно, даже при частичном переходе на дистанционную или смешанную форму обучения возникают дополнительные риски, связанные, например, с возможностью потери конфиденциальности в условиях цифровой образова-

тельной среды (ЦОС). Сохранение психологической безопасности требует дополнительных и серьёзных усилий.

Рассмотрим, каким образом в условиях цифровизации возможно минимизировать психологические риски и угрозы. Основной угрозой при переходе на дистанционную форму обучения становится нарушение конфиденциальности (вероятна передача по каналам связи и возможная запись всех переговоров и видео), а ведь именно конфиденциальность особенно учитывать важно при проведении семинарских занятий, например, по психологическому консультированию, когда студент может выступить в роли клиента для демонстрации преподавателем необходимой методики или во время работы студентов в парах. С технической точки зрения необходимо понимать, что все передаваемое в России по каналам связи (интернет) фиксируется и записывается в соответствии с требованиями законов. Следовательно, необходимо помнить при проведении дистанционного общения о том, что все ваши высказывания и изображения могут быть доступны другим людям – приватности в интернете больше нет. Конечно, есть разнообразные аппаратные и программные средства технической защиты информации, но необходимо понимать, что серьёзная защита требует привлечения профессионалов, но даже это не гарантирует конфиденциальности. Таковы особенности нашего времени и к этому надо просто привыкнуть. Как часто говорят в зарубежных фильмах «все сказанное, может быть использовано против вас». К этому надо добавить и «все изображения» могут стать общедоступными. Для обеспечения гарантированной защиты конфиденциальности рекомендуется обращаться к специализированным организациям, имеющим лицензии на деятельность по защите информации.

Во многих случаях, для уменьшения нагрузки на сеть или из-за замедления видео при большом количестве участников лекционного или семинарского занятия, студенты участвуют в работе лишь в аудио-формате, во много раз снижая уровень психологического контакта и лишаясь непосредственной обратной связи и поддержки, как от преподавателя, так и от участников группы. В этом случае необходимо заранее продумать необходимые ресурсы и подключить требуемое оборудование или обеспечить оплату дополнительной скорости передачи информации.

В условиях конкурентной среды, когда для многих обучающихся создание условий для развития способностей, стремления к самовыражению, и как следствие, перспективы получения высокооплачиваемой работы после окончания ВУЗа становится одним из способов внутренней мотивации к обучению, дистанционная форма проведения итоговой аттестации (зачётов, экзаменов, защиты курсовых и выпускных аттестационных работ) становится «тормозящим» фактором. Это объясняется тем, что в условиях цифровой образовательной среды вместо привычных шпаргалок появилось множество способов получить более высокую оценку и повысить свой рейтинг среди других студентов. И более способные и мотивированные студенты по итогам аттестации оказываются «на равных» со слабыми однокурсниками. В таких случаях возрастает нагрузка на преподавателя, который может задавать дополнительные вопросы на проверку понимания студентом пройденного материала. С другой стороны, человек «вооруженный компьютером» – этакий «гомо компьютерус» – теперь

является новой реальностью и его возможности по отдельным направлениям конечно превышают возможности «человека без компьютера». Современные специалисты должны уметь пользоваться новыми информационными технологиями, которые сейчас и обеспечивают возможность проведения дистанционного образования и реализацию новой концепции «образования через всю жизнь». Новая реальность проявляется в том, что если человек может быстро найти достоверную информацию, то ему уже не обязательно учить это наизусть. Это касается и студентов при сдаче экзаменов, и специалистов на работе. Требования к специалистам меняются и теперь надо не только много помнить, но и уметь быстро находить проверенную (достоверную) и актуальную информацию по любому вопросу.

Анализ практики дистанционного образования показал следующее. Для психолога на экране компьютера видны не все реакции человека, более того, клиент может неожиданно выключить картинку. В то же время, не понятно есть ли лишние люди «около компьютера студента/клиента» – это нарушение конфиденциальности, на любой из сторон переговоров/консультаций. В настоящее время, студенты сами работают в ЦОС с разных сторон и по окончании обучения они будут лучше готовы к дистанционной работе в цифровой среде. К преимуществам дистанционного образования можно отнести следующее:

- 1) можно подключаться из любого места, т.е. расширение границ;
- 2) доступны дистанционно различные образовательные ресурсы вузов;
- 3) возможно построение индивидуальных траекторий обучения;
- 4) человек привыкает к новой стратегии «обучение через всю жизнь»;
- 5) информационные технологии и методы искусственного интеллекта могут помогать в образовательном процессе.

Среди недостатков выделим два основных: студенты могут списывать и пользоваться чужой помощью, а также возрастает нагрузка на преподавателя.

Выводы. Научно-технический прогресс, с одной стороны, задает новые повышенные требования к процессу обучения и набору компетенций выпускников, а с другой стороны, помогает эти требования выполнять путем автоматизации процесса планирования и управления обучением на основе миварных экспертных систем логического искусственного интеллекта.

В условиях пандемии и частичного перехода на дистанционную форму обучения вопрос психологической безопасности цифровой образовательной среды стал более актуальным и важным.

Проанализированы достоинства и недостатки цифровизации образования, а также показано, что можно минимизировать психологические риски и угрозы.

Во многих вузах еще до пандемии были созданы программные средства и информационные ресурсы для обеспечения дистанционного обучения и цифровизации образовательного процесса.

Необходимо постоянно совершенствовать образовательный процесс в университетах с учетом обеспечения психологической безопасности обучающихся и новых возможностей логического искусственного интеллекта.

Список литературы

1. Адамова Л.Е. Применение миварных технологий для внедрения в инженерном и экономическом образовании индивидуальных траекторий студентов / Л.Е. Адамова, О.О. Варламов // Известия Кабардино-Балкарского научного центра РАН. – 2020. – №1 (93). – С. 18–34.
2. Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании / И.А. Баева. – СПб., 2002.
3. Баева И.А. Психологическая защищённость и психологическая безопасность современного человека: доклад на конференции «Психолог и общество: диалог о взаимодействии» (Москва, 12 февраля 2008 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.web.ruscenter.ru/conf2/baeva.doc>
4. Бедрина В.В. Психологическая безопасность образовательной среды: формирование понятия / В.В. Бедрина, А.В. Личутин // Психология и образование. – 2010. – №2.
5. Варламов О.О. Миварный подход как основа качественного перехода на новый уровень в области искусственного интеллекта / О.О. Варламов // Радиопромышленность. – 2017. – №4. – С. 13–25.
6. Варламов О.О. О применении миварных сетей для интеллектуального планирования поведения роботов в пространстве состояний / О.О. Варламов, Д.В. Аладин // Известия Кабардино-Балкарского научного центра РАН. – 2018. – №6–2 (86). – С. 75–82.
7. Варламов О.О. Эволюционные базы данных и знаний для адаптивного синтеза интеллектуальных систем. Миварное информационное пространство / О.О. Варламов. – М.: Радио и связь, 2002. – 286 с.
8. Жданович Е.А. Применение миварной экспертной системы для планирования движения мобильного сервисного робота / Е.А. Жданович, А.А. Панферов, К.А. Юфимычев [и др.] // Радиопромышленность. – 2015. – №3. – С. 243–254.
9. Сергушин Г.С. Компьютерно-реализованная система для автоматизированного построения маршрута логического вывода в миварной базе знаний / Г.С. Сергушин // Радиопромышленность. – 2015. – №3. – С. 90–99.
10. Хадиев А.М. Разработка и практическая реализация миварной машины логического вывода / А.М. Хадиев // Радиопромышленность. – 2015. – №3. – С. 79–89.
11. Чибирова М.О. Структурное развитие миварного подхода: классы и отношения / М.О. Чибирова // Радиопромышленность. – 2015. – №3. – С. 44–54.
12. Чувиков Д.А. Применение экспертного моделирования в получении новых знаний человеком / Д.А. Чувиков // Радиопромышленность. – 2017. – №2. – С. 72–80.
13. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М., 2001.
14. Adamova, L.E., Varlamov, O.O. Logic artificial intelligence application for the students individual trajectories introduction. International Forum «IT-Technologies for Engineering Education: New Trends and Implementing Experience» (ITEE-2019). ITM Web Conf. 35, 02001 (2020).
15. Ageeva, T.I., Baldin, A.V., Baryshnikov, V.A. et al. Information management system of BMSTU «Electronic University: concept and implementation». Moscow: BMSTU (2009).
16. Baldin, A.V., Chernenkiy, V.M., Timofeyev, V.B. Information management system for Bauman Moscow State Technical University: Design and implementation. 8th International Forum on Strategic Technology. Proceedings, 2, 6616922, pp. 1–3. (2013).
17. Baldin, A.V., Guzeva, T.A., Tsibizova, T.Yu. Development of a digital environment for the design of educational programs. Twelfth All-Russian Conference of Young Scientists and Specialists (with international participation) «The Future of Russian Engineering»: collection of reports, pp. 918–921. (2019).
18. Guzeva T.A., Baldin A.V., Perepelitsa P.S. et al. The Formation of Educational Programs in the Digital Environment. International Forum «IT-Technologies for Engineering Education: New Trends and Implementing Experience» (ITEE-2019). ITM Web Conf. Volume 35, 2020. 02004. 7. (2020).
19. Kim H., Chuvikov D.A., Aladin D.V. et al. Creating a Knowledge Base for a Mivar Expert System for the Diagnosis of Diabetes Mellitus // Biomedical Engineering, 2021, 54(6), p. 421–424. DOI: 10.1007/s10527–021–10053–7.

20. Ostroukh A., Surkova N. et al. Automated process control system of mobile crushing and screening plant // Journal of Applied Engineering Science. 2018. Т. 16. №3. С. 343–348.

21. Shadrin, S.S., Varlamov O.O., Ivanov A.M. Experimental Autonomous Road Vehicle with Logical Artificial Intelligence // Journal of Advanced Transportation. 2017. Vol. 2017. P. 2492765.

22. Spiridonov, O.V., Opolonskaya, O.K., Guzeva, T.A.: The combination of educational and professional standards: problems and solutions. All materials. Encyclopedic reference book, 5, pp. 74–79 (2016).

23. Varlamov O. O. Wi!Mi Expert System Shell as the Novel Tool for Building Knowledge-Based Systems with Linear Computational Complexity // International Review of Automatic Control. 2018. Т. 11. №6. С. 314–325.

24. Varlamov O.O. «Brains» for Robots: Application of the Mivar Expert Systems for Implementation of Autonomous Intelligent Robots // Big Data Research. 2021. Vol. 25, 100241.

Винокур Татьяна Юрьевна

канд. мед. наук, доцент

Капитова Ирина Николаевна

канд. мед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ НА ОСНОВЕ «ОНЛАЙН-ПЛАТФОРМЫ»

Аннотация: в статье рассматривается проблема адаптации цифровых «онлайн-платформ» в образовательный процесс по профилирующим дисциплинам: «кардиология», «гистология» и «госпитальная терапия» в связи с новой волной коронавирусной инфекции (COVID-19), сложившаяся в образовательном процессе на территории Чувашской Республики.

Ключевые слова: новые технологии, онлайн-платформа, электронное обучение.

В процессе методики преподавания базовых дисциплин возникла острая необходимость перевода учебного процесса в новый формат, в режим «онлайн-платформ», подразумевающий видеотрансляцию отдельных учебных модулей в прямом эфире сети Интернет и социальных сетях на основе электронной информационно-образовательной среды (Moodle, В Контакте, Instagram, You Tube и др.).

Цель работы. Исследовать и проанализировать востребованность современных образовательных ИКТ в образовательном процессе в период пандемии, направленное на продуктивное повышение качества образовательного процесса по профилирующим модулям.

Математическая обработка экспериментальных данных осуществлялась в стандартном пакете программ Microsoft Excel 2010. Вычислялось среднеарифметическое значение (M), ошибка среднеарифметического значения ($\pm m$), стандартное отклонение (δ), коэффициент вариации (CV), а также t -критерий Стьюдента с уровнем значимости $P < 0,05$.

Предмет исследования: определить качественный характер усвоения учебного материала студентами 3-го курса медицинского факультета ЧГУ им. И.Н. Ульянова в период 2020/2021 учебного года.

В ходе исследования нами был изучен опыт оказания образовательных услуг Первого Санкт-Петербургского государственного медицинского университета им. И.П. Павлова города Санкт-Петербурга РФ в период ограничительных мер.

Материалы исследования.

Исследование проводилось на кафедре факультетской и госпитальной терапии ЧГУ им. И.Н. Ульянова г. Чебоксар, с участием 131 студента 1-го и 3-го курсов медицинского факультета.

Исследование заключалось в следующем. Одна, контрольная, группа студентов в количестве 41 студента в течение всего 2020/2021 учебного года занимались по очной форме и посещали практические, семинарские и лекционные занятия по традиционной форме обучения. Вторая, экспериментальная, группа в количестве 46 студентов занималась по онлайн-лекциям, но посещала очно семинарские и практические занятия. Третья учебная группа студентов в количестве 44 студентов обучались исключительно дистанционно, на основе ИТ-технологий.

Все контрольные учебные группы были протестированы по профилирующим учебным модулям на выявления рейтинговой оценки и выявлению уровня знаний теоретического и лекционного материала.

Нами были получены следующие результаты рейтинговой оценки усвоения учебного материала (см. табл. 1).

Таблица 1

Результаты рейтинговая оценка усвоения учебного модуля на основе ЭИОС студентами медицинского факультета ЧГУ им. И.Н. Ульянова в 2020/2021 учебном году

Рейтинговая оценка знаний студентов (в % от 0-min до 100-max)	Группа студентов дневной (очной) формы обучения n=41	Группа студентов, занимающихся онлайн, n=46	Группа студентов, обучающихся дистанционно на «онлайн-платформе» n=44
	<i>Образовательный модуль</i>		
	<i>Модуль «кардиология»</i>	<i>модуль «гистология»</i>	<i>модуль «госпитальная терапия»</i>
Мин. рейтинг (65–70 баллов)	36,12%	38,33%	41,26%
Средняя рейтинговая оценка знаний (70–85 баллов)	38,64%	34,34%	37,41%
Максимальная рейтинговая оценка знаний (85–100 баллов)	25,24%	27,34%	21,33%

Как следует из полученных данных, среднее значения усвоения учебного модуля по профилирующим дисциплинам студентов различных курсов различаются незначительно ($P>0,05$) и согласно шкале таблицы 2, находятся в пределах «положительной» динамики. Количество испытуемых, имеющих положительную рейтинговую оценку, было выявлено у студентов всех трех образовательных коридорах, соответственно 38,64%, 34,34% и 37,41%. При этом не было выявлено ни одного тестируемого студента, у которого был бы зафиксирован низкий уровень «рейтинг оценки» знаний во всех трех контрольных группах.

Градации усвоения учебного материала студентами медицинского факультета на основе современных информационных платформ представлен в таблице 2.

Среднее значение полученных результатов усвоения учебного материала (модулей) юношей и девушек различаются незначительно ($P>0,05$) и согласно шкале оценки находятся в пределах «средней» значимости. Наибольшее количество испытуемых студентов, имеющих положительный показатель усвоения учебного материала, был выявлен во всех группах, как у юношей, так и у девушек по профилирующим дисциплинам.

Таблица 2

Показатели усвоения знаний студентов медицинского факультета ЧГУ им. И. Н. Ульянова, (баллы)

Измеряемые значения	юноши			девушки		
	Модуль 1 (n=24)	Модуль 2 (n=26)	Модуль 3 (n=23)	Модуль 1 (n=26)	Модуль 2 (n=27)	Модуль 3 (n=19)
M(m)	2,34± 0,034	2,33± 0,044	2,30± 0,043	2,24± 0,054	2,17± 0,042	2,12± 0,048
CV	13,38%	14,60%	13,38%	17,11%	16,08%	13,01%
t-критерий Стьюдента	0,069261 ($P>0,05$)			0,7674($P>0,05$)		

*Примечание**

Образовательный учебный модуль: 1 – «кардиология».

Образовательный модуль: 2 – «гистология».

Образовательный модуль: 3 – «госпитальная терапия».

Результаты исследования и их обсуждение.

Все три формы обучения на практике показали по всем образовательным модулям практически одинаковый «положительный» результат. Однако при смешанной форме обучения (очно – «онлайн»), выявлена тенденция незначительного повышения «рейтинг/оценки» на 2,41%. Что свидетельствует, о использовании различных «онлайн платформы» + практические, лабораторные занятия и учебно-теоретические занятия (коллоквиум), что не снижает, а в отдельных образовательных модулях значительно повышает качество усвоения учебного материала.

Заключение. Проведенный анализ позволяет констатировать о разнообразии подходов к использованию онлайн платформ в системе формате ЭИОС Moodle, что является эффективным средством в условиях пандемии и в качестве самостоятельных учебных «онлайн» занятий.

Выводы.

1. В процессе модернизации учебного процесса преподавания учебных дисциплин, вызванной пандемией COVID-19 и переводом студентов

в дистанционный формат, нами был разработан полный электронный курс по базовым, профильным предметам «кардиология», «гистология» и «госпитальная терапия».

2. Учебные модули «кардиология», «гистология» и «госпитальная терапия» были разработаны и представлены для последовательного его прохождения в «онлайн-платформе» в течение всего 2020/2021 учебного года в формате ЭИОС Moodle.

3. Балльно-рейтинговая система оценивания знаний студентов по учебным дисциплинам по данному учебному курсу позволила сформировать активную мотивацию к самостоятельной работе студентов, вырабатывать индивидуальный образовательный алгоритм, направленный на повышение качества усвоения учебного материала.

Список литературы

1. Фадеева К.Н. Применение электронных обучающих средств в системе образования / К.Н. Фадеева // Информационные технологии, проблемы и решения. – 2019. – №3 (8). – С. 21–24.
2. Создание электронных учебно-методических комплексов дисциплин в системе дистанционного обучения MOODLE: практическое руководство для преподавателей / Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма. – Казань, 2016. – 188 с.
3. Общественное здоровье и здравоохранение: метод. указания к практическим занятиям / И.Н. Капитова, Н.В. Толмачева, Г.В. Воронова, Т.Ю. Винокур, М.М. Кондрашкина. – Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2014. – 124 с.

Емельянова Светлана Алексеевна
аспирант

ФГБОУ ВО «Нижевартовский государственный университет»
г. Нижневартовск, Ханты-Мансийский автономный округ – Югра

ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ФАКТОР ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОМФОРТА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ (НА ПРИМЕРЕ ПЛАТФОРМЫ FLUENTU)

***Аннотация:** в статье рассматриваются отдельные аспекты психологической безопасности при формировании навыков иноязычной коммуникативной компетенции. Основной фокус анализа сосредоточен на исследовании возможностей применения современных цифровых технологий для изучения иностранного языка для специальных целей. В качестве материала исследования выступает лингводидактический контент цифровой платформы FluentU. В работе описывается структурная характеристика компонентов данного цифрового ресурса и потенциал использования предлагаемого дидактического инструментария.*

***Ключевые слова:** психологическая безопасность, цифровые технологии, иностранный язык для специальных целей, лингводидактика.*

Многогранность и сложность языка напрямую связана с изменениями, происходящими в жизни общества [6; 8; 9]. По мере развития прогресса появился спрос не только на специальную терминологию, но и на

профессионалов, способных эффективно коммуницировать, оперируя в общении со вновь возникающими терминологическими наименованиями. Таким образом, подтверждая существующую проблему статуса и лексикографического описания языков для специальных целей, рождается новый тип специализированного языкового сознания и языковой коммуникации. Иностраный язык для специальных целей (Language for Specific Purposes – LSP) выступает ведущим способом вербализации специализированных знаний различных отраслей, смысловым ядром которых служит профессиональная специализированная терминология.

Современная образовательная стратегия в области высшего профессионального образования обуславливает изменение языковой политики, определяющей целеполагание профессионально-ориентированного иноязычного образования, в основе которого заложена идея формирования устойчивых знаний в области иноязычного профессионального и академического дискурса [5; 7].

В условиях непропорционального соотношения аудиторных часов и времени самостоятельной работы студентов, современные технологии позволяют реализовать дифференцированный подход к обучающимся [2; 3; 10]. Методически грамотно построенный онлайн-материал помогает заменить средства наглядности на бумаге, освобождает преподавателя от написания на доске и позволяет проследить материал в динамике. Большим преимуществом использования технологий по сравнению с традиционными средствами визуализации является удобство их хранения и распространения с возможностью копирования и редактирования [1; 4].

Эра цифровых технологий не только создает продукты, но и вовлекает все большее количество людей в техническую профессиональную деятельность. Таким образом, растет спрос на специалистов инженерной направленности, для которых владение иностранным языком является обязательной компетенцией.

Среди разнообразия платформ для обучения иностранному языку выделяется ресурс *FluentU* (<https://www.fluentu.com>). Данная платформа не является узкоспециализированной в области технических наук и дает доступ для большого количества различного контента, разделенного по уровням подготовки обучающихся. В своей основе данный ресурс предоставляет видеоконтент, в том числе и на темы, удовлетворяющие начальным требованиям знаниям английского языка для инженерных специальностей. *FluentU* позволяет обучаться языку, используя только аутентичные материалы, такие как музыкальные клипы, трейлеры фильмов, новости, рекламу, отрывки из научных фильмов и другой подобный видеоматериал.

Рассмотрим данный ресурс более детально, выделяя наиболее значимые элементы. Стоит отметить, что *FluentU* является сравнительно недорогой, но платной платформой для изучения языка. Пользователь может оформить двухнедельный бесплатный доступ, позволяющий пользоваться всеми опциями без ограничений. Данный аспект следует отметить как положительный, психологически, безусловно, комфортный, так как обучающийся может попробовать использовать материалы и отказаться по истечении двух недель, если формат обучения ему не подходит.

В современной российской системе общеобразовательной подготовки считается, что по окончании школы и при поступлении в университет

абитуриент должен иметь уровень владения английским языком не ниже *Intermediate*. Данный уровень подразумевает, что говорящий на английском языке может свободно общаться с носителями языка как в устной, так и в письменной форме, читает и переводит длинные содержательные тексты. Уровень также подразумевает частичное владение сленговой речью, а иногда и научными терминами. На практике оказывается, что показатели довузовской подготовки студентов технических направлений зачастую не превышают пороговый уровень, так как результаты единого государственного экзамена (ЕГЭ) по английскому языку не берутся в расчет при поступлении, например, на инженерную специальность.

Создатели платформы *FluentU*, несомненно, учитывают неоднородность целевой аудитории, что следует рассматривать как фактор, поддерживающий психологическую безопасность обучающихся. Так, прежде чем перейти к обучающим материалам пользователь заполняет анкету в ответ на запрос об уровне владения иностранным языком.

Видеоматериалы представлены как каталогизированный список, где пользователь может выбрать уровень сложности, тему и формат ролика. Несомненным достоинством являются форматы видео, поскольку ресурсы платформа содержит не только современные интервью и клипы – актуальные материалы, соответствующие состоянию зарубежной культуры и языка, но и обучающий видеоматериал, содержательные и нацеленные на передачу конкретных знаний о грамматике и лексике английского языка.

Платформа *FluentU* предлагает выбрать видео и начать комплексную работу. Таким образом, просмотр видео подкрепляется интерактивными субтитрами со всплывающими флеш-картами, передающими значение слова или фразы через определение на английском языке и ассоциативным рисунком.

Аудиоинформация, звучащая с экрана в сопровождении видеоряда, значительно улучшает условия восприятия иноязычной речи на слух, даже если речь идет о сложных профессиональных терминах. Это является причиной широкого применения при обучении аудированию, которое считается одним из самых сложных видов речевой деятельности.

Контроль восприятия видео в основном сводится к проверке понимания звучащей иноязычной речи, при работе на данной платформе после просмотра видео предлагается комплекс упражнений, где на первом этапе происходит представление флеш-карт с лексикой, использованной в видео. На втором этапе предлагается заполнить пропуск одним из четырех предложенных слов, третий этап предполагает написание пропущенного слова по количеству пропусков-черточек. В последнюю очередь пользователь сам выбирает пропущенное слово или фразу и пишет его в окне без каких-либо подсказок. Таким образом, данный ресурс предлагает систему обучения «снизу вверх», где задания меняются от простого к сложному. Осуществляя обучение ежедневно, пользователь сталкивается со все большим усложнением предлагаемых упражнений.

Раздел аудиоматериалов делится на три подвида: диалоги на избранную тематику, подкасты и интервью. Платформа предлагает ознакомиться с сопутствующими видео. Отдельных упражнений для проработки прослушанных текстов нет, задания построены аналогично тем, что были

предложены для проработки видео. Отдельно стоит заметить, что под аудио есть два раздела, где в одном составлен глоссарий по аудиотексту, а во втором представлен сам текст.

Таким образом, данный раздел недостаточно проработан, так как в классических методиках работы с аудиоматериалом уже определены принципы построения комплекса упражнений, выполняемых в аудитории в процессе подготовки учащихся к пониманию речи в естественных условиях. Материалы данного ресурса могут быть использованы для проработки при аудиторных занятиях с преподавателем, но для самостоятельного изучения являются слабой заменой классических упражнений.

Заключительным разделом сайта является вкладка «плейлисты» (коллекции). Данный раздел позволяет систематизировать все материалы, использованные в других вкладках. Здесь можно собрать пройденную информацию и темы, которые пользователь предпочитает оставить для дальнейшего изучения. Этот раздел не дает новых упражнений или других видов деятельности относительно изучения иностранного языка.

Использование аудио- и видеороликов может быть успешно применено при обучении говорению. Полученная информация ситуативна, высокоэмоциональна, вызывает значительный интерес у обучающихся и тем самым стимулирует речевые высказывания как репродуктивного, так и творческого характера. Видеоматериалы, размещенные на платформе, позволяют создавать на их основе широкий диапазон коммуникативных упражнений для формирования навыков иноязычного говорения.

Список литературы

1. Ковылов В.Н. Использование IT-технологий в обучении иностранному языку на старшем этапе / В.Н. Ковылов, Ю.В. Плеханова // XIX Всероссийская студенческая научно-практическая конференция Нижневартовского государственного университета. – Нижневартовск: Изд-во Нижневартовского гос. ун-та, 2017. – С. 813–815.
2. Пластинина Н.А. Учебный метатекст как основа формирования и развития читательской компетенции обучающихся / Н.А. Пластинина, Ю.В. Плеханова // Вестник Удмуртского университета. Серия: История и филология. – Ижевск: УдГУ, 2018. – Вып. 6, т. 28. – С. 1008–1019.
3. Пластинина Н.А. Технология использования учебного метатекста как средства формирования читательской компетенции студентов / Н.А. Пластинина, Ю.В. Плеханова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – Т. 7, №6. – С. 48–60 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://mir-nauki.com/PDF/56PDMN619.pdf> (дата обращения: 01.11.2021).
4. Плеханова Ю.В. Интернет-ресурсы как средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции / Ю.В. Плеханова // Информационно-телекоммуникационные системы и технологии: материалы XIX Всероссийской научно-практической конференции. – Кемерово, 2020. – С. 146–147.
5. Степанова М.А. Когнитивные аспекты перевода: структурная модель события / М.А. Степанова // Югра, Сибирь, Россия: политические, экономические, социокультурные аспекты прошлого и настоящего: сборник статей и материалов Международной научно-практической конференции, посвященной 25-летию высшего филологического образования в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре. – Нижневартовск: Изд-во Нижневартовского гос. ун-та, 2014. – С. 48–50.
6. Степанова М.А. Символы культуры / М.А. Степанова, Р.П. Мильруд // Вестник Нижневартовского государственного университета. – 2013. – №2. – С. 87–89.
7. Степанова М.А. Международная деятельность вуза как актуализатор практико-ориентированной подготовки лингвистов-переводчиков / М.А. Степанова // Нижневартовский филологический вестник. – 2016. – №1. – С. 94–96.

8. Степанова М.А. Разрушение стереотипов: лингводидактические цели (на материале английского языка) / М.А. Степанова // Вестник Нижневартковского государственного университета. – 2008. – №4. – С. 47–52.

9. Степанова М.А. Язык как отражение социокультурной реальности / М.А. Степанова // Культура, наука, образование: проблемы и перспективы: материалы III Всероссийской научно-практической конференции. – Нижневартковск: Изд-во Нижневартковского гос. ун-та, 2014. – С. 3–4.

10. Шестопалова Е.А. Проблемные задания как средство развития иноязычной коммуникативной компетенции учащихся / Е.А. Шестопалова, Ю.В. Плеханова // XIX Всероссийская студенческая научно-практическая конференция Нижневартковского государственного университета. – Нижневартковск: Изд-во Нижневартковского гос. ун-та, 2017. – С. 833–835.

Казашка Весела

кандидат наук, доцент
Академия музыки, танцев
и изобразительного искусства «Проф. Асен Диамандиев»
г. Пловдив, Республика Болгария

КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПРИ ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В АКАДЕМИИ МУЗЫКИ, ТАНЦЕВ И ИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫХ ИСКУССТВ (БОЛГАРИЯ, ПЛОВДИВ)

***Аннотация:** в статье представлены результаты анкеты, тестирование по которой было проведено среди студентов Академии музыки, танцев и изобразительных искусств. Мы пришли к выводам, что результаты будут полезны для того, чтобы рассмотреть социальную компетентность преподавателей и студентов. Мы преследовали задачи анализа социальной компетентности в период кризиса и готовность повысить ее, чтобы преподаватели и студенты были более подготовлены к дистанционной работе в области искусств.*

***Ключевые слова:** социальная компетентность, компетенции, обучение.*

Значение кризисов в том, что они указывают, когда пришло время переоборудования.
Kuhn, 2016: 105

Кризис – это одно или несколько явлений, которые взаимосвязаны или независимы друг от друга. Они оказывают значительное влияние на личный или социальный уровни. Кризис – это опасное состояние, которое затрагивает отдельного человека или общество в целом. За последние два года мы стали свидетелями глобального кризиса в области здравоохранения, экономической и социальной жизни, и мы напрямую участвовали в этом. Обычно кризис приносит с собой негативные изменения, связанные с безопасностью, экономикой, политикой, обществом, окружающей средой, он происходит внезапно и неожиданно. Сопутствующий элемент кризиса – это «выход» из зоны комфорта, который ведет к различным трудностям для каждого человека, а преодоление кризиса – это

**138 Психологически безопасная образовательная среда:
проблемы проектирования и перспективы развития**

проявление силы, знаний и новых способов создания и развития лучших условий для жизни. Предпосылки к кризису существуют, когда мы переживаем изменения в обществе, жизни, образе мышления, традициях, когда стремительное развитие технологий приводит к изменению необходимых базовых жизненных навыков, когда меняются социальные и экономические отношения.

Возможности образования и обучения на протяжении всей жизни резко изменились за последние годы и требуют нового подхода к образованию, науке и искусству. Образование в Болгарии и во всем мире претерпело серьезные реформы. Европейская и национальная политика в этом контексте была направлена на продолжение образовательного процесса независимо от обстоятельств и условий. Образование на разных уровнях было преобразовано в дистанционное обучение, но не прерывалось. Даже образовательный процесс в детских садах был реформирован: разработаны программы дистанционной работы – через родителей ставятся конкретные задачи перед детьми, поддерживается обратная связь и проводятся дистанционные консультации.

Университеты, как наиболее активная и гибкая среда, сосредоточились на принципах менеджмента: происходит внедрение новой политики, инновационных подходов и методов в преподавании, развивается дистанционное обучение через различные общественные платформы. Для ученых – это возможность новой альтернативы, которая требует нового типа образования и работы в новой физической среде, которая, в свою очередь, настаивает на большем количестве других компетенций. Преподаватель современного университета является «пятиборцем». Он лектор, ученый, блогер и влогер, менеджер. Университетские работники трудятся в конкурентной среде. Их работа часто странно оценивается и сравнивается с другими. С одной стороны, она оценивается на уровне университета – руководством, студентами, с другой стороны, на основе наук метрических показателей на национальном и международном уровне.

Конструкты «компетенция» и «компетентность» рассматривают Деркач, Зимняя, Семикин, Левтерова, Хуторский и др.

Конструкция «социальный интеллект» была введена в 1920 году Э.Л. Торндайком, который считал, что социальный интеллект можно рассматривать как общую способность понимать других, а также действовать и действовать мудро, имея дело с ними. С тех пор и по настоящее время «социальный интеллект» понимается и интерпретируется в контексте человеческих навыков понимания и управления адаптивной социальной интеграцией, а также как объяснение личного фонда знаний о социальном мире.

Армстронг делит компетенции на два типа: *поведенческие* или «мягкие» (эмоциональный интеллект, общение, сопротивление изменениям, активность, командная работа, навыки принятия решений, ориентация на достижения, навыки мотивации, лидерство и т. д.) и *технические* или «жесткие» (технические компетенции, определение конкретных профессиональных навыков и умений).

Европейская комиссия разграничивает восемь ключевых компетенций: *общение на родном языке, общение на иностранном языке; математические компетенции и базовые компетенции в области науки и техники* – навыки для развития и применения математического мышления

для решения задач в повседневных ситуациях; *цифровые компетенции* – навыки использования информационных и коммуникационных технологий; *компетенции для обучения* – навыки организации собственного обучения в группе и/или индивидуально на протяжении всей жизни; *социальные и гражданские компетенции* – социальные компетенции выводятся в направлении личных, межличностных и межкультурных аспектов деятельности и в отношении всех форм деятельности, в которых человек участвует эффективным и конструктивным образом в социальной и профессиональной жизни, они связаны с личным и социальным существованием; *гражданские компетенции* и, в частности, знание социальных и политических концепций и структур (демократии, насилия, равенства, гражданства, гражданских прав) побуждают человека участвовать в деятельности государства; *компетентность, инициативность и предприимчивость* – навыки претворения идей в жизнь. Включают в себя творческий подход, инновации и принятие риска, навыки планирования и управления проектами для достижения объективности. Люди обладают определенными навыками и знаниями, необходимыми для организации социальной и коммерческой деятельности или участия в ней.

В 2020 и 2021 гг. мы провели исследование среди студентов Академии. Опрос проводился с помощью заранее подготовленной анкеты, которая состояла из одиннадцати вопросов. Анкетирование проходило с помощью «Google Forms». Первые три вопроса касаются пола студентов, степени высшего образования и специальности, которую они получают в Академии. На данном этапе респонденты были представлены в несбалансированном количестве, преимущество имели студенты женского пола. Они определили себя бакалаврами. По результатам анкетирования были представлены студенты разных специальностей: педагогическое образование по специальности музыка, педагогическое образование по специальности изобразительное искусство, болгарская народная хореография, дирижирование, арт-менеджмент. Более 90% респондентов уже проходили обучение дистанционно. В силу специфики образования (искусство) до 2020 года в Академии дистанционное обучение не вводилось.

Следующие три вопроса связаны с технической безопасностью респондентов и их способностью легко получить доступ к Интернету, мобильному устройству или компьютеру. Более 80% респондентов заявляют, что у них есть собственный компьютер. В условиях COVID-19 Интернет становится главным фактором как для обучения, так и для общения между людьми. В 2020 году около 96% респондентов имеют доступ к Интернету, а в 2021 году цифра достигла 100%. В 2020 году мобильные устройства с доступом в Интернет использовались в качестве альтернативы персональному компьютеру. Около 75% респондентов имеют такие устройства, 17% пользуются подобными устройствами, но им неудобно по ним учиться, или они думают, что ими не следует пользоваться во время обучения. Только 8,3% не имеют мобильных устройств с доступом в Интернет. В 2021 году процент респондентов, имеющих мобильные устройства с выходом в Интернет, составляет уже 100%. Причина заключается в том, что реальная жизнь во многом перешла в цифровую форму.

Около 40% респондентов были заинтересованы в дистанционном обучении и в 2020, и в 2021 году. На первом этапе исследования почти 38%

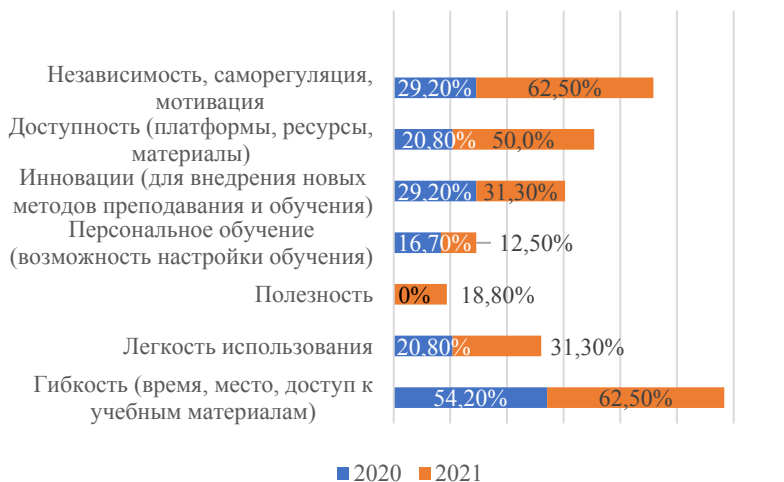
Психологическая безопасность в цифровой образовательной среде образовательной организации

не хотели учиться дистанционно, но в 2021 году этот процент сократился вдвое (почти 19%). Те, которые не могли решить: в 2020 году около 20%, на следующий год их процент увеличился до 38%.

При ответе на вопрос: «Что вы считаете полезным в дистанционном обучении?» – респонденты имели право указать более одного ответа. С самым высоким процентом два года лидирует гибкость, возможность учиться из разных мест в разное время, постоянный доступ к учебным материалам. Процент респондентов составляет 54% на 2020 год и 63% на 2021 год. Такие характеристики, как независимость, мотивация и саморегулирование, также выросли: с 29% в 2020 году до 63% в 2021 году. Внедрение новых методов преподавания и обучения сохраняют свои значения – около 30%. Полезный характер дистанционного обучения оценивается в 0% в 2020 году с самыми низкими показателями, однако в 2021 году респонденты оценивают его в 19%.

Таблица 1

Что Вы считаете полезным в дистанционном обучении?



Источник: В. Казашка, 2021.

На вопрос: «С какой проблемой Вы столкнулись и хотите решить во время дистанционного обучения?» – респонденты также имели право указать более одного ответа из списка. На первое место два года они ставят невозможность общения с учителями и коллегами. С профессиональной точки зрения респонденты, в первую очередь, анализируют трудности, связанные с освоением творческих задач, обучением специальным предметам, связанным с искусством, сложным освоением творческих дисциплин. Усталость от продолжительности дистанционного обучения возрастает в 2021 году до 37,5%. Техника и навыки работы в удаленной среде также оцениваются в 25% на 2021 год. Мы наблюдаем снижение процента, связанного с оборудованием обучения, но увеличение процента, связанного с работой по специализированным программам.

Таблица 2

С какой проблемой Вы столкнулись и хотите решить во время дистанционного обучения?



Источник: В. Казашка, 2021

На вопрос: «Как вы думаете, с какими основными проблемами сталкиваются учителя?» – респонденты тоже выбрали более одного ответа. В 2020 году они считали, что основной задачей для преподавателей было поддержание мотивации учащихся вовремя онлайн-обучения (59%), а в 2021 году они уже думали, что самая большая проблема для преподавателей – правильно подготовить новый учебный контент для онлайн-обучения (63%), а также преобразовать существующие материалы в новую форму (56%). Они также считают, что необходимо повышать цифровую компетентность учителей и обеспечивать доступ к окружающей среде и технологиям.

И студенты, и преподаватели, и администраторы активно приняли участие в распространении знаний и навыков, связанных с дистанционным

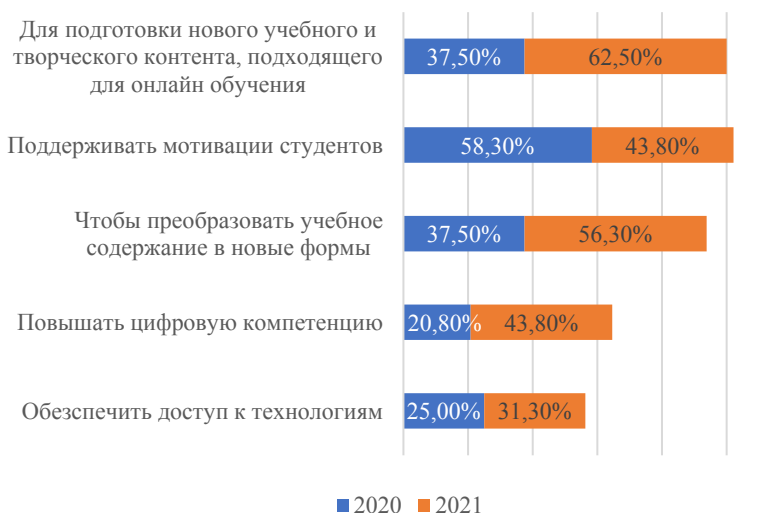
Психологическая безопасность в цифровой образовательной среде образовательной организации

обучением. В Академии была проведена демонстрация различных средств коммуникации, и все участники смогли увидеть процессы, принять в них активное участие, обменяться мнениями.

Дистанционное обучение особенно важно для развития навыков аудиторной и разговорной речи. Поведение учеников и учителей демонстрирует развитие этих навыков. Студенты, преподаватели и администрация продемонстрировали способность и возможности преодолеть кризис и решить проблему, применив свои навыки. Обе стороны в процессе адекватно реагировали и искали возможности для удовлетворения компетенций группы. Те, кому не хватало определенных компетенций, проявляли желание и развивали их в процессе дистанционного обучения.

Таблица 3

С какими основными проблемами приходится сталкиваться преподавателям, как Вы думаете?



Источник: В. Казашка, 2021

Заключение:

Студенты высоко оценивают дистанционное обучение, но формат традиционного обучения остается на более перспективном уровне для многих. По их мнению, дистанционный формат несет в себе потерю внимания и ресурсов, которые студенты получают от учителя во время очного обучения по предметам, связанным с искусством. Студенты отмечают, что в дистанционном формате труднее синхронизироваться друг с другом, а овладение определенными техниками более эффективно в очной форме обучения.

Чтобы дистанционное обучение было качественным, мы должны работать над:

1. Обеспечением студентов и преподавателей оборудованием – компьютерами, мобильными устройствами, Интернетом.

2. Развитием технических компетенций студентов и преподавателей – работа с новыми программами, унификация платформ и т. д.

3. Повышением мотивации к работе в онлайн-среде, сочетанием дистанционной и очной формы, использованием инноваций в образовании.

Список литературы

1. Казашка В. Кризата – момент на преобразуване или готовност за ново начало: Пета международна научнопрактическа конференция / В. Казашка // Управленски и маркетингови проблеми в изкуството. – Изд-во АМТИИ, 2017. – С. 57–61.
2. Кун Т. Структура на научных революции / Т. Кун. – Изд-во «Восток-Запад». – С. 57.
3. Левтерова Д. Социальная компетентность. Первая часть. Паисий Хилендарски.
4. Левтерова Д. Компетентность и образование / Д. Левтерова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.mon.bg (дата обращения: 14.09.2021).

Каменева Ирина Юрьевна

канд. пед. наук, доцент

ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»

г. Ростов-на-Дону, Ростовская область

РИСКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ, СВЯЗАННЫЕ С ОСЛАБЛЕНИЕМ ЛИЧНОСТНОГО КОНТАКТА

***Аннотация:** автором рассмотрены три группы рисков, связанных с ослаблением личностного контакта участников образовательного процесса при их погружении в цифровую среду: риск блокировки невербальной коммуникации при дистанционном обучении, риск социальной атомизации, риск потери учащимися ориентиров для формирования системы ценностей. Описаны особенности позиции учителя и тенденция её трансформации в цифровой образовательной среде. Обозначена взаимосвязь психологической безопасности в образовательной среде и личностного развития её участников.*

***Ключевые слова:** личностный контакт, цифровая образовательная среда, дистанционное обучение, цифровая социализация, система личностных ценностей.*

В условиях пандемических ограничений обнажились риски погружения образовательного процесса в цифровую среду. Помимо технических, организационных, управленческих рисков, а также рисков, связанных со здоровьем учеников (студентов), резко обозначились социально-педагогические и психолого-педагогические риски.

Выделим некоторые из рисков психологической безопасности, связанных с ослаблением личностного контакта участников образовательного процесса. Это риски:

- блокировки невербальной коммуникации при дистанционном обучении;
- социальной атомизации;
- потери учащимися ориентиров для формирования системы ценностей.

Рассмотрим первую группу рисков. При дистанционном обучении осуществляется удалённое взаимодействие и общение через электронного посредника, что предполагает иную «отправную точку» образовательного процесса и иную систему психолого-педагогических ориентиров.

**144 Психологически безопасная образовательная среда:
проблемы проектирования и перспективы развития**

Даже при онлайн-режиме дистанционного обучения отсутствует полноценный зрительный контакт (либо полностью отсутствует – при выведении на весь экран презентации, – либо ученики (школьники, студенты) видят учителя (преподавателя), но не видят друг друга, а учитель не видит их (или большинство из них). Практически заблокирована невербальная коммуникация, в то время как А.А. Леонтьев называл невербальные компоненты общения (дистанцию между общающимися, взаимное положение общающихся в пространстве, положение тела говорящего, мимику и жестикуляцию, направление взгляда и его изменение и пр.) частью ориентировочной основы общения для коммуникатора (говорящего) и реципиента. Эти так называемые визуальные «ключи» позволяют судить о многом, в том числе о социальной ситуации общения. А.А. Леонтьев разделял неречевые компоненты на несколько типов в зависимости от их роли в процессе общения: «поисковые» компоненты, учитываемые говорящим и слушателем при ориентировке, предшествующей собственно общению; сигналы, используемые для коррекции уже установившегося общения ... сигналы, исходящие от слушающего и подтверждающие понимание, и сигналы, идущие от коммуникатора и «запрашивающие» слушателей о понимании; модуляции общения, то есть реакции говорящего и слушателей на изменение условий общения» [5, с. 388].

Нарастание доли письменной речи в коммуникации исключает использование интонации и прочих характеристик речи и голоса как педагогического инструмента. Кроме того, чтобы отреагировать, нужно иногда вообще перекодировать информацию, например, сделать отметку в чате собрания в виде того или иного символа.

Всё это не позволяет педагогу в полной мере разворачивать диалог, являющийся механизмом развития личности и составляющий сущность любой личностно-ориентированной образовательной технологии, в полной мере диагностировать психолого-педагогическую ситуацию, вовремя отслеживать возникновение зон девиации, личностную деструкцию и зарождение конфликтов и т. д. Педагог теряет рычаги управления, задействующие непосредственное и синхронное реагирование.

Риски второй группы состоят в потере детьми социальных навыков: умения соблюдать субординацию, трезво воспринимать критику, контролировать себя, понимать настроение другого человека и сглаживать конфликты [4]. Помимо очевидных рисков для социального развития учащихся, проявленных в настоящем, цифровизация образовательной среды несёт в себе риски, которые объективизируются в будущем. Под угрозой, например, оказывается институт семьи, ведь в школе учатся общаться с противоположным полом и развивают навыки гендерно-ролевого поведения [4].

Проблемы социализации в реальном мире, возникающие при дистанционном обучении, умножаются на проблемы цифровой социализации, характерной для современного общества в целом и углубляющейся в результате внедрения цифровой образовательной среды. Стирание социальных рамок в электронном пространстве, в связи с тем что люди разного возраста, пола и статуса общаются в одном поле [4], жёсткая персонализация обучения через выстраивание индивидуальных образовательных траекторий, опасность размывания границ между виртуальным и реальным миром и др. – всё это дестабилизирует и оставляет часто в растерянности развивающегося человека. В такой среде труднее «опереться» на поддержку более старших и статусных участников образовательного процесса, увидеть, как разворачиваются безопасные модели поведения по сравнению с отклоняющимися, найти «своих» не по совпадению индивидуальных интересов в той или

иной предметной сфере, а по общности личностных выборов, то есть обрести узы «братства на высоком уровне» [2, с. 369], о которых говорил М.М. Бахтин. В результате школьный социум атомизируется.

Риски обеих описанных выше групп создают предпосылки появления третьей группы рисков – потери учащимися ориентиров для формирования системы ценностей.

А.В. Манойло называет систему ценностей одним из объектов обеспечения информационно-психологической безопасности личности [6]. Однако когда мы говорим о человеке развивающемся, то естественно, что его система ценностей пока только формируется, и задача педагогов – обеспечить условия для её формирования. Психологическая безопасность, понимаемая как «состояние образовательной среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников» [1, с. 137] является условием позитивного личностного развития педагогов и учеников, важнейшей составляющей которого выступает формирование систем личностных ценностей.

Педагог существует в образовательном процессе в двух статусах: профессиональном и личностном. Как конструктор образовательного процесса он создаёт такие ситуации, в которых перед учениками открывается возможность личностного роста, а именно личностный рост часто называют главным и самым необходимым аспектом субъективного благополучия [3, с. 415]. Как личность он служит «маяком» для личностного развития учеников, поскольку является носителем высших гуманистических ценностей и его личностная система ценностей уже сформирована и устойчива к моменту педагогического дебюта.

Оттеснение учителя на периферию образовательного процесса, сведение его роли к сопровождению, к тьюторству в цифровом образовании после введения в образовательную среду искусственного интеллекта, редуцирует позицию ведущего элемента системы образования как гуманитарной – субъектов образования [1] – тем самым трансформирует саму систему.

Таким образом, риски психологической безопасности, связанные с ослаблением личностного контакта участников образовательного процесса, создают угрозу утраты человекообразующей функции обучения.

Список литературы

1. Баева И.А. Сопровождение психологической безопасности учащихся в образовательной среде / И.А. Баева // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2015. – №6. – С. 135–140.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М.: Искусство, 1979.
3. Брук Ж.Ю. Склонность к отклоняющемуся поведению и субъективное благополучие у подростков / Ж.Ю. Брук, Г.В. Кухтерина, О.А. Мальцева // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – №60–3. – С. 415–419.
4. Kuznetsova, V., Azhmukhamedov, I. Advantages and Risks of Using the Digital Educational Environment. Gafurov I, Valeeva R (Eds) VI International Forum on Teacher Education, Kazan Federal University, Russia. May 27 – June 9, 2020. ARPHA Proceedings 3: 1369–1381. DOI: 10.3897/ap.2.e1369
5. Леонтьев А.А. Психология общения. – 3-е изд. / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1999.
6. Манойло А.В. Государственная информационная политика в особых условиях: монография / А.В. Манойло. – М.: МИФИ, 2003.

Кеменчижиди Иван Александрович
магистрант

ФГБОУ ВО «Нижевартовский государственный университет»
г. Нижневартовск, Ханты-Мансийский автономный округ – Югра

РЕСУРСЫ ЦИФРОВЫХ ПЛАТФОРМ ДЛЯ ИЗУЧАЮЩИХ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК: САМОРЕАЛИЗАЦИЯ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНОГО ОГРАНИЧЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ПЛАТФОРМЫ COURSERA)

***Аннотация:** в работе проводится анализ возможностей самореализации личности, в частности в аспекте изучения иностранного языка, при условии социальной ограниченности в живой, непосредственной коммуникации. Ключевые социальные процессы определяют формат передачи и усвоения знаний, как специальных, так и общих. В исследовании рассматриваются особенности массовых открытых образовательных курсов (МООК), в частности, особенности использования языковых профессионально-ориентированных курсов, размещенных на платформе Coursera.*

***Ключевые слова:** цифровые платформы, МООК, иностранный язык, самореализация, лингводидактика.*

Глобальные изменения в общественном сознании и культуре потребления информации, связанные с известными социальными ограничениями, введенными в эпоху противостояния пандемии COVID-19, в значительной степени влияют на все процессы внутри мирового социума, в том числе определяют тенденции в сфере распространения и усвоения знаний.

Фундаментальные изменения в системе социальных связей, как правило, в первую очередь оказывают воздействие на условия коммуникационного, и в частности, языкового взаимодействия индивидов, формирование языкового сознания [5; 6; 8; 9]. основополагающие принципы усвоения языкового знания трансформируются. В настоящее время, например, особый интерес в вопросах развития иноязычной коммуникативной компетенции представляют собой такие ресурсы дистанционного обучения, как массовые открытые онлайн-курсы (МООК).

Потенциал таких платформ для изучающих иностранный язык весьма велик, поскольку такие онлайн-курсы разработаны с привлечением новейших, актуальных материалов и отражают те темы и области знаний, которых нет в печатных учебных материалах ввиду того, что издание учебных материалов – долгий, кропотливый труд, при этом обновление контента онлайн-курса представляется в настоящее время значительно менее трудоемким процессом [1; 4].

Посредством работы с онлайн-ресурсами обучающиеся могут значительно быстрее освоить, например, инновационные аспекты профессионально-ориентированных дисциплин [7]. Структура обучения с применением таких ресурсов в значительной степени позволяет формировать учебную автономию, индивидуальную образовательную траекторию [2; 3; 10].

Одним из наиболее значимых проектов в сфере массового онлайн-образования является платформа *Coursera* (<https://www.coursera.org/>). Платформа сотрудничает с ведущими университетами мира и другими крупными организациями для реализации в сети Интернет уже существующих курсов, при этом не создавая собственного образовательного содержания.

Обучение на данном ресурсе, как правило, не является бесплатным, однако предлагается пробный семидневный период с полным доступом к любому курсу на платформе (на площадке представлено свыше трех тысяч курсов). Стоит отметить, что стоимость и длительность обучения зависят от целей, поставленных пользователем в отношении обучения.

Рассматривая *Coursera* как инструмент при обучении иностранному языку, например, для технических специальностей, рассмотрим лингводидактическую структуру платформы по запросу «*Engineering*». Поисковая строка предлагает более 2400 результатов по данному направлению с фильтрами по выбору, где доступны:

- язык предполагаемого курса; отметим, что преобладают английский и испанский;
- уровень знаний от «начинающий» до «продвинутый»;
- продолжительность курса, где доступны как краткосрочные (менее 2-х часов), так и достаточно продолжительные (более 3-х месяцев);
- тема курса;
- отработываемые навыки;
- выбор университета или компании, в рамках чьих образовательных программ пользователь предпочитает обучаться;
- учебный продукт (проект, курс, специализация и т. д.).

Таким образом, платформа предлагает обширный дидактический материал с учетом уровня знаний, профессиональных интересов и предполагаемой ресурсозатратности, что, несомненно, является максимально комфортным для пользователя.

После выбора интересующего курса, платформа перенаправляет на стартовую страницу с описанием предстоящих занятий и времени, отведенного на образовательный процесс. Так, например, курс «*Solar Energy Basics*» от Государственного университета Нью-Йорка, предлагает отработку базовых знаний инженеров-энергетиков. Временная продолжительность курса – пять недель. Отметим, что деление на недели является рекомендуемым подходом к изучению материала, но не строгим правилом. Это означает, что обучающийся может сократить (но не увеличить) время обучения при имеющемся у него желании и ресурса времени.

На *первой неделе* обучения предлагается просмотреть тематические видео, прочесть специализированную литературу и выполнить несколько упражнений, затрагивающих содержание видеоматериала и текстовых файлов. В аспекте обучения иностранному языку такие виды деятельности максимально развивают навыки чтения и аудирования, погружают обучающегося в языковую среду.

Следует обратить внимание, что данный курс помечен фильтром «для новичков», однако избобилует терминологическими единицами. Скрипты к видеоматериалу помогают ориентироваться в потоке иноязычной речи технической направленности, в какой-то мере снимая трудности адаптации к материалу русскоязычным пользователям. Обучение в рамках курса показывает, что несомненным достоинством является авторская выборка

лексики и грамматических форм, советующих выбранной профессиональной направленности языкового курса.

Отдельно рассмотрим тест как форму контроля полученных знаний, предлагаемую создателями курса после завершения просмотра видеоматериала и выполнения заданий первой недели обучения. Тест состоит из ряда вопросов, касающихся содержания видео и текстов. Здесь предложены несколько вариантов заданий, сменяющих друг друга от легких к более сложным:

- выбор одного правильного ответа на вопрос;
- выбор нескольких правильных ответов на вопрос;
- самостоятельное написание правильного ответа;
- анализ таблицы с данными, самостоятельное написание ответа на вопрос, связанный с данной таблицей;
- математическая задача по тематике с самостоятельным написанием ответа.

Отметим, что ответ на поставленный вопрос должен быть написан грамматически корректно, иначе платформа не начисляет баллы даже в случае логически правильного ответа.

Вторая – четвертая недели обучения незначительно отличаются от первой по формам работы над формированием навыков по определенным видам речевой деятельности, изменения отмечаются только в темах, рассматриваемых на занятиях. Все темы логически связаны, что отражается в контрольных заданиях, где может присутствовать вопрос, ответ на который рассматривался в видеоматериале, предлагаемом к изучению в другие недели.

Для работы на *заключительной неделе (пятой)* обучения, которая считается контрольной, предлагаются следующие два задания. Первое задание – создание проекта, отвечающего содержанию пройденного курса. Следует уточнить, что курс состоит не только из теоретической информации, дающей представление об общих понятиях, описывающих солнечную энергию, но и является комплексным руководством по расчётам параметров технического оборудования. Сформулируем задание проекта в переводе на русский язык: *«В данном проекте определите жилую или коммерческую электрическую нагрузку для здания, связанного с сетью (реальную или гипотетическую), и рассчитайте ежедневные и годовые потребности в электроэнергии, определите жизнеспособные варианты сокращения потребления электроэнергии и рассчитайте новую дневную и годовую электрическую нагрузку, а затем выберите и установите размер фотоэлектрической батареи в соответствии с годовыми потребностями здания в электричестве»*. Из поэтапной инструкции к проекту следует, что необходимо не только произвести расчеты, но и обосновать это теоретической базой, что делает весь курс весьма гармонично структурированным.

Особую важность представляет тот факт, что данный проект проходит проверку не только ведущим преподавателем, но и другими участниками курса, дошедшими до указанного этапа. В этом, собственно, состоит второе задание пятой недели обучения. Так, оставшая пометки, редактируя данные и анализируя чужую работу, обучающийся использует и тренирует свои знания. Пользователь испытывает значительную вовлеченность в процесс. Кроме того, такой вид деятельности, как проверка чужого задания, позволяет посмотреть на ту же задачу под другим углом, ведь каждая работа уникальна и может быть оформлена особым способом, который откроется как новый путь решения.

Онлайн-курсы платформы *Coursera* имеют неоспоримые преимущества, которые должны быть использованы в рамках обучения иностранному языку. Образовательный процесс от преподавателей ведущих мировых высших учебных заведений, регулярное обновление и дополнение информации, маневренность в выборе – аспекты, предрасполагающие к применению курсов, размещенных на платформе, как на аудиторных занятиях, так и для самостоятельной работы. Данный ресурс представляется крайне интересным для освоения как узкопрофессиональных знаний, так и навыков активного использования иностранного языка.

Coursera предлагает более 2470 курсов по запросу «English Language», где самыми популярными среди пользователей являются: «*Improve Your English Communication Skills*», «*Learn English: Advanced Grammar and Punctuation*», «*English for Career Development*», «*Learn English: Intermediate Grammar*». Каждый курс построен индивидуально, пользователь может выбрать отработку всех видов речевой деятельности или одного-двух видов.

Среди значительного массива доступных ресурсов и обучающиеся, и преподаватели могут почувствовать определенный дискомфорт при выборе наиболее качественного курса. Для решения этой проблемы на платформе организована система оценки и отзывов, позволяющая сопоставить курсы по количеству «звезд», начисляемых пользователями, оценившими образовательный продукт.

Анализ лингводидактического контента языковых курсов, предлагаемых к изучению независимым проектом *Coursera* для массового онлайн-образования, позволяет сделать вывод о том, что на сегодняшний день это один из наиболее комфортных многоцелевых ресурсов, доступных для активного профессионально ориентированного обучения, в том числе на безвозмездной основе. Обучающиеся могут не только совершенствовать свои знания, но и получить сертификат международного образца, который относится к документам, подтверждающим повышение профессиональной квалификации.

Список литературы

1. Ковылов В.Н. Использование IT-технологий в обучении иностранному языку на старшем этапе / В.Н. Ковылов, Ю.В. Плеханова // XIX Всероссийская студенческая научно-практическая конференция Нижневартовского государственного университета. – Нижневартовск: Изд-во Нижневартовского гос. ун-та, 2017. – С. 813–815.
2. Пластинина Н.А. Учебный метатекст как основа формирования и развития читательской компетенции обучающихся / Н.А. Пластинина, Ю.В. Плеханова // Вестник Удмуртского Университета. Серия: История и филология. – 2018. – Вып. 6, т. 28. – С. 1008–1019.
3. Пластинина Н.А. Технология использования учебного метатекста как средства формирования читательской компетенции студентов / Н.А. Пластинина, Ю.В. Плеханова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – Т. 7, №6. – С. 48–60 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://mir-nauki.com/PDF/56PDMN619.pdf> (дата обращения: 01.11.2021).
4. Плеханова Ю.В. Интернет-ресурсы как средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции / Ю.В. Плеханова // Информационно-телекоммуникационные системы и технологии: материалы XIX Всероссийской научно-практической конференции. – Кемерово, 2020. – С. 146–147.
5. Степанова М.А. Когнитивные аспекты перевода: структурная модель события / М.А. Степанова // Югра, Сибирь, Россия: политические, экономические, социокультурные аспекты прошлого и настоящего: сборник статей и материалов Международной научно-практической конференции, посвященной 25-летию высшего филологического образования в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре. – Нижневартовск: Изд-во Нижневартовского гос. ун-та, 2014. – С. 48–50.

6. Степанова М.А. Символы культуры / М.А. Степанова, Р.П. Мильруд // Вестник Нижневартовского государственного университета. – 2013. – №2. – С. 87–89.

7. Степанова М.А. Международная деятельность вуза как актуализатор практико-ориентированной подготовки лингвистов-переводчиков / М.А. Степанова // Нижневартовский филологический вестник. – 2016. – №1. – С. 94–96.

8. Степанова М.А. Разрушение стереотипов: лингводидактические цели (на материале английского языка) / М.А. Степанова // Вестник Нижневартовского государственного университета. – 2008. – №4. – С. 47–52.

9. Степанова М.А. Язык как отражение социокультурной реальности / М.А. Степанова // Культура, наука, образование: проблемы и перспективы: материалы III Всероссийской научно-практической конференции. – Нижневартовск: Изд-во Нижневартовского гос. ун-та, 2014. – С. 3–4.

10. Шестопалова Е.А. Проблемные задания как средство развития иноязычной коммуникативной компетенции учащихся / Е.А. Шестопалова, Ю.В. Плеханова // XIX Всероссийская студенческая научно-практическая конференция Нижневартовского государственного университета. – Нижневартовск: Изд-во Нижневартовского гос. ун-та, 2017. – С. 833–835.

Лисицкая Лариса Григорьевна

д-р филол. наук, профессор

Ткаченко Ирина Валериевна

д-р психол. наук, профессор

ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»
г. Армавир, Краснодарский край

DOI 10.31483/r-99864

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У МОЛОДЕЖИ В АСПЕКТЕ ИНТЕРНЕТ-ЛИНГВИСТИКИ

Аннотация: в статье рассматриваются актуальные проблемы формирования ценностных представлений у молодежи в информационную эпоху с позиций нового направления в языкознании – интернет-лингвистики. Данное направление лишь недавно получило исследовательский статус, поэтому любое обращение к его изучению будет способствовать его конкретизации и параметрированию в кругу смежных дисциплин. В работе выражается обеспокоенность авторов снижением шкалы ценностей в интернет-дискурсе и предлагаются рекомендации по ее повышению.

Ключевые слова: интернет-коммуникация, культура речи, дискурс, вербальный контент, визуальный контент, интернет-лингвистика, медийная личность, языковая компетенция.

Исследование выполнено при финансовой поддержке Кубанского научного фонда в рамках научного проекта № ФНИ-ГО-20.1/26.

Особая отрасль философского знания о системе ценностей появилась в России в конце XIX в. В XVII–XVIII вв. теоретически осмыслились реально существующие ценностно-оценочные отношения через осознание

субъективно-личностного начала ценностного мироотношения и через анализ понятий, его определяющих, – «истина», «добро», «красота», «материнство». К проблеме ценностей общества обращались религиозные отечественные философы XIX–XX вв. Н.А. Бердяев, И.А. Ильин, В.С. Соловьев, П.А. Сорокин, П.А. Флоренский, С.А. Франк и др. В XIX в. теоретико-ценностные воззрения проявлялись главным образом через критически-оценочную деятельность, которая выступала как эстетическая, историческая, реальная, органическая критика. На рубеже столетий (XIX–XX вв.) «ценность» приобретает аксиологическое значение и получает теоретическое осмысление в философии, психологии, социологии, культурологии, лингвистике. Данные научные направления не только давали теоретическую основу ценностных ориентиров, но и нацеливали на необходимость формирования ценностных представлений у носителей языка, в том числе у подрастающего поколения, у участников профессионального общения для установления эффективного, плодотворного межличностного контакта во всех социально-значимых сферах жизнедеятельности.

Достижение этой цели возможно не только при внимательном изучении теоретических основ в стенах учебных заведений, но и в процессе самообразования, саморазвития и самосовершенствования себя как активного языкового носителя, который в наше время приобретает черты медийной личности, активно участвующей в информационной среде посредством всех видов речевой деятельности. В связи с этим всплывают проблемы современного состояния речевой деятельности общества, нового языкового существования и сниженной стилистики общения. Так, многие ученые вынуждены констатировать, что порог болевой чувствительности к использованию инвективной и табуированной лексики у носителей русского языка находится на критически низком уровне. Более того, в настоящее время к одной из обсуждаемых проблем необходимо отнести кризис вербальности и активную визуализацию контента в интернет-дискурсе, в который погружено огромное количество коммуникантов, особенно представителей подрастающего поколения, а также либерализацию в использовании обсценной лексики в крайнем её проявлении.

В современную эпоху высшее образование играет огромную роль в обеспечении поступательного развития общества по пути социально-экономических реформ, а также в укреплении и развитии статуса правового государства и гуманизации общественных отношений, без которых немислим общественный прогресс.

Значимость высшего образования состоит не только в подготовке квалифицированных кадров, способных эффективно управлять экономикой страны и правовыми институтами в современном постоянно и динамично меняющемся мире, но и в создании общественной инфосферы, благоприятствующей повышению культуры социальных и межличностных контактов и отношений. Данная задача может быть успешно решена при условии получения выпускником вуза необходимых знаний и навыков образцового владения грамотной и красивой литературной речью. Пожалуй, правы те ученые, которые считают, что мы не вернём себе речи изысканной и богатой, пока сами с сознанием дела не будем развивать её.

Так как мы живем в эпоху «информационного взрыва» (Маклюэн), то специалисты, преподающие русский язык и культуру речи, постоянно должны следить за происходящими процессами в языковой жизни

**152 Психологически безопасная образовательная среда:
проблемы проектирования и перспективы развития**

общества и оперативно реагировать на проблемы речевого взаимодействия людей, отражая их в своих рекомендациях и предложениях. «В нашу жизнь все активнее врывается интернет-коммуникация» [3, с. 200], поэтому работа исследователей в аспекте формирования ценностных представлений должна сочетать в себе накопление объективных данных о состоянии речевой культуры общества, объяснение этих данных при помощи новейших антропоцентрических методов обучения речевым нормам и навыкам эффективного общения широких слоев населения. Такая работа основывается на систематическом обновлении фактических данных и методического инструментария, что и делает лингвистику как науку о языке постоянно обновляющейся областью научно-практических исследований.

В первом десятилетии XXI века ученые предположили, что в реестре современных языковых исследований можно выделить направление под названием «лингвистика Интернета». Однако предложенный Е.И. Горошко термин [1] не получил распространения и остался на уровне терминологической новации. Позже Л.Ф. Компанцева обозначила это направление другим термином: «интернет-лингвистика». Исследователь дала толкование этого нового направления в науке о языке [2].

Со временем данный термин все увереннее закрепляется за указанной отраслью языкознания, хотя он еще не используется повсеместно по большей части потому, что существуют и другие терминологические номинации, выделяющие подобную проблематику. Термин получил широкое распространение благодаря исследованиям в многочисленных статьях зарубежных авторов, посвященных коммуникации в широком смысле через посредство музыки, фотографии, видео и, конечно, при помощи естественного языка, языка жестов и мимики. Языковедов же в первую очередь должен интересовать язык как фонетическая и лексико-грамматическая система вербальных средств, закрепляющих результаты речемыслительных процессов и являющихся главным орудием общения людей, обмена мыслями и взаимного понимания в социуме, а не язык различных видов искусств. Проще говоря, язык как в устной, так и в письменной форме, а не язык невербальной коммуникации. Однако термин «коммуникация, опосредованная компьютером» очень широко используется наряду с двумя другими. С появлением мобильных телефонов, смартфонов и айфонов, навигаторов, электронных аудиокниг и других новшеств мы уже не соотносим общение в Интернете исключительно с компьютером, потому что Интернет вышел далеко за рамки этого технического устройства. В связи с этим появились термины «электронная коммуникация» и «цифровая коммуникация». Возможно, ещё преждевременно предполагать, какой термин приживется, но, с позиций лингвистики, все они очень широки и полисемантичны, поскольку включают в себя сферы, далеко выходящие за границы традиционного языкознания. Поэтому, на наш взгляд, термин «интернет-лингвистика» наиболее удачный и релевантный для обозначения направления, занимающегося изучением функционирования естественного языка в сфере коммуникации в электронной среде. Именно этот термин фокусирует внимание на лингвистическую, а не, например, техническую или социально-психологическую стороны коммуникационного процесса. Очевидно, что интернет-лингвистика находится в стадии становления, но это направление развивается быстрыми темпами и завоевывает все большую популярность у лингвистов.

Сегодня уже можно выделить ряд направлений в исследовании интернет-лингвистики, такие, как интернет-синтаксис, интернет-морфология, анализ интернет-дискурса, способов передачи контента в креолизованных медиатекстах и т. д. по аналогии с классической лингвистикой.

Особое место в интернет-лингвистике занимают проблемы нравственного характера, вопросы морали, вопросы ценностных представлений, которые формируются в интернет-пространстве. и проблемы лингвистической безопасности. Принимая во внимание проводимые лингвистами исследования, мы можем сказать, что данное направление опирается на терминологию и методы исследования смежных наук и на их базе разрабатывает свой терминологический и методологический инструментарий.

Эту отрасль знания можно подвести под следующую дефиницию: интернет-лингвистика – направление в языковедении, изучающее особенности функционирования и развития естественного человеческого языка в глобальном интернет-пространстве, а также рассматривающее речевое поведение виртуальной языковой личности в ходе коммуницирования в электронной (цифровой) среде. Также уже ясно и четко определился предмет этой дисциплины – интернет-общение, под которым понимается коммуникативное взаимодействие в глобальной компьютерной сети интернет-пользователей с различным культурным и образовательным уровнем, то есть функционирование и реализация языка в интернет-пространстве. Сегодня наиболее актуальным представляется описание любой отрасли лингвистической науки в когнитивном русле. Считаем, что для интернет-лингвистики такой подход также представляется важным и своевременным. Это обусловлено в первую очередь тем, что интернет-лингвистика тесно связана с процессом коммуникации, который неразделим с познанием, так как именно в процессе коммуникации человек получает информацию, которую необходимо воспринять, обработать, оценить и адекватно отреагировать на нее. Однако, уделив внимание только лишь когнитивной составляющей интернет-лингвистики, мы можем увлечься односторонним и узким рассмотрением обозначенного направления, так как Интернет в целом и тексты, порожденные в этой среде, имеют свои словообразовательные, структурные, функционально-семантические, жанрово-стилистические, семиотические особенности. Кроме того, в Интернете рождается большое количество специфических только для этой среды жанров (микроблоги, блоги, чаты, форумы и т. д.), литературные тексты, которые характерны только для Интернета, и многое другое.

Обобщая все изложенное выше, можно выделить объект исследования изучаемой области знаний – типологизация специфики всех уровней интернет-дискурса. Весьма актуальным является их исследование в аксиологическом контексте и в контексте лингвистики, так как именно интернет-дискурс оказывает мощнейшее влияние на формирование языкового вкуса эпохи и ценностных представлений у носителей русского языка, и особенно у молодого поколения. Филологическая общественность продолжает бить тревогу в связи с либерализацией норм русского литературного языка, особенно беспокоит активное использование обсценной лексики в крайнем ее проявлении (табуированного некогда русского мата). Сейчас на государственном уровне предпринимаются шаги к запрету этого негативного явления, но, к сожалению, плоды этого запрета пока неощутимы.

154 **Психологически безопасная образовательная среда: проблемы проектирования и перспективы развития**

Список литературы

1. Горошко Е.И. Лингвистика Интернета: формирование дисциплинарной парадигмы / Е.И. Горошко // Жанры и типы текста в научном и медийном дискурсе. Вып. 5. – Орел: Кар-туш, 2007. – С. 223–237.
2. Компанцева Л.Ф. Интернет-лингвистика: когнитивно-прагматический и лингвокультурологический подходы: монография / Л.Ф. Компанцева. – Луганск: Знание, 2008. – 528 с.

Панасина Светлана Юрьевна

канд. пед. наук, доцент

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

г. Тула, Тульская область

ОБЕСПЕЧЕНИЕ ИНТЕРНЕТ-БЕЗОПАСНОСТИ ДЕТЕЙ, ПОДРОСТКОВ И МОЛОДЕЖИ

Аннотация: рассматриваются понятия безопасности и интернет-безопасности, раскрываются наиболее важные направления деятельности представителей образовательных организаций по обеспечению интернет-безопасности детей.

Ключевые слова: интернет-безопасность, компьютерные технологии, правовые акты.

Сегодня все больше и больше компьютеров подключаются к работе в сети Интернет, тем самым все большее количество детей выражают свой интерес к данному виду связи. Но вместе с тем все острее встает проблема обеспечения интернет-безопасности детей, подростков и молодежи. Так как изначально Интернет развивался вне какого-либо контроля, то теперь он представляет собой огромное количество информации, причем далеко не всегда безопасной.

Российский адвокат П.А. Астахов справедливо заметил: «В связи с тем, что у нас давно стало хорошей традицией проводить 1 сентября различные тематические уроки, такие как мужества, права и так далее, мы выступили с инициативой проводить по всей стране в школах урок медиабезопасности».

По данным исследования, на которое сослался Павел Астахов, в настоящий момент порядка 10 млн детей в возрасте до 14 лет активно осваивают Интернет.

Интернет, компьютерные технологии, сайты... Эти и другие понятия прочно вошли в нашу жизнь за последние два десятка лет. А каково их значение? Уверены ли Вы, что, употребляя в своей речи тот или иной компьютерный термин, Вы понимаете, что скрывается за его значением?

В нормативно-правовых актах понятие «Интернет» содержится в 9 интерпретациях.

Применительно к проблеме интернет-безопасности детей обратимся к таким понятиям, как:

Авторизация (идентификация) – проверка пользователя на право просматривать определенные страницы сайта. Идентификация пользователя осуществляется с помощью имени пользователя (логина) и пароля [1].

Пользователи информации сайта (далее – пользователи) – физические и юридические лица, для которых предназначена информация сайта [1].

Доступ детей к информации – возможность получения и использования детьми свободно распространяемой информации [2].

Что касается проблемы интернет-безопасности детей, то в этом мы можем сопоставить следующие понятия, сущность которых в следующем понимании:

«Безопасность» – состояние защищенности жизненно важных интересов личности, общества и государства от внутренних и внешних угроз [3].

«Безопасность» – отсутствие недопустимого риска, связанного с возможностью причинения вреда и (или) нанесения ущерба...» [4].

Для нас же важно понять смысл интернет-безопасности, поиски значения которого оказались безрезультатными. К сожалению, ни в одном нормативно-правовом акте не содержится этого определения в юридическом смысле.

Возможно, это понятие можно сопоставить со значением информационной безопасности. Считаю, что этот подход не совсем будет правильным, поскольку если мы должны уяснить юридический смысл того или иного понятия, то это должно обязательно законодательно закреплено в соответствующих нормативно-правовых актах. В данном случае этот факт может повлиять только лишь в том случае, если будет касаться вопросов правоприменительной практики.

Именно поэтому многие путают значение понятий «информационная безопасность» и «интернет-безопасность». Вы видите определение термина «информационной безопасности».

Под информационной безопасностью Российской Федерации понимается состояние защищенности ее национальных интересов в информационной сфере, определяющихся совокупностью сбалансированных интересов личности, общества и государства [5].

Принимая во внимание основные положения Доктрины, начиная с периода 2000 года и по настоящее время принято ряд нормативно-правовых документов, с учетом внесенных изменений и дополнений в законодательство Российской Федерации, регулирующие отношения в области обеспечения информационной безопасности. Но, начиная с 2006 года, особенно активно проводится работа для устранения внутренних противоречий в федеральном и региональном законодательстве, конкретизируются правовые нормы, которые содержатся не только в законодательстве «Об образовании».

Законодательные основы обеспечения интернет-безопасности детей составляют Конституция РФ, Закон, нормативные акты Российской Федерации, регулирующие отношения в области образования; конституции законов, иные нормативные акты республик в составе Российской Федерации и нормативные акты органов государственной власти и управления краев, областей, автономной области и автономных округов, принятые в пределах их компетенции в данной сфере; международные договоры и соглашения, заключенные или признанные Российской Федерацией.

По нашему мнению, наиболее важными направлениями деятельности представителей образовательных организаций по обеспечению интернет-безопасности детей являются:

1. Соблюдение принципов обеспечения интернет-безопасности детей (к таковым можно отнести: законность, соблюдение баланса жизненно важных интересов личности обучающегося и др.).

2. Разграничение полномочий компетентных лиц, принимающих участие в учебно-воспитательной деятельности по обеспечению интернет-безопасности детей, поскольку они несут ответственность в соответствии с законодательством.

3. Управление силами и средствами обеспечения интернет-безопасности детей в повседневных условиях.

4. Создание и поддержание в готовности сил и средств обеспечения интернет-безопасности детей в учебной и внеурочной деятельности.

5. Выявление и прогнозирование внутренних и внешних угроз жизненно важным интересам объектов интернет-безопасности детей (обучающихся); осуществление комплекса оперативных и долговременных мер по их предупреждению и нейтрализации.

6. Разработка и реализация программ обеспечения интернет-безопасности детей с учетом их возрастных особенностей.

7. Проведение системы мероприятий по обеспечению интернет-безопасности детей в пределах своей компетенции.

8. Контроль за своевременной разработкой и реализацией мероприятий (приведение в соответствие локальных актов с учетом последних изменений в законодательстве) по обеспечению интернет-безопасности детей (с обязательным проведением правовой экспертизы).

9. Разработка инструкции (положения) по обеспечению интернет-безопасности детей и представление их на рассмотрение в пределах своей компетенции на педагогический совет (собрание).

И в завершение позвольте выразить мысль о том, что всегда ли полезны современные технологии? Отвечая на этот вопрос, каждый наверняка сможет перечислить массу преимуществ, которые так щедро предоставили нам Интернет и мобильная связь. И, несомненно, будет прав. Но можно ли быть уверенным, что свободный доступ к столь разнообразной информации не окажется опасным? Количество негативных интернет-ресурсов растёт.

Не стоит думать, что Интернет – это безопасное место, в котором ваши дети могут чувствовать себя защищенными. Надеюсь, что вы понимаете, что использование только средств воспитательной работы без организации действенного контроля – это практически бесполезное занятие. Точно так же как и использование репрессивных средств контроля без организации воспитательной работы.

«Только в единстве решения всех поставленных задач и заданных средств интернет-защиты Вы сможете помочь вашим детям чувствовать себя в безопасности и оградить их от влияния злоумышленников...»

Список литературы

1. Приказ Казначейства РФ от 28.08.2008 №231 «О Регламенте информационной и технической поддержки Интернет-сайта Федерального казначейства».

2. Федеральный закон от 29 декабря 2010 г. №436-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию».

3. Закон Российской Федерации «О безопасности» от 5 марта 1992 г. №2446-1.

4. Соглашение Правительств государств – членов Евразийского экономического сообщества от 25.01.2008 «О проведении согласованной политики в области технического регулирования, санитарных и фитосанитарных мер».

5. Доктрина информационной безопасности Российской Федерации» (утв. Президентом РФ 09.09.2000 №Пр-1895).

Сорокоумова Елена Александровна
д-р психол. наук, профессор
ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет»
г. Москва

Чердымова Елена Ивановна
канд. психол. наук, доцент
ФГАОУ ВО «Самарский национальный
исследовательский университет им. академика С.П. Королева»
г. Самара, Самарская область

ПРОБЛЕМА СТАНДАРТИЗАЦИИ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОДУКТОВ И ТЕХНОЛОГИЙ: ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ

Аннотация: в статье описано своеобразие современного этапа развития практик использования цифровых образовательных технологий и цифровых образовательных продуктов в образовательном процессе школы. Авторами проанализированы психолого-педагогические основы стандартизации цифровых образовательных продуктов и цифровых технологий в образовательной среде школы. Впервые исследована экосистема цифрового образования и выделены психолого-педагогические требования к использованию цифровых образовательных продуктов и цифровых технологий в образовательном процессе. Определены следующие психолого-педагогические требования: соответствие цифровых образовательных технологий и цифровых образовательных продуктов зоне ближайшего развития ребенка; учет ведущей деятельности в каждый возрастной период при применении цифровых образовательных технологий и цифровых образовательных продуктов; учет специфических психологических новообразований учащихся на каждом возрастном этапе; учет необходимости соответствия цифровых образовательных продуктов и цифровых технологий самопознанию обучающихся через понимание и нахождение личностных смыслов; безопасность цифровых образовательных технологий и цифровых образовательных продуктов для физического, психологического и социального здоровья участников образовательного процесса.

Ключевые слова: цифровые образовательные технологии, цифровые образовательные продукты, обучающиеся, экосистема цифрового образования.

Статья написана в рамках реализации Московским педагогическим государственным университетом научного исследования по государственному заданию Министерства просвещения РФ «Разработка психолого-педагогических основ стандартизации цифровых образовательных продуктов/технологий» на 2021 год.

Одним из вызовов традиционному образованию и стимулом для перехода к цифровой коммуникации стало быстрое развитие образования с

использованием цифровых образовательных технологий и цифровых образовательных продуктов. Цифровая среда ориентирована на человека, способного к самоорганизации с целью приобретения знаний и навыков. В основе образования с использованием цифровых образовательных технологий и цифровых образовательных продуктов лежит дистанционное обучение, предполагающее наличие цифровой среды в качестве посредника между учителем и учеником.

Наибольшую помощь в освоении востребованных современностью навыков в контексте образовательных организаций способна оказать цифровая информационно – образовательная среда. Образовательная среда с применением цифровых образовательных технологий и цифровых образовательных продуктов – это систематизированный набор учебно-методических, организационных, информационных и технических условий, направленных на учебный процесс и его участников. Главная ее цель повышение качества и доступности образования, создания условий для развития творческого потенциала и профессионально-личностного становления.

Процесс информатизации общества предполагает глобальное и повсеместное использование информации в качестве общественного ресурса. Общественный характер информации определяется тем, что информация, в отличие от других ресурсов, в процессе её потребления не истощается, её количество остается прежним. Для участников образовательного процесса это является не столько прихотью, сколько необходимостью, обусловленной спецификой нового информационного общества, огромными количествами новых данных, сопровождающими человека каждый день [7; 8].

Некоторые идеи классиков, относительно образования, до сих пор остаются актуальными, хотя контекст их применения значительно трансформировался в цифровом обществе. В условиях глобализации развитие информационно-коммуникативной технологий определяет сущность социальных преобразований в сфере образования. На наш взгляд, следует особое внимание уделить экосистеме образовательной среды.

Экосистема образовательной среды представляет собой устойчивую взаимосвязь всех субъектов, участвующих в процессе обучения и воспитания. Цифровая образовательная среда включает цифровые технологии и продукты, которые могут существенным образом повлиять на устойчивость образовательной экосистемы, изменяя и трансформируя ее, влияя на взаимодействие участников процесса обучения и воспитания между собой. Цифровыми образовательными технологиями (ЦОТ) является способ организации образовательной среды, основанный на современных информационных технологиях, переведенных в электронный формат с использованием компьютеров, планшетов, других гаджетов и интернет-ресурсов. Цифровые образовательные продукты (ЦОП) – представляют собой результат труда личности или группы лиц, выраженный в виде цифрового образовательного товара и цифровой образовательной услуги (метацифровые образовательные комплексы, онлайн платформы, дистанционные занятия, компьютерные программы, электронные учебники, аудио и видео лекции, электронные конспекты, мультимедийные презентации, игровые симуляторы и тому подобное) (Чердымова, 2021).

Современное цифровое обучение основано на принципе активного обучения, в отличие от традиционного. Обучающиеся не просто получают знания в готовом виде, но и участвуют в процессе получения нового

знания. Основная ответственность при этом ложится на учеников, а не на педагога. Особую актуальность цифровое образование приобретает с внедрением федеральных государственных стандартов (ФГОС) третьего поколения и связанными с ними сокращениями объема аудиторной работы и расширением форм самостоятельного обучения с использованием цифровых образовательных технологий и цифровых образовательных продуктов, но до сих пор не проработаны психолого-педагогические основы стандартизации цифровых образовательных продуктов и цифровых технологий.

Сегодняшние ориентиры образования сосредоточены на совершенствовании организационных методик учебного процесса, мы, в свою очередь, обращаем внимание на психолого-педагогические основы стандартизации цифровых образовательных продуктов и цифровых технологий, применяя каузальный подход, описанный в работах А.Ф. Ануфриева. Каузальный подход имеет ряд предпосылок своего возникновения [1]. Прежде всего, это теоретико-методологический анализ психодиагностики, проведенный в работах Л.С. Выготского и идеи о том, что любой психический процесс следует рассматривать в составе конкретной деятельности (практической или умственной), и в соответствии с которым всякая внешняя активность живого существа содержит в себе психические составляющие, посредством которых осуществляется ее регуляция [4; 5].

Учитывая идеи Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития [4], одним из психолого-педагогических требований к стандартизации цифровых образовательных продуктов и технологий может выступать их соответствие зоне ближайшего развития ребенка, причем это касается всех высших психических функций (память, внимание, мышление и др.), и относится к многофункциональным психическим образованиям (интеллекту, произвольности, осознанности действия), навыкам (грамотности, чтению). Более того, Л.С. Выготский отмечает, что понятие зоны ближайшего развития применимо к разным сторонам личности ребенка, что, несомненно, должно учитываться при использовании цифровых образовательных технологий и цифровых образовательных продуктов [4].

Психолого-педагогические основы стандартизации цифровых образовательных продуктов и цифровых образовательных технологий также, на наш взгляд, должны опираться на идеи о ведущей деятельности, разработанные А.Н. Леонтьевым и взятые Д.Б. Элькониным в качестве основы для рассмотрения периодизации развития личности. Как говорил А.Н. Леонтьев о ведущей деятельности, что каждая стадия психического развития характеризуется определенным, ведущим на данном этапе отношением ребенка к действительности, определенным, ведущим типом его деятельности, следовательно, нужно говорить о зависимости развития психики не от деятельности вообще, а от ведущей деятельности [6]. Д.Б. Эльконин подчеркивал, что каждый возраст, как своеобразный и качественно особый период жизни человека, характеризуется прежде всего определенным типом ведущей деятельности и возникающими благодаря ему специфическими психологическими новообразованиями. Все три эпохи – раннего детства, детства, подросткового возраста – построены по одному и тому же принципу и состоят из закономерно связанных двух периодов. Переход от одной эпохи к следующей происходит при возник-

новении несоответствия между операционально-техническими возможностями ребенка и задачами и мотивами деятельности, на основе которых они сформировались. За периодами, в которых происходит преимущественное развитие мотивационно-потребностной сферы, закономерно следуют периоды, в которых идет преимущественное формирование операционально-технических возможностей детей, и на оборот [10].

Следовательно, в основу психолого-педагогического требования к стандартизации цифровых образовательных продуктов и цифровых технологий можно выдвинуть требование об учете ведущей деятельности в каждый возрастной период. И требование об учете специфических психологических новообразованиях учащихся на каждом возрастном этапе.

Учитывая идеи Е.А. Сорокоумовой о психологии самопознания в обучении, рассматриваем самопознание как процесс развития и обогащения сознания. Самопознание – это процесс получения знаний о самом себе путем выделения себя среди других, идентификации и обособления себя от других людей на основе сравнения себя с ними и с самим собой в прошлом, настоящем и отдаленном будущем [9]. Самопознание становится отправной точкой для консолидации и единения людей независимо от их взглядов, жизненных позиций, ориентиров, жизненной философии. Психологическим механизмом самопознания является понимание как процесс и результат нахождения, порождения и интерпретации личностных смыслов субъектов взаимодействия, обучения и общения [9].

На основе данного учения следует выдвинуть следующее психолого-педагогическое требование к стандартизации ЦОП и ЦОТ о необходимости соответствия цифровых образовательных продуктов и цифровых технологий самопознанию обучающихся через понимание и нахождение личностных смыслов. Смысловые установки обеспечивают индивиду приобщение к системе норм и ценностей, самозащиту и самоутверждение личности в цифровом образовательном пространстве.

Помимо указанных требований, несомненным требованием к цифровым образовательным продуктам и цифровым образовательным технологиям выступает требование к их безопасности для здоровья обучающегося. Вербицкий А.А., автор теории контекстного образования, указывал на то, что мышление речевое, рождается только посредством живого диалогического общения ребенка с мамой, ученика с педагогом и т. д. «Оставление ребенка и даже взрослого наедине с компьютером приводит к тому, что страдают и речь, и мышление, они просто не формируются и не развиваются. А диалог с компьютером – это просто метафора» [2; 3].

Таким образом, следует отметить, что цифровая образовательная экосистема является одной из центральных категорий современного образовательного процесса, которая должна соответствовать не только получению обучающимися знаний, но и не наносить вред психологическому, физическому и социальному здоровью участникам образовательного процесса.

С целью проверки необходимости учета всех выделенных выше психолого-педагогических основ стандартизации цифровых образовательных продуктов и цифровых технологий нами было проведено исследование, направленное на выявление комплекса личностных детерминант младшего школьника важных для его психологической безопасности в интернет-пространстве.

Проблемой исследования выступает сложившееся противоречие между существующими образовательными практиками потребления цифровых образовательных технологий и цифровых образовательных продуктов и реальными потребностями информационного общества и обучающихся, как представителей цифрового поколения.

Цель исследования – определение комплекса личностных детерминант младшего школьника важных для его психологической безопасности в Интернет пространстве.

На первом этапе исследования проводился теоретико-методологический анализ вопросов, связанных с проблемами психологической безопасности в Интернет пространстве.

На втором этапе проводилось составление методического инструментария, отвечающего цели исследования.

На третьем этапе изучались личностные детерминанты психологической безопасности младших школьников в интернет пространстве. Испытуемыми выступили младшие школьники. Возраст – от 10 до 11 лет.

После проведения заявленных методик выявлено, что наибольшее переживание тревожности в данной выборке младших школьников вызывает страх самовыражения (45%), страх ситуации проверки знаний представлен у 41% обучающихся, страх не соответствовать ожиданиям окружающих (36%), низкая физиологическая сопротивляемость стрессу выявлена у 22% обучающихся. Диагностика интернет-зависимости выявила, что 18% младших школьников имеют интернет-зависимость 82% школьников не имеют интернет-зависимость. Из результатов по Методике диагностики самооценки Дембо-Рубинштейн в модификации Прихожан видно, что большой процент школьников по шкале «Ум, способности» оценивают себя: 58% оценивают, как норму; 33% имеют завышенную самооценку; 9% имеют заниженную самооценку. Большой процент школьников по шкале «Характер» оценивают себя; 54%, как норму; 40% имеют завышенную самооценку; 6% имеют заниженную самооценку. Большой процент школьников по шкале «Уверенность в себе» оценивают себя; 40% оценивают, как норму; 45% имеют завышенную самооценку; 14% имеют заниженную самооценку. Тест Куна выявил, что 8% школьников, имеют показатель самооценки ниже нормы и 2% имеют критический показатель, то есть данные опрашиваемые школьники находятся в кризисных переживаниях. Значимые различия по методу математической статистики отсутствуют.

Таким образом, основная проблема существующих баз знаний учебных заведений заключается в сложившемся противоречии между наличием огромного массива информации образовательного, научного и социально-воспитательного характера и её неупорядоченностью, стихийном существовании, отсутствии психолого-педагогических требований к цифровым образовательным продуктам и цифровым образовательным технологиям, применяемым в образовательном процессе школы. Следствием этого является дезориентация пользователей, что и выявило исследование.

Помимо адаптированной цифровой инфраструктуры, образовательная среда с применением цифровых образовательных технологий и цифровых образовательных продуктов включает в себя и психологический аспект – результат профессиональной и сплоченной деятельности коллектива педагогов и других работников образовательного учреждения, их готовность и

способность участвовать в формировании экосистемы цифрового образования с учетом выделяемых психолого-педагогических требований:

– соответствие цифровых образовательных технологий и цифровых образовательных продуктов зоне ближайшего развития ребенка, причем это касается всех высших психических функций (память, внимание, мышление и др.), и это относится к многофункциональным психическим образованиям (интеллекту, произвольности, осознанности действия), навыкам (грамотности, чтению);

– учет ведущей деятельности в каждый возрастной период при применении цифровых образовательных технологий и цифровых образовательных продуктов;

– учет специфических психологических новообразований учащихся на каждом возрастном этапе;

– учет необходимости соответствия цифровых образовательных продуктов и цифровых технологий самопознанию обучающихся через понимание и нахождение личностных смыслов;

– безопасность цифровых образовательных технологий и цифровых образовательных продуктов для физического, психологического и социального здоровья участников образовательного процесса.

Таким образом, для того, чтобы образовательная среда с применением цифровых образовательных технологий и цифровых образовательных продуктов позволяла персонифицировать и дифференцировать учебный процесс, повышать мотивацию обучения, обеспечивать эффективную и оперативную коммуникацию между всеми участниками образовательного процесса и положительно сказывалась на качестве образования, необходимо учитывать все вышеперечисленные психолого-педагогические требования к цифровым образовательным технологиям и цифровым образовательным продуктам.

В этой связи работа по формированию экосистемы цифрового образования должна включать в себя и работу с персоналом образовательного учреждения и с обучающимися и родителями школьников.

Список литературы

1. Ануфриев А.Ф. Поисковые технологии обучения в психологическом образовании / А.Ф. Ануфриев // Инновации в образовании. – 2019. – №1. – С. 79–91.
2. Вербицкий А.А. «Цифровое поколение»: проблемы образования / А.А. Вербицкий // Профессиональное образование. Столица. – 2016. – №7. – С. 10–13.
3. Вербицкий А.А. Теория контекстного образования как концептуальная основа современной образовательной парадигмы / А.А. Вербицкий // Scientific and practical reviewed journal. Israeli independent academy of development of science. – 2016. – Vol. 8. №1. – Pp. 5–17.
4. Выготский Л.С. Динамика умственного развития школьника в связи с обучением. Умственное развитие детей в процессе обучения / Л.С. Выготский. М.; Л., 1935. – 236 с.
5. Выготский Л.С. Вопросы детской (возрастной) психологии / Л.С. Выготский. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. – М., 1984. – 254 с.
6. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. Т. I / А.Н. Леонтьев. – М., 1983. – 190 с.
7. Пучкова Е.Б. Взаимосвязь ценностей и карьерных ориентаций современных подростков / Е.Б. Пучкова, Л.В. Темнова, Е.А. Сорокоумова [и др.] // Психологическая наука и образование. – 2019. – Т. 24, №5. – С. 27–36.
8. Сорокоумова Е.А. Самопознание детей цифрового поколения и их психологическое благополучие в процессе обучения / Е.А. Сорокоумова // Информационно-коммуникационные технологии в современном образовательном пространстве. – М.: ООО «Сам Полиграфист», 2019. – С. 58–66.

9. Сорокоумова Е.А. Психология самопознания в обучении: монография / Е.А. Сорокоумова. – М.: Московский государственный областной университет, 2010. – 327 с.

10. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте / Д.Б. Эльконин // Вопросы психологии. – 1971. – №4. – С. 63–71.

Усолицева Виктория Владимировна
канд. психол. наук, доцент
Герр Максим Денисович
студент

ФГБОУ ВО «Омский государственный
педагогический университет»
г. Омск, Омская область

ГОТОВНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ БЕЗОПАСНОЙ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

***Аннотация:** статья посвящена анализу таких понятий, как цифровая образовательная среда, условиям ее создания в образовательных учреждениях общего образования. Рассматриваются особенности формирования возможности онлайн-образования для учащихся российских школ. Авторы также рассматривают готовность к обучению как одно из предполагаемых условий формирования безопасной цифровой образовательной среды вследствие взаимосвязи личности и деятельности ученика. Готовность к обучению рассматривается как структура мотивационного, технологического и волевого компонента.*

***Ключевые слова:** онлайн-обучение, готовность к обучению в условиях цифровой образовательной среды, технологический компонент, волевой компонент, мотивационный компонент.*

В своем Послании Федеральному Собранию 1 декабря 2016 года Президент Российской Федерации Владимир Владимирович Путин предложил разработать программу развития экономики нового технологического поколения – цифровой экономики. Цифровая образовательная среда есть шаг к формированию цифровой экономики.

Данный аспект инициировал реализацию национального проекта «Образование». Целью проекта является повысить уровень общего образования и вывести Россию в мировую десятку стран-лидеров [4].

В национальный проект «Образование» включены следующие федеральные проекты:

1. «Современная школа».
2. «Успех каждого ребенка» предполагает создание детских технопарков «Кванториум».
3. «Поддержка семей, имеющих детей».
4. «Учитель будущего».
5. «Социальная активность».
6. «Цифровая образовательная среда» [5, с. 16].

**164 Психологически безопасная образовательная среда:
проблемы проектирования и перспективы развития**

Реализация всех федеральных проектов во многом зависит от уровня цифровизации в системе образования.

«ЦОС предназначена для информационного сопровождения практически всех видов учебной работы обучающихся, причем ее информационное наполнение в значительной степени должно будет осуществляться самими педагогами, что само по себе должно стать эффективным средством формирования нового поколения учителей и преподавателей, ориентированных на инновационное обновление современной школы в контексте перехода к цифровой экономике» [3, с. 5].

Основной задачей федерального проекта «Цифровая образовательная среда» «...является создание современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность образования всех видов и уровней» [6, с. 62].

Успешная реализация проекта «Цифровая образовательная среда» включает не только организацию условий внутри образовательного учреждения, но и организацию онлайн-обучения, в том числе проведение массовых открытых онлайн-курсов – обучающих курсов с интерактивным участием и открытым доступом через Интернет. Сегодня также в России внедряется ведомственная целевая программа «Российская электронная школа» (<https://resh.edu.ru>) в рамках приоритетного проекта «Создание современной образовательной среды для школьников». Это не единственная площадка. Примерами проектов в рамках формирования цифровой образовательной среды в России могут служить «Мобильное электронное образование» (<https://mob-edu.ru>); «Одаренные и высокомотивированные дети»; Цифровая платформа для начальной школы Яндекс.Учебник и др. необходимо отметить, что таких интернет-площадок пока не достаточно, но мы находимся только в начале пути формирования цифрового образовательного пространства. Таким образом в России создаются условия для обеспечения цифровой образовательной среды.

Процесс организации цифровой образовательной среды включает в себя и риски, которые необходимо учитывать. К ним относятся:

- недостаточное финансирование;
- недостаточное кадровое обеспечение;
- неразработанность цифровой педагогики;
- неизученность влияния на здоровье обучающихся цифровых технологий;
- технические неполадки, сбои, происходящие в техногенной среде;
- замена живого общения онлайн-уроками;
- риск подмены цифровизации образования оцифровкой.

В отличие от «оцифрованной» традиционной педагогики, цифровая наука предполагает переосмысление и существенную трансформацию существующего образовательного процесса и его элементов. Сам по себе процесс обучения должен быть обеспечен и готовностью учеников к восприятию информации в рамках цифровой образовательной среды. Поэтому необходимо вместе с цифровизацией образовательного пространства учитывать готовность учащихся к обучению в условиях цифровой образовательной среды.

Готовность школьников к обучению в условиях цифровой образовательной среды будет способствовать разрешению рисков ее организации. Особенно если мы говорим о неизученности ее влияния на здоровье, замене живого общения онлайн-уроками и риске подмены цифровизации образования оцифровкой.

Готовность к обучению в условиях цифровой образовательной среды функционально связывает два системных образования: личность и деятельность. В данном случае это личность ученика и его учебная деятельность [1].

Структуру готовности учащихся к решению различных задач в области образования, связанных с работой в цифровой образовательной среде, можно представить следующим образом: мотивационный компонент (желание учиться и пользоваться цифровыми технологиями), технологический компонент (умение пользоваться новыми цифровыми технологиями, умение обрабатывать информацию), волевой компонент (владение навыками самоорганизации и саморегуляции поведения) [2].

Сформированность компонентов готовности к обучению в условиях цифровой образовательной среды – условие, которое обеспечивает определенную часть эффективности учебного процесса, так как позволяет ориентироваться ученику в информационном потоке и формировать аналитические способности, способствующие безопасному интернет-взаимодействию. Возможно, именно приоритет в формировании технологического компонента в настоящее время позволит повысить уровень качества среднего общего образования, а также укрепить безопасность цифровой образовательной среды для учащихся школ страны.

Сформированность компонентов готовности к обучению в условиях цифровой образовательной среды также должна способствовать и разрешению рисков при организации данной среды в школе.

Список литературы

1. Гемешлиев Ф.К. Основания для изучения психологической готовности студентов к освоению программ профессиональной подготовки / Ф.К. Гемешлиев // Психология и педагогика: сб. науч. тр. ТТИ ЮФУ. – Таганрог: Изд во ТТИ ЮФУ, 2010. – С. 22–27.
2. Кусакина С.Н. Готовность к обучению в вузе как психологический феномен: дис. ... канд. психол. наук / С.Н. Кусакина. – М., 2009. – 234 с.
3. Охрямкина А.С. Значение веб-технологий в разработке и применении электронных учебно-методических комплексов / А.С. Охрямкина, Н.В. Бужинская // Научное обозрение. Серия: Педагогические науки. – 2021. – №2. – С. 5–9 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=2361> (дата обращения: 07.11.2021).
4. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / А.Ю. Уваров [и др.]; под ред. А.Ю. Уварова, И.Д. Фрумина. – М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2019. – 176 с.
5. Шилова О.Н. Цифровая образовательная среда: педагогический взгляд / О.Н. Шилова // Человек и образование. – 2020. – №2 (63). – 194 с.
6. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2021. – 653 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИ БЕЗОПАСНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДОШКОЛЬНЫХ ДЕФЕКТОЛОГОВ

***Аннотация:** психологически безопасная среда в образовательном учреждении может рассматриваться как условие повышения качества образования. Ключевой фигурой в создании образовательной среды является педагог, но и он, в свою очередь, нуждается в безопасности. В статье пойдет речь о влиянии психологически безопасной образовательной среды на развитие профессионально-педагогического мышления дошкольных дефектологов, развитии профессионализма педагога-дефектолога при взаимодействии детьми с ограниченными возможностями и процессе их развития в условиях специального образовательного пространства. Актуальность темы подтверждает огромное число работ по исследованию затронутого вопроса.*

***Ключевые слова:** среда, образовательная среда, предметно-пространственная среда, безопасная предметно-пространственная среда, психологическая безопасность образовательной среды.*

Актуальность вопроса подтверждает включение этой проблемы в законодательство РФ. Закон «Об образовании РФ» закрепляет за образовательными организациями соблюдение ряда условий, обеспечивающих необходимые взаимоотношения в сфере образования. В этом ключе речь идет о воспитательных моментах, которые однозначно оказывают благоприятное воздействие на обсуждаемую проблему. Эти моменты можно сформулировать как «гуманность образования, приоритет человеческой жизни и здоровья, индивидуальные права и свободы, свободное развитие личности, взаимное уважение, трудолюбие, гражданственность, патриотизм и ответственность, правовая культура, бережное отношение к природе и окружающей среде, рациональное использование природных ресурсов» [1, с. 128].

В связи с этим одним из приоритетных направлений с одной стороны является создание психологически безопасной образовательной среды самими педагогами и психологами, а с другой стороны важной задачей образовательной политики государства является создание и наличие такой среды для развития профессионально-педагогического мышления дошкольных дефектологов.

В отечественном образовании и психологии термин «среда» впервые появился у С.Т. Шацкого, П.П. Бронского и А.С. Макаренко. В своих научных трудах С.Т. Шацкий исследовал понятие «педагогика среды».

По словам доктора педагогических наук А.Г. Гогоберидзе, среда – это условия, в которых развивается человек. Кандидат психологических наук И.А. Баева рассматривает среду как фактор образования и понимает

под этим понятием окружение. Оно состоит из «комбинации природных, материальных и социальных факторов, которые прямо или косвенно оказывают непрерывное воздействие на человека» [3, с. 11].

В интерпретации И.А. Бaeвой понятие «образовательная среда» раскрывается как «комбинация материальных факторов образовательного процесса, межличностных отношений, сформированных образовательным субъектом, а также специальные психолого-педагогические условия, сформированные в специальных организациях для развития личности» [3].

По мнению Н.Н. Волоховой, базой для предметно-пространственной среды развития дошкольного образования является комбинация условий, прямо или косвенно влияющих на общее развитие всех участников процесса, обеспечение непрерывной деятельности в образовании.

О.В. Дыбина считает, что основная предметно-пространственная среда – это искусственно созданное пространство, помогающее стимулировать и реализовывать разные виды деятельности как детей, так и педагогов.

Как мы видим, понятие «предметно-пространственная среда» в психолого-педагогической литературе встречается как в широком понимании, так и в узком. В широком понимании это любое социокультурное пространство, в котором процесс развития субъектов происходит внезапно, практически хаотично. А в узком понимании, это все, что тебя окружает в данном месте, в данное время: кабинет и мебель в нем, предметы бытового пользования, вспомогательные материалы, рабочие инструменты.

Согласно исследованиям ученых, безопасность образовательной среды оказывает влияние на развитие личности, помогает укреплять психическое и эмоциональное здоровье, выступает как фактор профессионального развития педагогического мышления.

Как мы видим значимость создания психологически безопасной образовательной среды, отвечающей всем требованиям и условиям безопасности и помогающей как психологическому развитию дошкольников, так и развитию профессионально-педагогического мышления дошкольных дефектологов, переоценить невозможно.

М.В. Погодаева, кандидат педагогических наук, понимает личную безопасность как сложную многофункциональную систему, которая направлена на осуществление безопасности жизнедеятельности этой системы, развитие культуры безопасности и формирование личностных качеств, чтобы она могла переживать различные ситуации, адекватно оценивать их и принимать верные решения, которые приводят к эффективным действиям.

Понятие «безопасность» И.А. Баева и Е.Б. Лактионова определяют как состояние защиты жизненно важных интересов личности, общества или страны от различного рода опасностей [3]. Отметим, что основные положения сущности психологической безопасности в образовательной среде были предложены И.А. Бaeвой в ее докторской диссертации. Ученые определяют психологическую безопасность как «состояние образовательной среды, в которой нет психологического насилия при взаимных отношениях субъектов, состояние, помогающее удовлетворить нужды близких общений, создающее благоприятную атмосферу для удержания психического здоровья всех участников процесса» [5, с. 137].

И.А. Баева утверждает, что сформировать психологически безопасную предметно-развивающую среду можно через доброжелательное отношение, поддержку и заботу друг о друге, обеспечение дисциплины, а

также осуществление родительского и общественного привлечения во весь описываемый процесс.

В.И. Долгова, говоря о понятии безопасности среды, причисляет здесь в основные характеристики развивающий момент, комфортность, функциональную надежность, морально-санитарные показатели.

Еще одно мнение о психологической безопасности, которое имеет место быть это мнение М.В. Погодаевой, которая считает, что безопасность – это когда ты полностью удовлетворен образовательной средой. Личность моментально это переживает и у нее сразу появляется чувство защищенности от психологического насилия во взаимодействии с подобной средой.

Сколько бы ни было мнений, мы можем видеть, что все ученые в целом и общем по мнениям и пониманиям совпадают. Все утверждают, что в первую очередь безопасность среды – это ее комфортность и соответствие санитарно-гигиеническим нормам и требованиям. Тогда это обеспечивает ее надежность и безопасность в использовании. Весомыми гарантами здесь служат сертификаты безопасности и качества. А наличие необходимых инструментов и оборудования для работы дефектолога, их качество и сохранность, необходимое количество их и вспомогательных средств являются фактором, помогающим дефектологу в его профессиональной деятельности и в развитии профессионально-педагогического мышления.

Давайте также остановимся и поговорим о принципах обеспечения психологической безопасности образовательной среды. Снова обратимся к работам И.А. Баевой. При создании психологически безопасной образовательной среды она отмечает следующие принципы:

- принцип опоры на развитие образования;
- принцип личной психологической защиты;
- принцип содействия формированию психосоциальных навыков [3, с. 5].

А вот, например, М.В. Погодаева считает, что для создания в дошкольных образовательных учреждениях безопасного пространства необходимо глубоко вникать в область гуманизации, культурной интеграции, природы, целостности и безопасной жизнедеятельности.

Как мы вначале отметили, одной из основных задач образовательной политики является развитие профессиональных способностей учителей в целом, дефектологов в данной статье, отвечающих требованиям, предъявляемым нашей современностью. Стратегическое направление экономического и социального развития страны запрашивает новых качественных субъектов профессиональной деятельности, тем более что они хранят знания и навыки для нуждающихся в их помощи.

Профессионализм учителей, дефектологов представляется важным в осуществлении безопасности образовательной среды и помогает педагогам совершенствовать свое профессионально-педагогическое мышление.

В наши дни много внимания отводится профессиональной работе учителей-дефектологов. С каждым годом популярность их набирает все новые обороты. Мы видим динамичность развития этой среды, ее целостность и преемственность в результате приобретения профессионального образования и выстраивания профессиональной карьеры, которая формируется в течении всей жизни. В понятия «воспитание» и «обучение» мы закладываем процессы построения профессиональных качеств, общих и специальных умений учителей-дефектологов.

Внедрение и использование профессиональных навыков, иными словами создания для дефектологов психологически безопасной образовательной среды, в первую очередь, заключается в оказании им реальной помощи в

повышении их педагогических умений, в исследованиях, направленных на продвижение и внедрение лучшего педагогического опыта, а также способствованию овладению дефектологами новых форм, методов и приемов передачи знаний детям с отклонениями в развитии, инвалидностями и различного рода ограничениями по здоровью. Нельзя игнорировать тот факт, что поддержка профессионалов такого рода деятельности имеет свои особенности как в теоретическом, так и в организационном развитии специалиста.

Повышение квалификации дефектологов осуществляется благодаря постоянному и систематическому повышению их профессионального уровня.

Ничего более эффективного в решении этого вопроса пока не придумали, как обучение на курсах повышения квалификации и переподготовки. Что влечет за собой и снабжение, в последующем, высококвалифицированными специалистами.

Как мы уже говорили, в настоящее время необходимы высококвалифицированные дефектологи в коррекционных учебных заведениях, в общеобразовательных школах, дошкольных учреждениях, которые должны добиваться высоких результатов в своей профессиональной деятельности.

Зафиксировано, что количество детей с нарушениями психофизического развития с каждым годом увеличивается. Поэтому в контексте развития системы специального образования, социально-экономической ситуации в стране необходима подготовка учителей-дефектологов для оказания своевременной коррекционно-педагогической и социально-психологической помощи детям с умственной отсталостью.

Таким образом, можно сказать, что основным условием создания психологически безопасной образовательной среды, в которой дефектолог может профессионально развиваться и развивать свое профессиональное педагогическое мышление, является, прежде всего, повышение профессиональной компетентности педагога-дефектолога как основополагающей составляющей профессионального обучения и формирования правильной образовательной культуры.

Список литературы

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – Новосибирск: Норматика, 2013. – 128 с.
2. Барышникова Е.В. Предметно-развивающая среда в дошкольной образовательной организации / Е.В. Барышникова. – Челябинск: Изд-во Юж.-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2017. – 183 с.
3. Баева И.А. Психологические характеристики образовательной среды / И.А. Баева, Е.Б. Лактионова // Педагогическая психология. – СПб.: Питер, 2011. – С. 25–48.
4. Баева И.А. Психологическая безопасность образовательной среды в структуре комплексной безопасности образовательной организации / И.А. Баева // КПЖ. – 2017. – №6 (125). – С. 12–17.
5. Новицкая В.А. Экспертиза качества образовательной среды в группах раннего возраста / В.А. Новицкая, Р.И. Яфизова // Современное дошкольное образование. – 2018. – №95 (87). – С. 38–53.
6. Карымова О.С. и др. Психологическая безопасность образовательной среды: теория и исследования / О.С. Карымова [и др.]. – Ставрополь: Логос, 2016. – 164 с.
7. Филатова Ю.С. Роль и функции специальной информационно-образовательной среды дошкольной образовательной организации / Ю.С. Филатова, А.С. Казаринов // Балтийский гуманитарный журнал. – 2017. – Т. 6, №3 (20). – С. 297–300.
8. Киреева Л.Г. Организация предметно-развивающей среды: из опыта работы / Л.Г. Киреева. – Волгоград: Учитель, 2013. – 143 с.

ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ПОЗИТИВНЫХ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ, БЛАГОПРИЯТНОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА И ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Андреанова Роза Ахбановна

канд. пед. наук, ведущий научный сотрудник

Лобынцева Светлана Викторовна

канд. пед. наук, ведущий научный сотрудник

Рыбникова Надежда Константиновна

бакалавр, специалист

ФГБУН «Институт изучения детства, семьи и воспитания
Российской академии образования»
г. Москва

СВОБОДНОЕ ВРЕМЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК СРЕДСТВО ПРОФИЛАКТИКИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Аннотация: представлены результаты эмпирического исследования видов и форм агрессивного поведения обучающихся и состояния профилактической работы в образовательной организации. Обосновано, что стратегическим приоритетом первичной или универсальной профилактики должны стать позитивные интервенции. Доказано, что важным компонентом превентивной социально-педагогической деятельности является организация преобразующей профилактической ситуации, отвлекающей обучающихся от деструктивной активности, позволяющей приобрести опыт позитивного взаимодействия со сверстниками и взрослыми и преодоления конфликтных ситуаций конструктивными способами. Определены условия эффективной реализации воспитательного потенциала досуговой деятельности как инструмента профилактики агрессивного поведения в образовательной среде.

Ключевые слова: первичная профилактика агрессивного поведения в образовательной среде, позитивные интервенции, конструктивная активность, досуговая деятельность, преобразующая профилактическая ситуация.

Статья подготовлена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования» №073-00015-21-03 «Проектирование механизмов внедрения современной концепции комплексной профилактики агрессивного поведения в образовательной среде и выявление условий ее эффективной реализации на основе системного мониторинга форм и видов проявлений агрессии обучающимися разного возраста».

Предупреждение и преодоление агрессивного поведения в образовательной среде – одно из важных направлений обеспечения безопасности в современном российском обществе.

Эффективная комплексная профилактика агрессивного поведения обучающихся направлена не только на предупреждение и преодоление агрессивных способов взаимодействия субъектов образовательных отношений, но и на создание условий для полноценного физического, психического и социального развития обучающихся в едином воспитательном пространстве.

В 2021 году «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования» (ФГБНУ «ИИДСВ РАО») в соответствии с государственным заданием Министерства просвещения Российской Федерации провел исследование состояния профилактической работы образовательных организаций – инновационных площадок ФГБНУ «ИИДСВ РАО». В данном опросе приняли участие 81 образовательная организация из 40 регионов Российской Федерации. Мы выявили, что в течение 2020–2021 учебного года в 48 из 81 образовательной организации обучающиеся состояли на учёте в комиссии по делам несовершеннолетних (КДН). Было выявлено участие обучающихся в драках с телесными повреждениями в 29 образовательных организациях, что составило треть от опрошенных школ. В 37 из 81 образовательных организаций имели место зафиксированное употребление алкоголя и психоактивных веществ (ПАВ). Известно, что значительное число агрессивных действий совершаются несовершеннолетними в состоянии алкогольного или наркотического опьянения. В целом, сами образовательные организации, которые приняли участие в исследовании, отметили недостаточную эффективность профилактической работы с обучающимися. Так, только 17 школ-инновационных площадок оценили уровень профилактической деятельности с обучающимися как «хороший», 51 образовательная организация – как «удовлетворительный» и 14 образовательных организаций признали результаты своей работы в области профилактики агрессивного поведения обучающихся – как «низкий».

В 2020 году «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования» (ФГБНУ «ИИДСВ РАО») в соответствии с государственным заданием Министерства просвещения Российской Федерации провел междисциплинарное исследование распространенности видов и форм агрессивного поведения в образовательной среде, в котором приняло участие около 3-х тысяч респондентов (педагоги образовательных организаций, обучающиеся и родители).

Особое внимание в исследовании было уделено изучению социокультурного опыта детей и педагогов в преодолении агрессии в школе, в том числе организации свободного времени обучающихся, их позитивному общению со сверстниками и взрослыми, способствующих формированию ценностных установок, представлений об этических нормах, просоциального поведения.

Исследование показало, что *значительная часть опрошенных обучающихся не имеют опыт позитивного общения, сотрудничества и коллективной деятельности*: 68,7% при организации мероприятий в школе / классе / вне школы никогда не были в роли лидера; 66,3% не имеют опыта

Формирование системы позитивных межличностных отношений, благоприятного психологического климата и организационной культуры

участия в работе органов школьного самоуправления; 57,0% – в детской общественной организации; 39,5% не задействованы в дополнительном образовании, 48,8% не имеют опыта позитивного взаимодействия с одноклассниками, 44,2% – с учителями, 20,9% – с родителями.

Среди наиболее личностных качеств, как значимых, школьники отметили способность понять другого и умение позитивно общаться – 70,8%, доброта – 67,9%, честность – 66,4%, отзывчивость – 59,6%, умение проявить сочувствие и умение постоять за себя – 55,5%. Для большинства обучающихся важным является общение на равных – 54,0%, симпатия и потребность проводить много времени вместе – 51,8%, общение со сверстниками, имеющие с ними общие интересы – 36,5%.

Комфортнее всего школьникам общаться: с друзьями во дворе / на улице – 77%; с родителями – 56,6%; с братьями / сестрами и одноклассниками – 50%; с ребятами из кружка/секции – 28%; с учителями – 11,2% опрошенных обучающихся. Чаще всего школьники выбирают в качестве наиболее комфортного пространства для взаимодействия с друзьями: социальные сети и двор / улицу – 63,2% опрошенных обучающихся; школу – 45,4%; общение в информационном пространстве – 30,9%; предпочитают общаться дома у друзей – 26,3%, у себя дома – 22,4%; совместное посещение кружков и секций – 21,7%.

Что привлекает школьников в общении со сверстниками вне школы / на улице? 53,9% опрошенных указали на общность интересов и увлечений; 22,4% – отсутствие обязательств, требований; 17,8% считают, что во дворе / на улице много нового и интересного; 11,8% опрошенных отмечают привлекательность отсутствия контроля со стороны взрослых.

Могут ли школьники со своими друзьями свободно гулять в микрорайоне, других дворах и на других улицах (или территории негласно поделены группами подростков)? 78,9% опрошенных утверждают, что территории за группами подростков не закреплены и гулять можно свободно, 11,8% – столкнулись с тем, что каждой компании лучше собираться в своем дворе, 5,3% – спрашивают разрешения для посещения «чужой» территории, 3,9% опрошенных стали свидетелями драк из-за пребывания на «чужой» территории.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод, что современные институты воспитания и социализации не удовлетворяют актуальные запросы и потребности школьников, особенно в части проведения внеучебного времени. Наиболее остро эта проблема стоит для подростков и старшеклассников, потому что их ведущей потребностью является общение со сверстниками, позволяющее воспроизводить взрослые модели поведения, принимать самостоятельные решения вне давления от взрослых, взаимодействовать в группе, проводить вместе досуг, оказывать друг другу помощь и поддержку.

Потребность в приобретении и поддержании социального статуса – это одна из важных потребностей детей и подростков. Неуспешный в учебной деятельности может проявить себя во внеучебной деятельности в роли организатора, автора, помощника, лидера и т. д., приобрести новый полезный социальный опыт, осознать свои сильные и слабые стороны, реализовать свой потенциал в разных сферах жизнедеятельности, повысить свой социальный статус, стать значимым среди сверстников.

Очевидно, что конструктивная направленность сферы досуга обучающихся должна находиться в зоне педагогического влияния образовательной организации и семьи. С помощью внеурочной деятельности можно решать задачи обеспечения социального и психологического благополучия ребёнка, безопасного развития детства во всех сферах жизнедеятельности, нейтрализовать риски, способствующие закреплению девиантного поведения. Важным ресурсом обладает воспитание в общности, организация разновозрастного взаимодействия, когда старшеклассники поддерживают и опекают младших [3].

Важно использовать потенциал воспитательного пространства по месту жительства – клубы, досуговые центры, игровые площадки, учреждения дополнительного образования, библиотеки и др., обеспечивающих детей и подростков возможностью проводить свободное время в безопасных условиях и развивать навыки позитивного взаимодействия. Особое внимание необходимо уделить содержанию досуга во время школьных каникул. При этом необходимо включать самих обучающихся в решение задач продуктивного использования внеучебного времени, например, с помощью конкурса проектов можно создать условия для проявления и поддержки детской инициативы с последующей реализацией лучших идей на практике. Безусловно, необходима консолидация усилий всех учреждений и организаций, которые находятся на конкретной территории (района, округа, муниципалитета), социальное партнерство различных социальных институтов. Для организации досуговой деятельности и разработке совместных воспитательных и профилактической проектов важно привлечь общественные организации, учреждений культуры, науки, спорта, здравоохранения, родительской общественности [2].

В советские годы был поставлен педагогический эксперимент по введению в школах ставки освобожденного классного воспитателя. Подобный же эксперимент был поставлен в системе профтехобразования, когда ответственным за профилактическую работу в каждой учебной группе стал мастер-воспитатель, который занимался вопросами воспитания и коррекции отклоняющего поведения подростков. Несмотря на значительные успехи адресной и воспитательной работы во всех сферах жизнедеятельности обучающихся в образовательной организации, по месту жительства, в работе с ближайшим социальным окружением и организации досуговой сферы, практика широкого введения ставок освобождённых педагогов-воспитателей была приостановлена из-за проблем финансирования таких масштабных проектов. При этом исследования, проведенные по проблеме развития безопасного детства показывают, что воспитательно-превентивное пространство внеучебной деятельности, организация досуга подрастающего поколения – это механизм профилактики агрессивных способов взаимодействия, поведенческих девиаций, обеспечения безопасности образовательной среды [1; 4; 5].

В настоящее время на федеральном уровне особое внимание уделяется воспитательной деятельности: в образовательных организациях вводится должность советника по воспитанию, не упразднены ставки старших вожатых, задачей которых является организация школьного самоуправления, поддержки инициатив ребят. При этом необходимо отметить, что в образовательных организациях необходимо повышать профессиональ-

Формирование системы позитивных межличностных отношений, благоприятного психологического климата и организационной культуры

ный статус и осознавать значимость поддержки специалистов, занимающихся целенаправленно таким сложным направлением, как свободное время обучающихся.

Стратегическим приоритетом первичной или универсальной профилактики являются *позитивные интервенции*, как метод психолого-педагогического вмешательства, направленного на формирование ответственного поведения обучающихся с потребностью взаимодействия на основе взаимопонимания и взаимного согласия, взаимной поддержки и сотрудничества.

Важным компонентом превентивной социально-педагогической деятельности является организация преобразующей профилактической ситуации, отвлекающей обучающихся от деструктивной активности и направляющей их на позитивную активность во всех сферах жизнедеятельности. Включенное наблюдение – достаточно эффективный педагогический метод, позволяющий выявить не только ранние признаки поведенческих девиаций обучающихся, но и определить ресурс позитивных интервенций, как средства повышения положительных влияний на обучающихся, поддержания внутренних механизмов устойчивости к факторам, провоцирующим агрессивное поведение в образовательной среде.

Какие виды досуговой деятельности, можно рассматривать как механизм профилактики агрессивного поведения субъектов образовательных отношений: по содержанию – познавательные или развлекательные; по времени – кратковременные, периодические, систематические; по характеру – пассивные или активные; по направленности взаимодействия – прямые контакты или косвенные контакты.

Технологии реализации воспитательного потенциала досуга как ресурса превентивной деятельности, основанные на принципах системности и целенаправленности, преемственности и доступности, индивидуального подхода можно разделить:

– *коммуникативно-игровая форма досуга* – массовые или групповые мероприятия, тематические конкурсные программы или фестивали, спортивные соревнования или игры и др.;

– *прикладная творческая деятельность* – концерты, творческие фестивали, участие в работе творческих мастерских.

Условия эффективной реализации воспитательного потенциала досуговой деятельности как инструмента профилактики агрессивного поведения в образовательной среде:

– воспитание культуры отношений у всех субъектов образовательных отношений;

– разнообразие предлагаемых форм досуга, направленных на удовлетворение потребностей и интересов обучающихся, освоения ими новых социальных ролей;

– организация совместной деятельности, стимулирующей сотрудничество и взаимопонимание, со-творчество и согласие;

– организация совместного семейного отдыха детей и родителей, содействие развитию семейных традиций, укрепляющих внутрисемейные связи, воспитание в детско-взрослой со-бытийной общности;

– межведомственное взаимодействие и социальное партнерство с общественными организациями, учреждениями культуры, науки, спорта, здравоохранения, родительской общественностью для разработки и

реализации совместных комплексных воспитательных и превентивных проектов по месту жительства и в образовательной организации.

Повышение педагогического влияния на свободное время обучающихся нейтрализует риски агрессивного поведения в образовательной среде, способствует формированию безопасной, комфортной среды, повышает социальный статус обучающихся в образовательной организации, содействует конструктивным коммуникациям со сверстниками и взрослыми, создает условия для самореализации и саморазвития.

Список литературы

1. Абраменкова В.В. Школьное насилие и организация безопасности детства в образовательном пространстве / В.В. Абраменкова // Социально-гуманитарные исследования и технологии. – 2017. – №2 (19). – С. 34–39.
2. Андрианова Р.А. Буллинг как феномен агрессивного преследования в образовательной среде / Р.А. Андрианова // Подходы к профилактике агрессивного поведения детей и подростков в образовательной среде: сборник научных статей. – М.: ФГБНУ «ИИД СВ РАО», 2020. – С. 5–22.
3. Андрианова Р.А. Профилактика буллинга в школе: роль классного руководителя / Р.А. Андрианова // Подросток в мегаполисе: дистанционное взросление: сборник трудов XIV Международной научно-практической конференции (Москва, 6–8 апреля 2021 г.) / сост. А.А. Бочавер, М.Я. Кац; отв. ред. А.А. Бочавер. – М.: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2021. – С. 12–16.
4. Лобынцева С.В. Профильная смена для детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации / С.В. Лобынцева // Социальная педагогика. – 2012. – №3. – С. 67–71.
5. Лобынцева С.В. Индивидуализация воспитания в условиях детского оздоровительно-образовательного центра: дис. ... канд. пед. наук / С.В. Лобынцева. – М., 2015. – 202 с.

Богачева Екатерина Александровна

магистрант

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

г. Тула, Тульская область

DOI 10.31483/r-99748

МОДЕЛЬ УПРАВЛЕНИЯ ПРОЦЕССОМ ПРОФИЛАКТИКИ КОНФЛИКТОВ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

***Аннотация:** в статье поднимается тема профилактики конфликтов среди подростков. Представлена модель управления процессом профилактики конфликтов в подростковом возрасте.*

***Ключевые слова:** модель, подростки, профилактика, конфликты.*

Проблема конфликтов в подростковом возрасте приобрела в современном мире многостороннее значение: как научное, так и эмпирическое. Конфликт как категория, как феномен объединяет в себе широчайший круг сложных по своей природе явлений: психофизиологических, личностных, социальных. В современной неприятной эпидемиологической ситуации возрастает тревожность, напряженность, страх заражения, что увеличивает вероятность появления различных видов конфликтов.

176 Психологически безопасная образовательная среда: проблемы проектирования и перспективы развития

Формирование системы позитивных межличностных отношений, благоприятного психологического климата и организационной культуры

Сегодняшний образовательный процесс является инклюзивным. Инклюзия в узком смысле – включение в единое образовательное пространство детей с ограниченными физическими или психическими возможностями здоровья; а также инклюзия в широком смысле – включение в единое образовательное пространство учащихся разных национальностей, конфессий, культур, языков. Инклюзивная среда потенциально более конфликтогенна. Чаще возникают конфликты между особыми детьми и школьниками, чье развитие соответствует норме. Что также актуализирует проблему исследования конфликтов.

Данная модель представляет схематическую попытку отразить психологическое содержание конфликта в подростковой среде как основополагающего фактора формирования адекватного поведения в конфликте и повышение уровня конфликтологической компетентности.

Цель – профилактика конфликтов в подростковом возрасте.

Профилактика конфликтов в подростковом возрасте предполагает единство трех этапов [1].

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. Основной круг задач первого этапа:

1. Познакомить участников с понятием «конфликт», влиянием конфликта на организм и психику человека.

2. Рассказать о видах и стадиях развития конфликта.

3. Познакомить с различными техниками преодоления конфликта, помочь овладеть навыками их применения.

На втором этапе нами предполагается развитие указанных в модели компонентов конфликта, путем посещения участниками индивидуальных консультаций, тренинговых занятий, включающих первичную и третичную профилактику конфликта.

Третий этап – практический, предполагает апробацию подростками накопленных знаний, умений и навыков на практике.

Также подробно остановимся на описании диагностической программы, направленной на изучение профилактики конфликтов у подростков [2].

Таблица 1

Описание диагностической программы,
направленной на изучение профилактики конфликтов у подростков

<i>Компоненты</i>	<i>Автор методики</i>	<i>Название</i>	<i>Цель методики</i>	<i>Исследуемые критерии</i>
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
Когнитивный	М. Шнайдер	Методика «Коммуникативного контроля»	Изучение уровня коммуникативного контроля	Коммуникативный контроль
Поведенческий	В.Ф. Ряховский	Методика «Оценка уровня общительности»	Изучение уровня общительности	Общительность

1	2	3	4	5
	Н.И. Дереклева	«Оценка собственного поведения в конфликтной ситуации»	Определение стиля поведения в конфликтной ситуации.	Стиль поведения в конфликте
Личностный	Л.Г. Почебут	«Тест агрессивности (Опросник)»	Определение уровня агрессивности	Агрессивность
	К. Томас	Тест «Поведение в конфликтной ситуации»	Определение поведения в конфликтной ситуации	Конфликт

Таким образом, результатом реализации модели является формирование адекватного поведения в конфликте, повышение уровня конфликтологической компетентности.

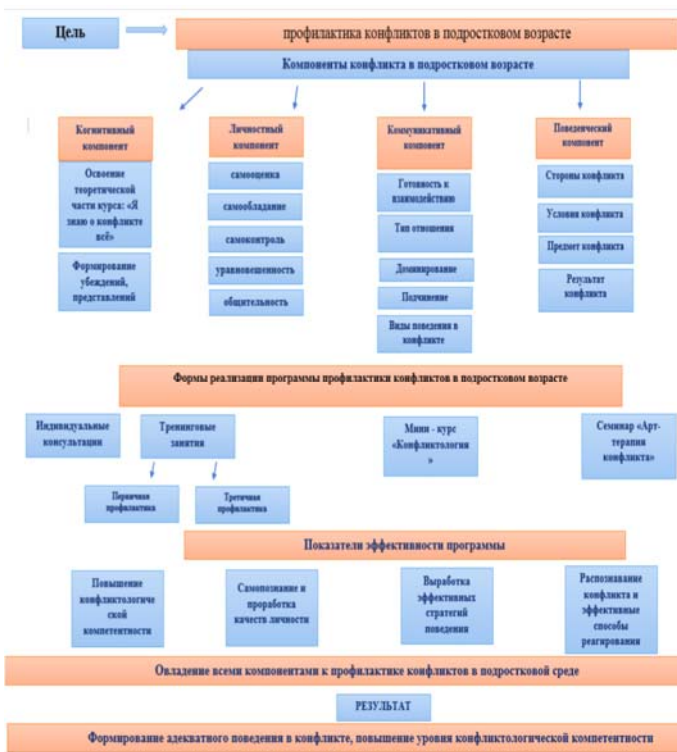


Рис. 1. Модель управления процессом профилактики конфликтов в подростковом возрасте

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. Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе / М.М. Рыбакова. – М.: Просвещение, 2014. – 246 с.

Брешковская Каринэ Юрьевна

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный

педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Тульская область

ПРОБЛЕМЫ НЕБЛАГОПОЛУЧНОЙ СЕМЬИ И ДУХОВНАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ОБЩЕСТВА

***Аннотация:** в статье актуализируется проблема духовной безопасности общества, дается её определение. Рассматривается роль и место семьи в контексте современного понимания духовной безопасности социума. Характеризуется неблагополучная семья как фактор риска безопасного развития общества, описываются ее критерии. Подчеркивается значимость развития гуманитарного образования как ресурса культуротворческого потенциала личности и общества.*

***Ключевые слова:** духовная безопасность, семья, неблагополучная семья.*

Разрушение базовых ценностей отечественной культуры, дезинформация, навязывание асоциальных образцов поведения и стилей жизни, формирование катастрофического типа сознания, рост жестокости и насилия актуализировали проблему духовной безопасности общества.

Духовная безопасность – это система условий, позволяющая обществу субъекту (культуре, обществу) сохранять свои жизненно важные параметры в пределах исторически сложившейся нормы [2, с. 176].

Традиционно важнейшими составляющими духовной безопасности общества является семья. Именно этот социальный институт обеспечивает передачу духовных ценностей от одного поколения другому, задает жизненные ценности и идеалы, способствует культурной самоидентификации поколений, что в целом позволяет воспроизводить национально-культурную картину мира.

Для каждого человека семья является основополагающей средой для дальнейшей социализации. Первый опыт взаимодействия с внешним миром и, в частности, с людьми ребенок получает в семье. До появления в жизни ребенка других социальных групп семья остается единственным местом, где он приобретает навыки взаимодействия.

В ходе воспитания ребенок перенимает от родителей модели поведения в социуме и в дальнейшем транслирует их во внешней среде: в учебной деятельности и в кругу друзей. Соответственно, если в семье главенствуют аморальные или искаженные способы взаимодействия, ребенок, будучи не в состоянии объективно оценить реальность, принимает данные модели поведения за норму и несёт девиацию в детский коллектив.

Большое количество зарубежных и отечественных работ говорят о том, что проблемы в семье приводят к развитию таких психологических проблем, как инфантильность, девиации, проблемная социальная адаптация, нарушение формирования самооценки. Следовательно, дети, растущие в неблагополучных семьях, в большей мере склонны к девиантному поведению, поскольку их адаптация в обществе затруднена (А.Я. Варга, И.А. Горьковская, В.Л. Хайкин, Э.Г. Эйдемиллер, и др.).

Семьи, которые не могут обеспечить свои обязанности на соответствующем уровне, т. е. выполняют свои функции (воспитательную, социально-экономическую, досуговую, эмоциональную) некачественно либо не выполняют совсем, склонны к жестокому обращению, имеют статус неблагополучной семьи [1, с. 73].

Неблагополучные семьи в психолого-педагогической литературе называют также деструктивными, дисфункциональными, негармоничными, что в полной мере описывает суть данного понятия (В.М. Целуйко, А.Я. Варга, М.И. Буянов, И.Ф. Деметьева и др.).

Ученые-исследователи выделяют критерии, определяющие семью как неблагополучную:

- родители или иные лица, несущие ответственность за жизнь и здоровье ребенка до его совершеннолетия, не могут обеспечить необходимые условия и удовлетворить базовые потребности (отсутствие продуктов питания, отсутствие комфортной температуры в помещении);
- привлечение детей к нарушению закона;
- нанесение физического и эмоционального вреда ребенку, использование негуманных методов воспитания;
- отсутствие контроля за детьми, безразличное отношение родителя к учебе ребенка, отсутствие воспитания;
- семьи, где дети нарушают закон [5, с. 75].

Семья является средой, предоставляющей условия для физического и психоэмоционального совершенствования личности, а также для формирования самооценки ребенка.

Самооценка является фундаментом личности и картины мира, на основе которых человек формирует механизмы реакций и действий. Она оказывает влияние практически на все сферы жизни: определяет свободу выбора, шкалу оценки собственных действий, качество взаимоотношений в социуме, а также базовые ценности и устремления [4, с. 155]. Основной функцией самооценки является регуляция взаимоотношений в социальной среде при условии сохранения собственного «Я» [3, с. 9].

Из-за неадекватной самооценки возникают проблемы в сфере взаимоотношений со сверстниками, учителями и родителями, с коллективом. Важно вовремя выявить таких школьников и предоставить помощь, особую группу составляют подростки из неблагополучных семей, у них в большинстве случаев наблюдаются данная проблема.

Способы воспитания в семье оказывают колоссальное влияние на формирование самооценки личности. Позитивное убеждение «я хороший, со мной все в порядке» формируется в том случае, если в процессе взросления у ребенка закрыто базовое чувство безопасности, а также он ощущает себя значимым, важным и принятым своей семьей. Формирование самооценки изначально происходит под влиянием оценки родителей.

Поощрение и похвала ребенка будут стимулировать формирование позитивной самооценки, а угрозы и различные меры наказания будут подталкивать ребенка к критичной оценке себя и своих возможностей. Но если ребенка только ругают или же только хвалят, то самооценка с большей вероятности будет неадекватной, в будущем человек не сможет объективно отслеживать и анализировать продукт собственной деятельности. Низкая самооценка не позволит реализовать потенциал в полной мере, а завышенная будет мешать в достижении реальных целей. Похвала и критика требует адекватного применения в зависимости от сложившейся ситуации. Но даже при выражении недовольства поведением ребенка, можно найти положительные моменты. При этом важно понимать, что оценивается не сам подросток, а его поступок.

На становление самооценки обучающегося также воздействует учитель. Именно педагог ставит отметки, оценивает качество проделанной работы, интеллектуальный и нравственный потенциал ребенка. У педагога есть возможность помочь в формировании адекватной самооценки у учащегося, но необходимо иметь большой запас знаний, широкий кругозор, пониманием, что каждый человек, а тем более ребенок уникален. Важно увидеть тот или иной потенциал в каждом ученике и способствовать его раскрытию, тогда дети станут более уверенными в своих силах и способностях.

Для успешного формирования адекватной самооценки у детей из неблагополучных семей важно учитывать основные принципы формирования уверенной в себе личности: принцип меры и системы. Данная работа предполагает эффективное взаимодействие семьи и школы, направленных на трансляцию культурных ценностей, идеалов и норм. Как педагогам, так и родителям необходимо сформировать положительное мнение подростка о себе, чтобы он чувствовал защищенность, значимость и важность.

Таким образом, одной из ведущих теоретических и практических задач модернизации отечественного образования является его понимание как фактора духовной безопасности общества, создание таких его моделей и технологий, которые будут способствовать активизации творческих сил и способностей личности, раскрытию ее духовных ресурсов.

Список литературы

1. Дубровина И.В. Практическая психология образования / И.В. Дубровина. – М.: ТЦ «Сфера», 2017. – 528 с.
2. Запесоцкий А.С. Образование: философия, культурология, политика / А.С. Запесоцкий. – М.: Наука, 2002. – 456 с.
3. Захарова А.В. Взаимодействие когнитивного и эмоционального компонента самооценки в младшем подростковом возрасте / А.В. Захарова, Е.Ю. Худобина. – М., 2017. – 278 с.
4. Соколова Е.Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности / Е.Т. Соколова. – М.: Изд-во МГУ, 2016. – 215 с.
5. Чернышева Н.С. Методика изучения дифференцированной самооценки у детей младшего подросткового возраста / Н.С. Чернышева // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2017. – С. 75–83.

Букарева Алёна Романовна
бакалавр, студентка

Протоколистова Анна Андреевна
бакалавр, студентка

Научный руководитель

Карандеева Арина Вячеславовна
старший преподаватель

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

DOI 10.31483/r-99666

БЛАГОПРИЯТНЫЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КЛИМАТ КАК ФАКТОР ПРОФИЛАКТИКИ КОНФЛИКТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ – ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКОГО ДОМА

***Аннотация:** подростковый возраст в науке традиционно характеризуется как переходный, кризисный, подразумевающий наличие множественности конфликтных ситуаций. Подростки – воспитанники детского дома отличаются повышенной агрессивностью и конфликтностью. В статье обосновывается, что бесконфликтная, психологически благополучная среда может стать причиной профилактики конфликтного поведения детей. Задачей педагогов организации в данном случае является организация работы по формированию и содействию стабильности благоприятного психологического климата в учреждении.*

***Ключевые слова:** подростковый возраст, воспитанники детского дома, конфликтное поведение.*

На сегодняшний день проблема конфликта является одним из приоритетных направлений научных исследований. Этот факт обусловлен значимостью роли конфликта в самых разных сферах жизнедеятельности человека. Часто возникающие межличностные конфликты являются серьезным препятствием в формировании благоприятного психологического климата в коллективе, оказывают негативное влияние на успешность реализации различных видов деятельности его членов, приводят к деструкции межличностных отношений. В подобных случаях необходимой становится целенаправленная работа, способствующая нормализации межличностных отношений в группе.

Актуальность этой проблемы подтверждается ростом неблагополучных семей, вследствие чего растет количество социальных сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и возникают проблемы социализации в обществе, которые особенно подвержены негативно влияющим факторам.

Стадию развития человека от 11 до 14 лет в психологии традиционно называют подростковым, а также переходным возрастом. Д.Б. Эльконин полагал, что развитие в подростковом возрасте проходит под знаком его взросления, определяется появляющимися у подростков чувством взрослости и

Формирование системы позитивных межличностных отношений, благоприятного психологического климата и организационной культуры

тенденции к взрослости. Чувство взрослости как отношение подростка к самому себе уже как к взрослому проявляется в возникновении у него настоячивого желания, чтобы окружающие относились к нему не как к маленькому, а как к взрослому. За этим скрываются более частные потребности: уважения, доверия и такта, признания человеческого достоинства и права на определенную самостоятельность. Важным показателем чувства взрослости является наличие у подростков собственной линии поведения, определенных взглядов, оценок и их отстаивания, несмотря на несогласие взрослых или сверстников. Неудовлетворение этих потребностей взрослыми приводит к различным формам протеста: непослушанию, грубости, упрямству, противопоставлению себя взрослым, конфликтам с ними [4]. Подросток учится разрешать конфликтные ситуации на практике, и ему необходимо ненавязчиво помочь разрешить их с максимально позитивным результатом.

Психологический дискомфорт в группе, напряженные взаимоотношения с воспитателями и администрацией, способствуют тому, что отрицательные формы поведения закрепляются и могут перейти в черты характера. Кроме того, деформация взаимоотношений с окружающими неизбежно ведет к снижению познавательной активности подростка.

В подростковом возрасте каждый конфликт может начинаться с незначительного события, брошенной фразы, неправильно понятого поступка. Самые примитивные ситуации могут стать основой для развития серьезных конфликтов. Вследствие факторов депривации (материнской, эмоциональной, социальной), психологической травмы, разлуки с семьей у подростков – воспитанников детского дома усиливается проявление агрессивности, что в свою очередь отражается на психоэмоциональном состоянии ребенка и вызывает негативные личностные изменения, формируя неадекватную самооценку и фрустрированную потребность в признании [6].

Подростки, проживающие в детском доме, конфликтуют реже, нежели подростки, воспитывающиеся в условиях семьи. Однако, если конфликт неизбежен, подростки, находящиеся в условиях интернатного типа, чаще вовлекают в противоборство своих сверстников. На наш взгляд, это связано с тем, что условия детского дома позволяют открыто демонстрировать конфликтную ситуацию, присоединяя к ней все больше участников. Главной отличительной особенностью детей, оставшихся без попечения родителей, является наличие повышенной агрессивности [3].

Подростки отличаются выраженной потребностью в общении со взрослыми, во внимании и доброжелательном отношении, положительных эмоциональных контактах. Но из-за того, что они не могут удовлетворить эту проблему в связи с социальной ситуацией (малое количество обращений взрослых к подросткам, низкое проявление в них личностных, интимных обращений, эмоциональная бедность и однообразие содержания, в основном направленное на регулирование поведения, частая сменяемость взрослых, перевод из одной группы в другую, из одного детского учреждения в другое и т. д.) возникает искаженное восприятие и общение с другими людьми [2].

У подростков-сирот возникает зависимость от взрослых, но одновременно их агрессивное поведение показывает их противопоставление взрослому миру, что негативно сказывается на решении межличностных конфликтов [1].

Межличностное общение воспитанников детского дома друг с другом имеет свои отличительные особенности. Конфликт с другими детьми

чаще всего вызывает экстрапунитивные, обвиняющие реакции, а также интропунитивные реакции по типу фиксации на удовлетворении потребности. Но очень редко можно встретить интропунитивные реакции самозащитного типа: «Извини меня, пожалуйста, я больше так не буду». Ярче выражается агрессивность, стремление обвинить окружающих, неумение и нежелание признать свою вину. Доминируют защитные формы поведения в конфликтных ситуациях и, соответственно, неспособность конструктивно решить конфликт.

У подростков – воспитанников детского дома импульсивность в удовлетворении своих потребностей сочетается с приступами агрессивности в ситуациях фрустрации. Отсутствие эмпатичности приводит к тому, что агрессивные реакции часто бывают жестокими, даже садистскими. Такие люди предпочитают собственные побуждения как неотложные и неумолимые, откладывание реализации которых или замена чем-либо другим немислима [5].

Создание благоприятного психологического климата в коллективе помогает подростку чувствовать себя спокойно, уверенно и комфортно; помогает раскрыть личные качества; адаптироваться в сложных жизненных ситуациях. Неблагоприятный психологический климат тормозит развитие коллектива и личности в нем, так как связан с преобладанием отрицательных эмоций. Формирование благоприятного психологического климата требует понимания индивидуальных особенностей подростков, их эмоционального состояния, настроения, переживаний и отношений друг с другом.

Важным фактором развития полноценной гармоничной личности является формирование бесконфликтной, психологически благоприятной среды, при котором повышается чувство защищенности, креативность, оптимизм, инициативность и раскрытие своего «я». Знание о способах формирования и поддержания психологического климата и управление коллективом является важной задачей воспитателя в группе.

Таким образом, можно сказать, что подростковый возраст характеризуется повышенной конфликтностью во всех сферах. Подростки, воспитывающиеся в детском доме, сильнее подвержены последствиям конфликтного поведения, поэтому на их социализацию следует обращать особое внимание. Также формирование благоприятного психологического климата в организации играет роль фактора профилактики конфликтного поведения подростков – воспитанников детского дома, который способствует становлению личности в обществе, развитию коммуникативных навыков и успешной социализации в коллективе.

Список литературы

1. Колесниченко Е.А. Общая психология. Практикум / под общ. ред. канд. пед. наук, доц. Е.А. Колесниченко. – Мозырь: МГПУ им. И.П. Шамкина, 2013. – 320 с.
2. Конева О.Б. Психологические особенности социально-эмоциональных нарушений личности детей-сирот / О.Б. Конева // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. – 2009. – №30 (163). – С. 59–65 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=12947577> (дата обращения: 13.10.2021).
3. Макарова И.В. Общая психология: Краткий курс лекций / И.В. Макарова. – М.: Юрайт, 2013. – 182 с.
4. Мухина В.С. Психология детства и отрочества: учебник для студентов высших учебных заведений. – 10-е изд., перераб. и доп. / В.С. Мухина. – М.: Издательский центр «Академия», 2011. – 608 с.

Формирование системы позитивных межличностных отношений, благоприятного психологического климата и организационной культуры

5. Немов Р.С. Психология: учебник / Р.С. Немов // Социальное сиротство: дети и родители: материалы к курсу «Педагогическая психология». – Самара: Изд-во «Универс-групп»; М.: КноРус, 2014. – 718 с.

6. Попова Т.А. Особенности эмоционально-личностной сферы подростков, воспитывающихся в детском доме и патронатной семье / Т.А. Попова // Фундаментальные исследования. – 2013. – №8–5. – С. 1233–1237 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=32117> (дата обращения: 15.10.2021).

Бурцева Надежда Олеговна
студентка

Научный руководитель

Куликова Татьяна Ивановна
канд. психол. наук, доцент

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

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПОДРОСТКОВ СО СВЕРСТНИКАМИ

***Аннотация:** подростковый период – самый важный этап, потому что здесь формируются основы нравственности и социальные установки, отношение к себе, людям и обществу. Кроме того, в этом возрасте стабилизируются черты характера и основные формы межличностного поведения. Все эти качества развиваются в процессе общения подростка с людьми. Общение становится ведущим занятием подростка. Оно играет очень важную роль в формировании и развитии самосознания, и правильный образ «Я» создается у ребенка только тогда, когда окружающие его люди искренне заинтересованы в нем. В статье рассматриваются психологические особенности взаимодействия подростков со сверстниками.*

***Ключевые слова:** подростковый возраст, подросток, взаимодействия у подростков, психологические особенности.*

Общение является важной частью человеческих взаимоотношений и деятельности в подростковом возрасте в условиях развития современного общества. Подростки практикуют эффективные, бесконфликтные способы взаимодействия со сверстниками и взрослыми в условиях относительного социального равенства, они приобретают способы социальных отношений.

Групповое взаимодействие и общение в компании сверстников в подростковом возрасте занимает значительную роль. Степень «вовлеченности» в группу определяет как стиль межличностного взаимодействия, так и направление личностного развития. По мнению ученых, частыми причинами коммуникативных трудностей могут быть индивидуально-психологические особенности общения, в том числе интеллектуальные, волевые и личные проявления человека [1].

Подражания чьему-то поведению характерны для подросткового возраста. Поведение значимого взрослого, добившегося определенных успехов, чаще имитируется, и внимание уделяется в первую очередь внешней стороне. При отсутствии критики и независимости суждений такая закономерность может негативно повлиять на поведение подростка. В подростковом возрасте у детей складываются две системы взаимоотношений, различающиеся по важности для психического развития: одна со взрослыми, а другая – со сверстниками. Обе они продолжают формироваться в средних классах школы. Эти две системы взаимодействий, выполняющие одну и ту же общую социализирующую роль, часто вступают в конфликт друг с другом из-за содержания и норм, которыми они руководствуются. В связи с вышеизложенным роль развития навыков взаимодействия с возрастом становится наиболее важной и актуальной для подростка, поскольку подростковый период является наиболее чувствительным периодом для развития навыков межличностного взаимодействия [2]. Однако в современной практике наблюдается несоответствие между необходимостью изучения особенностей межличностных отношений в подростковом возрасте со сверстниками и недостаточностью теоретических знаний и методической оснащенности практической деятельности педагога-психолога в этом направлении. Эта проблема изучалась зарубежными учеными, такими как А.А. Бодалев, А.Д. Глоточкина, Я.Л. Коломинский, И.С. Кон, В.Н. Мясищев, А.В. Петровский, Д.И. Фельдштейн.

В общении с друзьями младшие подростки активно осваивают нормы, цели, средства социального поведения, вырабатывают критерии оценки себя и других, опираясь при этом на заповеди «кодекса товарищества». Внешние проявления коммуникативного поведения очень противоречивы. С одной стороны – стремление любой ценой быть таким же, как все, с другой – стремление отличаться, отличаться любой ценой; с одной стороны – завоевать уважение и авторитет товарищей, с другой – похвастаться собственными недостатками. Сильное желание иметь верного близкого друга присутствует у младших подростков с лихорадочной смелой дружей, умением сразу очаровываться и так же быстро разочаровываться в бывших друзьях на всю жизнь.

Подросток субъективно воспринимает общение как нечто очень важное. Об этом свидетельствует их чуткое внимание к форме общения, попытки понять и проанализировать свои отношения со сверстниками и взрослыми. Именно в общении со сверстниками возникает формирование у подростков ценностных ориентаций, которые являются важным показателем их социальной зрелости.

При общении с одноклассниками удовлетворяются такие важные потребности подростка, как стремление к самоутверждению между ними, желание познать себя и своего партнера, понять окружающий мир, отстоять независимость в мыслях, действиях и поступках.

Во взаимоотношениях подростков наиболее важными являются чувства симпатии и антипатии, которые они испытывают по отношению к одноклассникам, оценка и самооценка способностей. Подростки, которые по тем или иным причинам не имеют развитого общения с ними, часто отстают в возрастном личностном развитии и чувствуют себя некомфортно в обществе. Отсутствие общения с одноклассниками приводит к состоянию внутреннего дискомфорта, который не может быть компенсирован.

Формирование системы позитивных межличностных отношений, благоприятного психологического климата и организационной культуры

рован никакими объективно высокими показателями в других сферах жизни. Успех профессиональной деятельности, активности в общественной жизни и личное счастье каждого во многом зависит от успешности овладения коммуникативными навыками.

Взаимодействия старшеклассников характеризуются особым упором на общение с противоположным полом, наличием или отсутствием неформального общения с учителями и другими взрослыми.

Общение со взрослыми также является важной коммуникационной потребностью и важным фактором нравственного развития подростка. Общение с одноклассниками, несомненно, играет роль в развитии личности, но у подростка может развиться чувство собственного достоинства, уникальности и самоуважения только в том случае, если он почувствует к себе уважение со стороны человека с более развитым сознанием и большим жизненным опытом. Родители и учителя являются не только источники знаний, но и носители морального опыта, который может передаваться только в прямом и даже неформальном общении.

Наиболее важной особенностью подростков является их постепенный переход от прямого копирования оценок взрослых к самооценке, что увеличивает их зависимость от внутренних критериев. Мысли, на основе которых у подростков формируются критерии самооценки, усваиваются в ходе специальной деятельности, самопознания. Основная форма самопознания ребенка – сравнение с другими людьми: взрослыми, сверстниками и одноклассниками. Поведение подростка регулируется его самооценкой, а самооценка создается во время общения с окружающими его людьми. Многочисленные исследования показывают, что эффективное решение проблем самосознания, самоопределения и самоутверждения невозможно без общения с окружающими людьми, без их помощи.

Высокий уровень развития потребности в общении также обусловлен постоянным физическим и умственным развитием подростка. В общении во многом находит удовлетворение и потребность в активности. Потому что в подростковом возрасте растет потребность в новых впечатлениях, с одной стороны, и в признании, с другой. Это определяет растущую потребность в общении с людьми, потребность быть принятыми ими и чувствовать уверенность в их признании.

Современный подросток считает свой потенциал полезным для других в плане обогащения своей индивидуальности. Однако несоответствие стремлений подростка положению, зависящему от воли взрослого, вызывает углубляющийся кризис самооценки. Становится больше детей, у которых негативная самооценка, что сказывается на общей жизнеспособности. Выражается отрицанием оценок взрослых независимо от их правоты. В основном это связано с отсутствием условий для удовлетворения потребностей несовершеннолетних в публичном признании. Это становится искусственной задержкой в личностном самоопределении, которая проявляется в стремлении подростков к интимно-личному и стихийно-групповому общению со сверстниками, появлению различных типов подростковых обществ, неформальных групп. В процессе стихийно-группового общения стабилизируются агрессия, жестокость, повышенная тревожность и изоляция.

Проблемы, связанные с культурой общения, обостряются в подростковом возрасте. У подростков недостаточно развито внимание к другому человеку, способность понимать и принимать другого человека, эмоцио-

нальная чувствительность, способность понимать и управлять ситуациями общения.

Культура общения и поведения подрастающего поколения в целом снижается: агрессивное общение со взрослыми, одноклассниками и сверстниками, вульгарные выражения, несоблюдение правил этикета, неумение слушать партнера, толерантность в отношениях с окружающими и т. д. С одной стороны, у подростков нет коммуникативных навыков, они не умеют общаться в той или иной ситуации. С другой стороны, они часто не удосуживаются выбирать методы грамотного общения.

Поскольку мотивационно-смысловая система подростков открыта для позитивных изменений, общение для подростков приобретает особую смысловую ценность, подростковый период – благоприятный период для развития коммуникативных навыков и формирования на их основе индивидуальных коммуникативных компетенций.

Один из главных моментов в развитии подростка – зарождающееся чувство «взрослости». Оно определяет стремление подростков к приобретению способностей и качеств, присущих взрослому, и формирует основу для формирования ответственности – важнейшей характеристики личности, отличающей социально взрослого от социально незрелого. Это ответственность, которая лежит в основе развития социальной компетентности.

Развитие воли и произвольного поведения подростка тесно связано с формированием ответственности. Умение контролировать себя – важная характеристика взрослого, зрелого человека. Подросток это очень ценит. Однако типичный подросток характеризуется слабостью воли, дезорганизацией и относительно легким отказом от достижения поставленной цели. Особую роль в развитии воли приобретает усиление цели.

Такой подход соответствует потребностям данного возрастного периода и в определенной степени обеспечивает формирование социальной компетентности подростка, поскольку уровень и содержание социальной активности, широта и характер социальных отношений, в которые он включен, определяют принятие личных норм и выбор того или иного поведения.

Следовательно, взаимодействие в подростковом возрасте необходимо по трем причинам.

Во-первых, это важный информационный канал, через который подростки узнают необходимую информацию, которую взрослые не передают с ними по разным причинам. Общение со сверстниками становится более ценным, чем общение с родителями.

Во-вторых, общение – это особый вид деятельности и межличностных отношений. Совместная деятельность развивает у подростков необходимые навыки социального взаимодействия, умение соблюдать коллективную дисциплину и одновременно отстаивать свои права, соотносить личные интересы с общественными.

Делая выводы, можем утверждать, что общение – это особый тип эмоционального контакта. Осознание принадлежности к группе, солидарности, взаимопомощи даёт ощущение эмоционального благополучия в обществе, что важно для подростка.

Список литературы

1. Ковалев Г.А. О возможностях «активной» коррекции межличностных отношений. Семья и формирование личности / Г.А. Ковалев. – М., 2013. – 319 с.
2. Обозов Н.Н. Межличностные отношения / Н.Н. Обозов. – Л., 2010. – 172 с.

Формирование системы позитивных межличностных отношений, благоприятного психологического климата и организационной культуры

3. Фельдштейн Д.И. Особенности ведущей деятельности детей подросткового возраста / Д.И. Фельдштейн // Семенов Л.М. Хрестоматия по возрастной психологии: учебное пособие для студентов. – Изд. 2-е, доп. / под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Институт практической психологии, 1996. – 304 с.

4. Эльконин Д.Б. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков / Д.Б. Эльконин // Психология подростка: хрестоматия / сост. Ю.И. Фролов. – М.: РПА, 1997. – 526 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

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ, БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ, В ШКОЛЬНОЙ СЛУЖБЕ МЕДИАЦИИ

***Аннотация:** педагогические конфликты в образовательном учреждении – явление распространенное, и для решения конфликтов конструктивно все чаще прибегают к использованию медиативных технологий, а также к созданию школьных служб медиации. Но в первую очередь необходимо определить, готовы и способны ли студенты в своей работе применять техники медиации. В статье рассмотрены вопросы готовности студентов педагогических специальностей к работе школьной службы медиации.*

***Ключевые слова:** медиация, школьная служба медиации, конфликт, педагогические конфликты, медиативные технологии.*

Внедрение школьной медиации в образовательную среду и применение медиативного подхода как инновационной воспитательной технологии, как реальный инструментарий для решения множества задач представляет собой важный фактор для развития потенциала будущих педагогов в сфере создания безопасной образовательной среды. Актуальность темы, в первую очередь, обусловлена распространением педагогических конфликтов и ответственностью за их решение, которое ложится на плечи учителей. Чтобы он мог конструктивно подходить к решению конфликтных ситуаций не только среди учащихся, но также и среди родителей и коллег, необходимо обучать будущих педагогов медиативным технологиям, которые также позволят им работать в школьной службе медиации.

Педагогические конфликты – явление социальное и вполне естественное для современного образовательного пространства. Многие ученые, как отечественные, так и зарубежные, занимались вопросами педагогических конфликтов, разбирали и рассматривали их с разных сторон. Благодаря анализу научной литературы таких авторов, как А.Я. Анцупова, Я.Л. Коломинского, А.И. Донцова, Б.П. Жизневского, Ф. Алана, С.Е. Аксененко, А.А. Рояк, Ю.В. Гиппенрейтера и других, можно сказать, что однозначного определения конфликта в педагогической теории до сих пор

нет [5]. И несмотря на то, что однозначного определения конфликта в образовании нет, можно с уверенностью сказать, что неумение разрешать его может негативно сказываться на всем учебно-образовательном процессе. Именно для того, чтобы избежать негативных последствий педагогических конфликтов, создаются школьные службы медиации.

Вопросы школьной медиации с разных сторон поднимались и изучались 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. [4].

Медиация (с латинского *mediator* – посредничество) – это процесс, при котором конфликтующие стороны с помощью беспристрастной третьей стороны (медиатора) решают свой конфликт [3]. Несмотря на активное внедрение школьной службы медиации в образовательные учреждения, работа в них, как правило, возлагается на педагога-психолога или же социального педагога. Учителя стараются избежать не только признания самого конфликта, но и его решения. Педагоги рассматривают конфликты весьма негативно, деструктивно, как что-то мешающее и препятствующее, предпочитая утверждать, что решение конфликтов – задача психологической службы и администрации образовательного учреждения [1].

Для того, чтобы студенты, впоследствии педагоги, могли эффективно применять навыки медиативных технологий для разрешений педагогических конфликтов, в первую очередь необходимо провести оценку их готовности к работе.

Понятие «готовность» в отечественной психологии используется в большинстве своем для обозначения осознанной подготовленности личности к оценкам ситуации и поведению, которые обусловлены ее предыдущим опытом [6]. 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.

Готовность к какой-либо деятельности в первую очередь определяется ее компонентами, которые возможно выделить, проанализировав подходы разных ученых. Анализ психолого-педагогической литературы о вопросах компонентов готовности будущих педагогов в использовании медиативных технологий при разрешении педагогических конфликтах, позволил выделить четыре основных компонента:

1. Мотивационный компонент – характеризуется положительным отношением к деятельности, проявление интереса к ней.
2. Ориентационный компонент – данный компонент связан с представлением у человека (в нашем случае – студента) об особенностях и условиях деятельности, о требованиях ее к личности.
3. Эмоционально-волевой компонент – самоконтроль личности, ее способность управлять собой во время необходимой деятельности.
4. Поведенческий компонент – компонент, что включает владение определенными способами и приемами деятельности, а также наличие соответствующих знаний, умений и навыков [2].

Единство четырех основных компонентов позволит определить готовность студентов к использованию медиативных технологий в разрешении конфликтов, а также к работе в школьной службе медиации. Впослед-

Формирование системы позитивных межличностных отношений, благоприятного психологического климата и организационной культуры

ствии, благодаря анализу их готовности, можно будет разработать пути подготовки студентов к работе в школьной службе медиации.

Список литературы

1. Волчек В.В. Конфликтная компетентность преподавателя / В.В. Волчек // Молодой ученый. – 2014. – №7 (66). – С. 494–499 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/66/10901/>
2. Дьяченко М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск: БГУ, 2011. – 176 с.
3. Коновалов А.Ю. Школьная служба примирения и восстановительная культура взаимоотношений: практическое руководство / А.Ю. Коновалов; под общ. ред. Л.М. Карнозовой. – М.: МОО Центр «Судебно-правовая реформа», 2012. – 256 с.
4. 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
5. Курочкина И.А. Педагогическая конфликтология: учебное пособие / И.А. Курочкина, О.Н. Шахматова. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2013. – 229 с.
6. Словарь практического психолога / сост. С.Ю. Головин. – Минск: Харвест, 2019. – 589 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-99557

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОСОБЕННОСТЕЙ АДАПТАЦИИ СЛУШАТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ МВД РОССИИ К УСЛОВИЯМ СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация: в статье нами был проведен теоретический анализ работ отечественных и зарубежных ученых по проблеме особенностей адаптации слушателей МВД к служебной деятельности, а также изучение действующего федерального законодательства, нормативных правовых актов МВД России, что позволило нам определить актуальность данной работы: несмотря на изученность и проработанность рассматриваемой проблематики, все еще имеет место фрагментарность теоретической разработанности проблемы адаптации молодых сотрудников органов внутренних дел, недооценка её практической значимости в работе с кадрами, что не способствует адаптации, затрудняет протекание данного процесса. Эти и другие аспекты будут раскрыты нами в данной работе.

Ключевые слова: адаптация, слушатели МВД, служебная деятельность.

Служебная деятельность в МВД характеризуется высокой динамикой, эмоциональным напряжением, напряжением, стрессом и, в некоторых случаях, повышенным риском для жизни сотрудников. Эти обстоя-

тельства предъявляют высокие требования не только к личным качествам сотрудников, но и к их адаптивности, приспособляемости к новым условиям профессиональной деятельности. Анализ особенностей адаптационного процесса будущих сотрудников органов внутренних дел позволил выделить специфические особенности осуществления этого процесса в образовательных заведениях МВД, в основе которых лежат присущие только им условия жизнедеятельности:

1. Уникальный ритм и регламентация жизни и быта.
2. Достаточные ограничения, связанные со средствами реализации актуальных потребностей.
3. Иные принципы организации межличностных и внутригрупповых отношений.
4. Сочетание суточных нарядов и учебной деятельности, что, в свою очередь, несет в себе колоссальную нагрузку.
5. Необходимость соблюдения определенной субординации в общении; адаптация к иному от привычного микросоциальному окружению.
6. Регламент учебного процесса.
7. Регламент в подготовке к занятиям.
8. Необходимость придерживаться строгого распорядка дня [4, с. 302].

С первых дней учебного процесса слушатель включается в сложный процесс служебной деятельности, и наряду с этим ему необходимо приспособляться к специфическим условиям профессиональных взаимоотношений с курсовыми офицерами, а также командирами групп. Важно отметить и имеющуюся проблему социально-бытовых факторов: ученики попадают в новые условия проживания в казарме, питания в столовой, жизни по распорядку дня. Указанные специфические условия жизнедеятельности в высших учебных заведениях МВД России определяют своеобразие действия механизмов психологической адаптации слушателей и формирования адаптивных стратегий.

Анализ психологической литературы по проблеме исследования позволил также выделить следующие критерии приспособленности и адаптации слушателей МВД:

- 1) социально-психологический (характеризует процесс усвоения индивидом основных норм, закономерностей, ценностей новой среды, отражает изменение социальной роли, изменение круга общения, корректировку потребностей и ценностей; формирование мировоззренческих и социальных установок, развитие самосознания и прояснение самооценки, усложнение регуляции поведения, стремление к самоутверждению в учебном коллективе);
- 2) психофизиологический (отражает перестройку мышления и речи, повышение функций внимания, памяти, тестирования и тренировки воли, повышение эмоционального напряжения, реализацию способностей);
- 3) профессиональный (предполагает вхождение человека в профессиональную среду и усвоение ее норм и ценностей);
- 4) педагогический (связан с особенностями адаптации учащегося к новой системе образования, необходимостью усвоения большего объема знаний; предусматривает поиск новых путей и методов работы, с помощью которых учебные заведения могут ускорить процесс адаптации) [2].

**Формирование системы позитивных межличностных отношений,
благоприятного психологического климата и организационной культуры**

На основании вышесказанного стоит сказать о том, что процесс адаптации слушателей к служебной деятельности в МВД не будет полноценным без реализации диагностической программы, направленной на исследование процесса адаптации слушателей образовательных организаций МВД к условиям служебной деятельности. В качестве примера нами был подобран комплекс методик, которые позволят оценить уровень адаптации у учащихся, представленный в таблице 1 [1].

Таблица 1

Диагностическая программа, направленная на исследование процесса адаптации слушателей образовательных организаций МВД к условиям служебной деятельности

Компоненты	Автор методики	Название	Цель методики	Исследуемые критерии
Когнитивный	В.В. Шпалинский, Л.В. Морозов	Самооценка	Исследование самооценки	Самооценка
Личностный	Д. МакЛейна	Шкала общей толерантности к неопределенности	Исследование толерантности к неопределенности	Толерантность
	Тест Томаса	Поведение в конфликтной ситуации	Определение поведения в конфликтной ситуации	Конфликт
Коммуникативный	Норман С., Эндлер Д. Ф., Джеймс Д. А., Паркер М. И.	копинг-поведения в стрессовых ситуациях	Изучение копинг поведения в стрессовых ситуациях	Копинг-поведение
Поведенческий	Р. Даймонд, К. Роджерс	Шкала социально-психологической адаптации	Изучение психологической адаптации личности	Адаптация

Как можно отметить, высокую эффективность данной программы задает наличие разграничений по критериям, которые также важно учитывать в процессе адаптации студентов МВД к службе.

Что касается психологических и профилактических мер, следует отметить важность работы психолога, который должен сосредоточить внимание на:

- 1) индивидуальное развитие личности слушателя в зависимости от имеющейся у него степени адаптации;
- 2) выработать конкретные рекомендации для каждого слушателя на время рассогласования;
- 3) внедрение новых методов и форм в учебный процесс и работу;
- 4) формирование у аудитории необходимых моделей поведения и мотивов с указанием степени их адаптации: профессиональной, социально-психологической и нравственной;

5) создание и поддержка положительной мотивации к обучению и будущей деятельности;

6) формирование и поддержка чувства собственного достоинства и самоуважения на основе оценки положительной мотивации, концентрации, умений и профессионализма;

7) владение разнообразными коммуникативными приемами, методами психологической защиты и расслабления;

8) стимулирование мотивации профессионального самосовершенствования студентов;

9) психолого-педагогическая осведомленность ответственных за курс и научно-методическое обеспечение данного направления воспитательной работы;

10) ценностно-рефлексивный характер взаимодействия учащихся с учителями [3].

Таким образом, следует отметить, что адаптация студентов к образовательному учреждению МВД – это сложный процесс привыкания к новым условиям учебной деятельности и общения в новом коллективе. В период адаптации проявляется социально-психологическая подготовка студентов к обучению, и можно прогнозировать их дальнейшее продвижение и развитие.

Следует иметь в виду, что соблюдение и учет всех характеристик адаптации приводит к ее высокой эффективности, а также помнить, что процесс адаптации к новым условиям у разных слушателей сильно отличается из-за влияния различных причин и обстоятельств каждого индивидуального студента.

Список литературы

1. Бурцева Е.В. Система органов внутренних дел как ресурс и антиресурс совладающего поведения сотрудников / Е.В. Бурцева // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2018. – №1 (48). – С. 18–22.
2. Емельянов А.Н. Психолого-педагогические средства активизации самоактивизации деятельности сотрудников правоохранительных органов / А.Н. Емельянов, Т.А. Ильина // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2019. – №2 (10). – С. 38.
3. Метлицкий И.Е. Системно-структурный подход к развитию профессионального потенциала сотрудников правоохранительных органов / И.Е. Метлицкий // Журнал Белорусского государственного университета. Серия: Философия. Психология. – 2017. – №1. – С. 103–107.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. / С.Л. Рубинштейн. – М., 2019.

ЦЕННОСТНО-МОТИВАЦИОННАЯ ДЕТЕРМИНИРОВАННОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩИХ ДЕФЕКТОЛОГОВ

***Аннотация:** в статье проводится анализ содержания понятия ценностно-мотивационной сферы студентов в процессе обучения в вузе в работах отечественных и зарубежных ученых-психологов. Раскрывается значение профессионализации для будущих дефектологов и студентов в целом. Рассматриваются различные подходы к пониманию феномена ценностно-мотивационной детерминированности профессионального становления, включая бихевиористский подход, теорию самодетерминации Деси и Райана и теорию атрибуции. Обозначаются основные причины снижения учебной мотивации студентов.*

***Ключевые слова:** мотивация, ценности, ценностно-мотивационная сфера, ценностно-мотивационная детерминированность, профессионализация.*

Ценностно-мотивационная сфера личности играет большую роль в профессиональном самоопределении, профессиональном становлении и профессионализации в целом. Развитая ценностно-мотивационная детерминация поведения студентов задает стабильное стремление к профессионализации, к формированию готовности выполнения своих профессиональных функций, принятию профессиональных норм и правил поведения, обеспечивает будущую профессиональную идентификацию, вливание всех новообразований в структуру личности и их неизменность.

В современной России повышается социальная значимость многих так называемых «помогающих» профессий, в число которых входит профессия дефектолога. В связи с возросшей востребованностью в таких специалистах актуальным является повышение качества додипломной профессиональной подготовки и формирование понимания необходимости постоянного саморазвития. Вместе с тем далеко не все получившие психологическое образование специалисты остаются в профессии.

Выбор профессии определяется влиянием социальных факторов, а также может быть детерминирован личностными ценностями и системой мотивации личности. Ценностно-мотивационная сфера личности, с одной стороны, определяет стратегию поведения в процессе профессионализации и, с другой стороны, сама претерпевает трансформацию по мере освоения профессии. Кроме того, сама специфика профессиональной деятельности оказывает влияние на развитие личности в контексте ключевых аспектов личностного функционирования [7].

Развитие и становление ценностно-мотивационной детерминированности профессионализации студента-дефектолога зависит от подкрепления в виде результата и успеха выполнения этой деятельности, а также подкрепления в виде овладения соответствующими способностями, повышением социального статуса в реальных контактных группах.

Как справедливо указывает В.А. Якунин, цели обучения и учения чаще всего не совпадают, так как принадлежат к внешнему и внутреннему слою ценностной структуры. «Отношение к учению как к средству достижения целей обучения образует второй уровень мотивационно-целевой основы обучения – учебную мотивацию. Учебная мотивация складывается из оценки студентами различных аспектов учебного процесса, его содержания, форм и способов организации с точки зрения их личных, индивидуальных потребностей и целей» [9].

Психологические исследования, проведенные на Западе, выявили две возможные причины снижения учебной мотивации студентов: внешние вознаграждения и отсутствие контекстного обучения. На типичных американских аудиторных занятиях используются системы вознаграждения для контроля поведения студентов. Преподаватель, можно сказать, «подкупает» студентов, например, разрешая им уйти пораньше или получить «автомат» при постоянном выполнении домашних заданий [3]. В связи с этим внешняя мотивация начинает преобладать над внутренней.

Предполагается, что система оценок в учебных заведениях, являясь бихевиористской практикой (стимул – реакция), должна поощрять благоприятное поведение и направлена на повышение мотивации и успеваемости студентов. Грамоты, дипломы, публичное одобрение преподавателей, доски почёта – всё это стимулы извне, которые должны заинтересовать студентов. Однако ряд современных исследований доказал, что стиль преподавания «стимул – реакция» мотивирует не всех студентов [8]. В соответствии с бихевиористским подходом система постоянного подкрепления должна помочь студенту и преподавателю быть более продуктивными на занятиях. При этом, если некое поведение базируется на отрицательном подкреплении, оно может привести к деградации учебного процесса, следовательно, его нужно немедленно прекратить.

Благодаря этим и другим исследованиям А. Круглански, С. Алон и Т. Льюис в 1972 году предположили, что, студенты, имеющие как достаточные внешние вознаграждения, так и внутренние причины или интерес для выполнения какой-то учебной задачи, будут считать внутреннюю причину стремления к учебной деятельности менее важной и будут скорее приписывать свое поведение внешнему фактору [5]. Также было высказано предположение, что внешние вознаграждения могут подорвать качество и креативность работы студентов, если бы они, наоборот, участвовали в работе над учебной задачей исключительно из-за личного интереса или желания. Однако результаты показали, что более высокий уровень внутренней мотивации связан с лучшими оценками. То есть студент с более высоким уровнем внешней мотивации обычно получает более низкие оценки [6].

Вторым объяснением снижения учебной мотивации является отсутствие контекстного обучения, что ведет к тому, что студенты не

понимают ценности обучения и его влияния на их жизнь. Преподаватели могут повысить мотивацию студентов за счет контекстуализации материала для их жизни, объяснения его важности и практичности. А также неосознанно преподаватели могут снизить автономию учащихся, чрезмерно сосредоточившись на оценках или используя стиль общения, который демонстрирует властные отношения [7].

Говоря о ценностно-мотивационной детерминированности студентов с точки зрения теории самодетерминации Деси и Райана, хочется подчеркнуть, что одной из ключевых базовых потребностей для повышения учебной мотивации является автономность. Именно она предполагает, что обучение является осознанным выбором студента, который напрямую влияет на его мотивацию к выполнению заданий, на формирование усилий, на чувство принадлежности к студенческой группе [4].

В основе теории атрибуции по отношению к профессионализации студентов-дефектологов лежит понимание того, что учащиеся, которые мало преуспевают в университете и имеют низкую самооценку, объясняют свои неудачи отсутствием способностей. Следовательно, студент не учитывает связь между отсутствием успеха и некачественным выполнением задания. Повторяющиеся неудачи приводят к приобретенной беспомощности в противоположность ориентации на мастерство [3]. И, напротив, студенты, обучающиеся мастерству, рассматривают свои недостатки не как неудачи, а как ошибки, полученные скорее из-за их собственного бездействия и недостаточной учебы.

Данные исследования Э.Н. Фаустовой показывают, что приблизительно две трети студентов заинтересованно относятся к учебе, своему профессиональному становлению и развитию общей культуры. Около трети относятся к получению образования формально, считая, что наличие диплома о высшем образовании престижно и может способствовать получению определенной социальной роли, обусловленной дипломом вуза. Возглавляет иерархию сфер, на которые направлены интересы студентов, в первую очередь, их личная жизнь, затем идет сфера общения в целом, и только третье место студенты отводят их будущей карьере [2].

Опираясь на вышеописанные исследования, мы считаем, что развитая ценностно-мотивационная детерминированность профессионализации будущих дефектологов является ключевым фактором успеха студентов. В основе любых учебных занятий лежит сочетание теорий мотивации. Некоторые преподаватели могут считать исключительно верной теорию бихевиоризма и предлагать награды и похвалы для достижения желаемого результата, в то время как другие преподаватели могут рассматривать выбор студента как важный аспект мотивации, ссылаясь на компонент автономности в теории самодетерминации. Несмотря на это, все же маловероятно, что в основной массе педагоги применяют единую теорию мотивации при обучении студентов, скорее, наоборот, преподаватели, по мере необходимости, используют атрибуты различных теорий и подходов.

Мотивация личности как проявление общественных отношений, обуславливая поведение и деятельность, оказывает влияние и на ее профессиональное самоопределение, профессиональное становление, а затем – на удовлетворенность профессией. Выбор профессии – важный вопрос в жизни человека, и от того, насколько правильно он будет решен, зависит

эффективность деятельности, любовь человека к своему труду, осознание его ценности, стремление повышать квалификацию и многое другое. Профессиональная подготовка – один из самых важных жизненных этапов каждого человека.

Проведя анализ таких понятий как ценности и мотивация личности, можно сделать вывод, что каждое из этих явлений представляет собой огромную значимость для человека, ведь ценности создают материальный и духовный мир, в котором живет человек, а мотивация дает объяснение его поведения. Также нельзя забывать о том, что ценностно-мотивационная детерминированность поведения каждого человека всегда индивидуальна и подвержена изменениям в ходе непосредственной жизнедеятельности индивида. А также она является одним из основных регуляторов поведения, будучи мощным мотивационным двигателем.

Наша педагогическая ответственность требует направить свое внимание к формированию подходящей ценностной ориентации студентов, что будет гарантировать рост педагогических кадров с положительной мотивацией к своей профессиональной подготовке – основоположников высокоуманного, целесообразного и перспективного стиля преподавания.

Список литературы

1. Казанцева Т.А. Взаимосвязь личностного развития и профессионального становления студентов-психологов / Т.А. Казанцева, Ю.Н. Олейник // Психологический журнал. – 2002. – Т. 23, №6. – С. 51–59.
2. Фаустова Л.В. Социально-психологический анализ психического состояния удовлетворенности трудом / Л.В. Фаустова // Психические состояния. Экспериментальная и прикладная психология. Вып. 10. – Л., 1981. – С. 67–73.
3. Якунин В.А. Педагогическая психология: учеб. пособие / В.А. Якунин. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А.; Изд-во «Полиус», 1998. – 639 с.
4. Deci E.L., Ryan R.M., Koestner R.R. The pervasive negative effects of rewards on intrinsic motivation: Response to //Review of Educational Research. 2001. № Т. 71 (№ 1). P. 43–51.
5. Kruglanski A.W., Alon S., Lewis T. Retrospective misattribution and task enjoyment //Journal of Experimental Social Psychology. – 1972. – Т. 8. – № 6. – P. 493–501.
6. Lepper M.R., Henderlong J. Turning «play» into «work» and «work» into «play»: 25 years of research on intrinsic versus extrinsic motivation // Intrinsic and extrinsic motivation. – 2000. – P. 257–307.
7. Lowman J. Promoting motivation and learning //College teaching. – 1990. – Т. 38. – № 4. – P. 136–139.
8. McClenney K.M., Marti C.N. Exploring Relationships between Student Engagement and Student Outcomes in Community Colleges: Report on Validation Research. Working Paper // Community College Survey of Student Engagement. – 2006. – 136 p.
9. Weiner B. Attributional theories of human motivation // Human Motivation: Metaphors, Theories, and Research, Sage, Newbury Park, CA, Sage. – 1992. – 480 p.

Крылов Сергей Юрьевич
старший преподаватель

Якушева Оксана Владимировна
преподаватель

ФГБОУ ВО «Московский государственный
технический университет им. Н.Э. Баумана»
г. Москва

ВНУТРИ- И МЕЖГРУППОВОЙ АСПЕКТ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВ КРЕАТИВНЫХ ТЕЛЕСНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ ПРАКТИК

***Аннотация:** в статье проведен обобщенный обзор психологических основ креативных телесно ориентированных практик с акцентом на внутри- и межгрупповые отношения. Раскрываются понятия телесной психотерапии и креативные телесно ориентированные практики.*

В настоящее время существует множество психотерапевтических практик. Различные методы психотерапии реализуют свой принцип лечения, которые используются в работе с людьми, имеющими различные проблемы. В нашей работе мы рассматриваем вид психотерапии, при котором понять свои чувства и мысли помогают движения и физические упражнения, направленные в том числе и на укрепление внутригрупповых и межгрупповых связей.

Видом современной практической психологии, предметно-объектной базой которого является тело человека, стала телесно ориентированная терапия. Опираясь на классические традиции телесно ориентированной психотерапии, применяются различные формы художественно-музыкального и иных видов искусства. Одной из таких форм терапии искусством стала арт-терапия (креативная психотерапия), которая включает определенные телесно ориентированные техники.

***Ключевые слова:** телесные практики, телесная психотерапия, телесно ориентированные практики, креативные телесно ориентированные практики, арт-терапия.*

Проблема межличностных и межгрупповых отношений, психологического климата в группе является актуальной в современной науке до сих пор. Ею занимается множество школ социологии и психологии. Терапевтические возможности телесно ориентированной психологии могут внести свой достойный вклад в решение этой проблемы.

Познание человеком себя и мира инструментарием телесных практик берет своё начало в глубокой древности. Для достижения и поддержания жизненной энергии тела и духа телесная терапия осуществлялась в рамках таких направлений, как боевые искусства (дзюдо, айкидо, ушу т. п.), шаманизм, целительство, различные танцевальные практики, религиозные и бытовые обряды, ритуалы. Все эти практики были направлены на улучшение физического, эмоционального развития человека. С развитием телесных практик, в современной психологии появляется телесно ориентированная психотерапия, которая со временем становится популярным направлением в решении внутригрупповых и межгрупповых проблем.

Телесно ориентированная психотерапия (далее – ТОП) является уникальным и эффективным способом целостного развития человека, позволяющим успешно встраиваться в систему позитивных межличностных отношений. Она помогает структурировать его чувства, разум и телесные ощущения, реабилитировать утраченные и абилитировать отсутствующие взаимосвязи между ними, способствовать созданию условий для доверительного и полного контакта человека с жизнью его тела. Работа с телом создает уникальные возможности терапевтического воздействия «вне цензуры сознания», что является важнейшей особенностью телесно ориентированной терапии. Это позволяет обнаружить реальные истоки возникших проблем и получить доступ к представленным в теле глубинным уровням бессознательного. Человеческая жизнь изобилует множеством проблем, психологическое решение которых телесно ориентированным подходом показывает высокую эффективность.

Кроме общепринятых практик, ТОП использует и другие средства психотерапевтического воздействия, позволяющие расширить возможности личностного роста и оздоровления человека, такие как: терапевтическая работа с дыханием, движением, энергобалансом, мышечным тонусом; с энергетическими и межличностными границами; чувством безопасности и с различными ресурсами комплексного развития группы. Телесно ориентированная психотерапия, являясь психологией человеческой телесности и чувств, основывается на целостном подходе к разрешению трудностей, стрессов, кризисов, с которыми люди сталкиваются в течение всей своей жизни. Эмоциональные травмы, связанные со сложностями взаимоотношений в семье и на работе; деформации процесса развития личности; невротические расстройства, последствия пережитых стрессов и жизненных драм; духовные кризисы и поиски; умение справляться с тяжелыми переживаниями, такими, как горе, утрата – вот обширный круг проблем, с которыми позволяет справиться ТОП, представляя собой систему психологической помощи, поддержки, исцеления и коррекции.

В классической традиции ТОП имеется ряд важных понятий, которые имеют основополагающее значение: «энергия», «мышечная броня», «почва под ногами» и так далее. Но ключевым понятием является «телесность».

«Телесность» – это не только ядро – собственно тело, но и его временное измерение (прошлое, настоящее, будущее), и пространство вокруг ядра, включая различные явления сознания – традиции, желания, потребности. Немаловажным остается тот факт, что тело, являясь фундаментальной ценностью человеческой жизни, обладает первостепенной значимостью в жизненно важных процессах. Именно тело – изначальная данность в жизни появившегося на свет ребенка, которое на протяжении всего своего существования, человек, развиваясь, вычленяет из реальности. Позже тело выступает основой таких структурных элементов, как личность и сознание и воспринимается как «Я» [3].

Основой психического развития и самопознания человека становится именно телесно – чувственный опыт, это верно и в филогенетическом и в онтогенетическом аспекте. Будучи выражением внутренней сущности человеческого естества, именно телесность воплощает способ человечес-

Формирование системы позитивных межличностных отношений, благоприятного психологического климата и организационной культуры

кого бытия в настоящем времени, которая необходима для осознания и освоения собственной природы.

Проводником, помогающим восстановить утраченный контакт с частями нашей души и духа, является мир телесности [2].

Большинство известных сегодня телесно ориентированных психотехник получили своё развитие вне группового направления в психотерапии, однако чаще всего применяются как раз в групповых формах.

Телесно ориентированная психотерапия имеет свои психотерапевтические процедуры, которые влияют на дыхание и способствуют пониманию телесного состояния и напряженных поз, а также двигательные упражнения, предполагающие физические контакты между участниками группы. Примечательно, что огромный опыт человечества, показывает колоссальную роль прикосновений, то есть различных видов телесного (тактильного) контакта. Одним из основных языков мышц, нервов, кожи, который формирует пространство любви, поддержки, и заботы в телесно ориентированной терапии являются именно прикосновения. Как раз в области прикосновения и создается та зона интенсивности, повышающая осознанное психическое внимание. Тактильные контакты помогают лучше ощущать свое тело, соприкоснуться с настоящими чувствами, с внутренними ресурсами здоровья и развития, что, в свою очередь, помогает облечь внутригрупповые отношения и общение в более доверительные формы. Двигательные упражнения помогают погружению участников в первичное эмоциональное состояние, в свою истинную природу. Например, одна группа упражнений призвана содействовать доступу к заблокированным эмоциям гнева и ярости, другая же помогает высвободить эмоции каждому участнику. Упражнения дают возможность руководителю и членам группы делать выводы о «бронне характера» каждого, возникающих блоках самопроизвольного течения энергии, и, анализируя, соотносить телесное состояние с психологическими проблемами. Отсюда следует, что телесно ориентированные психотехники способствуют высвобождению негативных аффектов и приводят к положительным личностным изменениям, позволяющие работать над формированием благоприятного психологического климата.

Телесные техники способствуют эффективному открытию пути к соматическому бессознательному, обнаружению в нем блоков с их последующей ликвидацией. Будучи материальным отражением пережитых эмоциональных состояний, наше тело является носителем психотравм и зажимов. Подавляя наши желания и эмоции, мы прячем их в тело, создавая тем самым блоки и зажимы на пути движения жизненной энергии. В современной психологии тело, душа и дух воспринимаются как единое целое, и поэтому телесные аспекты в психотерапии приобретают все большее значение. ТОП по своей сути стремятся пробудить жизнь, воздействуя на тело и душу, помогает открыть новые возможности в человеке для укрепления взаимопонимания в группе, позитивного настроения совместной активности [4]. Для этого сегодня, развивая классические традиции телесно ориентированной психотерапии, применяются различные формы художественно-музыкального и иных видов искусства активности.

Использование различных видов и жанров искусства в лечебных целях использовались с древних времен. Однако лишь в XX веке искусству стали официально приписывать терапевтическую функцию, основываясь

на конкретных положительных результатах научных исследований. Так, например, в Великобритании М. Ричардсон, Дж. Дебуффе и др. использовали изобразительное искусство для лечения психических расстройств, а в 1940-е годы рисунки, выполненные различными людьми, использовались как инструмент исследования бессознательных процессов. Впоследствии, этот и другие методы воздействия искусства на психические проблемы получили название «арт-терапия». По одной из версий термин «арт-терапия» был впервые употреблен Адрианом Хиллом в 1938 году при описании своих занятий изобразительным творчеством с туберкулезными больными в санаториях. В последующем, данный термин стал применяться ко всем видам терапевтических занятий искусством (музыкотерапия, драматерапия, танцевдвигательная терапия и т. п.) [1]. Позднее понятие расширилось, сейчас арт-терапия представляет собой комплекс методов психотерапии и психокоррекции, использующий созидательную и просто творческую активность человека для решения проблем психологического характера как внутри- так и межличностного масштаба.

Арт-терапия, являясь одной из форм терапии искусством (креативной психотерапии), становится популярной в XX-XXI веке, как группа методов креативных телесно ориентированных практик (далее-КТОП), использующая возможности искусства с целью положительных изменений в интеллектуальном, эмоциональном и личностном развитии человека, а также в психологическом климате группы, в создании атмосферы взаимопонимания и уважения. К наиболее распространенным КТОП сегодня можно отнести: музыкотерапию, сказкотерапию, игротерапию, кинезитерапию, драматерапию, имаготерапию и многие другие направления. Перечень данных практик помогает каждому человеку выразить себя, свои чувства, эмоции, ощущения мелодией, звуком, движением, рисованием, работая как на индивидуальных занятиях, так и на групповых. Использование КТОП благотворно влияет на физическое, эмоциональное, речевое (вербальное) развитие, что в целом позитивно сказывается на социальном развитии, а также в решении проблем межличностных и межгрупповых отношений, укрепления психологического климата в группе.

Таким образом, мы можем говорить, что телесно ориентированная психология и терапия является теоретической и практической основой для креативных телесно ориентированных практик, которые в связи с вышеизложенным можно определить как комплекс разноплановых психотехник, удовлетворяющий потребности человека в самоактуализации, творческом саморазвитии, самовыражении духовной сущности, оздоровлении и укреплении внутригрупповых и межгрупповых связей через воздействие на тело и психику средствами искусства.

Список литературы

1. Касен Г.А. Арт-педагогика и арт-терапия в инклюзивном образовании / Г.А. Касен, А.Б. Айтбаева. – Алматы: Қазақ университеті, 2019. – С. 8.
2. Лоуэн А. Биоэнергетический анализ: теория и практика / А. Лоуэн. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2012. – 413 с.
3. Малкина-Пых И.Г. Телесная терапия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.universalinternetlibrary.ru/book/8075/ogl.shtml> (дата обращения: 10.10.2021).
4. Хрестоматия по телесно ориентированной психотерапии и психотехнике [Текст] / ред.-сост. В. Ю. Баскаков. – М.: ИОИ, 2013. – 158 с.

Ломова Дарья Николаевна
бакалавр, студентка

Научный руководитель

Карандеева Арина Вячеславовна
старший преподаватель

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

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ШКОЛЫ КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ПОДРОСТКА

***Аннотация:** задача формирования гармоничной, зрелой личности ребенка в основном возложена на образовательные учреждения. Поэтому образовательная среда должна отвечать такому требованию, как психологическая безопасность и комфортность. В статье обосновывается, что в подростковом возрасте, и без того сложном и нестабильном, психологически безопасная образовательная среда является основополагающим фактором развития такой важной структуры личности, как учебная мотивация, которая напрямую влияет на познавательную активность и успешность учения школьников.*

***Ключевые слова:** учебная мотивация, подростковый возраст, психологически безопасная образовательная среда.*

В настоящее время в России происходит серьезная трансформация взглядов общественности на то, каким образом должно обеспечиваться и сопровождаться обучение и воспитание подрастающего поколения. К образовательным учреждениям предъявляется множество требований. Это обосновывается тем, что именно в этих организациях деятельность их сотрудников направлена на формирование зрелой и гармонично развитой личности воспитанника. Особое внимание обращено вопросу обеспечения психологически безопасной и комфортной образовательной среды в учреждении.

Психологически безопасная образовательная среда – это пространство образовательного учреждения, которое обеспечивает сохранение и развитие психических функций обучающегося, способствует личностному росту и социализации включенных в нее участников школьного возраста, максимальной реализации их способностей, а также дает чувство защищенности, что удовлетворяет потребность человека в безопасности [2].

Важность и первостепенность проблемы формирования психологической безопасности в образовательной организации объясняется тем, что значительную часть своей жизни ребенок проводит именно в образовательной среде. Здесь приобретаются базовые знания, осваиваются разные виды и сферы деятельности, подростки получают опыт взаимодействия со многими социальными группами, например, с учениками разных возрастов, учителями, родителями, психологами, социальными педагогами и другими специалистами. Но главное отличие образовательной среды от всех остальных – её контролируемость и управляемость, что делает её наиболее пригодной для эффективного создания и поддержания психоло-

гической безопасности всех включенных в нее субъектов образовательного процесса.

Роль психологической составляющей безопасности образовательной среды трудно переоценить, так как именно она выступает основным фактором, способствующим субъективному благополучию человека, обеспечивает психическое и психологическое здоровье личности. Особенно важной представляется психологическая безопасность в образовательной организации для учащихся подросткового возраста.

По мнению большинства педагогов и психологов, подростковый возраст – это период в жизни человека от детства к юности, рамки которого от 10–11 до 14–15 лет. Психологические и физиологические особенности перестройки организма становятся причиной того, что этот возраст считается наиболее сложным во многих аспектах, и характеризуется разным рода противоречиями.

Основное противоречие пубертатного периода – желание «быть взрослым», которое сопровождается тем фактом, что ощущение подлинной взрослости у ребенка еще отсутствует. Это – причина того, что школьник одновременно стремится к независимости («Я уже не ребенок») и не готов к ответственности («За меня ответственны не я, а вы»).

Среди основных новообразований личности в указанный период особо значимы: становление нравственного сознания, самопознания, самосознания, самоотношения [1]. Это время интенсивного формирования мировоззрения, системы оценочных суждений, нравственной сферы личности растущего человека. Повлиять на протекающие процессы может абсолютно любое событие, происшествие, педагогическая ситуация, затрудненное общение с педагогами, неустойчивая или низкая позиция среди коллектива одноклассников. Последнее обстоятельство наиболее сильно влияет на чувство уверенности в себе как в нужном члене коллектива, и является основой дальнейшего формирования качеств личности, принятых в обществе.

Еще одной яркой особенностью данного возрастного периода является эмоциональная нестабильность, которая проявляется в частых сменах настроения, аффективной «взрывчатости», что связано с физиологической составляющей, 13 лет – это возраст пика эмоциональной неустойчивости у мальчиков и девочек пубертатного периода.

Также в этот период происходит достаточно серьезная трансформация школьной жизни, вместо одного преподавателя по всем предметам появляется множество педагогов по каждому предмету с разными подходами и требованиями, количество учебных дисциплин возрастает, учебный материал усложняется, виды внешкольных и внеклассных мероприятий расширяются, а также возникает необходимость выстраивать новые отношения с коллективом одноклассников, в том числе и вне школы. Все это непосредственно влияет на состояние учащегося, перестройку такой важной структуры личности как мотивации учения.

Мотивация, по мнению американского доктора философии Б. Хоффмана, представляет собой изменчивый гибкий комплекс потребностей, побуждений, интересов и намерений. Учебная же мотивация считается подвидом мотивации (по И.А. Зимней). Это сложная динамическая система, включающая иерархию мотивов, учебные цели и намерения, стратегии реагирования на трудности и неудачи в процессе учения, а также

Формирование системы позитивных межличностных отношений, благоприятного психологического климата и организационной культуры

ожидания и представления, относящиеся к оценке собственного потенциала и собственных достижений ребенка, его успехов и неудач [3].

В подростковом возрасте, учитывая все его противоречивые особенности, школьнику очень важно чувствовать себя защищенным, в связи с чем большое внимание следует уделять формированию психологически безопасной образовательной среды образовательной организации. Неустойчивое психологическое состояние ребенка может стать причиной страхов и переживаний, ощущения опасности, поэтому психологическая поддержка всех остальных субъектов образовательного процесса чрезвычайно важна. Если учителя и родители уделяют особое внимание особенностям прохождения ребенком пубертатного периода, то велика вероятность того, что все «острые углы» и конфликтные ситуации будут максимально снижены, и будут созданы все необходимые условия для гармоничного развития личности, её психических функций, а также учебной мотивации.

Успешная адаптация к изменившимся условиям обучения, ситуация успеха, создаваемая образовательной организацией, положительные эмоции от получения образования могут стать причиной появления чувства внутренней уверенности в школе и стать прекрасным источником позитивной учебной мотивации. Качественно выполненные задания могут стать основой для внутреннего удовлетворения подростка, а фиксация на нем также положительно сказывается на мотивации. При этом необходимо помнить следующее: «внешние факторы в процессе развития учебной мотивации способствуют трансформации их во внутренние» [4].

Успешное развитие когнитивных мотивов учения в подростковом возрасте определяется активным стремлением учащегося к самостоятельным формам учебной работы. Это достигается через выполнение самостоятельных учебных заданий на уроке, в работе со сложным учебным материалом (его поиске, отборе, структурировании и др.), в стремлении учащегося самостоятельно строить познавательную деятельность за пределами школьной программы, в различных формах самообразования.

Подводя итог выше сказанному, отметим, что непосредственно организация процесса обучения, создание психологически безопасной и комфортной образовательной среды играют едва ли не первостепенную роль в вопросе развития и поддержания позитивной учебной мотивации учащихся подросткового возраста.

Список литературы

1. Абрамова Г. С. Практикум по возрастной психологии: учеб. пособие для студентов вузов. – 2-е изд., стереотип. / Г. С. Абрамова. – М.: Юрайт, 2009. – 320 с.
2. Баева И. А. Модель психологической безопасности подростка в образовательной среде / И. А. Баева, Е. Б. Лактионова, Л. А. Гаязова [и др.] // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2019. – №194 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-psihologicheskoy-bezopasnosti-podrostka-v-obrazovatelnoy-srede> (дата обращения: 13.10.2021).
3. Гордеева Т. О. Внутренняя и внешняя учебная мотивация академически успешных школьников / Т. О. Гордеева, Е. А. Шепелева // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2011. – №3. – С. 33–45 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/vnutrennyaya-i-vneshnyaya-uchebnaya-motivatsiya-akademicheski-uspeshnyh-shkolnikov> (дата обращения: 13.10.2021).
4. Ткаченко Л. М. Моделирование процессов формирования учебной мотивации подростков / Л. М. Ткаченко // Концепт. – 2015. – № S1. – С. 21–25 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2015/75005.htm> (дата обращения: 11.10.2021).

Овчинникова Елена Самсоновна
преподаватель
МБОУ ДО «Атлашевская ДШИ»
Чебоксарского района Чувашской Республики
п. Новое Атлашево, Чувашская Республика

МЕСТО И РОЛЬ ТЕАТРАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ В ПРАКТИЧЕСКОМ НАПРАВЛЕНИИ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

***Аннотация:** в статье изучается значение театральной педагогики для практических целей современной психологии. Театральная педагогика постепенно развивается, увеличивая свою значимость для практической психологии. Актуальность темы постоянно увеличивается, так как психологическому воспитанию детей уделяется все больше внимания, изучаются новые методики и происходит углубление уже известных, но эффективных, к которым можно отнести театральную педагогику. В результате работы будет обобщено значение театральной педагогики для практической психологии.*

***Ключевые слова:** театральная педагогика, педагогика, психология, практическая психология, значение театральной педагогики.*

Ключевая роль театральной педагогики состоит в раскрытии и формировании гармоничной личности каждого учащегося. Именно это является важной задачей практической психологии, что сразу объединяет два данных научных направления. Для реализации своей роли театральный педагог создает систему взаимоотношений так, чтобы были сформированы условия для проявления эмоций ученика, его открытости на занятиях. При этом в обязательном порядке формируется атмосфера взаимного доверия и творчества.

Современная театральная педагогика выявляет и подчеркивает индивидуальные черты и качества каждого человека, представляет всем окружающим его неповторимость. Театр в целом позволяет создать связь между настоящим миром, прошлым и будущим. Это важно для практической психологии, так как ученик сначала отвечает сам для себя на философские вопросы: «Кто я?», «Каково мое предназначение?» и так далее. На основе этих ответов он развивается как личность, находит свою цель, что является одной из задач практической психологии [5].

При этом театральная педагогика переносит учеников в иные эпохи, но делает это в более интересном для них варианте – в форме театральной постановки или сцены. Они продолжают познавать современный мир, начинают более глубоко изучать прошлое. С помощью театральных постановок достигается освоение на практике многих нравственных и научных истин. При этом ученики учатся чувствовать и думать об эмоциях других людей через их театральное перевоплощение в разных персонажей. Они познают жизненные переживания, драмы и многие иные состояния, начиная понимать эмоции и состояния окружающих их людей.

Именно по этим причинам театральная педагогика становится для ребенка одним из проводников в общечеловеческую культуру, она

**206 Психологически безопасная образовательная среда:
проблемы проектирования и перспективы развития**

Формирование системы позитивных межличностных отношений, благоприятного психологического климата и организационной культуры

объясняет ему нравственные ценности разных народов, учит его сопереживать и понимать эмоции окружающих. Все это соотносится с целями практической психологии.

В процессе театральной деятельности учащиеся становятся более уверенными в себе, они самоутверждаются как личности, что дает возможность самовыражаться ученикам, это крайне важно в их возрасте. При этом нельзя не отметить еще одну пользу функционирования театральных отделений в школах искусств – ученики могут удовлетворить имеющиеся нравственные и эстетические потребности [2].

Важно отметить, что театральная педагогика в школах искусств не ставит перед собой задачу воспитать или даже сформировать актеров. В школе искусств театральная педагогика ставит перед собой задачу развить личность ребенка через театральное искусство [4].

Выделим важнейшие положительные аспекты реализации театральной педагогики в целях практической психологии:

1. Формирование уверенности в своих силах, самоутверждение в личностном плане, развитие навыков коммуникации и рассуждений.
2. Социализация и коллективизация детей с раннего возраста, что особенно важно во взрослой жизни.
3. Формирование воспитанных, ответственных и самостоятельных личностей.
4. Творческое самовыражение, реализация индивидуальности.
5. Дисциплинирование учащихся, приучение к самодисциплине.
6. Формирование в детей гуманистических начал, альтруизма, сопереживания, понимания эмоций других людей.
7. Существенное расширение кругозора ребенка через игровые элементы, познание культур и ценностей многих народов.
8. Обучение верной оценки своих возможностей и навыков, формирование знаний оценки верности и ложности суждений [1].

Представленные положительные аспекты не являются исчерпывающими, на практике их существенно больше. Представленные лишь ярко выделяются и являются наиболее важными [3].

Таким образом, роль театральной педагогики в практическом направлении современной психологии значительна. Именно эта дисциплина позволяет учащемуся развивать свою личность, обучаться сопереживанию и пониманию чувств окружающих. При этом театральная педагогика дает основы управления своими эмоциями.

Место, отведенное театральной педагогике в практическом направлении современной психологии, – связующее звено между психологией и учеником. Театральная педагогика позволяет в более понятной и интересной форме передать учащемуся психологические знания и навыки, важные для его дальнейшей жизни.

Таким образом, театральная педагогика играет важную роль для практической психологии на современном этапе. Внедряя ее в образовательную программу, с ранних лет удастся существенно ускорить процесс развития ребенка как личности. Постепенно он начинает самореализовываться, самоутверждаться, осознавать ценность себя и окружающих, начинает понимать эмоции людей вокруг и так далее. Несмотря на наличие у многих современных подростков новых увлечений, например, компьютерные игры, просмотр сериалов или иных передач, театр до сих пор

остаётся достаточно предпочтительным увлечением учеников школ. Объяснить это можно невозможностью заменить живое общение общением посредством коммуникационных технологий, дополняя его театральными действиями. Театральная педагогика позволяет не только развить личность ребенка, но и углубить процесс получения знаний по истории, обществознанию и иным предметам, что также важно, однако уже для педагогики и образования. Именно театральная педагогика поможет сформировать у ребенка желание самостоятельно развиваться, находить интересную ему информацию и эффективно получать интересующие его данные.

Таким образом, театральная педагогика позволяет ускорить формирование с ранних лет полноценной личности, готовой к сложностям окружающего мира, способной адекватно реагировать на его трудности, и иных индивидов в нем. Такая личность сможет не только стать полноценной частью общества, но и грамотно воспитать в дальнейшем таких же личностей.

Список литературы

1. Алексеев А.И. Роль театральной педагогики в творческом развитии и социализации учащихся / А.И. Алексеев, М.В. Лиходей // Современная научная мысль: материалы Международной научно-практической конференции (Чебоксары, 10 октября 2016 года) / гл. ред. М.П. Нечаев, отв. ред. А.Н. Ярутова. – Чебоксары: НОУ ДПО «Экспертно-методический центр», 2016. – С. 38–41.

2. Белоус О.В. Проблема использования театральной педагогики в работе с детьми младшего школьного возраста / О.В. Белоус, М.О. Щербакова // Социализация детей дошкольного и младшего школьного возраста как инвестиция в будущее: сборник научных статей по материалам Межрегиональной дистанционной научно-практической конференции, посвященной 120-летию со дня рождения Л.С. Выготского (Москва, 1 декабря 2016 г.). – М.: ООО «Издательство «Спутник+», 2016. – С. 179–183.

3. Климова Т.А. О создании секции театральной психологии и педагогики при Московском отделении РПО / Т.А. Климова // Социальная психология и общество. – 2016. – Т. 7, №1. – С. 148–151. – DOI 10.17759/sps.2016070111.

4. Смирнов Д.А. Элементы театральной педагогики в работе с социально дезадаптированными подростками в школе / Д.А. Смирнов // Университет XXI века: научное измерение: материалы научной конференции научно-педагогических работников, аспирантов, магистрантов и соискателей ТГПУ им. Л.Н. Толстого (Тула, 18–27 мая 2016 г.) / ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого». – Тула: Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, 2016. – С. 391–394.

5. Степанова И.В. Традиции театральной педагогики в системе современного театрального образования / И.В. Степанова // Праздник как пространство социально-художественных смыслов: межвузовский сборник научных трудов / Министерство культуры Российской Федерации; Учебно-методический совет по режиссуре театрализованных представлений и праздников; Челябинский государственный институт культуры. – Челябинск: Челябинский государственный институт культуры, 2018. – С. 184–192.

Плугина Мария Ивановна

д-р психол. наук, профессор, заведующая кафедрой
ФГБОУ ВО «Ставропольский государственный
медицинский университет»

Министерства здравоохранения Российской Федерации
г. Ставрополь, Ставропольский край

DOI 10.31483/r-99674

РОЛЬ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ В ФОРМИРОВАНИИ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

***Аннотация:** в статье обосновывается важность системы повышения квалификации в формировании организационной культуры преподавателей высшей школы. Одним из требований к личности и деятельности преподавателей высшей школы является наличие высокого уровня академических знаний, отражающих профессионализм деятельности, и общей культуры, неотъемлемой составляющей которой является организационная культура, что отражает профессионализм личности. Обеспечить требуемый уровень культуры педагогов сегодня способна система повышения квалификации, главное назначение которой связано не только с закреплением имеющихся и приобретением новых знаний, но и с перестройкой сознания личности, формированием новых установок, мотивов, потребностей.*

***Ключевые слова:** культура, организационная культура, повышение квалификации, преподаватель высшей школы, профессионализм личности и деятельности.*

Современность характеризуется повышением требований к уровню профессиональной компетентности субъектов различных сфер деятельности, что обусловлено тенденциями общественного развития и компетентностным подходом, заявленным при решении задач высшего и среднего специального образования, связанных с подготовкой будущих специалистов.

При этом анализ содержания, специфики, условий повышения эффективности деятельности представителей любой профессиональной сферы в настоящее время не рассматривается «вне» проблемы развития личности профессионала и таких ее значимых качеств как общая и профессиональная культура.

Феномен «культура», являясь важным компонентом общественной жизни и специфическим способом деятельности, позволяет личности выступать в роли субъекта и проявлять при этом свою индивидуальность [7]; заимствовать наработанный опыт, обеспечивающий приобретение новых качеств и образований личности [4]; развивать социально одобряемые потребности и ориентации [8]; быть субъектом определенного общества, социальных общностей, социальных институтов [11] и др. Но, главное, культура способствует обогащению личности посредством формирования ее духовной составляющей. И это позволяет личности вести себя в соответствии с выработанными в обществе нормами и традициями, которые, не вступают в противоречие с имеющимися потребностями, возможностями, интересам и установками.

Все это указывает на тесную связь культуры с процессом развития личности, что, по мнению Антоновой Е.В., обусловлено глубоким осмыслением феномена культуры и становлением гуманистической парадигмы в качестве доминанты социокультурного процесса [1].

Наиболее ярко эта связь проявляется в профессиях системы «человек – человек», в контексте которой рассматривается и педагогическая профессия. Как известно, преподаватель сегодня рассматривается не только как «транслятор» знаний, но и культуры. Это подтверждается тем, что в содержание деятельности представителей педагогической профессии включены такие важные (среди множества других) функции как гуманистическая, аксиологическая, социокультурная, предполагающие сохранение и приумножение культурного наследия общества [5]. Необходимость выполнения предписанных функций в соответствии с требованиями общества и профессионального сообщества, тенденциями развития отечественного образования, ориентированного на вхождение в мировую культуру, указывает на важность постановки и решения задач, связанных с повышением профессиональной культуры преподавателя.

Профессиональная культура, как подчеркивает Е.В. Антонова, выступает одним из социально значимых показателей образованности человека, который отражает совокупность его материальных и духовных ценностей, а также демонстрирует степень творческой самореализации личности и уровень ее актуализации [1]. Это соотносится с высказыванием Гурьева М.Е., который подчеркивал, что профессиональная (педагогическая) культура преподавателя выступает объективным показателем его педагогического мастерства [2].

И если педагогический коллектив в качестве приоритетных ставит цели, достижение которых обеспечивает формирование у будущих специалистов академических знаний, то одновременно должны актуализироваться и выполняться те функции, выдвигаться и решаться те задачи, которые способствуют сохранению и приумножению культурного наследия общества. Только в этом случае педагогическое сообщество способно на высоком уровне компетентности достичь главной цели высшего образования – подготовка конкурентоспособной личности будущего специалиста, способной успешно адаптироваться в сложном поликультурном мире, готовой проявлять активность и творчество в жизни и профессии.

Однако практика показывает, что не все представители педагогического сообщества ориентированы на одновременное выполнение обучающих функций и функций, обеспечивающих воспитание культурной, активной, творческой личности. И, несмотря на то, что еще в конце XX – начале XXI вв. многие исследователи видели основную роль педагогов в том, чтобы они выполняли развивающую функцию, т.е. такую функцию как развитие личности (Ю.К. Бабанский, Ю.Н. Кулюткин, Т.И. Шамова, Н.В. Немова и др.), сегодня многие преподаватели ориентированы на формирование академических знаний у обучаемых.

Такое состояние существующей проблемы актуализирует постановку вопроса о повышении профессиональной компетентности вузовских преподавателей до такого уровня, который позволит им быть мобильными в принятии, осознании и эффективном решении задач, направленных на совершенствование культуры будущих специалистов.

Формирование системы позитивных межличностных отношений, благоприятного психологического климата и организационной культуры

Как видно, в данном случае речь идет только о профессиональной культуре педагогов, но и о культуре студентов как субъектов взаимодействия в образовательном пространстве вуза. Поэтому здесь более уместно использовать понятие «организационная культура».

Ряд исследователей, обобщив существующие определения понятия «организационная культура», сделали вывод о том, что данный феномен следует трактовать как систему определенных ценностей и убеждений, обычаев и традиций, которые разделяют и сотрудники, и студенты образовательного учреждения. И это выражается в тех нормах и образцах, стереотипах деятельности и мышления, которые проявляются в поведении и отношениях у всех субъектов образовательной среды [6].

Однако, образцом культуры поведения и отношений должен быть преподаватель. Именно он, в соответствии с целями, задачами и направлениями деятельности вуза, должен и может стать «носителем» тех ценностей, традиций, которые соотносятся с миссией учебного заведения, и формировать их у студентов.

Но, как было сказано выше, не все преподаватели имеют требуемый уровень профессиональной культуры, не всегда принимают ценности, отражающие основную миссию образовательного учреждения, что требует соответствующей работы. И эту работу весьма успешно выполняет система повышения квалификации.

Повышение профессиональной компетентности педагогических кадров не является чем-то новым, но сегодня этот вопрос соотносится с идеями концепции непрерывного образования и трансформациями современного общества.

Существующий опыт обучения педагогов на этапе последипломного образования показывает, что их включение в этот процесс способствует не только укреплению существующих, приобретению новых знаний, но и выходу личности на более высокий уровень развития.

В частности, дополнительное профессиональное образование, включающее систему повышения квалификации и переподготовку педагогических кадров, в настоящее время обладает значительным потенциалом, а его возможности не ограничиваются лишь совершенствованием академических знаний. То количество образовательных услуг, которые предлагает этот социальный институт, выходит за рамки «профессионализм деятельности» и обеспечивает совершенствование «профессионализма личности». Такой подход в функционировании сложившейся системы последипломного обучения подтверждает идеи педагогов и психологов, высказанных более двадцати лет назад о том, что система повышения квалификации по своему назначению стала выполнять такие функции как «перестройка» психологии человека и сохранение, развитие созидательного научного, культурного и духовного потенциала страны [2; 9; 10]. И, если говорить о «перестройке», то здесь предполагается изменение сознания, формирование новых установок, ориентиров, мотивации, обеспечивающих успешное личностно-профессиональное развитие профессионала, повышение его общей и профессионально культуры.

В этом контексте правомерно решать и задачу по формированию организационной культуры преподавателей высшей школы. Так в ряде вузов сегодня достаточно успешно разрабатываются и реализуются программы повышения квалификации по рассматриваемой проблеме. Имеется

аналогичный опыт и в деятельности факультета повышения квалификации педагогических кадров в Ставропольском государственном медицинском университете. Более 5 лет в вузе преподаватели – слушатели системы повышения квалификации обучаются по программе «Организационная культура субъектов образовательной среды вуза». Программа отражает современные концепции становления психологического знания, различные теории и направления современной психологии, принципы формирования и развития организационной культуры, пути и тенденции ее развития, влияющие социокультурного контекста на научное творчество.

Основные задачи программы направлены на выявление сущностного содержания феномена «организационная культура» и ее функций; определение методов формирования и развития организационной культуры субъектов вуза; установление связи управления с уровнем организационной культуры субъектов образовательной среды и имиджем организации.

В процессе обучения могут применяться как традиционные (лекции, беседы), так и активные методы обучения (ролевые игры, тренинги, разбор и анализ ситуаций и пр.). Такое сочетание обучающих методов и технологий позволяли слушателям занимать активную позицию, делиться имеющимся профессиональным опытом, закреплять имеющиеся и приобретать новые знания.

Результатом обучения по программе «Организационная культура субъектов образовательной среды вуза» является готовность и потребность преподавателей – слушателей системы повышения квалификации использовать приобретенные знания, умения и навыки как в профессиональной сфере, так и в сфере личностного развития.

Поведенный анализ заявленной проблемы показывает, что современная система повышения квалификации преподавателей высшей школы ориентирована не только на повышение имеющихся и приобретение новых знаний в области преподаваемых дисциплин. Ее функции сегодня значительно расширились и обеспечивают повышение уровня профессионализма деятельности через совершенствование профессионализма личности. При этом профессионализм личности предполагает наличие высокого уровня общей, профессиональной и организационной культуры, что правомерно рассматривать в качестве показателя профессионального мастерства преподавателя.

Список литературы

1. Антонова Е.В. Профессиональная культура преподавателя вуза как социокультурный феномен / Е.В. Антонова // Историческая социально-образовательная мысль. – 2016. – Том 8, №1, ч. 1. – С. 119–122.
2. Воронцова В.Г. Гуманитарно-аксиологические основы постдипломного образования педагога: монография / В.Г. Воронцова. – Псков: Изд-во ПОИПКРО, 1997. – 421 с.
3. Гурьев М.Е. Основные пути совершенствования педагогической культуры у преподавателей высшей школы образовательных организаций Российской Федерации / М.Е. Гурьев // Современная система образования: опыт прошлого, взгляд в будущее. – 2016. – №5. – С. 191–198.
4. Деркач А.А. Методология и стратегия акмеологического исследования / А.А. Деркач, Г.С. Михайлов. – М.: МПА, 1998. – С. 37.
5. Жураковский В. Вузovsky преподаватель сегодня и завтра / В. Жураковский, В. Приходько, И. Федоров // Высшее образование в России. – 2000. – №3. – С. 3–12.

Формирование системы позитивных межличностных отношений, благоприятного психологического климата и организационной культуры

6. Катанаев И.И. Организационная культура вуза: методика исследования / И.И. Катанаев, М.Б. Лига, Е.В. Цикалок // Вестник ЧитГУ. – 2012. – №5 (84). – С. 93–102.
7. Панькин А.Б. Формирование этнокультурной личности: учебное пособие / А.Б. Панькин. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института. – Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2006. – 270 с.
8. Ревская Н.Е. Культурология: конспект лекций / Н.Е. Ревская. – СПб.: Альфа, 2001. – 173 с.
9. Сенаторова Н.Р. О подготовке преподавателей высшей школы в аспирантуре / Н.Р. Сенаторова // Подготовка научных кадров в Российской Федерации. Состояние и перспективы развития: материалы науч.-практич. конф. – СПб., 2001. – С. 58–60.
10. Сенашенко В.С. Модернизация послевузовского профессионального образования / В.С. Сенашенко, С.А. Пахомов, А.Н. Клейменов // Высшее образование в России. – 2004. – №12. – С. 25–31.
11. Соколов Э.В. Культурология: очерки теорий культуры: пособие для старшеклассников / Э.В. Соколов. – М.: Интерпракс, 1994. – 269 с.

Подругина Виктория Викторовна

канд. психол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Московский государственный
лингвистический университет»
г. Москва

Костевич Наталья Андреевна

воспитатель
МБДОУ Д/С «Сказка»
г. Иркутск, Иркутская область

DOI 10.31483/r-99604

РОЛЬ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ ПОЗИТИВНЫХ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ

***Аннотация:** анализируются возможности театрализованной деятельности при работе с детьми дошкольного возраста. Особое внимание уделяется эмоциональной сфере и факторам, способствующим ее развитию; рассматривается значение эмоционального переживания в поведении; обозначена роль искусства с позиции Л.С. Выготского. Выделены личностные свойства, сопряженные с театрализованной деятельностью, а также ее значение в развитии личности, межличностных отношениях, профессиональной деятельности воспитателя.*

***Ключевые слова:** театрализованная деятельность, развитие личности, эмоции.*

Особую роль в развитии личности отводят социальной среде, социальному окружению. Способность понимать себя и других является одним из критериев счастья человека и интерес исследователей к когнитивной, эмоциональной сферам, роли межличностных отношений в развитии личности не угасает на протяжении многих лет. З. Фрейд, Дж. Боулби, Э. Эриксон обозначили роль значимых взрослых в становлении личности ребенка и, как следствие, его межличностных отношений [4].

Жан Пиаже экспериментально исследовал, чем представления детей об окружающем мире и о себе отличаются от представлений взрослых, и предпринял попытку объяснить поведение детей, в том числе и морально-нравственное, с позиции развития интеллектуального потенциала, способности к адаптации. Несмотря на то, что Пиаже критикуют за биологизаторский подход, такие особенности мышления, как трансдукция, эгоцентризм, объясняют многие аспекты в поведении детей дошкольного возраста.

В отечественной психологии П.К. Анохин для объяснения поведения человека предложил функциональную систему, благодаря которой человек выстраивает взаимодействия с окружающей средой, опираясь на прошлый опыт и анализ необходимой, значимой информации. Предложенная схема учитывает мотивационный компонент и объясняет переживание положительных и отрицательных эмоций, а именно соответствие запланированного и полученного результата. В предложенной теории эмоции отражают настроение, но они контролируют программирование, процессы когнитивной сферы: запускать активность, пересматривать схему действия или удовлетвориться результатом. П.К. Анохин объяснил переживания эмоций с позиции отношения к результату деятельности, активности самого субъекта (интернальная позиция). Тем не менее интерес к поведению другого и попытки понять другого за последний период времени не угасают, а активно развиваются в разных направлениях и прикладных аспектах психологии. Можно выделить вектор направленности от целей, связанных с манипуляцией (например, способность к макиавеллизму), до целей лучше понять собеседника и быть с ним конгруэнтным (Рождеровская терапия). Наша статья направлена на анализ возможностей театрализованной деятельности в развитии личности детей дошкольного возраста и их способности к взаимодействию, общению, реализации творческого потенциала.

Понимание своих эмоций и эмоций другого человека важно для общения людей, так как это является необходимым условием для благополучного взаимодействия не только среди взрослых, но взрослых и детей, в мире детей. То, что поведение во многом обусловлено эмоциональным состоянием, а предпринимаемые действия являются следствием той или иной эмоции известно давно, но как научиться управлять эмоциями, сделать их произвольными, помочь взрослым лучше понимать эмоции детей и позитивно их регулировать, изучено недостаточно. Более того, в последнее время наблюдается тенденция к увеличению количества детей с нарушениями речи, характер речевых отклонений становится все сложнее, при этом у детей наблюдаются эмоциональные трудности в отношениях с родителями, сверстниками, учителями, что способствует деформации межличностных отношений, повышению тревожности, агрессивности. Ситуация усугубляется и тем, что с одной стороны, свои эмоциональные переживания, в силу нарушения речи, дети затрудняются раскрыть и передать близким, а с другой, особенности речевого развития не позволяют обозначить знаком (словом) всю гамму переживаемых эмоций.

Доказано, что способность распознавать эмоции формируется в процессе развития личности и неодинаково в отношении разных модальностей. То, что «пониманию эмоций можно учиться наталкивает ученых на мысль, что существует специальный вид интеллекта – эмоциональный» [3, с. 243]. Высокие нравственные, эстетические и интеллектуальные

Формирование системы позитивных межличностных отношений, благоприятного психологического климата и организационной культуры

чувства, которые способны вдохновить ребенка на большие дела и на благородные поступки, не даны ребёнку в готовом виде от рождения, но во многом зависят от эмоционального развития, которое обеспечивают, в том числе, процессы воспитания и обучения, социальные условия жизни. Поэтому по – прежнему остается значимой разработка новых программ по эмоциональному воспитанию и развитию, особенно для детей с ограниченными возможностями здоровья. Одна из технологий развития эмоциональной сферы – театрализованная деятельность.

Л.С. Выготский констатировал, что единицей психического является переживание и особую роль отводил искусству, которое позволяет тренировать эмоциональный аппарат, переживать катарсис, «...как бы дополняет жизнь и расширяет ее возможности» [2, с. 319]. Особое значение как для эмоциональной, когнитивной, коммуникативной сфер, так и в целом, для развития личности дошкольника играет театрализованная деятельность. Прежде всего это:

1) возможность проиграть различные социальные роли и как следствие формирование ритуалов, паттернов общения в межличностном взаимодействии;

2) выражение приоритетов при выборе на роль сказочных персонажей и благодаря роли, возможность демонстрации неодобряемых в социуме скриптов поведения (злого волка, хитрую лису, трусливого зайца и т. п.);

3) приобщиться к соблюдению норм и правил, продиктованных сценарием, а следовательно, подчинить контролю свои действия, порывы, желания и нежелания, что для дошкольника представляет сложную задачу и, как следствие формирует произвольность;

4) тренировка эмоциональной сферы: кодирование с помощью мимики, интонации, кинестетики модальностей эмоций и способность их декодировать, распознавать, что расширяет представления об эмоциях: знание того, как их демонстрировать и понимание другого, при их демонстрации;

5) способность перевоплощаться и принимать разные эмоциональные состояния, что тренирует процессы регуляции;

6) и, несомненно, это сфера воображения, представления, антиципация, позволяющие формировать ментальные репрезентации.

Как отмечал Л.С. Выготский, «вовлекая ребенка в перевернутый мир, мы не только не наносим ущерба его интеллектуальной работе, но напротив, способствуем ей, ибо у ребенка у самого есть стремление создавать себе такой перевернутый мир, чтобы тем вернее утвердиться в законах, управляющих миром реальным» [2, с. 336].

Театрализованная деятельность не только позволяет «удваивать» представления ребенка о мире. Так существует ряд исследований, показавших значимость театрализованной деятельности в снятии тревожности, повышении самооценки, коммуникативных способностей у дошкольников [5; 6; 8].

В заключение необходимо подчеркнуть еще один аспект данного творчества: это участие самих воспитателей как в театрализованных представлениях, так и в постановке, сопровождении действий детей, участвующих в спектакле. Перевоплощение взрослых способствует раскрытию творческого потенциала, самоактуализации и, как гипотеза, возможно предотвращение синдрома «эмоционального выгорания», профессиональной деформации. Однако данное предположение еще ждет своих исследователей.

Список литературы

1. Анохин П.К. Принципиальные вопросы общей теории функциональных систем. Принципы системной организации функций / П.К. Анохин. – М.: Наука, 1973. – С. 5–61.
2. Выготский Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – Ростов н/Д: Феникс, 1998. – 480 с.
3. Ильин Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2001. – 752 с.
4. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб.: Питер, 2000. – 992 с.
5. Масленникова О.М. Развитие коммуникативных способностей детей посредством театрализованной деятельности / О.М. Масленникова // Молодой ученый. – 2014. – №19. – С. 581–583.
6. Петрова Т.И. Театрализованные игры в детском саду: Разработки занятий для всех возрастных групп с методическими рекомендациями / Т.И. Петрова. – М.: Школьная пресса, 2004. – 320 с.
7. Пиаже Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. – М.: Междунар. пед. акад., 1994. – 674 с.
8. Смирнова Е.О. Игры, направленные на формирование доброжелательного отношения к сверстникам / Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова // Дошкольное воспитание. – 2003. – №8. – С. 73–77.

Протоколистова Анна Андреевна

бакалавр, студентка

Научный руководитель

Карандеева Арина Вячеславовна

старший преподаватель

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

DOI 10.31483/r-99651

ВЛИЯНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИ БЕЗОПАСНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ НА СТАНОВЛЕНИЕ ПОЗИТИВНОГО САМООТНОШЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ

Аннотация: главным условием адекватного формирования личности является переживание эмоционального благополучия. Подростковый возраст характеризуется трансформацией всей системы оценок к окружающим людям и самому себе. У подростка, уверенного в своем благополучии, безопасности и защищенности, идет более качественное развитие эмоциональной сферы, одной из составляющих которой является самоотношение. В статье обосновывается, что образовательная организация должна организовать целенаправленную работу по обеспечению психологически безопасной среды, для того чтобы у подростка формировалось исключительно позитивное самоотношение.

Ключевые слова: подростковый возраст, самоотношение, образовательная среда.

Современная российская социальная действительность предъявляет всё большие требования к образовательным организациям. Всё возрастает

**116 Психологически безопасная образовательная среда:
проблемы проектирования и перспективы развития**

тающая отчужденность младшего поколения от старшего, повсеместное распространение и предпочтение онлайн-общения общению с «глазу на глаз» чаще становятся причиной того, что отдельные аспекты эмоциональной сферы и «Я-концепции» школьников развиваются в недостаточной степени. Именно поэтому на образовательную организацию в настоящее время возлагается задача принять участие в формировании и становлении вышеуказанных характеристик. Необходимым условием для этого является создание психологически безопасной образовательной среды в учреждении.

Очень проблемным и противоречивым периодом онтогенеза человека является подростковый возраст. Именно у подростков протекает бурное развитие как физического тела, так и психологических процессов. Особенность подросткового возраста также является острая необходимость в эмоционально-межличностном общении. Недостаточное удовлетворение этой потребности может привести к неадекватному самоотношению ребенка. Поэтому субъектам образовательного процесса следует уделить становлению позитивного самоотношения у подростков.

И.И. Чеснокова определяла эмоционально-ценностное самоотношение как специфический вид эмоционального переживания, в котором отражается собственное отношение личности к тому, что она узнает, понимает, «открывает» относительно самой себя [3].

Как известно, именно в подростковом возрасте становление самоотношения происходит наиболее активно. В связи с этим многие исследования посвящены именно исследованию становления позитивного самоотношения у детей подросткового возраста, потому что от него зависит формирование других аспектов эмоциональной сферы, позитивных жизненных целей, личностной устойчивости и жизнестойкости.

Главным условием адекватного формирования свойств личности является переживание эмоционального благополучия. Именно от него зависит самооценка человека. В подростковом возрасте происходит определенная трансформация уже сложившейся системы отношений и оценок самого себя и окружающих людей. Ребенок остро воспринимает оценочные суждения в свой адрес от родителей, педагогов и сверстников, находится в постоянном стремлении познать себя как личность, обладающую присущими только ей качествами, определить для себя системы эталонов самооценивания и самоотношения, развить способность к рефлексии, определить свое место в обществе и тот идеал, к которому он будет стремиться. Все вышеперечисленное может достигать позитивной цели только при условии того, что ребенок будет находиться в уверенности в своей безопасности. Разного рода конфликты с остальными участниками образовательного процесса, столь присущие этому возрасту, могут лишать подростка этой уверенности, поэтому целенаправленные усилия сотрудников образовательной организации по созданию психологически безопасной образовательной среды способствуют уверенности подростка в своей защищенности, что позитивно скажется на становлении его самоотношения.

Следствием отсутствия сформированного позитивного самоотношения может стать негативное отношение подростка к самому себе, что может вылиться в разного рода неблагоприятные последствия, такие как

частые конфликты с окружающими, трудности при прохождении адаптации к новым образовательным и социальным условиям, острое переживания жизненных неурядиц. Также отрицательная модальность самоотношения подростка может вызывать негативные эмоции, переживания, чувство дискомфорта и серьезно сказываться на психологическом здоровье школьника.

И напротив, положительная модальность самоотношения выступает условием максимальной активности личности, снижает интенсивность переживания личных проблем и риски возникновения психосоматических расстройств детей подросткового возраста.

Психологическая безопасность личности, как психическое состояние, характеризуется переживанием личностью своей защищенности, готовностью человека предупреждать появляющиеся опасности и способностью адекватно реагировать на возникающие проблемы [1]. Некоторые ученые относят психологическую безопасность к свойствам личности, характеризующим ее защищенность и внутренний ресурс противостояния неблагоприятным воздействиям. В постоянно меняющихся, противоречивых условиях взросления подростка, поддерживать чувство безопасности личности стоит путем создания особых условий, характеризующихся психологической безопасностью образовательной среды в учреждении в целом. Минимальными условиями обеспечения этой безопасности условиями являются доброжелательное отношение педагогов к своим ученикам и позитивная атмосфера в коллективе одноклассников. Также нельзя не учитывать важную роль родительского воспитания и отношения к ребенку, поэтому родители также могут принять участие в создании психологически безопасной среды.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что подросток, имеющий высокий уровень самоуважения и самопринятия, отличается максимальной жизненной активностью и продуктивной деятельностью, свободно выражает свои мысли, чувства и эмоции, раскрывается в отношениях с другими людьми. Поэтому целенаправленные усилия образовательной организации по формированию психологически безопасной образовательной среды могут являться важным условием становления позитивного самоотношения ребенка подросткового возраста.

Список литературы

1. Асмолов А.Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа / А.Г. Асмолов. – М.: Смысл, 2013.
2. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс. – СПб.: Питер, 2000. – 616 с.
3. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии / И.И. Чеснокова. – М., 1977. – 144 с.

Пятибратова Инна Викторовна

канд. психол. наук, доцент

Худышева Мадина Крухмановна

канд. психол. наук, доцент

Мионов Алексей Сергеевич

канд. пед. наук, доцент

Лазарев Сергей Викторович

канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Московский государственный
технический университет им. Н.Э. Баумана»
г. Москва

DOI 10.31483/r-99482

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГРУППОВОЙ РЕКРЕАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗИ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ БЛАГОПРИЯТНОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА В МГТУ им. Н.Э. БАУМАНА

***Аннотация:** основное внимание авторы статьи уделяют проблеме использования групповой рекреации обучающихся с ОВЗИ для формирования благоприятного психологического климата. Определяется целесообразность введения групповых рекреационных занятий для восстановления работоспособности и снятия нервно-психического напряжения у обучающихся психотерапевтическими и физиотерапевтическими методами оздоровления. Авторы показывают, что, обучая навыкам саморегуляции методами групповой рекреации, можно воздействовать на работоспособность обучающегося, его активность и эмоциональную устойчивость и, как результат, на формирование благоприятного психологического климата.*

***Ключевые слова:** групповая рекреация, психологический климат, психоэмоциональное состояние, саморегуляция, работоспособность.*

Эффективность любой человеческой деятельности во многом зависит от функционального состояния работника, осуществляющего ее. Инженерная деятельность предъявляет разнообразные требования к умениям и навыкам выпускника технического вуза: навыки работы с большим объемом информации, деятельность в экологически трудных условиях, в ситуациях непредсказуемости, умение работать в команде.

В МГТУ им. Н.Э. Баумана работает Лаборатория психологической поддержки студентов (ЛППС), в которой оказывают психологическую помощь студентам, попавшим в трудную жизненную ситуацию в любое время суток. Основными направлениями деятельности ЛППС является: создание благоприятных психолого-педагогических условий обучения в вузе; укрепление психического и физического здоровья студентов; формирования благоприятного психологического климата; помощь в развитии личностного потенциала студентов, оказание психологической поддержки в затруднительных личных ситуациях.

Необходимым условием полноценной человеческой жизни, средством компенсации напряжения, восстановления сил, здоровья, запаса энергии, всестороннего развития духовного мира человека, а также условием продолжения общественного производства, наряду с отдыхом, является такой вид деятельности как рекреация. Рекреация понимается как процесс совершения деятельности с вовлечением рекреационных ресурсов, результатом которой является восстановление сил человека. Функция рекреации предполагает восстановление работоспособности и снятие у обучающего с ОВЗИ нервно-психического напряжения средствами физической культуры, психотерапевтическими и физиотерапевтическими методами оздоровления. В рамках данного процесса специалистами центра проводятся практические занятия для регуляции психоэмоционального состояния.

Трудности обучения в вузе связаны не только с необходимостью усвоения большого объема знаний, выработкой нужных для будущей профессии умений и навыков, их практическим применением. Но существуют еще и скрытые трудности, которые сказываются порой весьма существенно на учебе и психоэмоциональном состоянии студентов. К ним относится ряд обстоятельств студенческой жизни, кажущиеся малозначительными, но которые влияют на психоэмоциональное состояние студентов. В числе таких причин мы выделяем:

- обучение, требующее значительного повышения самостоятельности в овладении учебным материалом;
- отсутствие устойчивых межличностных отношений и группового контакта, что характерно для любого формирующегося коллектива;
- смена социальных установок, сформированных за годы учебы в школе и формирование новых установок, «вузовских»;
- сопутствующие поступлению в вуз новые проблемы, которые чаще возникают у студентов, проживающих в общежитии (установление коммуникаций с соседями по комнате, самообслуживание, самостоятельное ведение бюджета, разлука с семьей, планирование и организация своего учебного и свободного времени и др.)

Особенно в затруднительном положении оказываются студенты первых курсов, они сразу включаются в напряженную учебу, требующую применения всех сил и способностей и больших затрат ресурсов организма. Происходит: повышение нервного напряжения, излишняя раздражительность, повышенная конфликтность вялость, снижение волевой активности, беспокорство. Во время занятий многие студенты жалуются на проблемы в самоорганизации учебной деятельности, на трудности в адаптации к учебной деятельности, переключения с учебы на отдых и обратно, на снижение мотивации в целом и на ряде учебных предметов в частности. Присутствует также аспект социально-личностной инфантильности среди студентов, глубоко погруженных в интеллектуальную деятельность. Юношеский возраст наиболее сензитивен к развитию эмоциональной устойчивости, осознанной регуляции психоэмоциональных состояний. Поэтому поиск путей и условий оптимизации психоэмоциональных состояний студентов представляется наиболее целесообразным. Возрастает потребность в формировании саморегуляции деятельности на всех уровнях: интеллектуальной, мотивационной, эмоционально-волевой и личностно-смысловой [4]. Особенно актуальна проблема сохранения психического и физического здоровья для

Формирование системы позитивных межличностных отношений, благоприятного психологического климата и организационной культуры

студентов с ограниченными возможностями здоровья, когда на первый план выходит учет особенностей их психофизического развития и социальной адаптации. Эти проблемы решаются в рамках здоровьесберегающей деятельности вуза, на специально организованных занятиях по адаптивной физической культуре.

В программу адаптивной физической культуры обучающихся с ОВЗИ, вводятся занятия групповой рекреации по формированию благоприятного психологического климата в учебной группе. Практические занятия направлены на индивидуализацию форм сохранения и укрепления здоровья конкретного студента. Различные коммуникативные тренинги уверенного поведения и тренинги личностного роста, которые включаются в программу обучения и психологического сопровождения студентов, направлены на развитие способности к саморегуляции и формирования автономного стиля деятельности. Под саморегуляцией понимаются «интегративные психические явления, процессы и состояния», обеспечивающие «самоорганизацию различных видов психической активности» человека, «целостность индивидуальности и становление бытия человека» [1].

Для оптимизации благоприятного психологического климата в учебной группе мы обучаем разнообразным методам саморегуляции: гимнастика, самомассаж, нервно-мышечная релаксация, аутотренинг, дыхательная гимнастика, медитация, ароматерапия, арт-терапия, цветотерапия и другие. Изменение направленности сознания включает такие варианты, как отключение, при котором с помощью волевых усилий, концентрации внимания в сферу сознания включаются посторонние предметы, объекты, ситуации, кроме обстоятельств, вызывающих психическое напряжение. Переключение связано с концентрацией внимания и направленности сознания на какое-либо интересное дело. Отключение состоит в ограничении сенсорного потока: пребывание в тишине с закрытыми глазами, в спокойной расслабленной позе, представляя ситуации, в которых человек чувствует себя легко и спокойно.

В ходе работы с обучающимися с ОВЗИ, мы пришли к выводу, что решение проблемы ухудшения здоровья, возможно за счет нахождения внутренних ресурсов личности студента. Практическая работа по улучшению психологического климата в учебной группе началась в начале учебного года, когда проводилась психологическая диагностика и врачебный контроль [3].

Для изучения влияния использования групповой рекреации на саморегуляцию студентов использовались опросники: исследование локуса контроля студентов проводилось с использованием методики исследования уровня субъективного контроля (УСК) адаптированной Е.Г. Ксенофонтовой. Наиболее информативна шкала общей интернальности. Личность с высокой интернальностью обладает высоким уровнем внутреннего самоконтроля, т.е. такие люди все происходящее вокруг них рассматривают, как результат проявления собственной активности, и принимают на себя ответственность за успехи и неудачи. Личность с высокой экстернальностью не берет на себя ответственность за происходящее и обладает низкой активностью. Методика «Самооценка доминирующего психического состояния» (методика ДПС) использовалась для выявления саморегуляции психических состояний студентов.

В течение года со студентами проводилась комплексная рекреационно-обучающая программа тренинга влияния регуляции психоэмоциональных состояний студентов на формирование благоприятного психологического климата в учебной группе. Теоретический раздел, проводимый в форме обучающих занятий с помощью активных методов обучения, направлен на овладение студентами знаниями о здоровом образе жизни, психологическом здоровье, психоэмоциональных состояниях и технологиях регуляции таких состояний. Практическая часть, проходила в форме тренинга, групповых и индивидуальных консультаций, направлен на овладение способами регуляции психоэмоциональных состояний, интегративными дыхательными техниками, включала самостоятельную работу студентов по отработке и закреплению полученных в ходе тренинга навыков регуляции собственных состояний), психологическая работа, направленная на развитие навыка мотивационно-смысловой, эмоционально-волевой саморегуляции.

В разработке программы учитывались следующие основные принципы:

- комплексность в применении методов (двигательные, дыхательные, суггестивные, вербальные, невербальные, релаксационные, мобилизующие и др.);

- индивидуализация в подборе приемов и условий их применения с учетом особенностей и функционального состояния нервной системы, адекватности ситуации, с учетом индивидуального опыта, интересов, склонностей и других особенностей личности;

- активность в применении приемов, выражающаяся в мотивации овладении навыками и самоконтроле сознательного применения соответствующих приемов;

- диалогизация взаимодействия – обратная связь для возможной коррекции поведения;

- самодиагностика, т. е. самопознание, осознание и формирование собственных индивидуальных задач.

Вначале студенты изучали материал по теоретическим основам саморегуляции, межличностным отношениям и практическим технологиям регулирования состояния и поведения с использованием психотехнических упражнений для совершенствования психических функций, обеспечивающих необходимый уровень развития благоприятного психологического климата в учебной группе (устойчивость, сосредоточенность, осознанность, произвольность).

Каждое практическое занятие включало в себя освоение различных приемов саморегуляции, аутотренинга и релаксации. Занятия выстраивались по единому плану: вводная, основная и завершающая части, с обязательной настройкой на занятия, рефлексией полученного опыта, уточнения индивидуальных домашних заданий и проверку ведения дневников самонаблюдения.

Участники групп приобретали опыт межличностных отношений в системе специально организованных телесно-ориентированных тренингов и физических упражнений, практикуемых на физкультурно-оздоровительных и психологических занятиях. Применение тренинговых технологий было вызвано необходимостью формирования навыков нормативного социально-ролевого поведения, навыков конструктивного общения, развития уровня рефлексии, повышения уверенности, стрессоустойчивости,

Формирование системы позитивных межличностных отношений, благоприятного психологического климата и организационной культуры

коррекции системы представлений по отношению к сложившейся ситуации. При проведении тренинга использовалось обучение практикой действия через отработку коммуникативных навыков с помощью ролевых игр, моделирования ситуаций, проективных техник, арт-терапии [2].

Индивидуальные занятия были направлены на помощь в самопознании индивидуальных психологических особенностей, развитие саморегуляции и формирования практического опыта применения эффективных способов саморегуляции. Занятия проводились в виде когнитивного, мотивационного консультирования, психомоторной коррекции с обсуждением индивидуального выбора способа психической саморегуляции адекватной ситуации и собственных компенсаторных механизмов.

В конце учебного года был проведен сравнительный срез по ведущему стилю саморегуляции деятельности у студентов, принимавших участие в программе. Заметна тенденция по увеличению числа студентов с автономным стилем деятельности, при снижении числа студентов с зависимым стилем. Можно сделать вывод о влиянии специально организованных психологических занятий на формирование определенных компонентов автономного стиля деятельности, в результате которого, часть студентов, с зависимым стилем, перешла в категорию студентов с неопределенным или переходным стилем, а другая часть, имеющая в начале учебного года неопределенный стиль, перешла в категорию студентов с автономным стилем.

Таким образом, очевидно влияние использования групповой рекреации специально организованных психологических занятий на формирование благоприятного психологического климата среди обучающихся, формирование оптимального уровня саморегуляции, необходимого для поддержания работоспособности обучающихся при сохранении уровня активности деятельности. Поэтому научный поиск путей и условий оптимизации психоэмоциональных состояний студентов представляется наиболее целесообразным во время групповой рекреации обучающихся с ОВЗИ.

Анализ полученных данных позволяет сделать следующие выводы:

- использование групповой рекреации обучающихся с ОВЗИ для регуляции психоэмоционального состояния оказывает существенное влияние на формирование саморегуляции обучающихся;
- реализация групповой рекреационно-обучающей программы тренинга регуляции психоэмоциональных состояний, является частью психолого-педагогических условий регуляции психоэмоциональных состояний обучающихся;
- групповая рекреация психоэмоциональных состояний студентов, является технологией, которая включают в себя упражнения на мышечную релаксацию (снижают напряжение, уровень возбуждения), дыхательные упражнения (действуют успокаивающе на нервную систему), двигательные упражнения, включающие работу со всем телом (снижают телесные зажимы), коммуникативные упражнения (развивают межличностное общение и взаимодействие);
- обучая навыкам саморегуляции, формируя автономный стиль деятельности и высокий уровень субъективного контроля, можно воздействовать на работоспособность обучающегося, его активность и эмоциональную устойчивость;
- использование групповой рекреации обучающихся с ОВЗИ содействует формированию благоприятного психологического климата.

Список литературы

1. Моросанова В.И. Психология саморегуляции: учебное пособие / В.И. Моросанова. – СПб.: Нестор-История, 2012.
2. Пятибратова И.В. Применение групповых методов в работе со студентами МГТУ им. Н.Э. Баумана / И.В. Пятибратова, М.К. Худышева // Живая психология. – 2021. – Т. 8, №1. – С. 44–48.
3. Семики Г.И. Здоровьесберегающие технологии в образовательной среде технического вуза (опыт МГТУ им. Н.Э. Баумана): монография / Г.И. Семики, Г.А. Мысина, А.С. Миронов [и др.]. – Тула: ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2020.
4. Худышева М.К. Проблема адаптации студентов к обучению и пути ее решения в МГТУ им. Н.Э. Баумана / М.К. Худышева, И.В. Пятибратова // Живая психология. – 2015. – Т. 2, №3. – С. 279–284.

Цзо Цин

аспирант

Научный руководитель

Полякова Елена Степановна

д-р пед. наук, профессор

УО «Белорусский государственный
педагогический университет имени Максима Танка»
г. Минск, Республика Беларусь

АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА С ОБУЧАЮЩИМСЯ

***Аннотация:** в статье рассматривается сущность и уровни поли-субъектного взаимодействия в музыкально-образовательном процессе как аксиологическая детерминанта, влияющая на личностно-профессиональное развитие будущего педагога-музыканта.*

***Ключевые слова:** аксиологические детерминанты, личностное взаимодействие педагога-музыканта с обучающимся, музыкально-педагогическое образование.*

Личностно окрашенное общение педагога со своими учениками является важнейшей составляющей любого образовательного процесса. Гуманистическая составляющая музыкального и музыкально-педагогического образования непосредственно связана с самым эмоциональным видом искусства – музыкой, способной вызывать специфические, устойчивые эмоциональные переживания у людей, общающихся с ней.

Полисубъект в музыкальном образовании выступает как целостное динамическое социально-психологическое образование, отражающее феномен единства субъектов музыкально-образовательной среды, проявляющееся «... в способности субъектов активно взаимодействовать между собой и с квазисубъектами (музыкальными произведениями) и выступать единым целым в отношении к процессам самопознания и саморазвития» [4, с. 8].

Полисубъектные взаимодействия связаны не только с субъектами музыкально-образовательного процесса (преподавателями и обучающи-

Формирование системы позитивных межличностных отношений, благоприятного психологического климата и организационной культуры

мися), но и с квазисубъектами, т. е. музыкальными произведениями, которые являются предметом учебно-музыкальной и музыкально-педагогической деятельности на уроке музыки. При этом взаимодействия имеют уровневую структуру.

Рассмотрим же сущность полисубъектных взаимодействий в музыкально-образовательном процессе как аксиологическую детерминанту, влияющую на личностно-профессиональное развитие будущего педагога-музыканта.

Первый уровень взаимодействия определяется как *предсубъектный* – педагоги и обучающиеся не осознают себя и не действуют как субъекты в отношении друг друга и предметной деятельности. Ими не осознается и ценность себя, другого и квазисубъектов для жизнеосуществления специалиста в области музыкального образования. На музыкальном уроке педагог-музыкант может использовать систему принуждения, но, воспринимаемая студента, ученика как объект воздействия, преподаватель не осознает и собственную субъектность [1; 3].

Второй уровень взаимодействия называется *субъект-объектным*. Преподаватель, и студент рассматривают себя как субъекта музыкально-педагогической и учебно-музыкальной деятельности. Наступает осознание собственной ценности, однако ими не осознается ценность квазисубъекта, а партнер по взаимодействию воспринимается ими как объект. Не осмысливается и важность складывающегося полисубъекта как высшей формы социального взаимодействия в образовательном процессе. На этом уровне одним из основных механизмов взаимодействия является манипуляция. Педагог-музыкант стремится наполнить студента необходимыми знаниями, используя для этого все возможные средства, а желание ученика – всего лишь получить устраивающую его оценку на академическом концерте, контрольном уроке, зачете или экзамене [1; 3]. Оба субъекта музыкально-образовательного процесса стремятся удовлетворить свои потребности с наименьшими затратами времени и сил, используя при этом манипулятивные техники.

Деятельно-ценностный уровень полисубъектного взаимодействия характеризуется тем, что «ценность партнера опосредуется ценностью совместной деятельности, в нашем случае, музыкальной» [3]. Цели и задачи совместной музыкальной деятельности опосредуют осознание субъектности партнера по общению. Несмотря на то, что полноценная полисубъектность еще не достигнута, между субъектами (учеником и учителем, студентом и преподавателем) возникает творческое сотрудничество, тесное взаимодействие между ними при работе с квазисубъектами (музыкальными произведениями). Целью является достижение результата, например, высокохудожественного выступления на концерте или создание блестящей исполнительской трактовки музыки. Субъекты взаимодействия осознают свою ценность, а также ценность музыкального искусства как предмета деятельности, что повышает для них и значимость квазисубъекта и в целом аксиологичность музыкального образования. Однако при достижении цели (окончании вуза) взаимодействие субъектов музыкально-образовательного процесса прекращается, полисубъект распадается и перестает существовать. Ученик, студент заканчивает обучение в учреждении образования, и взаимодействие между ним и педагогом-

музыкантом больше не осуществляется [4]. Даже на этом уровне полноценной аксиологической детерминанты мы не наблюдаем.

Высший уровень полисубъектного взаимодействия характеризуется как *универсальный* уровень и показывает «полноценное развитие полисубъекта как общности». Каждый из участников педагогического взаимодействия понимает ценность квазисубъектов, партнеров по общению и полисубъекта как общности. Известный ученый В.А. Петровский характеризует это педагогическое явление «как идеальное представление и продолжение одного человека в другом» [2]. Совместность музыкальной деятельности отражает кардинальное свойство полисубъекта выступать единым целым. Для возникновения устойчивого полисубъекта особое значение приобретают личностные культурные пространства педагога и обучающихся. Их сочетание, частичное совпадение и взаимопроникновение способствуют обретению смыслов музыкального искусства для каждого из субъектов в полисубъектном взаимодействии, результатом которого становится повышение развивающего потенциала музыкального искусства, опирающегося на полноценную аксиологическую детерминанту устойчивого личностно-профессионального взаимодействия [5].

Предсубъектный, субъект-объектный и деятельно-ценностный уровни представлены в музыкально-образовательном процессе достаточно широко, однако становление *универсального полисубъектного взаимодействия* осуществляется реже, а именно этот уровень связан с аксиологической детерминантой эмоционального отношения к профессиональному, музыкально-педагогическому коммуникативному взаимодействию педагога-музыканта с обучающимися. На всех ступенях музыкально-образовательного процесса (начальная, средняя, высшая) обучающийся попадает в разные учебные заведения (учреждения образования). При этом происходит смена преподавателя, распадается одна социально-педагогическая система «учитель – ученик» и развивается иная общность. При разрушении одного полисубъекта и становлении другого полисубъекта и преподаватель, и студент несут огромные психологические нагрузки. У субъектов образовательного процесса могут возникнуть тревожность, страхи, стрессы и т. д. При разрушении стереотипов, сложившегося ранее полисубъекта, затрачивается много времени, иногда до года и более, а складывающаяся новая общность также требует временных затрат. Эмпирическое исследование этого процесса показывает, что разрушение одного и становление другого полисубъекта может занимать около года, что, безусловно, сказывается отрицательно на скорости становления профессионала в высшем музыкальном и музыкально-педагогическом образовании. Результатом интуитивного понимания этого факта является то, что в учреждениях музыкального образования в XIX – первой половине XX века при смене педагога студент участвовал в зачетных мероприятиях только после года занятий с новым преподавателем. Это позволяло снизить психологические нагрузки и сгладить моменты разрушения одного и возникновения другого полисубъекта. Эти моменты необходимо учитывать для сохранения психологической безопасности образовательной среды при проектировании и организации музыкально-образовательного процесса в индивидуальном классе. Становление этой важнейшей аксиологической детерминанты создает благоприятные условия процесса

Формирование системы позитивных межличностных отношений, благоприятного психологического климата и организационной культуры

обучения и предупреждая возникновение стрессовых ситуаций психологического плана в индивидуальном музыкальном обучении [5].

Итак, статья рассматривает аксиологические детерминанты личностного взаимодействия педагога-музыканта с обучающимся, влияющие на психологическую безопасность личности студента и профессиональное развитие специалиста.

Список литературы

1. Вачков И.В. Полисубъектное взаимодействие в педагогической среде университета // И.В. Вачков // Педагогическая среда в университета като пространство за професионално-личностно развитие на бъдещия специалист: сборник с научни статии. – Асоциация на професорите от славянските страни (АПСС) – 2010. – Габрово: Издателство «ЭКС-прес», 2010. – С. 330–334.
2. Петровский В.А. Феномен субъектности в психологии личности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / В.А. Петровский. – М., 1998. – 51 с.
3. Полякова Е.С. Методологические основания развития личности педагога-музыканта в образовательном процессе / Е.С. Полякова. – Минск: ИВЦ Минфина, 2019. – 235 с.
4. Полякова Е.С. Перманентное развитие личности педагога-музыканта в условиях полисубъектного взаимодействия: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Е.С. Полякова; БГПУ. – Минск, 2014. – 350 с.
5. Цзо Цин. Значение аксиологических детерминант в профессиональном становлении педагога-музыканта / Цзо Цин, Е.С. Полякова // International science project. – 2020. – №36 (1). – С. 6–9.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Довгалёва Ирина Валерьевна

канд. филос. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Тверской государственный
технический университет»
г. Тверь, Тверская область

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ВУЗЕ: МНЕНИЕ СТУДЕНТОВ

***Аннотация:** в статье рассматривается актуальная тема развития инклюзивного подхода в современном образовании в вузе. На основе социологического исследования методом анкетного опроса проанализировано отношение студенческой молодежи к внедрению в вузах инклюзивного образования.*

***Ключевые слова:** инклюзивное образование, высшее образование, вуз, студенты.*

В современных социально-экономических условиях значительно обострились проблемы социальной адаптации и реабилитации лиц с особыми потребностями с ОВЗ. Инклюзивное образование в Федеральном законе «Об образовании» определяется как обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. Группой ученых проведено важное исследование о «степени осведомленности педагогов и специалистов образовательных организаций в области вопросов инклюзивного образования» [2]. Значим анализ профессиональных компетенции учителей начальных классов в рамках инклюзивного образования [1]. Однако со стороны студенческой среды исследование инклюзии видится весьма актуальным.

В марте – апреле 2021 года среди студентов ТГТУ было проведено исследование с целью анализа отношения к инклюзивному образованию. Среди задач было необходимым исследовать общую осведомленность студентов ТГТУ об инклюзивном образовании, проанализировать отношение студентов к обучающимся с ограниченными возможностями. Раскрыть степень удовлетворенности и преимущества, по мнению студентов, инклюзивного образования, а также возможные затруднения, возникающие при взаимоотношении со студентами с ограниченными возможностями.

В ходе исследования было опрошено 86 человек, из них 18 мужчин (21%) и 68 женщин (79%). Студенты на этапе опроса находились на различных курсах обучения, так, с первого курса было опрошено 12 человек (14%), со второго 11 человек (13%), с третьего 33 человека (38%), 21 человек (25%) с четвертого курса и 9 человек с пятого курса (10%).

На вопрос о представлении студентов об инклюзивном образовании большинство студентов – 83% – ответили утвердительно.

Примерно половина опрошенных студентов 48% положительно относятся к обучению с людьми с ограниченными возможностями, затрудняются ответить 32%, нейтрально относятся 11%, у 9% отрицательное отношение.

Имели опыт общения с человеком с ограниченными возможностями 56%, а 27% – хотя бы пообщаться, не имели опыта общения – 14%, затрудняются ответить 3% респондентов.

Большинство студентов 49% считают, что им будет легко обучаться со студентами с ограниченными возможностями, затрудняются ответить 45% и 6% не хотят с этим сталкиваться.

В ходе исследования была выявлено отношение к совместному обучению со студентами с ограниченными возможностями. Таким образом, 54% положительно, 12% затрудняются ответить, 28% нейтрально, 7% отрицательно.

По результатам опроса были выявлены наиболее значимые преимущества внедрения инклюзивного образования, по мнению студентов ТГТУ. Наиболее значимой студенты считают – возможность в реализации своих индивидуальных способностей (36%), поровну разделилось мнение, по 30% о значимой цели – получение практических навыков, 27% считают наиболее значимой – в достижении всеми студентами определенного общественного статуса и утверждении своей социальной значимости. 23% думают, что это попытка придать уверенность в своих силах студентам с ограниченными возможностями здоровья. Значимой целью обеспечение познавательного, коммуникативного, социального, личностного, художественно-эстетического и физического развития считают 14%, а 34% затрудняются ответить.

В ходе исследования были выявлены проблемы, связанные с инклюзивным образованием в ТГТУ. Так, 12% ответили, что в университете не оборудованы зоны доступа, 27% ответили, что есть неприятие индивидуальных отклонений человека сверстниками, 31% ответили про низкое социальное развитие сверстников, 24% считают, что нет проблем, и 6% отметили низкую степень интерактивности сверстников.

Преподаватели должны обладать терпимостью и сдержанностью, так ответили 50%, необходимы специальные знания особенностей развития студентов с ОВЗ 23%, нужны навыки оказания поддержки, предотвращения конфликтов 12%, затруднились ответить 7%.

На вопрос об эффективных формах инклюзивного образования наиболее важным студенты считают разработку и введение адаптированной программы для студентов с ВОЗ, так считают 49%; координированное планирование деятельности педагогов и специалистов 45%; создание доброжелательной атмосферы общения студентов – 30%; разделение групп студентов ОВЗ от студентов обычного образования – 17%; установление иной продолжительности занятий – 7%, а 27% – затрудняются ответить.

В целом студенты считают актуальным введение инклюзивного образования и в его эффективности не сомневаются. Студенты осведомлены об инклюзивном образовании, абсолютно спокойно и адекватно относятся к людям с ограниченными возможностями, и, что самое важное, многие из опрошенных студентов хотели бы, чтобы люди с ограниченными возможностями в рамках университета чувствовали себя комфортно.

Половина студентов положительно относятся к обучению с людьми с ограниченными возможностями, и многие из них имели прямой опыт общения с людьми с ограниченными возможностями. Большинство студентов считают, что им будет легко обучаться со студентами с ограниченными возможностями. Наиболее значимые преимущества внедрения инклюзивного образования, по мнению студентов ТГТУ, – это возможность реализации индивидуальных способностей. Студенты считают проблемным сторонами, связанными с инклюзивным образованием, неприятие индивидуальных отклонений человека сверстниками, низкую социальную активность и

низкую степень интерактивности. Отметим студенты и дополнительные навыки и умения, которыми должны владеть преподаватели для инклюзивного образования: терпение, сдержанность, профессиональную подготовленность и навыки предотвращения конфликтов.

В качестве рекомендаций по итогам исследования следует отметить:

- необходимость в рамках волонтерского движения развития помощи в студенческой среде;
- активное привлечение студентов к социальной работе вуза;
- внедрение адаптивных технологий;
- оказание психологической поддержки.

Список литературы

1. Венгловская Н.С. Анализ психологической готовности будущих учителей начальных классов к работе с детьми с ООП / Н.С. Венгловская, Ю.Ю. Сурувицкая // НИП/S&R. – 2020. – №S4.2 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-psihologicheskoy-gotovnosti-buduschih-uchiteley-nachalnyh-klassov-k-rabote-s-detmi-s-ooop> (дата обращения: 08.11.2021).
2. Кузьменко Н.И. К проблеме исследования инклюзивной среды в образовательной организации / Н.И. Кузьменко, И.В. Гурьянова // Гуманитарно-педагогические исследования. – 2017. – №2 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-issledovaniya-inklyuzivnoy-sredy-v-obrazovatelnoy-organizatsii> (дата обращения: 08.11.2021).

Забурдаева Вера Михайловна

магистрант

Научный руководитель

Селезнева Юлия Анатольевна

канд. психол. наук, доцент

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

г. Тула, Тульская область

К ВОПРОСУ О ПРОФИЛАКТИКЕ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ПЕДАГОГОВ, РАБОТАЮЩИХ С ОСОБЕННЫМИ ДЕТЬМИ

Аннотация: в статье предложено авторское видение понятия и проблемы эмоционального выгорания педагогов, особенностей и причин его появления. На основе теоретического анализа автор сделал предположение о взаимосвязанности уровня проявления эмпатии и темпов эмоционального выгорания педагогов, работающих с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья. В рамках реализации практической части исследования автором планируется выделить способы преодоления эмоционального напряжения с опорой на интегральные характеристики личности педагогов, а также на условия профилактики эмоционального выгорания педагогов, работающих с особенными детьми.

Ключевые слова: синдром эмоционального выгорания, эмпатия, особенные дети, профилактика, эмоциональное напряжение.

Актуальность исследования синдрома эмоционального выгорания у педагогов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здо-

ровья (ОВЗ), имеет высокую социальную значимость. На плечи педагогов ложится сложная и ответственная задача по социализации особенных детей и подростков. Важным профессиональным качеством таких педагогов является эмпатия – сочувствие, понимание и принятие особенностей ребенка, способность посмотреть на ту или иную ситуацию «его глазами». Именно эмпатия помогает создать теплые и доверительные отношения с детьми, имеющими особенности здоровья. При этом слишком активно проявляемая эмпатия становится одной из базовых причин быстрого эмоционального выгорания педагогов. Вплотную мы столкнулись с этой проблемой, наблюдая за работой педагогов центра социальной реабилитации инвалидов.

Феномен эмоционального выгорания – принято определять, как психологическое явление, оказывающее негативное воздействие на психическое и физическое здоровье педагога и эффективность его профессиональной деятельности.

Эмоциональная нагрузка педагогов, работающих с детьми с ОВЗ, отличается от других педагогических профессий тем, что они все время балансируют между «жалостью» и «равнодушием». Очень сложно найти тонкую грань, которая позволяет, спокойно и доброжелательно помогать особенному ребенку развиваться и находить свое место в обществе. Такая эмоционально затратная работа требует от педагогов максимальной включенности и максимальной самоотдачи, и, как следствие, приводит к ускорению темпов эмоционального выгорания.

На наш взгляд, педагогам с ОВЗ требуются специально организованная помощь по профилактике, а для некоторых уже и в преодолении синдрома эмоционального выгорания. Практика показывает: чем выше уровень эмпатии и нацеленности на результат в профессиональной деятельности, тем выше уровень эмоционального выгорания.

Исследование теоретических источников по данному вопросу, позволило нам определить, что в дальнейшей работе мы будем опираться на труды Х.Дж. Фрейденбергера [6], в которых впервые введено понятие «эмоциональное выгорание»; В.В. Бойко [1], разработавшего трехфазную модель СЭВ, описавшего причины и факторы эмоционального выгорания; К. Маслач [3], представившую трехфакторную модель эмоционального выгорания и разработавшую методика «МВИ» и Н.Е. Водопьяновой [2], предложившей модель психопрофилактических мероприятий, способствующих предупреждению эмоционального выгорания.

Нам близко понимание синдрома эмоционального выгорания как защитного механизма психики, выработанного человеком в ответ на травмирующие воздействия профессиональных стрессов. По мнению Н.В. Козиной, «механизм проявляется в форме частичного или полного исключения эмоций в ответ на раздражители.» [7]. Такой подход к пониманию синдрома предполагает возможность исследования способов поддержания эмоциональной стабильности и стрессоустойчивости педагогов как метода профилактики эмоционального выгорания. Понимание особенностей появления и протекания синдрома профессионального выгорания – фазы напряжения, резистенции и истощения по В.В. Бойко [1] – дают нам общее представление о том, на каком этапе имеет смысл начинать профилактическую работу.

Описание основных признаков синдрома эмоционального выгорания – эмоциональное истощение, дегуманизация и негативное восприятие себя, как специалиста – в работах В.Е. Орла [5], навело нас на мысль о важности адекватности профессионального выбора педагогов, работающих с особенными детьми.

Мы согласны с Т.Г. Неруш, которая выделяет в качестве основных факторов риска развития синдрома эмоционального выгорания слабый тип нервной системы, с его характерной психосоматическое реакцией на стресс, заниженную самооценку, перфекционизм и интровертированность [4], и планируем выделить ряд способов преодоления эмоционального напряжения с опорой на интегральные характеристики личности педагогов.

Основными задачами дальнейшего практического исследования являются выявление условий, способствующих профилактике появления синдрома профессионального выгорания педагогов, работающих с детьми с ограниченными возможностями, и создание профильной профилактической программы, ключевыми направлениями которой мы видим:

- информирование педагогов о причинах и признаках эмоционального выгорания, а также обучение их способам саморегуляции эмоциональных состояний и релаксации (в форме тренингов и индивидуальных занятий);
- обучение самоанализу источников негативных переживаний и конструктивным способам снятия эмоционального напряжения (в форме индивидуальных занятий);
- мотивирование педагогов к повышению уровня самоактуализации и саморазвития личности, выявление личностных ресурсов, раскрытие творческого потенциала (в форме тренингов и индивидуальных занятий);
- создание системы мероприятий, способствующих повышению значимости педагогической профессии.

Список литературы

1. Бойко В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении / В.В. Бойко. – СПб.: Питер, 2003. – 105 с.
2. Водопьянова Н.Е. Психическое выгорание и качество жизни / Н.Е. Водопьянова // Психологические проблемы самореализации личности. Вып. 6. / под ред. Л.А. Коростылевой. – СПб.: Изд-во СПб ГУ, 2002. – С. 140–154.
3. Маслач К. Выгорание: многомерная перспектива / К. Маслач. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2004. – 147 с.
4. Неруш Т.Г. Профессиональное выгорание как форма профессиональных деструкций / Т.Г. Неруш // Известия Саратовского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика. – 2012. – №3. – С. 83–86.
5. Орел В.Е. Феномен «выгорания» как проявление воздействия профессиональной деятельности на личность / В.Е. Орел, А.А. Рукавишников // Психология субъекта профессиональной деятельности. – Ярославль, 2002. – С. 9–65.
6. Фрейденберг Х.Дж. Избранные труды и положение / Х.Дж. Фрейденберг. – М.: Сфера, 2014. – 317 с.
7. Чутко Л.С. Синдром эмоционального выгорания. Клинические и психологические аспекты. – 3-е издание. / Л.С. Чутко, Н.В. Козина. – М.: МЕДпресс-информ, 2015. – С. 67–70.

ИССЛЕДОВАНИЕ СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

***Аннотация:** в статье представлены результаты исследования слухового восприятия у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Описываются методические основы составления коррекционно-развивающей программы по развитию слухового восприятия у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.*

***Ключевые слова:** слуховое восприятие, коррекционно-развивающая программа, старшие дошкольники, общее недоразвитие речи (ОНР).*

Двадцать первый век является временем использования инновационно-коммуникационных технологий, временем компьютеризации. Дети, рождающиеся в этот период, развиваются, воспитываются и обучаются с применением метода инновационных компьютерных технологий. Имеются различные точки зрения, касающиеся роли компьютеров в обучении детей и в развитии их речи. Кто-то рассматривает компьютер как средство для игр, а кто-то – как расширение возможностей обучения, в том числе и для лиц с ОВЗ.

Формирование слухового восприятия и устной речи играют огромную роль в развитии ребёнка. Два этих процесса взаимосвязаны друг с другом. Устная речь формируется на слуховой и слухозрительной основе. В свою очередь, способность воспринимать речь на слух совершенствуется в процессе формирования умения говорить и произносить звуки и слова.

Овладевая звуками через компьютерные программы, дети воспринимают их слухозрительно. Контролирование произношения у детей тоже происходит слухозрительно. При работе с компьютерными программами у детей возникают слуховые образы слов, фраз и неречевых звуков, развивается слуховое восприятие речи [1].

По определению Т.В. Тумановой, «слуховое восприятие – форма восприятия, обеспечивающая способность воспринимать звуки и ориентироваться по ним в окружающей среде при помощи слухового анализатора» [3].

Для понимания структурных компонентов изучаемого понятия мы обратились к работам Б.М. Теплова, К.В. Тарасовой и Н.Х. Швачкина, согласно которым слуховое восприятие (СВ) состоит из нескольких компонентов: тембрового, динамического, ритмического, фонематического, временного, пространственного [2].

Исследование проводилось в МБДОУ д/с к/в №79 «Орлёнок» г. Брянска. В обследовании приняли участие дети в возрасте 5–6 лет, имеющих общее недоразвитие речи (ОНР) III уровня.

Диагностический инструментарий был соотнесён с критериями оценки слухового восприятия. Таким образом, тембровый компонент

исследовался методикой «Угадай, чей звук» (Т.А. Ткаченко); ритмический компонент был изучен методикой «Ритмы» (Т.В. Чередникова); фонематический компонент – с помощью методики «Фонематический слух» (Н.В. Нечаева); динамический компонент оценивался методикой «Исследование динамического компонента слухового восприятия» (Н.А. Ухина); пространственный компонент – методикой «Исследование пространственного компонента слухового восприятия» (Н.А. Ухина); временной компонент описывался с помощью методики «Исследование временного компонента слухового восприятия» (Н.А. Ухина).

В ходе проведённой работы были получены следующие результаты.

Средний уровень сформированности тембрового компонента слухового восприятия, в том числе фонематического восприятия, выявлен у 60% испытуемых, а у 40% – низкий уровень этого восприятия. Старшие дошкольники затруднялись в дифференциации звуков, связанных со звучанием музыкального инструмента (бубна), бытового шума (ложки в стакане), звуков природных явлений (грома и дождя), машины. Однако после объяснения услышанного звука и при повторном его воспроизведении, дети правильно определяли источник звучания.

Исследуя особенности развития у старших дошкольников с ОНР ритмического компонента СВ обнаружено, что при воспроизведении ритмов 20% детей не могли передавать паузу, а наоборот увеличивали число ударов до 3–4, не удерживали темп задания, сбивались на беспорядочные хлопки. Если же была оказана помощь педагога, то часть детей, в ходе совместной работы, справлялась с выполнением задания. Средний уровень различения звуковых ритмов у 80% испытуемых.

Что касается фонематического восприятия, то первого, высшего уровня развития не было обнаружено ни у кого из исследуемых дошкольников. В целом по группе были получены такие результаты: у 20% испытуемых – второй уровень его развития, у 20% – третий, у 20% – четвертый уровень. Пятый, низший уровень сформированности фонематического восприятия (фонематического анализа и способностей перекодирования звукового кода в звуковую систему) – у 40% дошкольников с ОНР. Эти дети не могли правильно определить количество звуков в слове, чтобы правильно составить схемы, т.е. способность к фонематическому анализу у них развита недостаточно.

В ходе диагностики динамического компонента было выявлено преобладание среднего уровня сформированности умения воспринимать на слух и совершать движения, соответствующие звучанию объекта (у 80% старших дошкольников с ОНР). Низкий уровень – у 20% детей. Эти дети плохо различают динамику звука (тихо – громко), что также затрудняет совершать движения соответствующие громкости звука.

Изучение пространственного компонента показало, что у 40% наблюдался высокий уровень, у 40% – средний уровень способности к определению локализации звука в пространстве. У 20% детей возникали особые трудности в определении звука, если оно производилось сзади или справа – слева.

Результаты исследования уровня различения на слух длительности звучания были следующими: 80% показали средний уровень, а 20% – низкий уровень различения на слух длительности звучания. Здесь затруд-

нения возникали как при воспроизведении коротких, так и при воспроизведении длинных звуков.

На основе полученных диагностических результатов были поставлены коррекционно-развивающие задачи:

1. Развивать фонематическое восприятие.
2. Формировать чувство ритма.
3. Повысить уровень различения речевых и неречевых звуков.
4. Увеличить уровень локализации источника звука в пространстве.
5. Развить способность различения на слух длительности звучания.

Разработанная для реализации этих задач коррекционно-развивающая программа ориентирована на коррекцию слухового восприятия. Данная программа опирается на критерии, выделенные ранее при подборе диагностического инструментария: тембровый (дифференциация на слух звуков музыкальных инструментов, бытовых шумов, звуков природы, голосов животных и птиц); ритмический (воспроизведение ритмических последовательностей); фонематический (сформированность навыка фонематического анализа); динамический (дифференциация громких и тихих звуков); пространственный (локализация источника звука в пространстве, оценка возможных перемещений источника звука в пространстве, включая направление, скорость и траекторию); временной компоненты (длительность звучания).

Наряду с традиционными технологиями в ходе коррекционно-развивающей работы широко используются средства ИКТ (информационно-коммуникационные технологии), позволяющие детям лучше запоминать новый и повторять ранее изученный материал. Это различные звукозаписи речевых и неречевых звуков (гул машин, поезда, различные природные явления и др.), познавательные игры, воздействующие одновременно на слуховой и зрительный анализатор. Для реализации программы для детей старшего дошкольного возраста с ОНР разработаны и в настоящее время реализуются коррекционные занятия, в ходе которых применяются принципы разнообразности, красочности, информативности и познавательности. Взаимодействуя с детьми, используются компьютеризированные дидактические, игровые методы, физминутки.

Таким образом, мы считаем, что выявленные особенности слухового восприятия старших дошкольников с общим недоразвитием речи требуют применения коррекционно-развивающих мероприятий и одним из эффективных средств их реализации является метод инновационных компьютерных технологий.

Список литературы

1. Назарова Л.П. Методика слуховой работы в школе слабослышащих: учебное пособие для студентов / Л.П. Назарова. – М., 1981.
2. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей / Б.М. Теплов. – М.: Просвещение, 2007. – 335 с.
3. Туманова Т.В. Особенности словообразования у дошкольников с общим недоразвитием речи / Т.В. Туманова. – М.: Альфа, 2002. – 113 с.

Маслова Екатерина Яковлевна
воспитатель

Жигулина Любовь Ивановна
воспитатель

Мочалина Светлана Васильевна
воспитатель

ГБОУ «Шебекинская гимназия-интернат»
г. Шебекино, Белгородская область

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ГИМНАЗИИ-ИНТЕРНАТА В АДАПТАЦИОННЫЙ ПЕРИОД

Аннотация: статья направлена на выявление значимости созданных психолого-педагогических условий для успешной социально-психологической адаптации ребенка в гимназии-интернате, способствующей предупреждению и снижению негативных последствий социально-психологической депривации. Дает возможность педагогам-практикам определить способности и личностные качества обучающегося; проследить причины дезадаптации детей и на основе полученных данных составить индивидуальные программы сопровождения; создать атмосферу доверия и безопасности для каждого вновь поступающего ребенка; способствовать активизации внутреннего потенциала ребенка через включение его в различные виды деятельности; помочь установлению продуктивных взаимоотношений ребенка со взрослыми и детьми.

Ключевые слова: адаптация, дезадаптация, познавательная активность, психолого-педагогическая помощь, постадаптационный период.

В современном мире очень актуальны проблемы выявления, диагностики, прогноза, формирования, обучения и развития детей. Правильное построение взаимоотношений ребенка с окружающим миром позволит ему наиболее полно проявить свои способности.

Адаптация ученика к обучению в образовательном учреждении является одной из самых важных проблем для педагогики и психологии образования. От того, как ребенок адаптируется, насколько успешно пройдет его первые месяцы и первый год в образовательном учреждении, зависит не только успешность его обучения в гимназии, отношение к учению, учителю и сверстникам, но и способность к дальнейшему психическому, личностному и социальному развитию.

Мы не зря поднимаем вопрос о проблеме адаптации в нашей гимназии, потому что комплектование классов осуществляется из числа выпускников 6-х классов сел и городов Белгородской области. Все девочки в классе новенькие. В основном подбираются учащиеся, имеющие интерес и стремление изучать предметы гуманитарного профиля. Однако стартовые знания у детей различные. Первые недели обучения в 7 классе выявили группу детей, которые невнимательны и активны на уроке, имеют достаточно высокий уровень сформированности УДД и познавательного интереса.

**236 Психологически безопасная образовательная среда:
проблемы проектирования и перспективы развития**

Однако в классе есть учащиеся, которые недостаточно хорошо подготовлены к обучению в гимназии и имеют низкий уровень познавательной активности. У них слабо развиты навыки самостоятельной работы, им нужна помощь учителя при выполнении заданий. Такие дети требуют особого внимания и психолого-педагогического сопровождения.

В словаре В.И. Даля слово «сопровождение» имеет следующие значения: «сопутствовать», «идти вместе», «следовать» [3, с. 5]. Э.Ф. Зеер определяет психологическое сопровождение как движение вместе с изменяющейся личностью, своевременное оказание помощи и поддержки. Сопровождение рассматривается как способ включения индивида во взаимодействие с целью обеспечения условий для саморазвития, самодвижения в деятельности всех субъектов [4, с. 16]. Исследователи рассматривали различные теоретические и практические аспекты психологического сопровождения детей, в том числе его механизмы, направления, виды, способы и условия (А.В. Леонтович, Е.И. Щелбанова, В.С. Юркевич и др.).

Психолого-педагогическое сопровождение подростков в образовательном процессе – это система деятельности, направленная на создание социально-психологических условий для успешного обучения, развития, воспитания, социализации и адаптации [5, с. 13].

Цель сопровождения: поддержка и развитие, психолого-педагогическая помощь в адаптации учащихся к учебно-воспитательному процессу, психолого-педагогическая помощь учащимся в профессиональном самоопределении, сохранение психологического и физического здоровья; создание оптимальных условий для гармоничного развития детей [8, с. 41].

Адаптационный период – это время, когда школа работает в особом режиме. И здесь очень важна согласованность целей и действий всех работающих звеньев. Если задачей психологической службы школы является совместная с классными руководителями разработка содержания адаптационного периода, то целью работы административной команды должно быть обеспечение организационной стороны, то есть создание условий для целенаправленного и эффективного проведения такого периода.

Условно адаптационный период можно разделить на 3 этапа:

- подготовительный (май, июнь, август);
- собственно адаптационный (сентябрь – октябрь);
- постадаптационный или аналитический (октябрь – ноябрь).

Задача администрации в ходе адаптационного периода заключается в обеспечении четкой координации работы педагогического коллектива. В гимназии разработана «Программа сопровождения обучающихся» совместно всеми субъектами воспитательно-образовательного процесса. Заместитель директора по учебно-воспитательной работе осуществляет контроль за реализацией программы. Специфика адаптационного периода подростков. В подростковом возрасте особенно возрастает необходимость в признании и защищенности, становясь как никогда актуальными потребности в общении и одновременно в обособлении. Общаясь с другими, девушки ощущают необходимость найти свое «Я», понять свои жизненные перспективы. Поэтому через все содержание адаптационного периода проходит идея самопознания и самоопределения в жизненных ценностях и смыслах, в представлении образа «Я» как собственными глазами, так и глазами других.

Первый этап адаптационного периода воспитанниц (он проходит примерно четыре дня) так же, как и в других классах, начинается со знакомства девочек друг с другом. Представления проходят в малых группах.

Чтобы интенсифицировать процесс знакомства, вся последующая работа происходит уже в группах иного состава. Такая «плавающая структура» групп предоставляет возможность личного контакта с наибольшим количеством одноклассников. Это происходит в первую очередь в малой среде еще и потому что девочки расселяются по комнатам для совместного проживания в общежитии гимназии-интерната.

Процесс знакомства друг с другом углублялся и в ходе специально организованного взаимодействия всего класса. Создаются игровые ситуации общие мероприятия. Например, «диалог с помощью мяча», «живая анкета», «веселые старты» и пр. Причем важным условием принятия школьниками друг друга оказывается непосредственное участие во всех процедурах классного руководителя и классного воспитателя.

Второй этап адаптационного периода связан с актуализацией мотивации обучения в старшем звене школы и выявлением ожиданий девочек на предстоящий период учебы в гимназии. Определяющей в данной ситуации является способность гимназистки взять ответственность за успешность своего обучения на саму себя. И даже если подростки окажутся пока не готовыми к подобной постановке вопроса, стоит пробудить у них желание поразмышлять по этому поводу. Эта часть работы проводится преимущественно в форме самоисследования на часах общения по тематике:

«Общение», «Теперь я гимназистка...» и др. Где детям предлагается ответить на вопросы: что я могу сделать для того, чтобы...? Как я могу повлиять на...?

Что я больше всего ценю в себе, других людях? Что значит занять определенную позицию в жизни? От чего, прежде всего, зависит мой собственный успех в ...? и др.). Важно, чтобы у всех была возможность поразмышлять самостоятельно над значимыми вопросами, а также соотнести полученные результаты с представлениями сверстников. Педагог обобщает анонимные ответы ребят, дифференцирует их по значимым основаниям и предлагает результаты своего исследования для дальнейшей дискуссии и осмысления.

Также на втором этапе адаптационного периода возникает связь с полоролевым взаимодействием. Для старшего подросткового и юношеского возраста характерен рост интереса к противоположному полу и более персонализированное усвоение половой роли юноши и девушки. Поэтому мы посчитали необходимым предложить воспитанницам задания, в ходе которых они приобретают опыт такого взаимодействия. Упражнение «Собственное движение», цель которого улучшение навыков невербального общения и работы в группе; упражнение «Круг уверенности»- содействие чувству уверенности в себе; игра «Воздушный шар», цели которой:

- научиться чувствовать друг друга и взаимодействовать;
- взаимоотношения в группе;
- осмыслить опыт, полученный в игре, свое место в группе и свои стратегии поведения.

Вся работа на этом и других этапах сопровождается, по нашему замыслу, «вслушиванием» ребят в свои ощущения, чувства и настроения. Предлагалось, например, придумать эпитет к своему имени, соответствующий собственному состоянию, сделать рисунок «Как я чувствую себя в классе», обменяться впечатлениями, настроениями после определенного этапа работы [8, с. 35].

Третий этап адаптационного периода гимназисток посвящен решению задач на групповое взаимодействие, на поиск вариантов сотрудничества класса с целью достижения определенного результата. Девочки вовлекаются в общегимназические мероприятия, где необходимо решать или остроумные математические задачи, или проблемные ситуации, или участие в Днях здоровья, различных квестах и выступать за честь класса, организуя команду на сбалансированные действия, а затем анализируют, что помогло продуктивному взаимодействию, что помешало, как целесообразно действовать в подобных ситуациях. Затем можно предложить нарисовать коллективный автопортрет класса, где старшеклассники используют уже приобретенный опыт взаимодействия.

Дальнейшая работа психолого-педагогической службы гимназии предполагает сопровождение процесса обучения. Оно включает мониторинг психологического развития школьников, индивидуальное консультирование самих учащихся (для оказания необходимой психологической поддержки), их родителей и учителей (для создания необходимых условий развития учащихся, коррекции программы обучения). Другими словами, выявить у адаптированного ученика есть ли желание идти в школу, участвовать в общественной жизни, общаться с учителями, а также устойчиво ли хорошее настроение и успеваемость на уровне класса. Если же ученик решает свои школьные проблемы с привлечением родителей, у него появляется повышенная аффективная реакция на оценку, он часто обращается к учителю, имеет подавленное настроение и испытывает нежелание идти в школу, значит, процесс его адаптации в школе протекает неуспешно.

Многочисленные исследования особенностей адаптации детей подчеркивают актуальность этой проблемы, как в нашей стране, так и за рубежом. И следующим этапом работы педагога является наблюдение, как способ познания человека. Суть его – в преднамеренном и систематическом восприятии человека с целью изучения особенностей его поведения и деятельности, отыскания смысла этих проявлений личности, изучения специфических изменений в определенных условиях [7, с. 12].

Особенности психолого-педагогического наблюдения характеризуются тем, что они ограничены личностными возможностями педагога. Наблюдать все невозможно. Область личного восприятия ограничена 7–9 наблюдаемыми признаками одновременно. Поэтому надо стремиться увидеть главное, иначе ценность полученной информации будет низкой. Кроме того, качество наблюдения зависит от психологической компетентности педагога, его профессиональной позиции, заинтересованности. Для преодоления субъективизма при интерпретации наблюдаемых фактов и проявлений личности оправдано выдвижение нескольких гипотез, конкурирующих предположений. Важнейшее достоинство наблюдения заключается в том, что оно ведется в различных ситуациях: в учебной, производственной деятельности, общественной работе, во время отдыха.

Наблюдение при этом не требует создания особых условий. Наблюдение включает подготовительный, исполнительный и обобщающий этапы. На первом этапе педагогу следует определить цель и задачи наблюдения, выбрать наиболее перспективные признаки проявления наблюдаемого качества личности, уточнить ситуации (например, неуспешная адаптация). Итогом подготовительной работы должна стать программа наблюдения.

Следующий этап – собственно наблюдение, характеристика ситуации, регистрация фактов, выдвижение предположений. На заключительном

этапе осуществляется систематизация информации, обобщение, установление причинно-следственных зависимостей, постановка диагноза. Длительное и внимательное наблюдение позволяет педагогу проследить тенденцию преобладания положительных проявлений в классе и оценить направленность каждой личности. Анализ конкретных поступков, действий, суждений, эмоциональных реакций учащихся в реальных ситуациях позволяет объяснить, какие проявления у какого из них преобладают, в каких сферах они ярче выражены.

Педагогическое наблюдение, как уже отмечалось выше, проводится не эпизодически, а регулярно, на разном учебном материале, с конкретными целями и задачами на каждом этапе. Так, в первый год обучения (7 класс), на разном программном содержании педагог наблюдает основные проявления личностных особенностей учащихся (активность – пассивность; самостоятельность – несамостоятельность; продуктивность – непродуктивность; произвольность – произвольность; учебная коммуникативность – замкнутость), а также изучает устойчивость этих проявлений.

На втором году обучения (8 класс) наблюдаются особенности усвоения каждым школьником программного материала (какую информацию на уроке лучше всего воспринимает и воспроизводит; что легче запоминает; насколько верно и точно пересказывает учебный материал; каковы формы и содержание его воспроизведения; какие виды учебного сотрудничества предпочитает). Определяются рациональные способы переработки учебного содержания, характерные для каждого ученика.

В третий год обучения (9 класс) на основе наблюдения и анализа интересов и предпочтений ученика начинается изучение предметной избирательности с учетом сложившихся способов переработки учебного материала. Свои впечатления педагог регистрирует в индивидуальном «Бланке результатов наблюдения». Затем проводится анализ данных, как по количественным, так и по качественным параметрам и вырабатывается стратегия развития личности каждого школьника.

Педагогическое наблюдение в этом возрасте дает возможность проследить динамику развития ученика, устойчивость основных проявлений личностных особенностей в учебном процессе, выявлять сильные и слабые стороны и в тоже время позволяет оценивать его не только по показателям учебной деятельности, но и по личностным проявлениям, направленным на профессиональное самоопределение школьника [2, с. 17]. Таким образом, педагог может индивидуализировать учебный процесс, составляя для каждого индивидуальную программу обучения и развития. В ходе такой работы постепенно складывается «познавательный профиль» ученика, то есть, по определению И.С. Якиманской, «не совокупность воспроизводимых учеником предметных знаний, а своеобразный тип мышления, который должен быть адекватен предметному содержанию научного знания». Выявление такого «познавательного профиля» и является основой для составления траектории развития ученика на разных школьных ступенях и поступления его в 10-й класс.

Работа педагогического сопровождения дает педагогу возможность решать ряд задач личностно-ориентированного обучения. Происходит накопление «банка данных» о гимназистах, выявляются с целью адаптации к учебному процессу их особенности. Выстраивается индивидуальная траектория развития каждого ученика и создается учебная среда, в которой он

развивается с учетом своих предпочтений и интересов. И далее целью психолого-педагогического сопровождения является содействие в выявлении, поддержке и развитии детей, их самореализации, профессиональном самоопределении, сохранении психологического и физического здоровья.

Список литературы

1. Работа с одаренными детьми. Выявление одаренности у детей: методические рекомендации для педагогов / сост. Е.Л. Боева, О.И. Кондратенко. – Старый Оскол, 2011.
2. Изучение личности школьника учителем / под ред. З.И. Васильевой, Т.В. Ахаян, М.Г. Казакиной, Н.Ф. Родионовой. – М., 2001.
3. Учителям и родителям о психологии подростка / под ред. Г.Г. Аракелова. – М., 2012.
4. Чекунова Е.А. Психолого-педагогическое сопровождение детской одаренности в образовательном пространстве школы / Е.А. Чекунова // Известия ДГПУ. – 2010. – №3. – С. 38–42.
5. Юркевич В.С. Проблема сохранения здоровья педагогов в школах, ориентированных на работу с одаренными детьми / В.С. Юркевич // Одаренные дети – достояние Москвы: сборник материалов научно-практической конференции Университетского образовательного округа МГППУ (21 февраля 2007 г.). – М.: ООО «АЛВИАН». – С. 115–117.
6. Цукерман Г.А. Введение в школьную жизнь / Г.А. Цукерман, Н.К. Поливанова // Директор школы. – 2000. – №1.
7. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская // Директор школы. – 2000. – №1.
8. Орлова Е.В. Методическая программа «Психолого-педагогическое сопровождение талантливых и одаренных детей, помощь в адаптации к школьному обучению, развитие у учащихся стремления к самореализации и раскрытию потенциала» для 5–9 классов основной школы / Е.В. Орлова. – М., 2013.

Разоренова Полина Станиславовна

студентка

ФГБОУ ВО «Тульский государственный

педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Тульская область

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ, ПОПАВШИХ В ТРУДНУЮ ЖИЗНЕННУЮ СИТУАЦИЮ

***Аннотация:** в статье раскрывается понимание трудной жизненной ситуации в дошкольном возрасте и возможность ее преодоления с помощью психолого-педагогического сопровождения в образовательном процессе; перечислены категории детей, относящихся к числу тех, кто оказался в трудной жизненной ситуации, на основе Федерального закона РФ; описаны основные и часто встречающиеся причины и факторы, приводящие к трудной жизненной ситуации.*

***Ключевые слова:** дошкольный возраст, трудная жизненная ситуация, психолого-педагогическое сопровождение.*

В современной России с ростом числа семей, которые находятся в переломном социально-экономическом положении, всё чаще в педагогике и психологии стало применяться такое понятие, как дети, оказавшиеся в трудной жизненной ситуации. На данный момент проблема психолого-

педагогического сопровождения детей дошкольного возраста, находящихся в трудной жизненной ситуации, очень актуальна. В связи с этим практическая психолого-педагогическая работа по оказанию помощи детям, пребывающим в трудной жизненной ситуации, предполагает обязательную работу с личностью ребенка и ставит перед собой задачу создания необходимых условий для полноценного формирования личности на начальном этапе ее обучения и развития, а основной формой оказания такой помощи становится специально организованный процесс – сопровождение.

В самом общем значении сопровождение – обуславливается как деятельность, направленная на создание системы социально-психологических условий, которые содействуют успешному обучению, воспитанию и развитию личности, поддержку естественно развивающихся реакций, процессов и состояний. Помощь вхождения ребенка в ту зону развития, которая ему пока недоступно осуществляет успешно организованное психолого-педагогическое сопровождение, которое, к тому же, еще и открывает перспективы личностного роста.

Согласно закону Российской Федерации «Об основных гарантиях прав детей в Российской Федерации» дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации, – это дети, оставшиеся без попечения родителей; дети-инвалиды; дети, имеющие недостатки в психическом и (или) физическом развитии; дети – жертвы вооруженных и межнациональных конфликтов, экологических и техногенных катастроф, стихийных бедствий; дети из семей беженцев и вынужденных переселенцев; дети, оказавшиеся в экстремальных условиях; дети – жертвы насилия; дети, жизнедеятельность которых объективно нарушена в результате сложившихся обстоятельств самостоятельно или с помощью семьи [4; 5].

Разбор научной литературы показывает, что в настоящее время психолого-педагогическое сопровождение и социализация ребенка, оказавшегося в трудной жизненной ситуации неотделимо от работы с семьей и заключается в продумывании и исполнении стратегии и тактики организации образовательного процесса с целью оказания помощи детям и их опекунам в преодолении ими всевозможных трудностей, при этом основной целью предоставленного сопровождения будет являться гарантия развития дошкольника в соответствии с возрастной нормой.

Процесс, происходящий под воздействием специфического комплекса микрофакторов (семья, социум, группа сверстников) и зависящий от социального статуса ребенка (сирота; оставшийся без попечения родителей; безнадзорный; требующий экстренной социальной помощи), называется социализацией детей, попавших в трудную жизненную ситуацию.

Множественные социально-психологические исследования в качестве ключевых проблемных переживаний сегодняшнего ребенка указывают тревогу перед будущим, колебание в своих возможностях, трудности во взаимоотношениях с родителями. Это обусловлено тем, что в дошкольном возрасте внутренняя система оценки, неизменный «образ Я» еще не сформированы, поэтому многие актуальные ситуации воспринимаются ребенком как трудные. С другой стороны, имеются и объективно нелегкие ситуации, когда ребенку грозит потеря одного из родителей или их развод, острого ухудшения социально-экономического статуса семьи, ухудшения здоровья и т.д.

Нынешняя система образования в России за последнее время разрабатывает модели сопровождения, создаст инфраструктуру, вводящую в себя медико-социальные и психолого-педагогические центры, школьные службы, центры психолого-педагогического консультирования, психолого-медико-педагогические комиссии, кабинеты доверия, которые организуют психолого-педагогическое сопровождение детей, очутившихся в трудной жизненной ситуации. В процессе взаимодействия педагога с ребенком и его семьей в ходе построения индивидуальной траектории решения проблемной ситуации. В процессе такого сопровождения дошкольника и, при необходимости, его семьи специалист определяет условия, подбирает направления деятельности и оказывает требуемую поддержку. Педагог мобилизует возможные ресурсы родителей, социума, самого ребенка, ориентируя их на улучшение ситуации, самоизменение, саморазвитие. Следствием взаимодействия становится удачная социализация ребенка [1].

Таким образом, возможно сделать вывод, что проблема детей, попавших в трудную жизненную ситуацию, стоит на данный момент достаточно остро. Оттого присутствует потребность специального отношения к подобным детям, то есть потребность не только социализации, но и психолого-педагогического сопровождения.

В зависимости от причин происхождения трудной жизненной ситуации у ребенка и его психологических особенностей появляется потребность выбора персонального направления работы с ребенком. На сегодняшний день существует множество исследований, ориентированных на то, чтобы как можно более качественно подойти к составлению и применению технологий психолого-педагогического сопровождения детей, которые оказались в трудной для них жизненной ситуации.

Список литературы

1. Мардахаев Л.В. Социально-педагогическое сопровождение и поддержка человека в жизненной ситуации [Текст] / Л.В. Мардахаев // Педагогическое образование и наука. – 2010. – №6. – С. 4–11.
2. Основы социальной работы: учебник / под ред. П.Д. Павленок. – М.: Инфра, 2004. – 345 с.
3. Строкова Т.А. Педагогическая поддержка и помощь в современной образовательной практике / Т.А. Строкова // Педагогика. – 2012. – №4. – С. 20–27.
4. Слюсарев Ю.В. Психологическое сопровождение как фактор активизации саморазвития личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Ю.В. Слюсарев. – СПб., 1992.
5. Федеральный закон от 24 июля 1998 года №124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации».

Третьяк Элина Валериевна
канд. психол. наук, старший преподаватель

Разуваев Александр Александрович
магистрант

Сергеев Дмитрий Андреевич
магистрант

ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет»
г. Москва

ВЗАИМОСВЯЗЬ САМООТНОШЕНИЯ И САМОРЕГУЛЯЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ НА ЭТАПЕ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ

***Аннотация:** изучаются психологические взаимосвязи стилей саморегуляции и самооотношения студентов-педагогов. На основании проведенного регрессионного анализа представлены результаты: чем у студентов выше степень сформированности потребности в осознанном планировании деятельности и перестраивании моделей поведения в случае необходимости, тем ниже выражено избирательное восприятие отношения окружающих к себе, а также обвинение себя и проекция гнева в адрес окружающих. И, соответственно, такие навыки студентов, как сохранение работоспособности и личного контроля, а также поддержание регуляторных возможностей «Я» в ситуациях фрустрации, зависят от того, насколько сформирован навык целеполагания и анализа возможных способов достижения намеченных целей.*

***Ключевые слова:** саморегуляция, саморегулируемое обучение, характеристики самооотношения, планирование деятельности, сформированность потребности, обучающиеся, учебная деятельность.*

Введение

Большинство зарубежных авторов, занимающихся изучением феномена саморегуляции обучения (K. Alotaibi, Riyad, Tohmaz, N.A. Bakar, A. Shuaibu, C.A. Wolters, and M. Hussain), под саморегулируемым обучением понимают способность ставить конкретные цели в учебном процессе, добиваться их выполнения самостоятельно, ответственно относиться к своей деятельности, действовать сознательно и активно не только в привычных ситуациях, но и в новых условиях, что требует принятия нестандартных решений.

Также в работах, посвященных изучению феномена саморегуляции, саморегулируемое обучение подразумевает независимость действия в рамках мыслительной деятельности. По мнению авторов, этого вполне достаточно для успешного осуществления самостоятельной ассимиляции материала, где происходит отбор [21; 19; 20].

В своих исследованиях ряд авторов (J.M. Diefendorff, R.J. Hall, R.G. Lord, & M.L. Streat, C. Magno) обозначают, что организованное саморегулируемое обучение студентов является ключом к эффективному приобретению знаний через самообразование и начальным этапом в процессе обучения и дальнейшего профессионального самосовершенствования будущего специалиста [14, с. 250–263].

**244 Психологически безопасная образовательная среда:
проблемы проектирования и перспективы развития**

По данным авторов J. De la Fuente Arias, F. Justicia, & A. Gracia Berben и др., саморегулируемое обучение – это способ вовлечения обучающихся в самостоятельную деятельность, позволяющий сформировать определенный уровень знания на стадии их движения от низшего к высшему уровню мыслительной деятельности.

Саморегулируемое обучение является средством развития самостоятельности и рассматривается как одно из ведущих качеств личности студента, выражающее его самого под руководством учителя, но без его непосредственного участия, чтобы выбрать и найти самый рациональный способ решения проблем и достижения поставленных целей. Саморегулируемое обучение интерпретируется как результат проявления самостоятельности, которая выражается в действии и является основой для успешного профессионального развития в будущем.

Характер саморегулируемой учебной деятельности направлен на приобретение субъективно нового знания, которое реализуется с помощью интеллектуальных требований студента [13, с. 217–226].

Саморегулируемое обучение – это единство выполнения самостоятельных умственных и физических действий студентами с самостоятельной работой (умственной деятельностью). В связи с этим саморегулируемое обучение организовано таким образом, что выполнение учебных заданий должно происходить без участия преподавателя.

Исследователи S.G. Paris, & A.H. Paris указывают на то, что саморегулируемое обучение является таким воспитательным процессом, который выполняется без непосредственного участия преподавателя, но в соответствии с его инструкциями в специально отведенное для этого время. А студенты сознательно стремятся к достижению поставленных целей, ставят перед собой задачи, проявляют свои усилия и умения, выражают в той или иной форме результаты своих умственных или физических действий.

Авторы в своих работах указывают на дидактический смысл саморегулируемого обучения, который состоит в мыслительной деятельности субъекта учебной деятельности во время выполнения заданий, которые студенты сравнивают, классифицируют, анализируют, систематизируют. Дифференцируясь, студенты приходят к выводам, находят пути практического применения полученных результатов [18, с. 89–101].

Интересная позиция обозначена в работах R.P. Perry, S. Hladkyj, R.P. Perry, R.H. Pekrun, & S.T. Pelletier, в которых саморегулируемое обучение рассматривается как деятельность, которую студенты выполняют, проявляя максимум активности, креативности, независимого суждения и инициативы.

Исследователи склоняются к мнению, что саморегулируемое обучение связано с творчеством, активностью студентов. Они считают, что это вид работы, который требует от студентов инициативности, мыслительной активности, использования ранее приобретенных знаний в процессе обучения [19, с. 776–789].

Анализ приведенных выше определений позволяет сделать вывод о том, что понятие «саморегулируемое обучение» используется двумя способами:

– первый из них относится к составным частям любого вида образовательного процесса, где активизируется инициатива и творчество учащихся в процессе обучения;

– второй связан с формой учебной деятельности для овладения необходимым комплексом знаний.

Саморегулируемое обучение студентов, следовательно, это вид учебной деятельности, в рамках которой происходит активная психическая деятельность.

Саморегулируемое обучение студентов – это процесс, который осуществляется для овладения сущностью научного предмета как под руководством преподавателя, так и самостоятельно.

Студенты, владеющие высоким уровнем саморегуляции, хорошо успевают академически, контролируют свое обучение, генерируют свои собственные когнитивные стратегии, демонстрируют высокий уровень мотивации и постановку целей в обучении.

Существует ряд моделей развития саморегуляции. «Теоретическая модель», объясняющая, как активизируется саморегуляция у студентов. А именно, саморегуляция студентов активизируется с помощью индивидуально-личностных характеристик и ориентирована на то, чтобы контролировать свои действия. Эта модель была подтверждена в исследовании. Исследование проводилось со сформулированной гипотезой о том, что саморегуляция – это характеристика, которой могут обучиться студенты [17].

Другие исследователи разработали учебно-методический процесс с использованием «Интерактивной модели регулируемого обучения и саморегулируемого обучения», где интерактивное измерение учебно-воспитательного процесса выступило в качестве основной функции и включало в себя измерение регулируемого обучения и саморазвития- регламентированного обучения. Авторы модели предоставили доказательства того, что совершенствование общих педагогических стратегий корректируют системы оценки и совершенствование специфического обучения стратегии (регулирование преподавания), реализуемые в их рамках [15].

Циммерман в своих работах писал, что для того, чтобы осуществить саморегулирование, необходимо усилие, воля, выбор и желание сделать его эффективным и ценным [21].

Это означает, что саморегуляция достигается не только через неизбежную волю, выбор и желание, а, скорее, через волю, выбор и желание контролировать нарушения в мыслях и поддерживать этот контроль. В свою очередь, обладание способностью упорствовать, инициировать и освободить делает саморегуляцию достижимой.

Что касается изучения вопроса саморегулируемого обучения в отечественных исследованиях (С.Л. Рубинштейн, Е.А. Семизоров, А.Д. Соколов, И.А. Усатов, Е.А. Хохлова, Т.Т. Щелина и др.), если рассматривать феномен саморегулируемого обучения с позиции деятельностного подхода, хотелось бы отметить точку зрения Рубинштейн С.Л., который определяет обучение как подлинную автономию, предполагающую сознательную мотивацию личности; как действия и их специфику; как несоблюдение чужих влияний и внушений [4; 5; 6; 7; 8; 10].

Также в работах авторов указывается, что самостоятельная деятельность является необходимым условием для саморегулируемого обучения и дает возможность применить накопленные знания в практической деятельности. Управление действием изучается совместно с самоопределением, которое, в свою очередь, объясняется сосуществованием с управ-

лением действием как активацией собственной личности. Управление действием в данном контексте проектируется как активация системы саморегуляции. В качестве активации выступает система, объясняющая механизм, посредством которого воля и желание помочь сохраняет труднодостижимые намерения активными.

А.О. Шарапов полагает, что обучение – это взаимодействие педагога и учащегося, которое направлено на обогащение опыта отношений, осознание личностного смысла и целей обучения [9].

В.И. Моросанова в своих работах указывает, что от того, как происходит процесс формирования и развития у конкретной индивидуальности системы саморегуляции, зависит ее профессиональное самоопределение и в целом личностное становление [3].

Н.Н. Крылова отмечает, что успешность студентов в учебной и самообразовательной деятельности во многом зависит от того, насколько сформированы регуляторные процессы у студентов [2].

Следовательно, можно сделать вывод, что независимость служит основой для самостоятельного познавательного процесса деятельности. Саморегулируемое обучение студентов дает возможность реализовать принцип сознания на практике, что, в свою очередь, подчеркивает несомненную важность проблемы формирования саморегуляции у студентов.

Если провести обобщение взглядов отечественных и зарубежных ученых на природу саморегулирующегося обучения студентов, можно выделить следующие характеристики студентов: умение выбирать ту или иную стратегию поведения в процессе обучения; умение руководить и реализовывать поведенческие стратегии независимо от мнения окружающих; умение планировать и анализировать различные аспекты деятельности в процессе обучения и адекватно ставить цели в соответствии с выбранной линией; возможность коррекции активности в процессе рефлексии и самообразования.

Таким образом, саморегулируемое обучение раскрывается как способность к планированию, организации, контролю личностной активности в обучении, автономии на основе имеющегося субъективного опыта.

Дизайн исследования

В качестве примера изучения саморегуляции и самоопределения студентов мы приведем описание исследования, которое проводилось нами в ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (МПГУ) на факультете начального образования.

В соответствии с поставленной задачей, а именно: изучение психологических взаимосвязей стилей саморегуляции и профессионального самоопределения студентов-педагогов, были сформулированы следующие гипотезы:

1. У будущих педагогов стиль саморегуляции напрямую зависит от уровня сформированности элементов саморегуляции.

2. У будущих педагогов стиль саморегуляции выступает в качестве ресурса профессионального самоопределения.

В исследовании приняли участие 70 студентов 2-4-х курсов факультета начального образования в возрасте от 20 до 23 лет.

Для достижения поставленной цели нами были использованы психодиагностические методики: Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) В.И. Моросановой и «Методика исследования самоотношения» (МИС) С.Р. Пантелеева.

В качестве метода, в соответствии с гипотезами исследования, был применен множественный регрессионный анализ.

Интерпретация результатов

Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) В.И. Моросановой

В рамках структурно-функционального подхода В.И. Моросанова одна из первых сформулировала гипотезу относительно того, что индивидуально-личностные особенности оказывают влияние на деятельность посредством сложившихся индивидуальных способов саморегуляции.

В.И. Моросанова в своих работах указывала на следующий факт «от того, как развивается и формируется у конкретной индивидуальности система саморегуляции, зависит ее личностное становление, успешность учебной деятельности и профессионального самоопределения» [3].

По результатам опросника «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) В.И. Моросановой в выделенных подгруппах (студенты с высоким уровнем саморегуляции (64,3%), средним (32,3%) и низким уровнем (2,8%)) наблюдаются сочетания показателей процессов регуляции и личностных свойств, отвечающих за функцию регуляции.

Для большинства испытуемых, подгруппы с высокими показателями общего уровня саморегуляции характерны: самостоятельность; программирование; оценивание результатов; планирование.



Рис. 1. Общий уровень саморегуляции студентов

Для испытуемых со средним уровнем саморегуляции ослабевает уровень самостоятельности и навыки программирования и оценивания результата. Наиболее выраженными для данной подгруппы студентов являются планирование и моделирование.

У испытуемых с низкими показателями уровня саморегуляции выражена гибкость и навык моделирования.

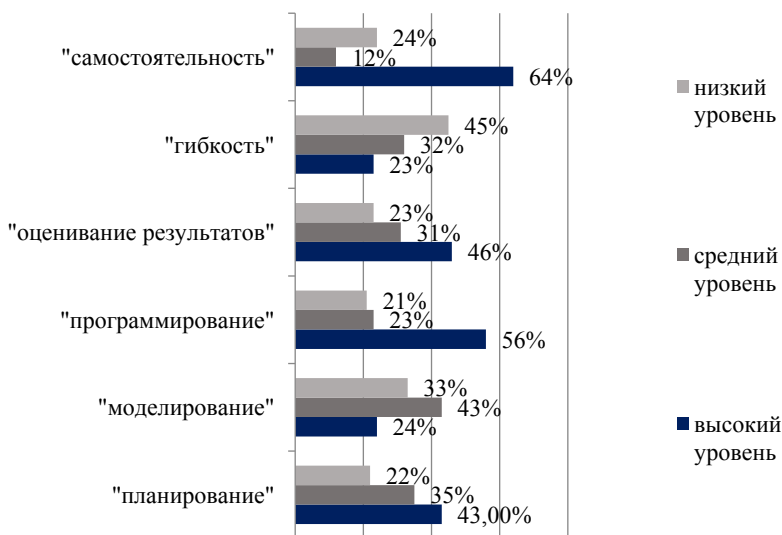


Рис. 2. Показатели стилей саморегуляции поведения

По шкале «Самостоятельность», которая определяет уровень развитости регуляторной автономности, был выявлен самый высокий результат, он наблюдается у 45 человек (64%). Следовательно, большинство студентов в полной мере владеют навыком самостоятельного планирования своей деятельности по достижению выдвинутой цели, а также навыком контроля за ходом ее выполнения, анализа и оценки как промежуточных, так и конечных результатов деятельности.

Средние результаты по данному показателю выявлены лишь у 8 человек (12%). В целом у данных студентов есть способность самостоятельно планировать и организовывать свою деятельность, но, тем не менее, они часто прислушиваются или обращаются за помощью к посторонним людям.

Низкие результаты наблюдаются у 17 человек (24%). Данная группа студентов отличается зависимостью от общественного мнения, слабо сформированными навыками самостоятельного принятия решения.

По шкале «Гибкость» показатели распределились следующим образом: высокий уровень – 16 человек (23%); средний уровень выраженности – 22 человека (32%); низкий уровень – 32 человека (45%).

Следовательно, для большинства из группы испытуемых студентов характерен низкий уровень пластичности всех регуляторных процессов. В случае возникновения форс мажорных обстоятельств могут возникнуть трудности с перестраиванием программ исполнительских действий и поведения.

По шкале «Оценивание результатов» высокие показатели продемонстрировали 32 человека (46%). Это говорит о адекватном уровне самооценки, сформированности критериев оценки результатов, хорошей адаптации к изменяющимся условиям.

Средние показатели – 22 человека (31%). В данной группе студенты периодически испытывают трудности в адекватном оценивании результатов своей деятельности, но, тем не менее, все же справляются с данной задачей более эффективно по сравнению с группой студентов из 16 человек (23%), которые продемонстрировали низкий уровень по шкале «оценивание результатов». Кроме того, для таких студентов свойственно снижение критичности по отношению к оценке своих действий в целом.

По шкале «Программирование» у 39 (56%) студентов с высоким уровнем отмечается сформировавшаяся потребность продумывать способы достижения поставленных целей. Программы для достижения запланированных целей разрабатываются данными студентами самостоятельно и, в случае необходимости, могут корректироваться.

У студентов со средним уровнем показателей по данной шкале, 19 человек (23%), в случае несоответствия полученных результатов запланированным, коррекция программы действий осуществляется с затруднениями.

Низкие результаты по показателю программирование, которые продемонстрировало 16 студентов (21%), говорят о неумении или нежелании человека продумывать последовательность и возможные результаты своих действий. Поведение таких людей отличается импульсивностью, действиями путем проб и ошибок.

По шкале «Моделирование» 17 студентов (24%) продемонстрировали высокие результаты, следовательно им присуща способность выделять наиболее приемлемые условия для достижения целей и, соответственно достигать ожидаемых результатов.

У 30 студентов (43%), выявились средние показатели по шкале моделирования. Для этой группы студентов характерны неудачные результаты действий, несоответствующие ожидаемым. Данное несоответствие связано с трудностями в определении действий по достижению целей.

У испытуемых в количестве 23 человек (33%) обнаружилось низкие показатели по шкале, что говорит о их слабой способности к формированию процессов моделирования, сопровождающимися резкими перепадами отношения к последствиям своих действий.

По шкале «Планирование» мы получили следующие результаты: большинство подростков показали высокие и средние результаты, а именно 30 и 23 человек (43% и 35% соответственно). Высокие результаты по этому показателю демонстрируют сформированность потребности в осознанном планировании деятельности по осуществлению реалистичных целей, поставленных в иерархической порядке. Низкий уровень по этому показателю наблюдается у 17 человек (22%). Поставленная цель у этих студентов редко оказывается достигнута, а планирование мало реалистично.

Таким образом, по результатам методики ССПМ, мы обнаружили, что испытуемые в большей степени используют стили саморегуляции «самостоятельность» (автономность в организации деятельности по достижению целей, контроль за ходом ее выполнения, анализ и оценка результата, в том числе и промежуточного) и «программирование» (выраженная потребность досконально продумывать возможные способы действий для достижения намеченных целей).

В меньшей степени используются стили саморегуляции «гибкость» (испытуемые с трудом привыкают к быстрой смене обстановки; демонстрируют низкий уровень в режиме дефицита времени; не способны

адекватно продумать возможные действия по изменению ситуации в случае рассогласования между полученными результатами и ожидаемыми) и «моделирование» (неадекватное оценивание соотношения внутренних ресурсов и внешних обстоятельств, что проявляется резкими перепадами отношений к последствиям своих действий).

Следовательно, саморегулирующийся учащийся должен помимо демонстрации навыков самостоятельности и программирования, умения внутренне регулировать, контролировать, оценивать и изменять учебный процесс, также быть бдительным к контекстуальным факторам, таким как требования курса и преподавателя, где и когда учиться, когда и куда обращаться за помощью, выполнить требуемый объём работ в максимально сжатые сроки, адекватно оценивать свои возможности. К сожалению, демонстрируя низкий уровень таких стилей саморегуляции, как «гибкость» и «моделирование», студенты зачастую оказываются не в состоянии соответствовать всем вышеперечисленным качествам саморегулирующегося учащегося.

«Методика исследования самооотношения» (МИС) С.Р. Пантелеева

Данная методика предназначена для выявления структуры самооотношения личности, а также выраженности отдельных компонентов самооотношения: закрытости, самоуверенности, саморуководства, отраженного самооотношения, самооценности, самопринятия, самопривязанности, внутренней конфликтности и самообвинения.

Использование методики «МИС» С.Р. Пантелеева позволило исследовать особенности самооотношения студентов на этапе профессионализации [1, с. 402].

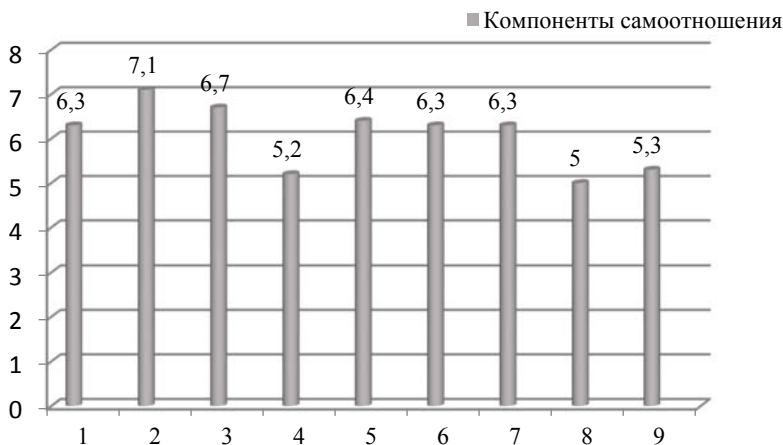


Рис. 3. Критерии самооотношения

Примечание: Приняты следующие обозначения:

1. Закрытость. 2. Самоуверенность. 3. Саморуководство. 4. Отраженное самооотношение. 5. Самоценность. 6. Самопринятие. 7. Самопривязанность. 8. Внутренняя конфликтность. 9. Самообвинение.

В качестве наиболее значимых характеристик самоотношения студентов-педагогов выделяется:

– «самоуверенность» ($=7,1$) – студенты ощущают силы собственного «Я», довольны своими начинаниями, ощущают свою способность решать важные жизненные вопросы;

– «саморуководство» ($=6,7$) – студенты склонны осознавать собственное «Я» в качестве внутреннего стержня, координирующего активность и поведение, а также оказывать сопротивление негативным влияниям;

– «самоценность» ($=6,4$) – студенты достаточно высоко оценивают свой духовный потенциал, богатство своего внутреннего мира, склонны воспринимать себя как индивидуальность и высоко ценить собственную нужность и значимость;

– «закрытость», «самопринятие» и «самопривязанность» ($=6,3$) – студенты демонстрируют избирательное отношение к себе: склонны идентифицировать не все свои достоинства и недостатки, демонстрируют готовность к работе лишь с частью своих дефектов характера;

– «отраженное самоотношение», «самообвинение» ($=5,2$) – студенты избирательно воспринимают отношение окружающих людей по отношению к себе. Считают, что лишь их определенные качества и модели поведения вызывают одобрение окружающих. Избирательно относятся к себе, как личности. Склонны обвинять себя за те или иные действия и выражать при этом обвинения и гнев в адрес окружающих;

– «внутренняя конфликтность» ($=5$) – у студентов оценка себя как личности часто зависит от степени адаптированности в ситуации. Если студент пребывает в относительной зоне комфорта – положительное оценивание себя. Если студент оказывается в ситуации форс мажора – оценивание себя как человека малозначимого.

Таким образом, по результатам данной методики следует отметить, что высокий уровень выраженности таких характеристик, как «закрытость» и «самопривязанность» и средний уровень выраженности «самообвинения» и «внутренней конфликтности» могут послужить препятствием для студента в осознании и принятии нового опыта, и, соответственно, в дальнейшем личностном и профессиональном развитии.

Следовательно, стиль саморегуляции, обеспечивающий автономность личности в процессе формулирования, выполнения и оценки результатов учебной деятельности, зависит от уровня сформированности элементов саморегуляции. Существует взаимосвязь между уровнем саморегуляции и самоотношением. Так, снижение уровня саморегуляции ведет к повышению выраженности таких характеристик самоотношения, как «закрытость», «самопривязанность», «самообвинение» и «внутренняя конфликтность».

Исходя из результатов таблицы:

1. В регрессионную модель по одной из шкал самоотношения «Самоуверенность» вошли следующие параметры стилей саморегуляции: «Самостоятельность» ($\beta= 3,210$ при $p \leq 0,01$) и «Программирование» ($\beta=1,804$ при $p \leq 0,05$).

2. В регрессионную модель «Саморуководство» вошел параметр стиля саморегуляции «Программирование» ($\beta=1,698$ при $p \leq 0,05$).

3. Исходя из регрессионного анализа параметров, три последующие модели самоотношения «Отраженное самоотношение», «Внутренняя

**Психологическое сопровождение обучающихся
с особыми образовательными потребностями**

конфликтность» и «Самообвинение», отличаются сходством, а именно, в них вошли следующие стили саморегуляции: «Планирование» ($\beta=2,341$ при $p \leq 0,05$; $\beta=1,890$ при $p \leq 0,05$; $\beta=2,115$ при $p \leq 0,05$), «Моделирование» ($\beta=1,955$ при $p \leq 0,05$; $\beta=2,334$ при $p \leq 0,05$; $\beta=2,820$ при $p \leq 0,05$), «Гибкость» ($\beta=1,610$ при $p \leq 0,05$; $\beta=2,184$ при $p \leq 0,05$; $\beta=2,391$ при $p \leq 0,05$).

Таблица 1

Регрессионный анализ параметров стиля самоотношения
и саморегуляции студентов-психологов

Показатели стиля саморегуляции	Нестандартиз. коэффиц.		Стандартизованные коэффиценты β	t	Ур. знч.
	B	Стан. Ошибка			p
<i>1. «Самоуверенность»</i>					
Самостоятельность	0,842	0,258	0,370	3,210	0,002***
Программирование	0,507	0,281	0,483	1,804	0,076**
<i>2. «Саморуководство»</i>					
Программирование	0,486	0,211	0,378	1,698	0,059**
<i>3. «Отраженное самоотношение»</i>					
Планирование	-0,616	0,263	-0,752	-2,341	0,022**
Моделирование	0,545	0,279	0,662	1,955	0,055**
Гибкость	-0,432	0,214	-0,356	-1,610	0,042**
<i>4. «Внутренняя конфликтность»</i>					
Планирование	-0,574	0,495	-0,470	-1,890	0,020**
Моделирование	0,489	0,387	1,398	2,334	0,024**
Гибкость	-1,892	0,874	-1,326	-2,184	0,036**
<i>5. «Самообвинение»</i>					
Планирование	-0,440	0,230	-0,352	-2,115	0,040**
Моделирование	0,562	0,201	1,323	2,820	0,021**
Гибкость	-2,2592	1,012	-1,543	-2,391	0,023**
Примечания: *** $p \leq 0,01$; ** $p \leq 0,05$; * $p \leq 0,1$					

Выводы

Следовательно, такой стиль саморегуляции как «Программирование» может оказывать влияние на формирование «Самоуверенности» и «Саморуководства» как компонентов самоотношения.

Что касается таких компонентов самоотношения, как «Отраженное самоотношение», «Внутренняя конфликтность» и «Самообвинение», то на них могут оказывать влияние следующие стили самоотношения: «Планирование», «Моделирование» и «Гибкость».

Соответственно, такие навыки студентов, как сохранение работоспособности и личного контроля, а также поддержание регуляционных возможностей «Я» в ситуациях фрустрации во многом зависят от того, насколько у человека сформирован навык целеполагания и потребность в анализе

возможных способов достижения намеченных целей. Значение имеет также степень самостоятельности и гибкости при разработке программ.

Далее, речь идет о таких качествах, как избирательное восприятие человеком отношения окружающих к себе, т.е. положительный фон отношения к себе в привычных для себя условиях, а при возникновении неожиданных трудностей усиление недооценки собственных успехов, обвинение себя и проекция гнева в адрес окружающих.

Исходя из результатов регрессионного анализа параметров стиля самоотношения и саморегуляции студентов, на формирование вышеперечисленных качеств влияют следующие параметры: степень сформированности у данных студентов потребности в осознанном планировании деятельности; способность выделять значимые условия достижения целей как в текущей ситуации, так и в перспективном будущем; способность перестраивать, в случае непредвиденных обстоятельств, модели поведения.

Чем у студентов выше степень сформированности потребности в осознанном планировании деятельности и перестраивании моделей поведения в случае необходимости, тем ниже у студентов выражено избирательное восприятие отношения окружающих к себе, а также обвинение себя и проекция гнева в адрес окружающих.

И, соответственно, такие навыки студентов, как сохранение работоспособности и личного контроля, а также поддержание регуляционных возможностей «Я» в ситуациях фрустрации во многом зависят от того, насколько у человека сформирован навык целеполагания и анализа возможных способов достижения намеченных целей.

Рекомендации

В результате проведенного исследования для педагогического коллектива учебного учреждения был разработан ряд рекомендаций. Преподавателям было рекомендовано демонстрировать стратегии саморегуляции и в процессе обучения создавать необходимые условия для интеграции данных стратегий у студентов.

Предполагается, что понимание роли активации и торможения системы саморегуляции, даст возможность студентам овладеть эффективными способами управления своим обучением несмотря на возможные негативные воздействия внешних факторов.

Учитывая результаты проведенного исследования, мы предположили, что преподаватели, мотивируя студентов к развитию их самоопределения, а также способности отстраняться, инициировать и упорствовать, будут способствовать тому, чтобы стратегии саморегуляции студентов стали максимально эффективными. Однако, педагоги должны быть осторожны, подвергая студентов воздействию чувства негативного аффекта. Негативный аффект может снизить у студентов стратегическое мышление особенно у тех, у кого низкая система активации.

Контролируя саморегуляцию студентов, преподаватели должны оценить уровень контроля действий и самодетерминации студентов, чтобы определить, могут ли они хорошо работать, когда переживают негативные аффекты. Учителя могут обучать студентов стратегиям саморегуляции в дальнейшем, мотивируя их, они должны быть самостоятельными и проявлять больше усилий в своей работе. Саморегуляция может получить дальнейшее развитие, если студентов учат, как отвлечься от навязчивых мыслей, настойчиво работать над поставленными задачами и инициировать свои собственные задачи.

Таким образом, обучение может быть сосредоточено на развитии в среде учащихся самостоятельности, инициативы, настойчивости и отстраненности, что, в итоге, может привести к использованию стратегий саморегуляции. В таком случае, интеграция ценностей должна быть ориентирована не только на традиционные ценности, но также и на ценности, необходимые для обучения. Если студенты способны оценить, насколько важно развивать самоопределение, инициативу, настойчивость и отстраненность, они смогут применить эти знания в своей учебе и стать еще более автономными учащимися.

Следовательно, в случае если студенты учатся и развивают стратегии саморегуляции, они становятся более независимыми в своих действиях, а именно приобретают возможность сохранения работоспособности и личного контроля, а также поддержания регуляционных возможностей «Я» в ситуациях фрустрации.

В свою очередь, преподаватель, обладающий навыком осознанного планирования деятельности, способностью перестраивать, в случае непредвиденных обстоятельств, модели собственного поведения, обладает возможностью обучать студентов тому, как максимально снизить или избегать ситуаций, когда в случае неожиданных трудностей повышается степень недооценки собственных успехов, при этом происходит обвинение себя и усиливается проекция гнева в адрес окружающих.

Список литературы

1. Бурлачук Л.Ф. Самоотношения опросник / Л.Ф. Бурлачук // Словарь-справочник по психодиагностике. – 3-е издание. – СПб.: Питер, 2008. – 688 с.
2. Крылова Н.Н. Самоотношение и саморегуляция студента: феноменология и плоскости пересечения понятий / Н.Н. Крылова // Вестник Пензенского государственного университета. – 2014. – №1 (5). – С. 25–30.
3. Моросанова В.И. Личностные аспекты саморегуляции произвольной активности человека / В.И. Моросанова // Психологический журнал. – 2002. – Том 23, №6 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://perviydoc.ru/v7728>
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2009. – 713 с.
5. Семизоров Е.А. Проблема стресса и психофизиологическое обеспечение стрессоустойчивости / Е.А. Семизоров // Агропроизводственная политика России. – 2014. – №11. – С. 69–70.
6. Соколов А.Д. Изменения эмоционального состояния студентов в ходе учебного процесса / А.Д. Соколов, Ш.О. Рыспекова, Т.А. Жумакова [и др.] // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – №3–4. – С. 556–559.
7. Усатов И.А. Стрессоустойчивость личности как фактор преодоления стресса / И.А. Усатов // Концепт. – 2016. – Т. 2. – С. 21–25.
8. Хохлова Е.А. Стресс в студенческом возрасте / Е.А. Хохлова // Студенческая наука XXI века. – 2015. – №4. – С. 148–152.
9. Шарапов А.О. К проблеме адаптации студентов первого курса к образовательной среде вуза / А.О. Шарапов // Общественная наука. – СПб.: Изд. ЦНК МНИФ, 2016. – С. 39–46.
10. Щелина Т.Т. К проблеме развития стрессоустойчивости студентов психолого-педагогических направлений подготовки / Т.Т. Щелина, В.А. Колясникова // Молодой ученый. – 2015. – №11. – С. 74–78.
11. Alotaibi K., Riyad, Tohmaz, and Omar, Jabak. The relationship between self-regulated learning and academic achievement for a sample of community college students at king saud university. *Education Journal*, v10. 6 (1), 2017. P. 28–37.
12. Bakar N.A, Shuaibu A., and Bakar, R.A. Correlation of Self-regulated Learning and Academic Achievement among Universiti Sultan Zainal Abidin (UniSZA) Undergraduate Students. *International Journal of Academic Research in Business & Social Sciences*, vol.7, 2017. P. 254–268.
13. De la Fuente Arias J., Justicia F., & Gracia Berben A. An interactive model of regulated teaching and self-regulated learning. *The International Journal of Learning*, 12, 2006. P. 217–226.

14. Diefendorff J.M., Hall R.J., Lord R.G., & Streat M.L. Action-state orientation construct validity of a revised measure and its relationship to work-related variables. *Journal of Applied Psychology*, 85, 2000. P. 250–263.
15. Efklides A. Introduction to the special section: Motivation and affect in the self-regulation of behavior. *European Psychologist*, 10, 2005. P. 173–174.
16. Magno C. Integrating negative affect measures in a measurement model: Assessing the function of negative affect as interference to self-regulation. *The International Journal of Educational and Psychological Assessment*, 4, 2010. P. 48–67.
17. Meyer T.J., Miller M.L., & Borkovec T.D. Development and validation of the Pen State Worry Questionnaire. *Behavior, Research, and Therapy*, №28, 2006. P. 487–495.
18. Paris S.G., & Paris A.H. Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 36, 2001. P. 89–101.
19. Perry R.P., Hladkyj S., Perry R.P., Pekrun R.H., & Pelletier S.T. Academic control and action control in the achievement of college students: A longitudinal field study. *Journal of Educational Psychology*, 93, 2001. P. 776–789.
20. Wolters C.A., and Hussain M. Investigating grit and its relations with college students' self-regulated learning and academic achievement. *Metacognition & Learning*, vol. 10 (3), 2015. P. 293–311.
21. Zimmerman B.J., & Schunk D.H. (Eds.). *Selfregulated learning and academic achievement* 2010. P. 39–59.

Федотова Анастасия Александровна
магистрант

Научный руководитель

Селезнева Юлия Анатольевна
канд. психол. наук, доцент

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

ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ В РАННЕЙ ЮНОСТИ: ПРИЧИНЫ, ПРОЯВЛЕНИЯ И ВОЗМОЖНОСТИ ПРОФИЛАКТИКИ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в последнее время особое внимание специалистов в области педагогики и психологии уделяется вопросам, связанным с выявлением и корректировкой девиантного поведения подростков. Несмотря на реализуемые меры психолого-педагогической профилактики, показатели отклоняющегося поведения по-прежнему весьма высоки, что свидетельствует о необходимости пересмотра подходов к выявлению и профилактике рассматриваемого образа действий несовершеннолетних. В статье рассмотрены причины и проявления девиантного поведения в ранней юности, а также возможности его профилактики в системе среднего профессионального образования.

Ключевые слова: молодежь, профилактика, девиантное поведение, правонарушения.

Девиантное поведение – понятие сложное и многофакторное. По своей сути, девиантным поведением является любое отклоняющееся от принятых социумом норм и правил поведение. Рассматриваемый образ действий нередко проявляется агрессией, воровством, ложью, депрессией,

**256 Психологически безопасная образовательная среда:
проблемы проектирования и перспективы развития**

суицидальными наклонностями, а также разного рода зависимостями. В настоящее время, согласно имеющейся статистике, намечается тенденция к снижению общего количества правонарушений среди всех слоев общества, но на протяжении последних лет повышается уровень криминальной активности среди несовершеннолетних.

Основные причины девиантного поведения можно разделить на две большие группы:

Первая группа – медико-биологические факторы. В том числе:

– отягощенная наследственность (наследование умственной недостаточности, аномальных черт характера, алкоголизм родителей);

– патологии центрально-нервной системы (разного рода заболеваний, связанные с психикой);

– физиологические особенности протекания пубертатного периода (гормональная перестройка организма).

Вторая группа – особенности социальной среды. В том числе:

– неполные семьи – согласно официальной статистике количество разводов увеличивается с каждым годом, а учитывая значимость семьи, имеет смысл утверждать, что именно она оказывает существенное влияние на ребенка. Статистические данные свидетельствуют о том, что дети из неполных семей чаще остальных склонны к девиантному поведению. По словам Павла Астахова «На сегодняшний день количество неполных семей в России возросло до 30% и насчитывает 6,2 миллиона» [1];

– асоциальные семьи (конфликтные отношения между членами семьи, пагубные привычки родителей, а также частые ссоры негативно отражаются на судьбах детей, следствием чего является их «отклоняющееся» поведение);

– учебно-воспитательные «просчеты» (недостаточное внимание педагогов, конфликты с учениками, некорректная диагностика и работа со стороны педагога-психолога).

Не вызывает сомнений тот факт, что для достижения целей по коррекции девиантного поведения необходимо проводить комплекс мероприятий, направленный на устранение или коррекцию неблагоприятных факторов, вызывающих отклонение.

Традиционно в целях диагностики отклоняющегося поведения применяются следующие методы [2]:

– наблюдение, беседа (опрос подростка, анализ особенностей взаимоотношений в семье и обществе, условий проживания, привычек, хобби);

– опросы родителей, родственников (мнение других людей важно, так как критика к собственному состоянию у девиантных подростков часто снижена);

– тестирование, в том числе с использованием проектных методик, которые применяются психологом для диагностики вытесненных эмоций – страха, тревоги, агрессии.

Данные специальных диагностических методов дополняются документацией других специалистов, взаимодействующих с подростком и анализом продуктов его деятельности, в том числе, страниц в социальных сетях и высказываний в чатах.

При анализе ситуации учитываются характеристики, представленные учителями подростков, а также участковыми уполномоченными полиции, выписки из амбулаторной карты педиатра, детского невролога и врачей

других специальностей. На основе диагностики принимается решение о профилактике или коррекции девиантного поведения.

В настоящее время ведущей технологией психолого-педагогической работы с несовершеннолетними выступает «предупреждение и профилактика девиантного поведения».

1. Первичная профилактика направлена на установление событий, негативно повлиявших на формирование личности не достигших совершеннолетия и предотвращения их перехода на противозаконный путь.

2. Вторичная направлена на коррекцию тех обстоятельств, которые уже «толкали» подростка к совершению преступления.

3. Третичная направлена на коррекцию повторных правонарушений в жизни подростка.

Полагаем, что целенаправленную работу по коррекции девиантного поведения необходимо на всех уровнях.

Поддержание социального благополучия подрастающего поколения требует от всех субъектов образовательного и воспитательного процесса актуализации проявления лучших качеств личности и, прежде всего, эмпатии, активности и ответственности, а от общества – пересмотра сложившихся приоритетов и традиций в сфере воспитания и образования, труда и отдыха.

Поскольку образовательная и воспитательная системы являются подсистемами «большого мира», мы не можем отрицать существенное влияние на увеличение случаев девиантного поведения политических, социальных, экономических и идеологических причин; отсутствия системной молодежной политики в Российской Федерации; недостаточного межведомственного взаимодействия; неэффективности отдельных звеньев в профилактической работе.

Анализ теоретических источников и наблюдения процесса профилактики и коррекции девиантного поведения подростков в рамках системы среднего профессионального образования позволяет нам сделать вывод о том, что действующая система мер по выявлению и профилактике девиантного поведения имеет весьма низкую результативность.

Основными причинами сложившейся ситуации мы считаем:

1) сложную систему взаимодействия и, зачастую, формальный подход со стороны всех субъектов процесса;

2) фактическое «перекладывание» многими родителями «девиантных» подростков своих обязанностей по воспитанию детей на педагогов, социальных работников, сотрудников правоохранительных органов;

3) смещение локуса контроля субъектов системы профилактики девиантного поведения в сторону документооборота.

В процессе теоретического анализа проблемы «девиантного поведения», выявления основных причин отклоняющегося поведения, изучения методов диагностики, особенностей системы профилактической работы с «трудными» подростками мы пришли к парадоксальному выводу о том, что «отклонение» от «нормального» поведения далеко не всегда является проблемой. Более того, вопрос о том, в какой степени должно быть распространено отклоняющееся поведение и какие его виды полезны и приемлемы для общества, до сих пор остается открытым.

Все это позволяет нам говорить о том, что для повышения эффективности профилактики и коррекции девиантного поведения сама действующая система мер требует значительной коррекции.

Список литературы

1. Акутина С.П. педагогические условия эффективного взаимодействия семьи и школы по воспитанию духовно-нравственных ценностей старшеклассников / С.П. Акутина // Образование и общество. – 2009. – №1 (54). – С. 35–38.
2. Бадмаев С.А. Психологическая коррекция отклоняющегося поведения школьников / С.А. Бадмаев. – М.: Магистр, 2011. – 250 с.
3. Бакаев А.А. Система профилактики правонарушений несовершеннолетних / А.А. Бакаев. – М.: Логос, 2014. – 330 с.
4. Девиантное поведение подростков [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://vitalidrobishev.livejournal.com/2700969.html>
5. Статистика семей в России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://103doc.ru/notarijus/3303-statistika-polnykh-i-ne-polnykh-semec-v-rossii-na-2021-god.html>
6. Шнейдер Л.Б. Девиантное поведение детей и подростков / Л.Б. Шнейдер. – М.: Академический проект, Триеста, 2012. – 366 с.

Хамылева Светлана Романовна

начальник учебно-методического управления
ГУО «Гродненский областной институт развития образования»
г. Гродно, Республика Беларусь

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГА С СЕМЬЯМИ ВОСПИТАННИКОВ ПО СОЗДАНИЮ БЕЗОПАСНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в статье рассматриваются актуальные направления создания безопасной образовательной среды в учреждениях образования в рамках реализации инклюзивных подходов. Представлен анализ педагогических ситуаций, возникающих при взаимодействии субъектов образовательного процесса. Раскрываются направления повышения квалификации педагогических работников по развитию профессиональной компетентности в области психологически безопасного взаимодействия с семьями воспитанников в условиях инклюзивного образования. А также представлен современный взгляд на организацию и проведение родительских собраний в учреждениях дошкольного образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, психолого-педагогическая культура родителей воспитанников, психологически безопасное взаимодействие субъектов образовательного процесса, педагогические ситуации, родительские собрания.

Совершенствование системы работы по созданию здоровьесберегающей и безопасной среды – одно из приоритетных направлений деятельности учреждений дошкольного образования (УДО) в условиях инклюзивного образования.

Данное направление реализуется посредством повышения качества информационной и разъяснительной работы с родителями воспитанников в процессе формирования инклюзивной культуры всех участников образовательного процесса.

В научных работах, посвященных взаимодействию УДО и семьи, подробно описываются алгоритмы и механизмы сотрудничества с семьями воспитанников, условия, обеспечивающие безопасность, однако недостаточно раскрывается психологическая безопасность взаимодействия, являющаяся одной из важнейших задач учреждения образования. Чем выше уровень психолого-педагогической культуры родителя и проявление его активной жизненной позиции, тем более тесным и продуктивным становится взаимодействие.

В ходе реализации образовательного процесса педагог сталкивается с различными педагогическими ситуациями в триаде «педагог – ребенок – родитель», связанными с высокими эмоциональными нагрузками. В инклюзивном пространстве это сотрудничество расширяется путем включения во взаимодействие родителей детей с ОПФР. Возникновение таких ситуаций связано:

- с повышенной тревожностью родителей детей с ОПФР по поводу посещения ребенком УДО, его психологического благополучия, взаимоотношений со сверстниками;
- с нежеланием родителей участвовать в воспитании и обучении своего ребенка, признавать его особенности;
- с опасением родителей по поводу совместного обучения с детьми с ОПФР, когда педагог концентрируется на детях с ОПФР и недостаточно внимания уделяет их ребенку;
- с анализом родителей деятельности педагога по отношению к их ребенку.

Одним из источников создания благоприятной психологической среды в УДО является способность педагога грамотно реагировать и соответственно разрешать педагогические ситуации, учитывая индивидуальные особенности семьи. Педагогу необходимо не только самому справляться со сложными задачами, возникающими в процессе взаимодействия, но и оказывать поддержку родителям детей с особенностями психофизического развития, у которых не состоялось принятие ребенка и они находятся в ситуации напряженности и стресса. Таким образом, психологическое благополучие достигается путем организации совместных мероприятий УДО и семьи, где родители принимают непосредственное участие в образовательном процессе.

В связи с этим в ходе повышения квалификации руководящих работников и специалистов стоит задача: развивать профессиональные компетентности педагогов УДО в области психологически безопасного взаимодействия с семьями воспитанников в условиях инклюзивного образования. Данный процесс можно осуществлять как в рамках системы повышения квалификации на базе институтов развития образования, так и в рамках методических и организационно-педагогических мероприятий, проводимых в УДО в соответствии с планом. Данное направление реализуется при развитии коммуникативных компетенций педагога, включающих владение вербальными и невербальными средствами общения, навыками

саморегуляции эмоционального состояния в проблемных ситуациях. Навыки отрабатываются путем решения педагогических ситуаций с детальной проработкой анализа эмоционального состояния всех участников образовательного процесса, а также ее решением и планированием действий, позволяющих избежать схожих проблем в профессиональной деятельности педагога.

В поисках путей совершенствования взаимодействия важно не создавать искусственно новые формы взаимодействия, а преобразовывать традиционные формы с учетом актуальных направлений в образовании.

Осуществляя взаимодействие с семьями воспитанников, необходимо помнить, что самым значимым для ребенка дошкольного возраста является родитель. И для создания психологически безопасной образовательной среды необходимо установление партнерских отношений и сотрудничества УДО и семьи.

В первую очередь, необходимым является полное информирование родителей воспитанников обо всех мероприятиях и направлениях деятельности УДО. С этой целью организуются как традиционные формы (индивидуальные консультации, беседы, наглядные средства информирования), так и новые, которые с учетом эпидемиологической ситуации приобретают все большую актуальность. Это дистанционные формы взаимодействия (сайт, социальные сети «Telegram», «Instagram», «WhatsApp», «Viber», вебинары, онлайн-форумы и другие), включающие вопросы создания безопасного образовательного пространства, где сайт выступает как основной информационный ресурс. Такая важная форма взаимодействия как открытые занятия для родителей также может демонстрироваться с помощью интернет-ресурсов в формате онлайн или офлайн режима, что помогает сохранить естественность поведения воспитанников, так как нет реального присутствия родителей на занятии. Открытые занятия позволяют повысить статус педагога дошкольного образования, продемонстрировать профессиональные качества, а тем самым повысить уровень доверия родителей к педагогу, а значит создать психологически комфортную и безопасную среду.

Инклюзивное образование нацеливает на осуществление дифференцированного подхода при взаимодействии с родителями. В процессе установления контакта и направленности на взаимодействие важным является демонстрация лично-отношенно-ориентированного общения педагога с родителями воспитанников, здесь играют роль, кажущиеся на первый взгляд мелочи: обращение к каждому родителю по имени и отчеству, демонстрация позиции союзника и заинтересованности в достижении поставленных задач развития каждого ребенка.

Одним из важных направлений в установлении партнерских взаимоотношений является организация совместных мероприятий, где родители будут не сторонними наблюдателями, а участниками. Включение родителей в образовательный процесс обусловлено принципом активного взаимодействия для создания психологически безопасных условий.

При проведении занятий с педагогическими работниками УДО в ходе повышения квалификации и образовательных мероприятий особое внимание уделяется организации родительских собраний. Новый взгляд на родительские собрания – это использование не монолога педагога, а интерактивное взаимодействие, включающее использование интерактивных

методов, просмотр и последующий анализ видеофильмов, мультфильмов в соответствии с тематикой. Интерактивное взаимодействие помогает сделать родительские собрания лично значимыми для каждого родителя.

В процессе реализации образовательных программ повышения квалификации с педагогами обсуждались следующие вопросы: «Почему не все родители посещают родительские собрания? Что мы можем сделать, чтобы привлечь родителей к участию в образовательном процессе? Какие вопросы могут возникнуть у родителей при совместном обучении детей с ОПФР и других детей?». По результатам опроса 100% педагогов подтверждают, что родитель приходит на родительские собрания, чтобы услышать что-то конкретное о своем ребенке, однако мало кто из педагогов задумывался и знает, как организовать родительские собрания, чтобы каждый родитель понимал, что вся полученная информация касалась непосредственно его ребенка, и в данном мероприятии есть личностная заинтересованность. Особенно актуально это в условиях реализации инклюзивного образования, где важно создать сообщество единомышленников родителей, несмотря на различия в стартовых возможностях каждого конкретного ребенка, и подчеркнуть то общее, что объединяет родителей, не акцентируя на различиях. Кроме того, с педагогами обсуждались вопросы: «Как часто проводятся родительские собрания? Какая продолжительность родительского собрания? Исходя из чего и каким образом формулируется тема родительского собрания? В чем заключается предварительная работа? и Каков алгоритм разработки сценария родительского собрания?». Работа над заданными вопросами позволяет подготовить и провести родительское собрание осознанно и результативно.

Таким образом, все направления взаимодействия с семьями воспитанников в комплексе позволяют создать психологически безопасную образовательную среду в УДО в условиях развития инклюзивного образования. Необходимо продолжать проведение таких мероприятий в учреждениях образования с учетом комплексного подхода.

Список литературы

1. Об организации в 2021–2022 учебном году образовательного процесса в учреждениях образования, реализующих образовательную программу дошкольного образования, образовательную программу специального образования на уровне дошкольного образования, образовательную программу специального образования на уровне дошкольного образования для лиц с интеллектуальной недостаточностью: инструктивно-методическое письмо Министерства образования Республики Беларусь (утв. зам. Мин. обр. Респ. Беларусь 12 июля 2021 г.) // Сайт Министерства образования Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://adu.by/images/2021/08/imp-2021–2022-doshk-spec-obrazovanie-rus.docx> (дата обращения: 02.09.2021).

СОЗДАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИ КОМФОРТНОЙ И БЕЗОПАСНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ: ДИАГНОСТИКА, ПРАКТИКА, ЭКСПЕРТИЗА

Вэнь Синь
аспирант

Научный руководитель

Полякова Елена Степановна

д-р пед. наук, профессор

УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»
г. Минск, Республика Беларусь

ПОЛИХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ПОДХОД В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ КАК ОДНО ИЗ НАПРАВЛЕНИЙ ДОСТИЖЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Аннотация: в статье исследуются проблемы полихудожественного подхода в высшем музыкально-педагогическом образовании в Китайской Народной Республике и Республике Беларусь. Выявлены противоречия и преимущества при использовании данного подхода в музыкальном образовании.

Ключевые слова: полихудожественный подход, музыкальное образование, психологическая безопасность образовательной среды.

Анализ последних исследований проблем высшего музыкального образования в Китайской Народной Республике и Республике Беларусь показал, что до настоящего времени остаются малоисследованными проблемы полихудожественного подхода в высшем музыкально-педагогическом образовании этих двух стран. Ряд выявленных противоречий показывает актуальность исследования заявленной проблемы: между поликультурной образовательной средой и условиями ее реализации в целях психологической безопасности; между возможностями принципа полихудожественности имманентно присущего искусству вообще и редким использованием его в высшем музыкальном образовании; между необходимостью строить образовательный процесс в высшей школе на основе психологической безопасности и отсутствием у педагогов-музыкантов ясного понимания возможностей полихудожественного подхода для решения заявленной проблемы.

Основная идея обусловлена социальным заказом на поступательное развитие системы музыкально-педагогического образования Китая и

Беларуси и характеризуется повышением статуса и миссии музыкального образования, реализация которого обуславливается: интеграцией различных видов художественной деятельности для решения проблемы самореализации обучающихся; созданием психологически безопасной, творчески ориентированной полихудожественной среды; эмоциональной включенностью обучающихся в музыкально-образовательный процесс, обеспечивающий через музыкальное искусство снижение тревожности, страхов, стресса, как студентов, так и преподавателей; расширением и диалогичностью пространства для обеспечения личностного роста обучающихся [1].

Полихудожественный подход в музыкальном образовании может реализоваться при обращении к национальному культурному наследию и при обращении к музыкальной культуре иных народов, обеспечивая поликультурное и полихудожественное взаимодействие в рамках единого музыкально-образовательного процесса. При этом происходит постоянное наращивание объемов усваиваемого материала и, одновременно, обогащение музыкальной и общей культуры взрослеющей личности за счет привлечения различных видов художественной деятельности. Разнообразие видов восприятия, художественной деятельности на уроке музыки является условием создания мобильной и безопасной образовательной системы, т.к. только вариативность способна предоставить возможность самореализации абсолютно всем обучающимся и, тем самым, снизить для них психологические риски, а также обеспечить через диверсификацию быстрое реагирование на все общественные изменения и вызовы современности. Поэтому именно полихудожественный подход может обеспечить разнообразие, мобильность и безопасность системы музыкального и музыкально-педагогического образования.

Современные исследования показывают, что полихудожественный подход снимает психологический дискомфорт (Е.П. Кабкова) [3], поскольку позволяет каждому ученику самореализоваться на уроке музыки, даже при условии, что природа не наделила его ярко выраженными музыкальными задатками. Введение в урок музыкального искусства различных видов художественной деятельности позволит обучающемуся найти ту нишу в этой деятельности, которая не вызовет у него стресса. Интерпретация музыки может осуществляться через изобразительное искусство, литературу, пластику, хореографию, вербализацию или визуализацию музыкального образа и др. Все это позволяет раскрепостить творческий потенциал личности обучающегося, формирует самостоятельность в проявлении художественных интересов, в целом позволяет сделать музыкально-образовательную среду для каждого обучающегося более комфортной и психологически безопасной [1].

Полихудожественный подход обеспечивает многовариантность педагогических решений в организации и управлении художественным восприятием и полихудожественной деятельностью (О.В. Стукалова) [5]. Педагогическое взаимодействие в полисубъекте (преподаватель – ученик) позволяет подключить к образовательному процессу квазисубъекта – музыкальные произведения, обеспечивающие через свою эмоциональную программу взаимодействие с обучающимся на эмоциональном уровне и, соответственно, воздействовать не его эмоциональный фон [4].

Полихудожественность музыкально-образовательного процесса предполагает последовательное освоение обучающимися мировой художественной культуры (Е.А. Ермолинская) [2]. Расширение и углубление целей музыкального образования происходит за счет привлечения к делу воспитания молодежи не только музыкального искусства как такового, но и других видов искусства, что модифицирует контекст эстетического воспитания вообще. Дальнейшее развитие всех уровней музыкального образования (общего, дополнительного, профессионального) может осуществляться с привлечением полихудожественности как принципа и обеспечить долговременное позитивное его развитие [1].

Полихудожественный подход конкретизируется в ряде принципов: социальной направленности музыкально-образовательного процесса интенсифицирующей психологически безопасное включение в социум взрослого человека; интеграции различных видов художественной деятельности, актуализирующей психологически комфортное взаимодействие в едином образовательном процессе; создания творчески ориентированной полихудожественной среды, позволяющей самореализоваться личности обучающегося с наименьшими рисками и потерями; эмоциональной включенности в художественно-образовательный процесс, обеспечивающей снижение напряженности и эмоционального дискомфорта; персонального образования в полихудожественной среде, позволяющего самореализоваться и самосовершенствоваться развивающейся личности; диалогического расширения пространства для личностного роста обучающегося.

Список литературы

1. Вэнь Синь. Полихудожественный подход к организации общего и профессионального музыкального образования в Республике Беларусь и Китайской Народной Республике / Вэнь Синь. – Вести БГПУ. – 2019. – №4 (102). – С. 52–55.
2. Ермолинская Е.А. Взаимодействие искусств как условие активизации педагогического творчества учителя изобразительного искусства: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.А. Ермолинская. – М., 2004 – 20 с.
3. Кабкова Е.П. Педагогические технологии в дополнительном художественном образовании детей: метод. пособие / Е.П. Кабкова. – М.: Просвещение, 2009. – 176 с.
4. Полякова Е.С. Методологические основания развития личности педагога-музыканта в образовательном процессе / Е.С. Полякова. – Минск: ИВЦ Минфина, 2019. – 235 с.
5. Стукалова О.В. Созвучие идей (о философских основах теории Б.П. Юсова) / О.В. Стукалова // Междисциплинарный интегрированный подход к обучению и воспитанию искусством (опыт региональных исследований): сборник науч. тр. – М.: Институт художественного образования РАО, 2006. – С. 16–20.

Гатауллина Резеда Фарвазовна

канд. пед. наук, доцент
Нижнекамский филиал ЧОУ ВО «Казанский инновационный
университет им. В.Г. Тимирязова (ИЭУП)»
г. Нижнекамск, Республика Татарстан

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация: в статье анализируются педагогические условия формирования навыков безопасного поведения детей старшего дошкольного возраста в процессе образовательной деятельности. Обоснована необходимость включения в образовательную деятельность дошкольников сюжетно-ролевых и дидактических игр, направленных на обогащение детей знаниями и опытом безопасного поведения. Доказана эффективность партнерства воспитателей ДОО и родителей в формировании безопасного поведения дошкольников.

Ключевые слова: безопасное поведение, игра, социальное партнерство.

Анализ исследований Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и др. свидетельствует, что дошкольный возраст является важным этапом в становлении личностного опыта ребенка. Именно в этот период начинает складываться и опыт безопасного поведения. Поэтому именно в дошкольной образовательной организации (ДОО), в процессе образовательной деятельности, должна осуществляться подготовка подрастающего поколения к безопасному существованию в окружающей среде (Н.Н. Авдеева, Р.В. Григорян, Н.В. Елжова, Л.Ю. Науменко, В.Ф. Купецкова, Р.Б. Стеркина, Л.Л. Тимофеева, Т.Г. Хромцова). Однако исследований по изучению условий формирования навыков безопасного поведения детей старшего дошкольного возраста в процессе образовательной деятельности недостаточно. А родители и педагоги ДОО часто испытывают затруднения в создании условий для формирования навыков безопасного поведения детей старшего дошкольного возраста из-за методической не разработанности данного вопроса.

Таким образом, возникло противоречие между необходимостью в накоплении ребенком старшего дошкольного возраста опыта безопасного поведения и отсутствием научно обоснованных педагогических условий организации данного процесса в образовательной деятельности. Выделенное противоречие свидетельствует об актуальности проблемы формирования навыков безопасного поведения детей старшего дошкольного возраста в процессе образовательной деятельности.

Теоретико-экспериментальное исследование данной проблемы осуществлялось на базе МАДОУ «Детский сад общеразвивающего вида №11» НМР РТ. В нем приняли участие 52 ребенка старшего дошкольного возраста, 26 человек вошли в экспериментальную группу и 26 – в контрольную группу.

Анализ теоретических источников позволил сделать ряд выводов. В старшем дошкольном возрасте отмечается бурное развитие и перестройка в работе всех физиологических систем организма ребенка. Происходят существенные изменения высшей нервной деятельности. Закладываются основы будущей личности. Активно проявляется интерес к коллективным формам деятельности. Дети усваивают определенную систему социальных ценностей и правил поведения в обществе. В этот период закладываются и прочные основы опыта жизнедеятельности, здорового образа жизни. Однако своим физиологическим особенностям старший дошкольник еще не может самостоятельно определить всю меру опасности. Поэтому на семью и ДОО возложена миссия защиты детей. Нужно прививать детям навыки поведения в ситуациях, чреватых получением травм, формировать у них представление о наиболее типичных, часто встречающихся ситуациях.

Формирование безопасного поведения – непрерывный, систематический и последовательный процесс, начинающийся с раннего возраста в семье и продолжающийся в системе дошкольного и школьного образования. Выделяются такие показатели опыта безопасного поведения детей, как: знания о правилах безопасного поведения (об источниках опасности, мерах предосторожности и способах преодоления угрозы), умения действовать в ситуациях контактов с потенциально опасными объектами окружающего мира, отношение (переживание и понимание ребенком необходимости соблюдения мер предосторожности и своих возможностей по преодолению опасности) [1].

Выводы, сделанные в процессе теоретического исследования, были проверены экспериментально. Эксперимент проводился в три этапа.

На констатирующем этапе было выявлено:

– все ребята, кроме одного ребёнка из экспериментальной группы, знали своё полное имя. Только 46% экспериментальной группы и 35% контрольной могли назвать свой адрес. Никто из детей не смог вспомнить номера своих телефонов, поскольку у них их просто не было. Только 31% дошкольников экспериментальной группы и 38% контрольной знали полные имена своих родителей. Гораздо больше детей знали, где работают их родители. Их доля составляла 62% экспериментальной группы и 69% контрольной. Абсолютное большинство дошкольников, 81% экспериментальной группы и 85% контрольной, не знают, по каким телефонам звонить в случае чрезвычайной ситуации. Только один ребёнок, входящий в контрольную группу, уходя из дома, выключали электроприборы из сети. И только тот же ребёнок понимал, как нужно вести себя в чрезвычайных ситуациях;

– только 8% дошкольников экспериментальной группы и 19% контрольной продемонстрировали высокий уровень знаний правильного поведения с окружающими людьми. Эти дети уверенно поддерживали беседу, живо отвечали на вопросы, проявляли достаточную эрудированность в обсуждаемой теме. Они называли «своими» членов своих семей, «знакомыми» – тех, кого знают по имени, но кто не входит в семью, а «чужими» – всех остальных. Ребята знают, что своим можно доверять и только их можно слушаться. Со всеми остальными нужно быть вежливым, но нельзя позволять навязывать своё мнение. Дети знают, что, если к ним на улице подходит незнакомец и зовёт с собой, необходимо

решительно отказать и начать привлекать к себе внимание окружающих (кричать, звать на помощь). А в случае, когда ребёнок дома один и кто-то незнакомы просится войти, необходимо сказать, что родители сейчас, например, в ванной и они чуть позже сами откроют, а самому в это время надо быстро позвонить родителям. Можно утверждать, что эти дети не растеряются в случае экстремальной ситуации коммуникации с чужими взрослыми. Средний уровень знаний правильного поведения с окружающими людьми продемонстрировали 58% дошкольников экспериментальной группы и 50% контрольной. Дети хорошо поддерживали беседу, уверенно отвечали на вопросы. Ребята понимают, кто такие «свои» и «чужие» и как с ними нужно взаимодействовать. Но они не смогли придумать, как поступить в предложенных экстренных ситуациях. Низкий уровень знаний правильного поведения с окружающими людьми продемонстрировали 35% дошкольников экспериментальной группы и 31% контрольной. Эти дети с трудом общались с экспериментатором на предложенную тему. Они понимали, кто такие «свои» и «чужие», но кому точно стоит доверять, а кому нет, не знали;

– высоким уровнем представления о здоровом образе жизни располагал только 1 ребёнок из экспериментальной группы. Он продемонстрировал осознанное представление о понятии термина «здоровый образ жизни». Ребёнок называл последствия для здоровья полезных и вредных привычек. Средний уровень представления о здоровом образе жизни продемонстрировали 58% детей экспериментальной группы и 54% контрольной. Эти дети понимали, что такое «здоровье», что здоровым быть хорошо. Но полноценного представления о «здоровом образе жизни» не имели. Для них это скорее какой-то свод правил, которые просто нужно соблюдать. Их знания о полезных и вредных привычках и их связи со здоровьем были ограничены. Низкий уровень представления о здоровом образе жизни диагностирован у 38% дошкольников экспериментальной группы и 46% контрольной. Их знания о понятии «здоровье» носили бессистемный характер. Они плохо разбирались в плохих и хороших привычках.

Формирующий эксперимент проводился с целью формирования у участников экспериментальной группы навыков безопасного поведения. Во время реализации программы формирующего эксперимента, мы решали ряд педагогических задач: формировали представления об опасных для человека и окружающего мира природы ситуациях и способах поведения в них; приобщали к правилам безопасного для человека и окружающего мира природы поведения; передавали знания о необходимости соблюдения здорового образа жизни. Формирование у дошкольников основ безопасного поведения осуществлялось в процессе образовательной деятельности с использованием сюжетно-ролевых и дидактических игр. Также в процессе работы мы вовлекали родителей в процесс формирования безопасного поведения у детей.

На контрольном этапе все дети смогли назвать своё имя, отчество и фамилию. Значительно увеличилось количество детей, способных полностью назвать свой адрес. В экспериментальной группе рост составил 39%, а в контрольной 30%. Остальные ребята не смогли вспомнить своей фамилии. Даже после занятий запомнить номера своих телефонов смогли только 23% дошкольников экспериментальной группы и 12% конт-

рольной. В обеих группах произошёл рост количества детей, знающих полное имя родителей. В экспериментальной группе их доля теперь равна 92%, а в контрольной 77%. В экспериментальной группе теперь 96% дошкольников могут назвать место работы и должности своих родителей. В контрольной группе рост составил всего 19%. Все дети из обеих групп усвоили номера чрезвычайных служб. Так же теперь все дети знают, что электроприборы, уходя из дома, надо выключать. Усвоили как вести себя в чрезвычайных ситуациях 81% дошкольников экспериментальной группы и 62% контрольной.

Количество детей с высоким уровнем знаний правильного поведения с окружающими людьми увеличилось в экспериментальной группе в 7 раз и достигла 54%, а в контрольной в 2 раза и составляет теперь 38%. Теперь они уверенно ведут беседу, различают «своих» и «чужих». Ребята знают, что доверять и слушаться чужаков нельзя, а в общении с ними всегда надо быть внимательным и осторожным. Количество детей со средним уровнем знаний уменьшилось в экспериментальной группе на 12%, а в контрольной увеличилось на 12%. Дети также способны поддержать данную тему в беседе. Они понимают разницу между «своими» и «чужими», знают, что чужакам нельзя доверять. Но для того чтобы чётко сформулировать правила поведения в экстремальной ситуации с чужаками им нужна подсказка экспериментатора. Детей с низким уровнем знаний в обеих группах не осталось.

Количество детей с высоким уровнем представления о здоровом образе жизни увеличилось в экспериментальной группе на 61%, а в контрольной на 23%. Они стали уверенней понимать значение термина «здоровый образ жизни», разбираться в последствиях полезных и вредных привычек, с удовольствием принимают участие в оздоровительных мероприятиях. Количество детей со средним уровнем представления уменьшилось в экспериментальной группе на 23%, а в контрольной увеличилось на 23%. Дети понимают, что такое «здоровье», понимают, что необходимо делать чтобы быть здоровым, но сами часто избегают этого. Им необходим контроль старших. Детей с низким уровнем представления о здоровом образе жизни в обеих группах не осталось.

Таким образом, мы можем заключить, что формирующий эксперимент способствовал совершенствованию знаний старших дошкольников об основах безопасного поведения.

В процессе теоретико-экспериментального исследования проблемы мы доказали эффективность педагогических условий формирования навыков безопасного поведения детей старшего дошкольного возраста в процессе образовательной деятельности. Для формирования безопасного поведения старших дошкольников необходимо образовательную деятельность строить на основе потенциала ведущего вида деятельности дошкольников – игры; в образовательную деятельность дошкольников включать сюжетно-ролевые и дидактические игры, направленные на обогащение детей знаниями и опытом безопасного поведения; образовательную деятельность по формированию безопасного поведения дошкольников осуществлять в условиях педагогического партнерства воспитателей ДОО и родителей.

Список литературы

1. Гафнер В.В. Педагогика безопасности: понятийно-терминологический словарь (основы безопасности жизнедеятельности) / В.В. Гафнер; ФГБОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т». – Екатеринбург, 2015. – 254 с.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. №1155) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>

Грязнов Сергей Александрович

канд. пед. наук, доцент, декан
ФКОУ ВО «Самарский юридический
институт ФСИН России»
г. Самара, Самарская область

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ КОВОРКИНГ-СРЕДА

Аннотация: за последние несколько лет общие пространства для студентов и преподавателей – коворкинги – стали популярными во многих университетах мира, где студентам отведена важная роль в планировании и оперативном управлении этим пространством. В статье рассматривается, для чего создается коворкинг и каковы роли различных заинтересованных сторон в процессе его разработки; автор выделяет преимущества коворкинг-пространств для студентов электронного обучения.

Ключевые слова: сотрудничество, коворкинг-среда, гибкое рабочее место, научное пространство, инновационное образование, электронное обучение, коворкинг для студентов.

Уникальным явлением пространственной философии являются коворкинг-пространства, сочетающие в себе все принципы распределения рабочего пространства, экономических взаимосвязей, системы коммуникации и особой организации среды, позволяющий независимым и свободным участникам максимально комфортно и эффективно вести свою деятельность за счет гибкой комбинации услуг и адекватно организованного рабочего микроклимата, стимулирующего обмен мнениями и генерацию новых идей через взаимодействие между участниками определенной политики организаторов. Следовательно, коворкинг – это место взаимовлияния человека и пространства, окружающей среды, постоянно трансформирующаяся «гибкая» система со своей своеобразной атмосферой.

В контексте образования коворкинг-среда рассматривается как образовательный виртуальный кластер, на котором создается базовая платформа для образовательного контента со всеми присоединенными к ней образовательными продуктами [1]. Поскольку коворкинг-движение построено на совместной основе, направленной на обмен знаниями и ресурсами, превращение учебных аудиторий в коворкинг-пространство является логическим шагом.

По мере того как платформы электронного обучения становятся все более распространенными, более сложными и легитимными, обнаружилось, что коворкинг дает много преимуществ при использовании

электронного обучения. Это стало неожиданностью, потому что изначально коворкинг создавался для обслуживания работников из разных отраслей, таких как финансы, юридические бюро, консалтинг, технологии, недвижимость, маркетинг, развлечения, розничная торговля, дизайн.

Термин «коворкинг» ввел в обиход Бернар ДеКовен в 1999 году. Однако изначально гейм-дизайнер ДеКовен использовал его только для обозначения того, как мы работаем, а не пространства, в котором мы работаем. Коворкинг подразумевал развитие таких способов работы, которые предполагают сотрудничество, нарушение иерархии и отношение к коллегам как к равным.

Позже, в 2002 году, два австрийских предпринимателя открыли «предпринимательский центр» Schraubensfabrik на старом заводе в Вене. Это давало им возможность не работать из дома, а сотрудничать с единомышленниками в едином пространстве. На площадке присутствовали архитекторы, консультанты по связям с общественностью, стартапы и фрилансеры, поэтому коворкинг стал упоминаться и в контексте пространства [2].

С тех пор коворкинг стал глобальным явлением, и сами коворкинг-пространства эволюционировали, чтобы идти в ногу с меняющимися способами работы. Сегодня коворкинг предлагает как долгосрочные, так и краткосрочные варианты, различные уровни членства, дневные абонементы, отраслевые предложения, а также варианты, ориентированные на обслуживание и опыт.

Как сказано выше, коворкинг-пространства идеально подходят для студентов, которые используют платформы электронного обучения. Первое преимущество, – это сотрудничество (что соответствует из названия «coworking» – «сотрудничество»). В традиционных учебных средах (лекционных залах), студентам легко собираться вместе с другими и формировать учебные группы, или совместно работать над проектами. При электронном обучении этот уровень сотрудничества обычно намного сложнее, в основном из-за ограничений, присущих коммуникационному программному обеспечению, и проблем с подключением. Коворкинг упрощает совместную работу, предоставляя возможность общаться друг с другом лично в одном помещении, предлагая использовать конференц-залы и комнаты для встреч.

Во-вторых, повышение производительности. Если говорить о более эффективном выполнении задач, то коворкинг-пространство спроектировано таким образом, чтобы обеспечить максимальную продуктивность каждого. При этом не имеет значения кто вы, – студент-программист или студент-юрист, – вы можете воспользоваться преимуществами использования пространства и рассчитывать, что вас не будут отвлекать. Для этого коворкинг-пространства предоставляют участникам множество различных возможностей, которыми они могут воспользоваться в зависимости от своего стиля работы: можно работать в общей гостиной, забронировать личный кабинет или присоединиться к другим студентам в большом конференц-зале.

В-третьих, социальные связи. Главным минусом онлайн-занятий считается ощущение изоляции – это возможно исправить, используя коворкинг-пространство для совместной работы. Наконец, в-четвертых (возможно самый важный пункт), – подготовка к условиям будущего рынка труда. Офис в том виде, в котором мы его знаем, может скоро уйти и его

заменит коворкинг. Одна «офисная модель» не подходит для всех секторов экономики и широкий круг поставщиков услуг коворкинга может помочь компаниям расширить спектр услуг для сотрудников и улучшить качество работы в офисе.

Хотя некоторые компании теперь предпочитают работать полностью удаленно, многие выбирают ту или иную форму офисно-ориентированных или гибридных моделей. Однако внутри этих структур будет происходить значительный объем обучения, адаптации и развития. Это неизбежный процесс, и компании могут ожидать внесения изменений в макет и стили работы в течение следующих нескольких лет. По мере того, как компании будут настраивать гибридную модель работы, коворкинг, вероятно, станет частью рабочего уравнения и поможет в переходе офисного пространства от обязательного к экспериментальному. Так, использование коворкинг-пространства помогает сегодняшним студентам познакомиться с этим новым типом офиса, что сделает для них выход в будущий рынок труда более комфортным, по сравнению с другими участниками рынка, которые не имели опыта использования коворкинг-пространства.

Коворкинг-пространства как инновационный образовательный контент в высшей школе создаются и в российских вузах. Так, Высшая школа экономики (Москва) открыла большое коворкинг-пространство для своих студентов – конференц-зал, презентационный зал, тихая зона для индивидуального обучения, зона для обсуждения групповых проектов (шумный зал) [3].

Университет выходит на новый этап развития: в связи с приоритетом онлайн-обучения теперь здесь требуется в несколько раз меньше аудиторий, чем раньше; семинары также, в основном, проводятся онлайн, поэтому пробелы в живом общении нужно чем-то пополнять. Представляется, что коворкинг, – это то, чем их следует заполнить. В таких пространствах, работая коллективно или индивидуально, студенты и преподаватели, первую очередь, чувствуют присутствие других (чего особенно не хватает в онлайн-обучении), а университет при этом продолжает развиваться. Оценивая новое коворкинг-пространство, студенты особенно отметили идею «шумного зала»: здесь можно расставить множество столов для дискуссий и создавать коллективные проекты.

Не менее важным аспектом является то, что коворкинг ведет к изменению мышления. Традиционные педагогические методы работают сверху вниз (от профессора к студенту). Иерархия, установленная внутри коворкинг-пространства, менее жесткая и способствует сотрудничеству и обсуждениям, в которых участвуют все. Это образ мышления затем можно перенести из коворкинга в традиционную аудиторию, что позволит студентам взять на себя больше ответственности за свое обучение. Сегодня сотрудничество является наиболее важным мягким навыком на современном рынке труда, поэтому необходимо, чтобы студенты как можно скорее погрузились в эту атмосферу.

Таким образом, создание научных сообществ в более широком масштабе могло бы способствовать развитию изменений в образовании за счет поощрения мобильности как студентов, так и преподавателей, а также развития сотрудничества между образовательными учреждениями. Пока развитие коворкинг-пространств в университетах происходит гораздо медленнее, чем в бизнес-сообществах, и этот недочет следует устранить.

Список литературы

1. Orel M. and Bennis V. (2020). The perspective of the coworking space model in scientific conditions, On the Horizon, Vol. 28 No. 2, pp. 101–111 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://doi.org/10.1108/OTH-10-2019-0074> (дата обращения: 15.10.2021).
2. Greenberg N. History of the coworking sector [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.mindspace.me/magazine/2019-09-04_the-history-of-the-coworking-sector%E2%80%8A-%E2%80%8Amindspace (дата обращения: 15.10.2021).
3. НИУ «Высшая школа экономики». Открытие современного коворкинга для обучающихся в ВШБ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.hse.ru/ma/retail/news/469140015.html> (дата обращения: 15.10.2021).

Михайлова Ольга Владимировна

магистрант

ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»

г. Красноярск, Красноярский край

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ШКОЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ

Аннотация: в статье раскрыта актуальность школьной дезадаптации детей младшего школьного возраста; рассмотрены основные характерные школьной дезадаптации детей как с нарушенным, так и с нормальным вариантом развития, выявленные в ходе ряда проведенных исследований последних лет. Проведена экспериментальная работа по психологической профилактике школьной дезадаптации у первоклассников; раскрыты результаты первоначальной диагностики; описаны основные этапы реализации комплекса мероприятий психологической профилактики школьной дезадаптации у первоклассников; выявлена его эффективность. Также установлено, что для преодоления проблемы школьной дезадаптации в период младшего школьного возраста необходимо реализовать психологическую работу с учащимися, а также проводить беседы с родителями учащихся и педагогами.

Ключевые слова: школьная дезадаптация, младшие школьники, адаптационные процессы, особенности дезадаптации, преодоление школьной дезадаптации.

На сегодняшний день довольно повсеместным явлением в младших классах массовых школ можно назвать те или иные трудности школьной адаптации учащихся. По имеющимся данным, от 15 до 40% младших школьников общеобразовательной школы испытывают нарушения школьной адаптации, а также отмечается выраженная тенденция к дальнейшему росту их количества [1]. Школьная адаптация представляет собой процесс приспособления ребенка к новым социальным условиям и требованиям, видам деятельности и режиму жизнедеятельности школьного обучения, и в большинстве случаев данный процесс имеет стихийный характер [2]. В случаях, когда данный процесс не происходит, то речь идет о процессе школьной дезадаптации.

Так, можно сказать, что «благополучное сочетание социальных внешних условий ведет к адаптированности, неблагоприятное – к дезадаптации» [4, с. 63].

В современном научном сообществе, исследователями в области педагогики широко рассматривается понятие школьной дезадаптации, отражающий описание разного рода проблем и трудностей, возникающих у детей различного возраста в связи с обучением в школе, однако, несмотря на это, к единому мнению в определении данного понятия ученые так и не пришли.

Е.Ю. Петрова определяет школьную дезадаптацию как сложное, социально-психолого-педагогическое явление, являющееся результатом нарушения адаптационного механизма социализации личности [3].

В.А. Худик, исследовавший проблемы аномального развития личности в детском и подростково-юношеском возрасте, определяет школьную дезадаптацию как «невозможность школьного обучения и адекватного взаимодействия ребенка с окружением в условиях, предъявляемых данному конкретному ребенку той индивидуальной микросоциальной средой, в которой он существует» [5, с. 48].

Исследователи выделяют множество различных причин школьной дезадаптации детей как с нарушенным, так и с нормальным вариантом развития, в ряду которых не только нарушения различного характера, но и особенности взаимоотношений с родителями и характер семейного воспитания. Анализ проведенных исследований последних лет позволяет отметить недостаточную психолого-педагогическую компетентность родителей во взаимодействии с детьми, испытывающими трудности адаптации при вхождении в новую социальную среду начальной школы.

Таким образом, актуальным на сегодняшний день становится подробное рассмотрение проблемы преодоления школьной дезадаптации к школьному обучению младших школьников, путем установления взаимодействия с родителями учащихся.

Исследование проводилось на базе Муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Средняя школа №12» г. Красноярск. В исследовании приняли участие 26 младших школьников (13 детей составили экспериментальную группу и 13 детей контрольную группу) в возрасте 6–7 лет, обучающихся в 1 классах; 2 учителя и 26 родителей.

С целью измерения показателей школьной дезадаптации был подобран следующий диагностический инструментарий: опросник дезадаптации Л.М. Ковалевой и Н.Н. Тарасенко; анкета для педагогов и родителей учащихся о симптомах школьной тревожности (по А.В. Микляевой, П.В. Румянцевой); метод Люшера для исследования школьной адаптации ребенка.

Анализ индивидуальных данных показал, что по оценкам педагогов и родителей учащихся экспериментальной и контрольной группы чаще всего отмечаются такие признаки школьной тревожности, как нежелание ходить в школу; выражение сильных негативных эмоций в связи с плохой оценкой; большие временные затраты на учебу; при столкновении со сложным заданием выраженное нежелание его выполнять, может бросить его; частая раздражительность и возбудимость при разговоре о школьных делах; наличие страшных снов, связанных со школой; высказывание

обеспокоенности перед контрольными или проверочными работами. Так, полученные результаты анкетирования родителей свидетельствуют о том, что среди учащихся обеих групп преобладает высокий и средний уровень школьной тревожности.

По итогам проведения диагностического обследования первоклассников методом Люшера, можно сделать вывод, что испытуемые экспериментальной и контрольной групп имеют примерно одинаковые результаты по показателю эмоционального отношения к школе, согласно которому также определяется степень адаптации к школе и выявляется наличие школьной дезадаптации. Полученные результаты диагностического обследования указывают на наличие у первоклассников экспериментальной и контрольной групп признаков школьной дезадаптации, а также на формирующиеся симптомы школьной дезадаптации, что указывает на необходимость проведения профилактической и коррекционной работы соответствующей направленности.

По результатам проведенного констатирующего этапа исследования выявилась необходимость разработки и реализации комплекса мероприятий психологической профилактики школьной дезадаптации у первоклассников, который также способствовал преодолению имеющихся проявлений и признаков школьной дезадаптации.

Комплекс профилактических мероприятий включал в свое содержание 3 основных блока работы: работа с учащимися-первоклассниками; работа с родителями; совместная работа с детьми и родителями. Комплекс мероприятий был направлен на профилактику и преодоление имеющих признаков школьной дезадаптации; повышение психолого-педагогической компетенции родителей в вопросах профилактики и преодоления проявлений школьной дезадаптации у первоклассников; повышение степени эффективности детско-родительского взаимодействия в рамках предупреждения и преодоления проблемы школьной дезадаптации первоклассников. Комплекс профилактических мероприятий был составлен на основе материалов следующих изданий: И.М. Марковская «Тренинг взаимодействия родителей с детьми»; А.В. Микляева, П.В. Румянцева «Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция»; «Готовность к школе: развивающие программы» под ред. И.В. Дубровиной. Представленные мероприятия реализовывались нами в рамках повседневного режима дня детей, подразумевая проведение минимум одного мероприятия в день. В целом, реализация представленного комплекса мероприятий осуществлялась в течение 1 месяца. Комплекс мероприятий включал в себя: беседы, игры, упражнения, рисование на заданные темы, просветительские мероприятия, занятия, обсуждения, родительские собрания. Реализация комплекса мероприятий психологической профилактики школьной дезадаптации у первоклассников позволила создать благоприятные условия для успешной адаптации учащихся к условиям школьной среды, а также способствовала полноценному развитию интеллектуального, личностного, физического потенциалов первоклассников в новой социальной, психологической и педагогической среде.

Проверка эффективности реализованного на практике комплекса мероприятий психологической коррекции школьной дезадаптации у первоклассников осуществлялась в рамках проведения контрольного этапа исследования. Согласно результатам проведенного контрольного этапа

исследования, выявлены значимые изменения в школьной дезадаптации у испытуемых экспериментальной и контрольной групп по некоторым отдельным показателям. При этом выраженность произошедших изменений выявлена в большей степени среди испытуемых экспериментальной группы (первоклассники экспериментальной группы после участия в мероприятиях формирующего этапа стали более адаптированными к условиям школы и стали более успешными в учебной деятельности), в то время как в контрольной группе на статистическом уровне подтвердились лишь изменения, полученные только по итогам исследования мнений и оценок педагогов и родителей. Результаты статистического сравнения данных по итогам исследования школьной адаптации методом Люшера, проведенного непосредственно с первоклассниками, доказали достоверность произошедших изменений лишь в экспериментальной группе. Испытуемые контрольной группы хоть и не участвовали в мероприятиях формирующего этапа исследования, однако с ними также проводилась развивающая работа, направленная на повышение адаптации к школьным условиям в рамках запланированных мероприятий общеобразовательной программы. На основе полученных результатов качественного, количественного и статистического анализа данных, был сделан обоснованный вывод об эффективности реализации мероприятий формирующего этапа исследования.

По результатам анализа исследований, посвященных проблеме преодоления школьной дезадаптации в период младшего школьного возраста, можно выделить следующие основные направления в данной работе: психологическая работа с учащимися (коррекция нарушений поведения, развитие социально-коммуникативных умений и навыков и пр.); проведение работы с родителями учащихся и педагогами (консультирование, просветительская работа, мастер-классы, групповая работа и пр.).

Список литературы

1. Гущина К.А. Школьная дезадаптация как трудная жизненная ситуация, требующая овладевающего поведения / К.А. Гущина // Вопросы науки и образования. – 2017. – №6. – С. 155–159.
2. Костяк Т.В. Психологическая адаптация первоклассников: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Т.В. Костяк. – М.: Академия, 2008. – 176 с.
3. Петрова Е.Ю. Школьная дезадаптация и педагогические условия ее преодоления / Е.Ю. Петрова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2012. – №12. – С. 166–169.
4. Реан А.А. Развитие и социализация личности в семье / А.А. Реан // Социальная работа. – 2011. – №1. – С. 41–43.
5. Худик В.А. Психология аномального развития личности в детском и подростково-юношеском возрасте / В.А. Худик. – Киев, 1993. – 144 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ЭДЬЮТЕЙНМЕНТ ДЛЯ СОЗДАНИЯ КОМФОРТНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

***Аннотация:** в статье рассматривается технология эдьютейнмент, которая все чаще находит свое применение на уроках иностранного языка. Технология эдьютейнмента основана на идее обучения через развлечение и обладает при этом рядом признаков и свойств: управляемостью, системностью, целеполаганием и комфортными условиями, что в целом способствует созданию психологически комфортной образовательной среды.*

***Ключевые слова:** эдьютейнмент, коммуникативная компетенция, иностранный язык, IT-технологии, мотивация.*

В современном обществе иностранный язык является универсальным средством общения, в связи с чем перед учителями иностранного языка ставится основная цель – формирование коммуникативной компетенции учащихся. Устное иноязычное общение представляется сложным и многогранным процессом, который требует выбора современных технологий для формирования коммуникативной компетенции [9, с. 834].

Наличие большого количества технологий и методик в современной педагогике позволяет учителям выбирать наиболее эффективные средства обучения в соответствии с уровнем подготовки учащихся и возможностями образовательных учреждений. Одновременно с этим неуклонно растут требования к качеству образования. Педагогам приходится совершенствовать учебный процесс путем использования современных технологий [3, с. 814].

Огромное количество нарастающей информации, окружающей человека, стремительное развитие IT-технологий обуславливают появление и развитие одной из прогрессивных технологий обучения – технологии Edutainment. Термин «эдьютейнмент» берет свое происхождение из английского языка. Эдьютейнмент складывается из слов «entertainment» – развлечение и «education» – образование [1, с. 65].

Основные причины появления данной технологии обусловлены интересом и увлечением как значимыми ценностями в обучении [7, с. 87] и развитием новых интерактивных технологий, которые позволяют создавать все более интересные информационные продукты.

Н.А. Кобзева представляет эдьютейнмент в качестве технологии обучения, рассматриваемую как совокупность современных технических и дидактических средств обучения, которая основана на концепции обучения через развлечение, смысл которой заключается в передаче знаний в понятной, простой и интересной форме, а также в комфортных условиях. Основная цель эдьютейнмента – повышение уровня мотивации у обучающихся к учебе, посредством создания увлекательного, разнообразного и доступного процесса усвоения знаний [2, с. 193].

Кроме того, концепция «обучение через развлечение» с точки зрения содержания, может рассматриваться как сочетание учебного процесса с положительными эмоциями. Новизна – неотъемлемая часть технологии эдьютейнмента. С точки зрения эдьютейнмента, основной мотив обучения – любопытство. Педагогу необходимо создать ситуацию, когда учащимся будет интересно узнать что-то новое, таким образом заинтересовывая обучающихся и вызывая у них увлечение.

Эдьютейнмент не ограничен ни дисциплиной, ни возрастными категориями учащихся, ни тематикой. Использование данной технологии обучения зависит от желания педагога заинтересовать учащихся, способствовать развитию языковой эрудиции и созданию творческой атмосферы на уроке.

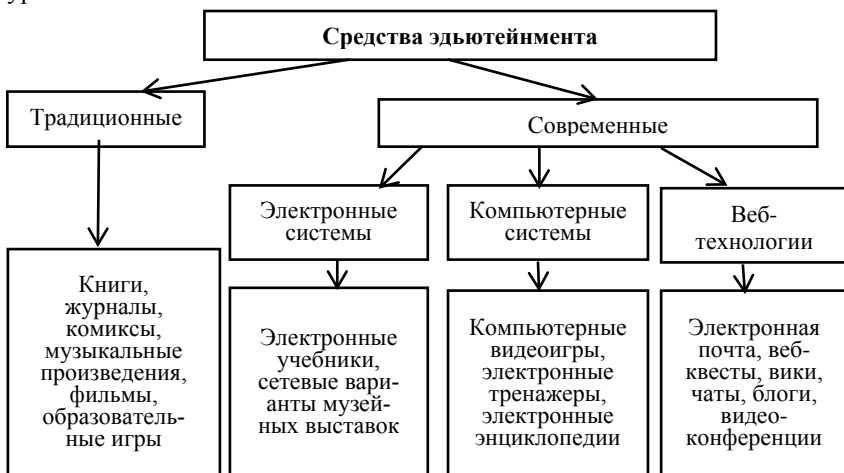


Рис. 1. Классификация средств эдьютейнмента

В технологии эдьютейнмента могут сочетаться теория и реальная практика, дискуссионный клуб, игровая территория, лаборатория экспериментов, квесты, воркшопы, перформансы и многое другое, что сегодня популярно в различных областях человеческой деятельности.

Новые формы обучения расширяют возможности в области изучения и преподавания иностранного языка за счет использования принципиально нового функционала мобильных платформ. Благодаря мобильным приложениям обучение может быть целостным, соответствовать возрастным особенностям и возможностям обучающихся, опираясь на зону их ближайшего развития [5, с. 147].

Использование QR-технологий на уроках предполагает изучение новых лексических единиц с помощью объектов окружающей действительности, на которые будут прикреплены QR-коды. При считывании мобильными устройствами QR-коды открывают доступ к онлайн словарям, библиотекам аудиоматериалов для освоения произношения. Способы использования QR-кодов в образовательном процессе разнообразны: от проведения игр до создания резюме.

В рамках урока, посвященного празднованию «Halloween», нами был разработан комплекс упражнений с использованием технологии эдьютейнмента. Урок был построен в форме квеста с использованием QR-кодов. В интерактивную презентацию были вставлены описания локации, где существует привидение, а также спрятаны QR-коды с заданиями. Сканируя коды, учащиеся отправлялись «на место происшествия» и выполняли задания. Креативная идея урока заключалась в избавлении Нью-Йорка от привидений.



Рис. 2. Использование QR-кодов



Рис. 3. QR-коды с шифрами к заданиям

Отличия упражнений данной методики проявляются в обучении с акцентом на увлечение, эмоциональной окрашенности процесса обучения, высокой мотивации учиться; чередовании средств и приемов, соблюдении совокупности педагогических технологий.

Разработанный комплекс упражнений состоит из трех групп упражнений, разработанных на основе психологического и лингвистического анализа речевого поведения учащихся, которое включает следующие уровни: языковой, речевой, содержательно-смысловой.

К первой группе относятся некоммуникативные предложения, направленность которых выражается в овладении языковым материалом. Формирование языковых навыков на данном уроке проходит в два этапа. На первом этапе предьявляются лексические единицы с помощью интерактивной презентации. На втором этапе лексические единицы закрепляются с целью сознательного усвоения [6, с. 48].

Упражнения некоммуникативного характера для учащихся 5–6 классов:

1. *Word search.*
2. *Crossword.*
3. *Riddles.*

Цель упражнений состоит в том, чтобы учащиеся воспринимали форму и значение слов с помощью опоры на кроссворд и сетку слов.

Выполнение данных упражнений поддерживает интерес у обучающихся ввиду наличия игровых элементов.

К следующей группе упражнений относятся условно-речевые упражнения, целью которых является активизация лексических единиц [4], построение высказывания по аналогии.

На уровне условно-речевых упражнений обучающимся предлагается задание:

4. *Read the text. Match the pictures a-f and the passages 1–5. There is one extra picture that you do not need to use. Describe this picture. What tradition does it symbolize?*

Далее обучающимся можно показать видеотрейлер об истории праздника Halloween и провести викторину:

5. *Quiz.*

a. *On which day is Halloween celebrated?*

b. *What is another name for Halloween?*

c. *What does the word 'Hallow' mean?*

d. *Which two colors are associated with Halloween?*

e. *What do children ask for when they go from door to door?*

f. *Where does Halloween come from?*

В качестве подлинно-коммуникативного упражнения обучающимся можно предложить задание высказаться на тему своих страхов и фобий, предварительно ознакомившись с лексическими единицами по теме «Фобии», и ответить на вопросы:

6. *Do you fear anything? If yes, what is it? Have you got any phobia? How do you fight your fears?*

В своих ответах школьникам можно предложить опоры:

I can probably (verb) ...

I think, I should try to (verb) ... next time.

Maybe (verb+ing) ... can help me to overcome this (phobia) etc.

Посредством применения технологии эдьютейнмента обеспечивается высокая вовлеченность и активность учащихся. Опыт проведения уроков с использованием данной технологии показывает, что обучающиеся стремятся выйти за рамки учебников английского языка и активно привлекают знания и навыки, приобретенные ими в других дисциплинах, что обогащает содержание образовательного процесса, повышает мотивацию к изучению английского языка; внимание обучающихся не сосредоточено на языковых формах, что способствует их раскрепощению и увеличению темпа и количества высказываний. В школе увеличивается количество и темп высказываний, речь становится эмоциональной. Использование и внедрение средств эдьютейнмента обогащает содержание образовательного процесса, повышает мотивацию к изучению иностранного языка и культуры [8, с. 3], а также способствует тесному сотрудничеству между учителями и учениками.

Список литературы

1. Кармалова Е.Ю. Эдьютейнмент: понятие, специфика, исследование потребности в нем целевой аудитории / Е. Ю. Кармалова, А.А. Ханкеева // Вестник Челябинского государственного университета. – 2016. – №7 (389). – С. 64–71.
2. Кобзева Н.А. Edutainment как современная технология обучения / Н.А. Кобзева // Ярославский педагогический вестник. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2012. – №4, т. II. – С. 192–195.

3. Ковылов В.Н. Использование IT-технологий в обучении иностранному языку на старшем этапе / В.Н. Ковылов, Ю.В. Плеханова // XIX Всероссийская студенческая научно-практическая конференция Нижневартковского государственного университета: сборник статей. – 2017. – С. 813–815.

4. Пластинина Н.А. Технология использования учебного метатекста как средства формирования читательской компетенции студентов / Н.А. Пластинина, Ю.В. Плеханова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – №6 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://mir-nauki.com/PDF/56PDMN619.pdf>

5. Плеханова Ю.В. Интернет-ресурсы как средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции / Ю.В. Плеханова // Информационно-телекоммуникационные системы и технологии: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Кемерово, 2020. – С. 146–147.

6. Степанова М.А. Когнитивные аспекты перевода: структурная модель события / М.А. Степанова // Югра, Сибирь, Россия: политические, экономические, социокультурные аспекты прошлого и настоящего: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 25-летию высшего филологического образования в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре. – Нижневартовск: Изд-во Нижневартковского гос. ун-та, 2014. – С. 48–50.

7. Степанова М.А. Символы культуры / М.А. Степанова, Р.П. Мильруд // Вестник Нижневартковского государственного университета. – 2013. – №2. – С. 87–89.

8. Степанова М.А. Язык как отражение социокультурной реальности / М.А. Степанова // Культура, наука, образование: проблемы и перспективы: материалы III Всероссийской научно-практической конференции. – Нижневартовск: Изд-во Нижневартковского гос. ун-та, 2014. – С. 3–4.

9. Шестопалова Е.А. Проблемные задания как средство развития иноязычной коммуникативной компетенции учащихся / Е.А. Шестопалова, Ю.В. Плеханова // XIX Всероссийская студенческая научно-практическая конференция Нижневартковского государственного университета: сборник статей. – 2017. – С. 833–835.

Никитушкина Анна Владимировна

магистрант

ФГБОУ ВО «Нижневартковский государственный университет»

г. Нижневартовск, Ханты-Мансийский автономный округ – Югра

СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТЕВЫЕ СЕРВИСЫ WEB 2.0 КАК ЭЛЕМЕНТ КОМФОРТНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ (НА ПРИМЕРЕ БЛГОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ TWITTER)

***Аннотация:** статья посвящена вопросам использования возможностей интеллектуальных социальных сетевых сервисов и приложений Web 2.0 в обучении английскому языку в условиях цифровизации образования. Автор рассматривает вопросы интеграции социальной сети Twitter в обучение продуктивному иноязычному чтению и письму. Отдельное внимание уделяется технологии и алгоритму использования микроблогинга Twitter в практике формирования иноязычной коммуникативной компетенции.*

***Ключевые слова:** социальные сетевые сервисы, обучение Web 2, микроблогинг, обучение английскому языку, Twitter.*

Сегодня Интернет пронизывает все сферы жизни общества. В условиях глобализации развитие ИТ ведет к открытию новых способов

использования Интернета. Образовательные потребности современного поколения в настоящее время требуют использования информационно-коммуникационных технологий не только для удовлетворения потребностей экономического и технического развития, но и социальных, в том числе образовательных, целей [1].

Основная идея Web 2.0 – упростить методы самовыражения. Появление технологий Web 2.0 сместило акцент с технологий и медиа на коммуникацию и сотрудничество, что само по себе является целью образования. В современной методике преподавания появилось новое направление, получившее название «BYOD технологии» (от английского *bring your own device* – принеси свой гаджет), которое основано на том, что обучающиеся активно используют смартфоны, планшеты и др. переносные устройства на занятиях как средство, обеспечивающее коммуникацию, виртуальную среду общения, служат ключом доступа к различным информационным и справочным ресурсам и одновременно создают комфортную образовательную среду для поколения «цифровых нативов». Большое внимание в этом направлении уделяется использованию интеллектуальных сетевых сервисов в обучении, например, иностранным языкам, основам медиатекста, коммуникации, развитию социокультурных компетенций учащихся и др. [6; 7; 9; 10; 11; 12].

Мы видим в подобных технологиях неоспоримые образовательные преимущества:

- 1) повышение мотивации к обучению и общению в аутентичной среде;
- 2) развитие навыков просмотрового и аналитического чтения;
- 3) изучение мультикультурного аспекта читательской культуры и языка пользователей, реалий иноязычного социума;
- 4) развитие навыков написания комментария к готовому тексту и участие в обсуждении (обратный пост);
- 5) продуцирование текста на заданную автором блога тему;
- 6) коллаборативность создаваемого несколькими авторами текста;
- 7) использование микроблоггинга в процессе подготовки к ОГЭ и ЕГЭ и др. [2; 3; 4; 7].

Twitter – это социальная сеть – микроблоггинг для публичного обмена короткими сообщениями через веб-интерфейс, SMS, мгновенные сообщения или сторонние клиентские программы для пользователей Интернета любого возраста.

В сфере наших научных интересов находится создание технологии использования микроблоггинга для развития продуктивного чтения и письма на английском языке, поэтому мы остановили свой выбор на этом ресурсе.

Блоги и микроблоги могут содержать текстовые материалы и различные мультимедийные объекты (графические, аудио- и видеофайлы). Мультимедиа способствует лучшему восприятию и хранению информации, а также развитию социокультурных навыков. Блог или микроблог имеет удобный интерфейс для чтения и восприятия информации, настраиваемый в соответствии с потребностями пользователя, что позволяет использовать специальные клиентские программы, публиковать информацию с использованием персонального компьютера и мобильной связи (мобильный телефон, смартфон).

Создание психологически комфортной и безопасной образовательной среды: диагностика, практика, экспертиза

Основываясь на общедидактических особенностях блога, обсуждавшихся в работах Л.А. Дейковой, Н.А. Пластининой, Ю.В. Плехановой, П. В. Сысоева, R. Ş. Arslan, K. Borau, C. Ullrich, A. Şahin-Kızıl и др. исследователей, можно выделить среди прочих такие дидактические особенности Твиттера как существование в контексте автора / читателя, интерактивность обучения и создание благоприятных условий для индивидуального обучения, максимальную степень реализации мультимедийности и др. [1; 2; 3; 4; 12]. Полностью эти данные представлены в таблице №1.

Таблица 1

Дидактические свойства и функции микроблога

Дидактические свойства блога	Дидактические функции блога
Существование в контексте автора	Мотивация познавательной деятельности; создание благоприятных условий для индивидуального обучения; развитие образовательной автономии и творчества
Интерактивность	Формирование способности вести дискуссию (приводить аргументы и контрпредложения, делать выводы, делать собственные независимые суждения); развитие эмпатии; совершенствование навыков письма разных стилей (формальный, разговорный, высокий)
Максимальная степень реализации мультимедийности	Повышение мотивации студента; формирование креативного мышления; улучшение перцептивных типов речевой деятельности (аудирование, чтение); с учетом индивидуальных стилей обучения
Простота использования	Повышение мотивации; устранение беспокойства и неуверенности при использовании ИКТ

Экспериментальные исследования, проведенные учеными и педагогами, подтвердили, что ведение блога на иностранном языке улучшает навыки письма учащихся, способствует развитию критического мышления и расширению общекультурных фоновых знаний, оказывает значительное влияние на развитие их риторических стратегий, улучшает грамматику и логику высказывания, позволяет сосредоточиться на обратной связи, способствует формированию навыков самовыражения, улучшает психологический комфорт общения в социальных сетях [1; 4; 7; 8].

Таким образом, хотя блоги и микроблоги не предназначены непосредственно для образовательных целей и являются первичными образовательными ресурсами, с хорошо разработанной методологией и сопроводительным учебным метатекстом, они могут стать важной частью преподавания английского языка в классе, а также организации самостоятельного обучения [3; 4].

Образовательными преимуществами Twitter, на наш взгляд, являются:

- публичный обмен информацией и большой объем текстов для использования, отсутствие недостатка в аутентичных текстах;
- объем сообщения (140 символами) важен в контексте ограниченного аудиторного времени и/или не будет вызывать трудностей у иноязычных пользователей, не обладающих высоким уровнем языковых навыков;
- короткие тексты подходят для чтения и обсуждения, содержат много информации, мысли выражаются кратко, в сжатой форме;

– уровень и качество иностранного языка соответствует запросам любого пользователя.

Какие дополнительные требования могут быть предъявлены к социальным сервисам вообще, и к Твиттеру в частности, в качестве платформы для заявленной технологии? По мнению Л.А. Дейковой, Н.А. Пластининой, Ю.В. Плехановой, П.В. Сысоева, в образовательной деятельности в целом и при разработке технологий обучения иностранному языку посредством блог-технологий в частности должны учитываться следующие дидактические свойства и методические функции блогов:

– доступность блога как для любого участника сети, так и для организации сетевого взаимодействия группы студентов вне аудитории);

– авторство и модерация (автором записей в блоге является, как правило, один человек, который может редактировать и удалять записи, а также определять их тематику и содержание, что позволяет индивидуализировать учебный процесс и следить за успехами каждого студента);

– мультимедийность (возможность использования различных форм информации: текстовой, графической, фото-, видео-, аудио- способствует обогащению лексического и социокультурного материала при создании записей) [2; 3; 4; 5; 8].

Исследователи приходят к выводу, что данные дидактические свойства блог-технологий способствуют развитию таких видов речевой деятельности студентов, как письмо и чтение [3; 4].

Кроме вышперечисленных требований, следует также учитывать такие параметры, как:

– безопасность использования (возможность закрыть доступ к своему блогу для посторонних людей);

– стабильность работы ресурса (доступность к ресурсу в любое время, данные сохраняются);

– обратная связь;

– возможность для родителей увидеть прогресс ребёнка.

Заявленная нами технология включает подготовительный этап, этап реализации, оценивание и рефлексии. На подготовительном этапе происходит создание групп учащихся, которые будут работать с блогами; поясняется в чем именно состоит работа; учащиеся знакомятся с планом работы, требованиями и критериями оценивания работы, алгоритмом работы, педагог создает все необходимые дидактические материалы. На этапе реализации обучающиеся совершенствуют навыки работы с данным сетевым сервисом; педагог проводит групповые занятия и индивидуальные консультации; учащиеся выполняют домашние задания по созданию и размещению постов в блоге; учитель проводит мониторинг работ обучающихся и взаимодействия учеников друг с другом. На заключительном этапе работы проводится оценивание работ преподавателем, персональный анализ работ учащихся, рефлексия процесса и результатов работы.

Основой для разработки критериев оценивания работ учащихся стали критерии ОГЭ и ЕГЭ по английскому языку: разделы «Чтение» и «Письмо» (в части выполнения письменных заданий «Личное письмо» и «Сочинение с элементами рассуждения»). Так, как и на ОГЭ и ЕГЭ, письменная работа оценивается по четырем критериям: решение коммуникативной задачи, организация текста, лексико-грамматическое оформление

высказывания, орфография и пунктуация. Оценивание сформированности читательской компетенции позволяет определить успешность таких действий учащихся как сбор, интерпретация и обобщение информации из одного или нескольких источников, навыков усваивать и перерабатывать огромный объем информации за короткое время, находить информационно-смысловые связи текстов, способы формулировки ответа.

Проведенное исследование показало, что учащиеся существенно улучшают навыки выделения основного смысла иноязычного текста, оценивания полученной информации, выражения своего мнения или определения своего отношения к прочитанному, определения замысла автора, оценки важности/новизны/достоверности информации. Развиваются навыки комментирования, извлечения необходимой информации, улучшаются навыки описания фактов и явлений, запроса информации, аргументации высказывания.

Рефлексия по результатам апробации предложенной технологии показала, что учащиеся в целом положительно оценивают свой опыт использования Twitter в формировании иноязычной компетенции. Они указывают на повышение к мотивации общения на иностранном языке, возможности общаться с носителями языка или сверстниками и педагогами, изучающими и преподающими английский язык, и отмечают существенное расширение своего кругозора, словарного запаса, навыков использования грамматических структур, указывают на творческую направленность обучения.

Список литературы

1. Дейкова Л.А. Информационные технологии в иноязычном лингвистическом образовании / Л.А. Дейкова // Многоязычие в образовательном пространстве. Серия: Языковое и межкультурное образование: сб. – Ижевск, 2014. – С. 138–142 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://elibrary.ru/download/elibrary_23280740_11013162.pdf (дата обращения: 06.11.2021).
2. Ковылов В.Н. Использование IT-технологий в обучении иностранному языку на старшем этапе / В.Н. Ковылов, Ю.В. Плеханова // XIX Всероссийская студенческая научно-практическая конференция Нижневартковского государственного университета. – Нижневартковск: Изд-во Нижневартковского гос. ун-та, 2017. – С. 813–815.
3. Пластинина Н.А. Учебный метатекст как основа формирования и развития читательской компетенции обучающихся / Н.А. Пластинина, Ю.В. Плеханова // Вестник Удмуртского Университета. Серия: История и филология. – 2018. – Вып. 6, т. 28. – С. 1008–1019.
4. Пластинина Н.А. Технология использования учебного метатекста как средства формирования читательской компетенции студентов / Н.А. Пластинина, Ю.В. Плеханова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – Т. 7, №6. – С. 48–60 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://mir-nauki.com/PDF/56PDMN619.pdf> (дата обращения 01.11.2021).
5. Плеханова Ю.В. Интернет-ресурсы как средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции / Ю.В. Плеханова // Информационно-телекоммуникационные системы и технологии: материалы XIX Всероссийской научно-практической конференции. – Кемерово, 2020. – С. 146–147.
6. Степанова М.А. Символы культуры / М.А. Степанова, Р.П. Мильруд // Вестник Нижневартковского государственного университета. – 2013. – №2. – С. 87–89.
7. Степанова М.А. Язык как отражение социокультурной реальности / М.А. Степанова // Культура, наука, образование: проблемы и перспективы: материалы III Всероссийской научно-практической конференции. – Нижневартковск: Изд-во Нижневартковского гос. ун-та, 2014. – С. 3–4.

8. Сысоев П.В. Блог-технология в обучении иностранному языку / П.В. Сысоев // Язык и культура. – 2012. – №4. – С. 115–127.

9. Arslan R.Ş., Şahin-Kızıl A. How can the use of blog software facilitate the writing process of English language learners? // Computer Assisted Language Learning. 23 (3), 2010. – P. 183–197.

10. Borau K., Ullich C., Feng J. & Shen R. Microblogging for Language Learning: using Twitter to train communicative and cultural competence in M. Spaniol et al. (Eds.): ICWL 2009, LNCS 5686, pp. 78–87, 2009.

11. Hamidon I. Soraya, Alias N., Siraj Saedah, Kokila K., Mohammed M., Thanabalan T. Vanita. Potential of Twitter in Post-reading Activities Among Community College Students in Malaysia. – Procedia – Social and Behavioral Sciences, Volume 103. – Pages 725–734.

12. Ying Lin. 10 Twitter Statistics Every Marketer Should Know in 2020 [Infographic]. URL: www.oberlo.com/ (дата обращения: 01.11.2021).

Пермякова Марина Юрьевна

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»

г. Шадринск, Курганская область

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСТОРИЧЕСКИХ СВЕДЕНИЙ В ОБУЧЕНИИ КАК ОДНА ИЗ СОСТАВЛЯЮЩИХ БЛАГОПРИЯТНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Аннотация: в статье обосновывается роль использования исторических сведений в создании благоприятной образовательной среды на уроках математики. Автор подчеркивает необходимость ознакомления учащихся с элементами истории математики по отдельным вопросам в их исторической последовательности. Утверждается, что правильно подобранный исторический материал не только дополнит содержание урока, но и поможет психически и эмоционально «отдохнуть», не отвлекаясь от учебной деятельности.

Ключевые слова: благоприятная образовательная среда, исторические сведения на уроках математики, задачи с историческим содержанием.

Эффективность урока математики напрямую зависит от того, какие эмоции испытывают учащиеся в ходе получения новых знаний или повторения уже известного им материала. И немаловажная роль в этом отводится историческому материалу, тем историческим сведениям, которые учитель сообщает школьникам во время урока [3].

Вопрос об обязательном ознакомлении учащихся с элементами истории в курсе математики оставался актуальным во все времена. По мнению Ю.М. Колягина, значение вопросов истории столь велико, что «необходимо идти на преодоление всех трудностей, возникающих из-за недостатка времени, и использовать все возможности для включения исторического элемента в учебный процесс» [5]. Наиболее интересными и полезными являются следующие утверждения:

286 Психологически безопасная образовательная среда: проблемы проектирования и перспективы развития

– использование исторических сведений позволяет понять, как под влиянием определенных практических потребностей возникали научные проблемы и проходили научные исследования, как развитие техники и технологии производства позволяют науке преодолеть стоящие перед ней и человечеством проблемы, что в конечном счете приводит её на новый уровень развития;

– знание истории математики позволяет представить, что обобщения, к которым приходит математика, состоят из ряда исторически связанных ступеней, и о том, что между зарождением какой-либо идеи и претворением ее в практику очень часто проходит достаточно много времени;

– знание истории математики позволяет понять, что научные открытия не являются трудом только отдельных личностей, а всегда являются результатом коллективного творчества ученых, если даже они жили в разных странах и в разное время.

Все это говорит о том, что знания по отдельным вопросам курса математики в их исторической последовательности должны использоваться в изучении школьного курса математики.

Кроме сообщения исторических сведений на уроках математики могут использоваться задачи с историческим содержанием, под которыми понимают математические задачи, содержание которых основано на фактах из истории математики, знакомящие с общими и частными методами научного познания математических явлений, и, чаще, нестандартные по способам решения.

Исторический материал представляет особую ценность, помогает «сгладить» абстрактность математических данных, обогатить их гуманитарным и эстетическим содержанием, развивает образное мышление учеников и помогает улучшить психологический климат урока благодаря повышению творческой активности учащихся. Это способствует лучшему усвоению ключевых математических понятий, знакомит учащихся с диалектикой процесса познания, эмоционально настраивает учеников на положительное восприятие предметного содержания уроков математики.

В качестве примера задачи с историческим содержанием можно рассмотреть старинную задачу Сриддхары, которую можно решить с учащимися при изучении темы «Дроби» [4].

Задача Сриддхары (IX век).

Есть катамба цветов,
На один лепесток
Пчелок пятая часть опустилась.
Рядом тут же росла
Вся в цветку сименгда,
И на ней третья часть поместилась.
Разность ты их найди,
Её трижды сложи,
И тех пчёл на кутай посади.
Лишь одна не нашла
Себе места нигде.
Все металась то взад,
То вперед, и везде
Ароматом цветов наслаждалась.

Назови теперь мне,
Подсчитавши в уме,
Сколько пчёлочек
Всего здесь собралось?

В своих исследованиях Л.С. Выготский подчеркивал взаимосвязь аффекта и интеллекта, что подразумевает грамотное гуманное воздействие педагога на психоэмоциональную сферу ученика, с целью формирования глубинных познавательных интересов [2]. А принимая во внимание, что большая часть теоретического материала математики носит абстрактный характер, то использование исторического материала является эффективным средством развития познавательного интереса и, как следствие, создания благоприятной атмосферы на уроках математики.

Нестандартные формы организации урока математики также помогают развивать и поддерживать познавательный интерес к предмету. Математические лабиринты, уроки-путешествия, викторины, организованные на историческом материале, способствуют значительной активизации мыслительной деятельности и создают благоприятный эмоциональный климат в процессе обучения математике. Игровые моменты позволяют сделать процесс познания эффективным из-за переживания школьниками положительных эмоций [1].

Использование исторических сведений о своем родном крае позволяет не только изучать азы науки, но и обеспечить некоторый эмоциональный отклик учащихся, «приблизив» к ним научный материал

Различные любопытные историзмы, фрагменты биографий ученых, исторические факты математических открытий можно подобрать в соответствии с темой урока, ориентируясь на уровень знаний и возможностей учащихся конкретного возраста. Правильно подобранный исторический материал не только дополнит содержание урока, но и поможет психически и эмоционально «отдохнуть», не отвлекаясь от учебной деятельности.

Список литературы

1. Барабанова З.П. Организация образовательного взаимодействия между педагогом и учащимися / З.П. Барабанова // Успехи современного естествознания. – 2008. – №1. – С. 40–43 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=23052>
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 5 / Л.С. Выготский; под ред. А.В. Запорожца. – М.: Просвещение, 1984. – 368 с.
3. Дроздова Л.А. Современный урок в контексте реализации ФГОС / Л.А. Дроздова // Наука, техника и образование. – 2014 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://pozdneyakova.ucoz.ru/MPI/lab11/sovremennyu-urok-v-kontekste-realizatsii-fgos.pdf>
4. Казанина Е.Л. Старинные занимательные задачи / Е.Л. Казанина // Концепт. – 2015. – Т. 21. – С. 21–25 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2015/45090.htm>
5. Колягин Ю.М. Математические задачи как средство обучения и развития учащихся средней школы: дис. ... д-ра пед. наук / Ю.М. Колягин. – М., 1977. – 398 с.

Стародубцева Мария Валентиновна
студентка

Научный руководитель
Романова Елена Владимировна
канд. психол. наук, доцент

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

ФАКТОРЫ РИСКА НАРУШЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА И СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИ КОМФОРТНОЙ И БЕЗОПАСНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Аннотация: в статье перечислены основные причины деформации психологически комфортной обстановки участников образовательного процесса, а также выявлены способы их предотвращения и формирования безопасной среды в образовательных учреждениях.

Ключевые слова: образовательное пространство, психологическая безопасность, риск, психологическая безопасность образовательной среды.

Образовательное пространство меняется с большой скоростью, общественные ценности трансформируются, и новому поколению необходимы новые пути развития и решения современных проблем. Одной из актуальных проблем современного общества является проблема, связанная с не всегда благоприятным воздействием образовательного процесса на личность учащегося, которая ставит вопрос о потенциальных факторах риска нарушения образовательного пространства. Поэтому целью нашего исследования стало выявление основных причин, оказывающих неблагоприятное, разрушающее воздействие на развитие личности учащегося в условиях образовательной среды, и способов их предотвращения.

Образовательная среда – это система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении [1]. Её целью является создание условий как для развития познавательной деятельности учащихся, так и для их эмоционального, личностного, телесного и духовно-нравственного комфорта. То есть, обеспечение психологической безопасности для ребенка является неотъемлемой задачей образовательных учреждений. Под психологической безопасностью понимается состояние окружающей среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создающее значимость среды и обеспечивающее психологическое здоровье включенных в нее участников [4]. Однако нет гарантии, что гармоничное развитие учащихся будет достигнуто так, как это изначально предполагалось,

потому что существуют факторы и условия, которые могут отрицательно повлиять на психоэмоциональное состояние личности и вызвать стресс у участников образовательного процесса.

О.И. Леонова определяет понятие риска как опасность высокой степени. Опираясь на концепцию психологической безопасности, она предлагает следующую классификацию рисков, связанных с нарушениями в системе межличностных отношений участников образовательного процесса (педагоги, учащиеся и их родители) [3].

К первой группе относятся особенности взаимоотношений участников образовательного пространства, препятствующие признанию референтной значимости среды. А именно отсутствие когнитивной, эмоциональной и поведенческой референтности.

В следующую группу рисков входят процессы, которые мешают удовлетворению потребности в личностно-доверительном общении. Это могут быть неблагоприятные отношения с учителями и одноклассниками, отсутствие возможности высказать свою точку зрения, обратиться за помощью или проявить инициативу.

К последним относятся риски психологического насилия, которые проявляются в унижениях и оскорблениях участниками образовательного процесса, принуждениях, угрозах и плохом отношении учителей и одноклассников. Все перечисленные проблемы оставляют негативный след на уровне психологической безопасности образовательной среды.

Для того, чтобы создать комфортную образовательную среду необходимо знать только риски, разрушающие ее. Необходимо изучить факторы, благодаря которым удастся обеспечить комфортное пространство. Психологическая безопасность образовательной среды – это состояние защищенности от всех видов насилия, которое удовлетворяет потребности в личностно-доверительном общении, создаёт референтно значимый фон и обеспечивает психическое здоровье её участников, а также способность человека и среды отражать неблагоприятные внешние и внутренние воздействия, то есть умение противостоять угрозам и создавать отношения, являющиеся психологически безопасными для личности [2].

И.А. Баева выделяет несколько принципов, на которые необходимо опираться при создании защищенного пространства в образовательных учреждениях: обеспечение защиты личности участников образовательного процесса, развитие и помощь в формировании социально-психологических навыков [1].

Рассмотрим ключевые задачи для обеспечения участников образовательного процесса безопасной средой. Для начала необходимо выявить очаги возникновения стресса в школьных условиях. Далее педагогам, родителям и ученикам следует разработать общую систему взглядов и представлений. Необходимо обосновать совокупность методов и технологий в работе участников образовательного процесса. Следующим этапом является составление стандартного комплекса упражнений, который может быть применим любым работником пространства. Также необходимо сформулировать педагогам, психологам, работникам администрации и родителям рекомендации по организации комфортной образовательной среды в образовательном учреждении.

Важно отметить, что основными инструментами обеспечения безопасного образовательного пространства являются психологические технологии. Они выполняют функции психологической поддержки и коррекции, реабилитации, консультирования и социально-психологического обучения. Поэтому для создания психологически комфортной образовательной среды необходимо систематически проводить различные тренинги и мастер-классы со всеми участниками образовательного процесса, создать программы сопровождения с проблемами возрастного и профессионального развития её участников. Должна быть организована отработка в программах сопровождения психологических умений коммуникации и сотрудничества. На конечном этапе нужно организовать совместные ролевые и деловые игры, в результате которых будет разработан обоюдный договор о нормах поддержания психологически безопасной среды с отбором средств для профилактики рисков нарушения образовательного пространства. Для достижения желаемого результата данная программа должна осуществляться в течение всего учебного года.

Таким образом, можно сделать вывод, что образовательное пространство является очень уязвимым механизмом, так как в нём присутствует большое количество участников самого процесса. В результате негативного действия одних факторов рушится вся система. Поэтому необходимо тщательно следить за ходом событий, психическим состоянием учащихся, преподавателей, а также родителей, так как психологический комфорт должен обеспечиваться всеми членами коммуникации. Исходя из этого, возникает необходимость систематически в течение всего учебного года предпринимать различные меры для предупреждения возникновения рисков и организовывать профилактические мероприятия для формирования безопасной среды в образовательных учреждениях.

Список литературы

1. Баева И.А. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении: практическое руководство / И.А. Баева, Е.В. Бурмистрова, Е.Б. Лактионова [и др.]. – СПб.: Речь, 2006. – 288 с.
2. Мазурова Е.В. Формирование психологически безопасной образовательной среды: диагностический инструментарий, программы и технологии: методические рекомендации для педагогов-психологов / Е.В. Мазурова, Н.Г. Янова. – Барнаул, 2019. – 72 с.
3. Чиркина С.Е. Основы формирования психологически безопасной образовательной среды / С.Е. Чиркина, Р.А. Ахмеров, К.С. Бажин [и др.]. – Казань: Бриг, 2015. – 53 с.
4. Ясвин В.А. Образовательная среда / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 13 с.

Степашкина Валерия Александровна
канд. психол. наук, доцент
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский)
федеральный университет»
г. Казань, Республика Татарстан

DOI 10.31483/r-99815

НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА КАК ОСНОВА ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

***Аннотация:** в статье представлена проблематика применения нейропсихологической диагностики при оценке личности в подростковом и юношеском возрасте. Теоретический анализ исследований нейропсихологической диагностики детей, подростков и юношей позволяет утверждать, что нейропсихологическую диагностику следует проводить в целях выявления личностных характеристик при определении особенностей возникновения и проявления девиантного поведения. Применение нейропсихологической диагностики позволит выявлять группу риска среди обучающихся школ и университетов с целью реализации превентивных и коррекционных программ в образовательной среде.*

***Ключевые слова:** нейропсихологическая диагностика, девиантное поведение, образовательная среда, профилактика.*

В настоящее время, когда психологическое понимание проблем обучения становится актуальным, особую значимость приобретает идея интегрированного подхода к оценке и диагностике личности в подростковом и юношеском возрасте. В данном подходе выявляется возможность системной оценки социальной адаптации и готовности к обучению в рамках определения нейропсихологического статуса учеников, обучающихся или студентов как субъектов образовательного процесса.

Говоря о проблеме социальной адаптации и готовности к обучению подростка и юноши, важно обратить внимание на профилактику девиаций и проблем в поведении, которые препятствуют гармоничному личностному развитию и готовности к обучению в школе и в университете. Как известно, подростковый и юношеский возраст раскрывает основные проблемы и последствия нарушения в развитии личности, идентичность и структура ценностей претерпевает серьезные трансформации. Различные факторы могут оказать триггерное воздействие на возникновение девиаций в социальных и психологических нормах развития личности подростка и юноши. Нарушения в поведении среди подростков и юношей наиболее часто проявляются в агрессивном, рискованном, аддиктивном вариантах [11]. Данные периоды развития связаны с процессом интеграции когнитивной и эмоциональной сфер с нейропсихологической точки зрения. Некоторые подростки и юноши с проблемами поведения могут иметь когнитивные нарушения и проблемы со способностью к обучению. При этом изменение личности подростков в связи с низкой обучаемостью

и когнитивными нарушениями увеличивает риск формирования деструктивного и рискованного поведения.

Для осуществления профилактических или превентивных мер необходимо выявлять группу риска в молодёжной среде и обращать внимание на низкую успеваемость обучающихся, отказ от обучения, специфические увлечения и проблемы в общении со сверстниками, родителями и педагогами. При определении оптимальных способов поведения и взаимодействия подростков и юношей стоит обращать внимание, что для нормотипичного развития в данные периоды характерны сформированные возможности психики, которые относятся к показателям волевого контроля и регуляции поведения. В нейropsychологическом статусе оптимальной нормы психического развития подростков и юношей выделяется их способность к анализу, прогностическая компетентность, осознанность, гибкость, способность к предвосхищению и контролю [1]. Соответственно в рамках профилактики рисков психологической безопасности образовательной среде важно, начиная с раннего возраста, проводить нейropsychологическую оценку поведения, деятельности и личностную диагностику психического развития для определения динамики формирования личности каждого ребенка и выявления детей, требующих внимания со стороны дефектологов, клинических психологов, педагогов. Нейropsychологическая диагностика должна становиться частью работы педагогов и психологов в рамках образовательного процесса, определение нейropsychологического статуса детей, подростков и юношей станет основой поддержки, в которой может нуждаться обучающийся [12].

Применение нейropsychологических методов диагностики в образовательной среде, показывает, что определение нейropsychологического статуса часто может указывать на причины, связанные с трудностями обучения уже в дошкольном и школьном возрасте [5; 6]. В свою очередь формирование социокультурной идентичности подростков и юношей также выявляет взаимосвязь с нейropsychологическим развитием, и личностная трансформация определяется степенью соответствия выполнения нейropsychологических заданий [2]. Можно предположить, что особенности выполнения нейropsychологических заданий и оценка когнитивного, эмоционального и личностного развития в подростковом и юношеском возрасте могут быть ключом в понимании сущности девиаций и проблем в поведении, которые в дальнейшем формируют устойчивое переживание психологического неблагополучия. Процедура нейropsychологической оценки личности в детском, подростковом и юношеском периодах развития должна включать в себя: выявление симптомов дисфункции в когнитивной сфере, структуру дисфункции и нейropsychологический фактор, связывающий симптомы дисфункции, определение локализации возможного повреждения головного мозга в соответствии с предполагаемым фактором [13].

О связи нейropsychологического статуса и отклонений в поведении в подростковом возрасте указывает ряд исследований, нейropsychологический подход является эффективным при коррекции проблем адаптации у подростков, что в свою очередь связано с профилактикой негативных последствий для обучения [3; 8; 10]. Девиантное поведение среди молодежи в юношеском возрасте сопряжено с повышенной склонностью к

рискованному, преступному и аддиктивному поведению. Отклонения в поведении юношей сопряжены с низким волевым контролем, импульсивностью [4]. Нейропсихологическая и личностная диагностика позволяет определить предпосылки формирования аддиктивного поведения [9], на основе диагностических данных можно формировать психопрофилактические программы при работе с обучающимися в школах и университетах.

Нейропсихологический анализ и изучение личности подростков и юношей, склонных к проявлению девиантного поведения, определяют степень личностной и возрастной зрелости, кроме того, важно и выявление способов получения и переработки информации, которые обеспечиваются работой головного мозга [7]. Можно выделить и дополнительный аспект необходимости проведения нейропсихологической диагностики подростков и юношей: определение специфики личностного развития, так как при осуществлении диагностики выявляются мотивационный фактор выполнения заданий, эмоциональное отношение к заданию, личностная смысловая нагрузка выполнения заданий. Все эти особенности дополнительно раскрывают особенности психической деятельности и указывают на степень сформированности регуляторных и контролирующих компонентов поведения.

В рамках исследования нейропсихологического статуса личности подростков и юношей с проявлением девиаций возникает вопрос о снижении способности производить личностный выбор, определять и оценивать последствия своего поведения, осознавать и анализировать условия, в которых поведение соответствует требованиям среды. Среди критериев оценки девиантного поведения выделяются следующие личностные характеристики, обуславливающие нарушение контроля и осознанности поведения: агрессивность и негативизм, возбудимость, расторможенность и импульсивность поведения, эмоциональная нестабильность и резкая смена настроения, искаженное самовосприятие и нестабильность самооценки.

Таким образом, выявляется необходимость создания набора психодиагностических инструментов и технологий оценки, которые в сочетании с нейропсихологической процедурой диагностики позволили бы раскрыть полную картину особенностей развития личности и вектор коррекции при обучении подростков и юношей.

Список литературы

1. Ахметзянова А.И. Нейропсихологические механизмы взаимосвязи антиципации и прогнозирования в юношеском возрасте / А.И. Ахметзянова // «От истоков – к современности» (130 лет организации психологического общества при Московском университете) (29 сентября – 1 октября 2015 г., Москва): сборник материалов юбилейной конференции: в 5 т. Т. 4 / отв. ред. Д.Б. Богоявленская. – М.: Когито-Центр, 2015. – С. 247–250.
2. Балашова Е.Ю. Репрезентации пространства и социокультурная идентичность в подростковом и юношеском возрасте / Е.Ю. Балашова // Проблема личности в контексте современной социальной ситуации развития детей, подростков и молодежи: сборник материалов Международной научно-практической конференции «Х Левитовские чтения в МГОУ». – М.: Изд-во Московского государственного областного университета, 2016. – С. 20–23.

3. Глозман Ж.М. Социально дезадаптированный подросток: нейропсихологический подход / Ж.М. Глозман, В.М. Самойлова // Психологическая наука и образование. – 1999. – Т. 4, №2. – С. 99–109.
4. Гончарова К.Н. Психологические особенности отношения к риску наркозависимых правонарушителей различных возрастных групп / К.Н. Гончарова // Общество: социология, психология, педагогика. – 2017. – №5. – С. 64–66.
5. Гуляева М.А. Эффективное взаимодействие педагога и нейропсихолога в инклюзивной образовательной среде. Диагностический этап. Часть 1 / М.А. Гуляева, Н.М. Ефремова, Н.М. Пылаева, Т.Ю. Хотылева // Аутизм и нарушения развития. – 2020. – Т. 18, №1. – С. 85–96.
6. Гуляева М.А. Эффективное взаимодействие педагога и нейропсихолога в инклюзивной образовательной среде. Диагностический этап. Часть 2 / М.А. Гуляева, Н.М. Ефремова, Н.М. Пылаева, Т.Ю. Хотылева // Аутизм и нарушения развития. – 2020. – Т. 18, №2. – С. 41–48.
7. Гут Ю.Н. Исследование предпосылок девиантного поведения подростков / Ю.Н. Гут, М.К. Кабардов // Научный результат. Педагогика и психология образования. – 2016. – Т. 2, №3 (9).
8. Малыгин В.Л. Нейропсихологический профиль подростков с интернет-зависимым поведением / В.Л. Малыгин, Ю.А. Меркурьева // Консультативная психология и психотерапия. – 2015. – Т. 23, №4. – С. 130–137.
9. Москвина Н.В. Нейропсихологическая диагностика аддиктивного поведения и регулятивных способностей / Н.В. Москвина // Экспериментальные методики патопсихологии и опыт их применения (к 100-летию С.Я. Рубинштейн). – 2011. – С. 108–111.
10. Султанова А.С. Эффективность нейропсихологической коррекции девиантного поведения детей с задержкой психического развития / А.С. Султанова // Коррекция и профилактика нарушений поведения у детей с ограниченными возможностями здоровья: материалы I Всероссийской научно-практической конференции (17–18 октября 2011). – М.: Изд-во Московского государственного психолого-педагогического университета, 2011. – С. 152–155.
11. Шилаева И.Ф. Превентивное прогнозирование девиантного поведения как условие духовной безопасности современной молодежи: учебник [Текст] / авт.-сост. И.Ф. Шилаева. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2019. – 122 с.
12. Ashton R. (2015). Educational Neuropsychology. In *Neuropsychological Rehabilitation of Childhood Brain Injury* (pp. 237–253). Palgrave Macmillan, London.
13. Mikadze Y.V., Ardila A., & Akhutina T.V. (2019). AR Luria's approach to neuropsychological assessment and rehabilitation. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 34(6), 795–802.

Темнова Анастасия Владимировна

воспитатель

МБОУ «Центр образования №7»

студентка

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

г. Тула, Тульская область

Казарина Тамара Сергеевна

студентка

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

г. Тула, Тульская область

Научный руководитель

Панферова Елена Владимировна

канд. психол. наук, доцент

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

г. Тула, Тульская область

DOI 10.31483/r-99711

СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ В ДОО

***Аннотация:** в статье рассматриваются факторы, которые влияют на эмоциональное благополучие детей раннего возраста в период их адаптации в дошкольной образовательной организации, и также образовательные возможности среды (ценности и способы взаимодействия педагогов с детьми, обустройство среды детского сада, планирование текущей деятельности), позволяющие повысить эмоциональное благополучие детей, посещающих образовательные организации.*

***Ключевые слова:** адаптация, эмоциональное благополучие, психоэмоциональное состояние, образовательная среда.*

Одной из центральных задач дошкольного образования на современном этапе его развития является не только охрана и укрепление физического и психического здоровья детей, но и их эмоциональное благополучие, что закреплено в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО). Дошкольная образовательная организация (ДОО) обязана обеспечить создание такой социальной ситуации развития воспитанников, которая будет обеспечивать эмоциональное благополучие детей, что также отражено в ФГОС ДО. Данный вопрос до сих пор остаётся актуальным. Ведь желание ребенка посещать детский сад, желание общаться с педагогами, а также и со сверстниками, участвовать в различных видах деятельности напрямую зависит от того, насколько удачно и эффективно для ребенка пройдет адаптационный период ребенка в ДОО.

Значимость периода адаптации ребенка к новым условиям детского сада и новому коллективу огромна и, прежде всего, для его личностного развития.

**296 Психологически безопасная образовательная среда:
проблемы проектирования и перспективы развития**

Под адаптацией понимается приспособление или привыкание организма к новой обстановке. Адаптационный период является серьезным испытанием для детей раннего возраста: для ребенка этот период обозначается обостренной чувствительностью к разлуке с матерью и страхом новизны, так как детский садик, несомненно, является еще неизвестным, и иногда пугающим пространством, с новым окружением и отношениями. Этот процесс, требующий больших затрат психической энергии, часто проходит с напряжением, а то и перенапряжением психических и физических сил организма.

Проблема адаптации детей раннего возраста рассматривалась в исследованиях Н.М. Аксариной, Н.Д. Ватутиной, Р.В. Тонковой-Ямпольской. Они подчеркивают сложность процесса адаптации и важность правильной его организации для успешного решения всех вопросов всестороннего развития личности ребенка. Все авторы едины во мнении, что значительная роль в период адаптации ребенка 2–3 лет к детскому саду отводится воспитателю и его работе с семьей ребенка. Чтобы узнать индивидуальные особенности вновь поступившего ребенка, и помочь преодолеть сложный для него период, воспитатель должен активно взаимодействовать с родителями, наблюдать за новеньким в течение дня и в разных ситуациях, планировать. Такое изучение ребенка поможет воспитателю правильно оценить его индивидуальные особенности и построить воспитательно-образовательную работу с учетом индивидуальных особенностей вновь поступившего ребенка и направить его поведение в нужное русло.

Вопросу эмоционального благополучия воспитанников ДОО посвящен ряд исследований, проводившихся в последнее десятилетие: Н.В. Белинова, А.Ю. Вершинина, Л.Н. Гализузова, С.Н. Гамова, А.С. Дробная, Е.И. Изотова, Е.П. Ильин, В.П. Костина, Л.В. Красильникова, С.Ю. Мещерякова, Е.В. Никифорова, Г.В. Пантюхина, К.Л. Печора, Л.В. Роньжина, Е.О. Смирнова, Л.Э. Семенова, Г.А. Урунтаева, И.В. Фаустова и другие.

Создание психолого-педагогических условий для обеспечения эмоционального благополучия дошкольников в семье и в детском саду становится необходимым условием полноценного психического развития. Об этом говорится и в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования. В пункте 1.6 этого документа указываются следующие задачи: охрана и укрепление физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия; создание благоприятных условий развития детей в соответствии с их возрастными индивидуальными особенностями и склонностями развития способностей и творческого потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром [6, с. 4].

А также следует обратить внимание на пункт 3.2.5, в котором указано, что условия, необходимые для создания социальной ситуации развития детей, соответствующей специфике дошкольного возраста, предполагают обеспечение эмоционального благополучия через: непосредственное общение с каждым ребенком; уважительное отношение к каждому ребенку, к его чувствам и потребностям [6, с. 17].

Обеспечение эмоционального благополучия ребенка является одним из важнейших условий в период адаптации к детскому саду в раннем возрасте.

Опираясь на инновационную программу дошкольного образования под редакцией Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой и Э.М. Дорофеевой «От

рождения до школы» обеспечение эмоционального благополучия ребенка достигается за счет уважения к его индивидуальности, чуткости к его эмоциональному состоянию, поддержки его чувства собственного достоинства [3, с. 87]. В дошкольном учреждении педагоги должны создать атмосферу принятия, в которой каждый ребенок чувствует, что его ценят и принимают таким, какой он есть; могут выслушать его и понять.

Для обеспечения в группе эмоционального благополучия педагог должен: общаться с детьми доброжелательно, без обвинений и угроз; внимательно выслушивать детей, показывать, что понимает их чувства, помогать делиться своими переживаниями и мыслями; помогать детям обнаружить конструктивные варианты поведения; создавать ситуации, в которых дети при помощи разных культурных средств (игра, рисунок, движение и т. д.) могут выразить свое отношение к лично-значимым для них событиям и явлениям, в том числе происходящим в детском саду; обеспечивать в течение дня чередование ситуаций, в которых дети играют вместе и могут при желании побыть в одиночестве или в небольшой группе детей.

Организуя среду дошкольного образовательного учреждения, необходимо, чтобы воспитатели и методисты были направлены на организацию не только предметно-развивающей, но и на создание эмоционально-развивающей среды, способствующей многогранному и полноценному развитию эмоционально-чувственной сферы ребенка дошкольного возраста как основного условия его будущего благополучного и гармоничного развития. Для реализации данной задачи нужно определить условия, или установить компоненты среды, воздействующие на эмоциональную атмосферу дошкольного образовательного учреждения.

Обозначая условия развития эмоциональности дошкольника в ДОО, можно отметить важность эмоциональных компонентов среды.

Адаптироваться ребенку поможет эмоционально-настраивающий компонент среды, выражающийся во внешней обстановке, предполагающий, например, цветовое решение дошкольного учреждения в целом и группы в частности, удобство мебели и т. д.

Также следует отметить профессиональную установку воспитателей на создание эмоционально-развивающей среды в группе дошкольного образования: соотнесение цели и задач педагогических действий с установкой на эмоциональное развитие детей (эмоционально-поддерживающий компонент среды), осуществлении режимных моментов, обуславливающих процесс нахождения ребенка в группе детского сада (эмоционально-стабилизирующий компонент среды).

Обратить внимание обязательно нужно на эмоционально-активизирующий компонент среды ДОО, раскрывающийся в разнообразии занятости детей: игры, как ведущей деятельности детей дошкольного возраста, непосредственно-образовательной деятельности, сюрпризных моментов, эмоционально-тренирующий компонент среды, предполагающий организацию и проведение психогимнастических упражнений, игр, заданий и т. д.

Таким образом, сохранение эмоциональной безопасности детей раннего возраста в период адаптации будет эффективно при реализации следующих педагогических условиях: учет индивидуальных особенностей адаптации детей 2–3 лет к дошкольной образовательной организации в процессе построения работы с ними; создание благоприятной, эмоцио-

нально положительной атмосферы в группе детей; организация просвещения родителей по вопросам адаптации детей 2–3 лет к дошкольной образовательной организации.

Список литературы

1. Данилова О.Ю. Методика оценки эмоционального благополучия личности / О.Ю. Данилова, С.А. Дружилов // Объединенный научный журнал. – 2003. – №23 (81). – С. 27–31.
2. Дробная А.С. Эмоциональное благополучие как компонент психологического здоровья дошкольников в ДОО / А.С. Дробная // Психологические науки. – 2016. – С. 135–136.
3. От рождения до школы: инновационная программа дошкольного образования. – Изд. пятое (инновационное), испр. и доп. / под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, Э.М. Дорофеевой. – М.: Мозаика-Синтез, 2019. – 336 с.
4. Пожиткина Н.В. Анализ эмоционального благополучия дошкольника в контексте его психологического здоровья / Н.В. Пожиткина, Д.А. Савенок, А.В. Папушина // Психология, социология и педагогика. – 2012. – №6.
5. Социально-эмоциональное развитие детей. Теоретические основы / Е.А. Сергиенко, Т.Д. Марцинковская, Е.И. Изотова [и др.]. – М.: Дрофа, 2019. – 248 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. №1155).
7. Харламенкова Н.Е. Личная безопасность и стратегии ее достижения / Н.Е. Харламенкова // Проблемы психологической безопасности / ред. А.Л. Журавлев, Н.В. Тарабрина. – М.: Институт психологии РАН, 2012. – С. 133–115.
8. Березина Т.Н. Эмоциональная безопасность образовательной среды и когнитивные процессы / Т.Н. Березина // Современное образование. – 2019. – №3. – С. 29 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=29191

Черноскутов Никита Владимирович

магистрант

ФГБОУ ВО «Нижевартовский государственный университет»

г. Нижневартовск, Ханты-Мансийский автономный округ – Югра

РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО И ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПЕРЕВОДЧЕСКОМУ АНАЛИЗУ ТЕКСТА В УСЛОВИЯХ СОЗДАНИЯ КОМФОРТНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

***Аннотация:** в статье рассматривается вопрос о том, какую долю в процессе формирования стратегии перевода на этапе переводческого анализа занимают осознанные когнитивные решения переводчика, связанные с креативностью и критической оценкой исходного текста. Автор считает, что в процессе формирования стратегии перевода может быть достигнут удовлетворительный результат в развитии критического и творческого мышления.*

***Ключевые слова:** критическое мышление, творческое мышление, подготовка переводчиков, переводческий анализ текста.*

В последнее время роль критического и творческого мышления в профессиональной и учебной деятельности сильно возросла. Данное замечание обусловливается нашим постепенным переходом из информационной

эпохи на новый человекотворческий этап развития общества. В отхождении от текстоцентрического подхода в лингвистике и переводоведении к коммуникативно-функциональному подходу также наблюдается высокий рост изучения и осмысленного применения когнитивных способностей и навыков переводчика, преподавателя перевода и студента-лингвиста.

Рассматривая в современном переводоведении трехэтапную структуру процесса перевода, включающую в себя переводческий анализ текста, собственно перевод и редактирование, имеет смысл предположить, что на каждом этапе будет задействовано творческое либо критическое мышление [2, с. 45]. Проблематика исследования состоит в вопросе о том, какую долю в процессе формирования стратегии перевода на этапе переводческого анализа занимают осознанные когнитивные решения переводчика, связанные с креативностью и критической оценкой исходного текста. В теоретических материалах по подготовке переводчиков устанавливается связь между структурно-логическим осмыслением текста посредством критического анализа и профессиональной компетенцией переводчика. Творческое мышление в теоретических исследованиях также определяет необходимость в формировании переводческой компетенции. Главным вопросом нашего исследования состоит в необходимости оптимизации перехода от теорий об эффективности осмысления структурно-логических связей текста к практике критического и творческого мышления студентами переводческих направлений. Переводческий анализ текста как один из важных этапов переводческой деятельности является значимым инструментом в достижении данной оптимизации. Посредством него и в процессе формирования стратегии перевода может быть достигнут удовлетворительный результат в развитии критического и творческого мышления.

Любой переводческий процесс не обходится без наличия стратегии выполнения перевода, главная задача которого заключается в достижении наиболее качественного результата. Из определения стратегии перевода как совокупности действий переводчика, образующих индивидуальную, но не уникальную комбинацию, выходит вопрос о многообразии выбора переводческих решений [1, с. 42]. Для выбора наиболее подходящего переводческого решения необходимо Компетентный специалист в области перевода должен быть способен эффективно использовать информационные технологии [4; 9] при осуществлении переводческой деятельности. Поэтому разнообразные способы, техники и методы перевода ставят себе задачу уточнить и иногда упростить данный стратегический процесс. Переводческий анализ текста является одним из таких методов, заключающихся в систематизировании релевантного знания об определенном тексте.

В полном определении переводческий анализ текста – это активная, прагматически обусловленная когнитивная деятельность, направленная на понимание смысла переводимого текста и на определение инварианта и стратегии перевода [3, с. 12]. Рассматривая деятельностный подход к пониманию письменного перевода, можно выделить четыре последовательных вида деятельности:

- информационно-поисковая деятельность;
- осмысление;
- аналитический вариативный поиск;
- контроль и редактирование [5, с. 227].

Если в информационно-поисковой деятельности переводчик собирает необходимую для выполнения перевода информацию, то на этапе осмысления идет процесс образования, проверки и применения понятий. Понимание текста на семантическом и структурном уровне играет большую роль в адекватной передаче смысла оригинала. Достижение высокого методологического уровня понимания текста переводчик обеспечивает себе посредством переводческого анализа.

В процессе осмысления текста следует указать на важность аналитических навыков переводчика, посредством которых анализируется исходный текст. Способности аналитического и тем самым критического мышления играют особую роль в определении коммуникативных задач. На этапе переводческого анализа текста переводчиком осознается характер задач инициатора перевода, в качестве которого могут выступать все ключевые фигуры коммуникативной ситуации двуязычного общения, и в соответствии с ними вырабатывается определенная стратегия перевода, позволяющая реализовать поставленную инициатором цель [11, с. 21]. Таким образом, выявление всех лингвистических и экстралингвистических параметров текста [7], способствующих достижению высокой результативности перевода через их осмысление, является основной задачей переводческого анализа. Через понимание самого текста и его интенционального смысла, а также через понимание самого процесса осмысления переводчик потенциально выходит на квалифицированный уровень перевода.

Говоря о коммуникативной ситуации, также следует отметить разграничение таких видов деятельности, как учебный и профессиональный перевод. Необходимость данного разграничения вызвана неодинаковым целеполаганием при осуществлении перевода в реальной профессиональной среде и в процессе подготовки переводчика. В последнем случае цель перевода заключается в обучении переводчиков особенностям переводческой деятельности как таковой, в выработке у них необходимых навыков и умений. Тем самым, в отличие от ситуации реального перевода в ситуации учебного перевода более значимым является не результат перевода, а именно процесс перевода [11, с. 28–29]. Таким образом, мы понимаем, что цель преподавания перевода и, тем самым, переводческого анализа текста заключается в освоении студентами необходимых навыков, в число которых входят навыки осознаваемого критического и творческого мышления.

В общем значении критическое мышление понимается как использование когнитивных техник и стратегий, которые увеличивают вероятность получения желаемого результата [15, с. 22]. Рассматривая педагогическую технологию развития критического мышления (ТРКМ) можно выделить основную цель данной технологии, а именно – развитие интеллектуальных способностей обучающегося, которые позволяют ему учиться самостоятельно. Критическое мышление в рамках ТРКМ – это открытое рефлексивное оценочное мышление. Развиваемые способности в данном случае – открытый ум, вдумчивое отношение к тексту, умение рассматривать и оценивать различные явления – позволяют учащимся самостоятельно сформировать собственное знание [6, с. 16–17]. Развитие самостоятельности находится непосредственно в центре технологии обучения критическому мышлению [17, с. 835]. Рассматривая обучение студентов старших и младших курсов, вопрос о самостоятельности отходит

на задний план, и основной целью формирования критического мышления становится расширение мыслительных компетенций для эффективного решения научных и практических задач. На данных этапах обучения человек способен эффективно усваивать интегративные знания и умения, а также трансформировать их в компетенции при наличии мотивационных установок и положительного отношения к активной трудовой деятельности [10, с. 284–285].

Эффективное обучение письменному переводу тесно связано с обучением критическому и творческому мышлению. На этапе переводческого анализа текста посредством аналитической деятельности происходит потенциальное повышение качества перевода за счет использования критического мышления для усиления интуитивного уровня переводчика [12, с. 50]. Таким образом, структурирование определенных знаний о тексте на уровне сознания становится основой творческого мышления.

Ввиду резкого ограничения на использование объема знаний у человека, формируются «сильные» и «слабые» связи между элементами. Так, если под сильными связями понимается довольно узкая область наиболее важных, устойчивых, стандартных и очевидных связей, которыми человек владеет автоматически и на подсознательном уровне, то слабые связи – это широкая область «глубинных», неявных, опосредованных связей, которые можно задействовать только сознательно, намеренно, осознав неудовлетворительность «автоматического» решения проблемы. В результате активации сильных связей у человека возникают стандартные, шаблонные решения проблем, а активация слабых связей представляет собой «активную логику» – своеобразный творческий процесс [10, с. 46]. Критическое мышление играет здесь важную роль в укреплении новых релевантных знаний в подсознательном уровне. На данной основе с подключением творческого мышления переводчик способен принимать неординарные переводческие решения и формировать переводческую компетенцию посредством автоматизации навыков перевода и решений переводческих проблем.

Следует также отметить неотделимость понятия креативности от творческого мышления. Например, критерии креативности в искусстве, применимые также и для науки ввиду общих признаков, определяются: умением видеть проблему; умением видеть в проблеме как можно больше сторон и связей; пониманием нового или отказом от старого; уходом от шаблонов; способностью к анализу и синтезу и т.д. [10, с. 35]. Рассматривая творчество с психологической точки зрения можно определить его как психический акт, направленный на комбинирование и выражение знания в новой форме для его дальнейшего практического применения. Предполагаем, что на этапе построения стратегии перевода начинается определенное формирование творческого настроения [13, с. 88] посредством критического анализа информации о тексте, отказа от интуитивных решений, выявления эффективных методов перевода, а также посредством осмысления собственных операционных процессов.

Подводя итоги, можно выделить основные выводы о значимости критического и творческого мышления в процессе формирования стратегии перевода и на этапе переводческого анализа текста. Во-первых, определяя общие аналитические способности переводчика как условную необхо-

димось для квалифицированного перевода, условия обучения переводческому анализу текста могут расцениваться как широкая платформа для формирования реальных переводческих способностей. Влияние процесса анализа текста, несомненно, показывает взаимосвязь между совершенствованием переводческого мышления и учебной переводческой деятельностью. Во-вторых, осмысление текста с целью его перевода [14, с. 3] может быть применено эффективно только при переводческом анализе и с применением критического мышления. Данный процесс впоследствии может стать основой творческого мышления в работе над переводом. В-третьих, обучение переводчиков критическому и творческому мышлению посредством изучения и применения переводческого анализа текста приводит к полноценно сформированной переводческой компетенции, которая является основой для реальной профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Волкова Т.А. От модели перевода к стратегии перевода: монография / Т.А. Волкова. – М.: Флинта, Наука, 2016. – 304 с.
2. Каширина Н.А. Критическое и творческое мышление как основа обучения письменному переводу / Н.А. Каширина // Известия ЮФУ. Технические науки. – 2006. – №2. – С. 45–48.
3. Каширина Н.А. Обучение переводческому анализу текста в курсе «Практикум по культуре речевого общения» (английский язык, языковой вуз): автореф. ... дис. кан. пед. наук / Н.А. Каширина. – Тамбов, 2006. – 28 с.
4. Ковылов В.Н. Использование IT-технологий в обучении иностранному языку на старшем этапе / В.Н. Ковылов, Ю.В. Плеханова // XIX Всероссийская студенческая научно-практическая конференция Нижневартковского государственного университета: сборник статей. – 2017. – С. 813–815.
5. Меерович М.И. Технология творческого мышления [4-е изд.] / М.И. Меерович, Л.И. Шрагина. – М.: Альпина Паблишер, 2021. – 506 с.
6. Митягина В.А. Подготовка переводчика: коммуникативные и дидактические аспекты: монография. – 4-е изд., стер. / Митягина В.А. [и др.]. – М.: Флинта, Наука, 2017. – 304 с.
7. Муштавинская И.В. Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя: учебно-методическое пособие. – 2-е изд. / И.В. Муштавинская. – СПб.: КАРО, 2018. – 144 с.
8. Пластинина Н.А. Технология использования учебного метатекста как средства формирования читательской компетенции студентов / Н.А. Пластинина, Ю.В. Плеханова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – №6 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://mir-nauki.com/PDF/56PDMN619.pdf>.
9. Плеханова Ю.В. Интернет-ресурсы как средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции / Ю.В. Плеханова // Информационно-телекоммуникационные системы и технологии: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Кемерово, 2020. – С. 146–147.
10. Рябцева Н.К. Прикладные проблемы переводоведения. Лингвистический аспект: учеб. Пособие. – 4-е изд., стер. / Н.К. Рябцева. – М.: Флинта, Наука, 2018. – 224 с.
11. Сдобников В.В. Оценка качества перевода (коммуникативно-функциональный подход): монография. – 3-е изд., стер. / В.В. Сдобников. – М.: Флинта, Наука, 2016. – 112 с.
12. Степанова М.А. Когнитивные аспекты перевода: структурная модель события / М.А. Степанова // Югра, Сибирь, Россия: политические, экономические, социокультурные аспекты прошлого и настоящего // Международная научно-практическая конференция, посвященная 25-летию высшего филологического образования в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре. – Нижневартовск: Изд-во Нижневартковского гос. ун-та, 2014. – С. 48–50.
13. Степанова М.А. Символы культуры / М.А. Степанова, Р.П. Мильруд // Вестник Нижневартковского государственного университета. – 2013. – №2. – С. 87–89.

14. Степанова М.А. Язык как отражение социокультурной реальности / М.А. Степанова // Культура, наука, образование: проблемы и перспективы: материалы III Всероссийской научно-практической конференции. – Нижневартовск: Изд-во Нижневартовского гос. ун-та, 2014. – С. 3–4.

15. Халперн Д. Психология критического мышления / Д. Халперн. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.

16. Шакирова Д.М. Формирование критического мышления учащихся и студентов: модель и технология / Д.М. Шакирова // ОТО. – 2006. – №4. – С. 284–292.

17. Шестопалова Е.А. Проблемные задания как средство развития иноязычной коммуникативной компетенции учащихся / Е.А. Шестопалова, Ю.В. Плеханова // XIX Всероссийская студенческая научно-практическая конференция Нижневартовского государственного университета: сборник статей. – 2017. – С. 833–835.

Шалагинова Ксения Сергеевна

канд. психол. наук, доцент

Залыгаева Светлана Александровна

канд. психол. наук, доцент

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

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ, СКЛОННЫМИ К АГРЕССИВНОМУ ПОВЕДЕНИЮ

***Аннотация:** в статье приведен опыт работы с младшими школьниками, склонными к проявлению агрессивного поведения. Работа с младшими школьниками, склонными к агрессивному поведению, организована как сопровождение, направленное на формирование позитивных взаимоотношений со сверстниками, развитие коммуникативных навыков с помощью игровой деятельности, овладение детьми различными образцами социально приемлемого поведения с последующим самостоятельным применением их в различных видах деятельности. Исследование по психологическому сопровождению агрессивных младших школьников проводилось на базе одного из центров образования г. Тулы. Выборку составили 20 детей – 8 девочек и 12 мальчиков. Программа сопровождения детей предполагает прохождение детьми трех этапов работы – ориентировочного, основного, заключительного. Параллельно проводилась работа с родителями и педагогами, разработаны рекомендации, проведен цикл мастер-классов, семинаров, тренинговых занятий, оказана информационно-диспетчерская помощь. Оценка эффективности сопровождения позволила сделать вывод о положительной динамике в выборке.*

***Ключевые слова:** агрессия, агрессивное поведение, сопровождение, младший школьник.*

Рост жестокости и насилия, неблагоприятное сочетание биологических, психологических, семейных, социальных и других факторов негативно сказываются на жизнедеятельности детей, становятся причиной

проявления деструктивных форм поведения, в частности силовых способов решения возникающих трудностей и противоречий [1].

В своем исследовании мы исходили из предположения о том, что работа с младшими школьниками и склонными к агрессивному поведению, будет протекать эффективно, если организовать деятельность как сопровождение, направленное на формирование позитивных взаимоотношений со сверстниками, развитие коммуникативных навыков с помощью игровой деятельности, овладение детьми различных образцов социально приемлемого поведения с последующим самостоятельным применением их в различных видах деятельности.

На основе анализа работ отечественных и зарубежных авторов мы сделали ряд выводов, важных для нашего исследования.

Агрессия – мотивированное, деструктивное поведение, противоречащее нормам и правилам поведения людей в обществе, наносящее физический или моральный ущерб людям или вызывающее у них психологический дискомфорт» [4]. И.А. Фурманов утверждает, что «любая агрессивная реакция по своей сути – это реакция, направленная на борьбу за существование, попытка ребенка поменять положение вещей. Эта реакция происходит из неудовлетворенности, протеста, злости или явного насилия» [8].

В младшем школьном возрасте агрессия выражается в форме угроз, оскорблений, разрушения продуктов деятельности одноклассников и порчу чужих вещей. Проявляется агрессия наиболее часто при защите собственных интересов и отстаивания своего мнения. В подобных ситуациях агрессия является средством достижения определенной цели. В случае получения наилучшего результата из всех возможных, например, внимания, которое ребенку необходимо получить от окружающих, он прекращает всяческие проявления агрессии [2; 3; 9; 10].

Под психолого-педагогическим сопровождением в своей работе мы понимаем целостный и непрерывный процесс изучения личности учащегося, ее формирования, создания условий для самореализации во всех сферах деятельности, адаптации в социуме на всех возрастных этапах обучения в школе, осуществляемый всеми субъектами воспитательно-образовательного процесса в ситуациях взаимодействия [7].

Исследование по психологическому сопровождению агрессивных младших школьников проводилось на базе одного из центров образования г. Тулы. Выборку составили 20 детей – 8 девочек и 12 мальчиков в возрасте 10–11 лет. Разрешение родителей получено.

Программа сопровождения детей предполагает прохождение детьми нескольких этапов работы. Цель ориентировочного этапа – установление контакта, создание благоприятных условий для работы в группе, включение участников в групповой процесс, снятие эмоционального напряжения, самопрезентация, научить детей вербализировать свои мысли и чувства, формирование доброжелательного отношения друг к другу.

Основной этап направлен на обучение детей приемам саморегуляции, формирования умения владеть собой в различных ситуациях, адекватных форм поведения.

Целью заключительного этапа выступает подведение итогов, обсуждение и закрепление результатов работы, положительная обратная связь, осознание детьми достигнутых результатов.

Программа составлена с использованием методических рекомендаций А.Г. Долговой, Е.К. Лютовой, Г.Б. Мониной [3; 5; 6]. Ниже, в таблице 1, приведен фрагмент программы психологического сопровождения младших школьников с повышенным уровнем агрессии.

Таблица 1

Программа психологического сопровождения младших школьников с повышенным уровнем агрессии (фрагмент)

№ п/п	Цель занятия	Содержание	Примечание (необходимое оборудование)
<i>Основной этап</i>			
1	Снятие эмоционального напряжения, развитие умения взаимодействовать со сверстниками	Упражнение «Цветок чувств»	Фломастеры разных цветов. Кассета с записью шума волн.
2	Развитие мотивации совместной деятельности; развитие умения распознавать разные эмоциональные состояния; отреагирование чувства злости, снятие мышечного напряжения; мышечная релаксация	Упражнение «Приветствие без слов» Упражнение «Снежки из бумаги» Упражнение «Радуга» Упражнение «Мой хороший попугай»	Просторное помещение, листы бумаги, ватман, краски, кисти, плюшевый попугай
3	Развитие мотивации совместной деятельности; способствование снятию эмоционального напряжения	Упражнение «Приветствие» Упражнение «Поменяйтесь местами те, кто...» Упражнение «Я злюсь, когда...» Упражнение «Котик» Упражнение «Рисуем настроение»	Просторное помещение, краски, бумага

Параллельно проводилась работа с родителями и педагогами, были разработаны рекомендации, проведен цикл мастер-классов, семинаров, тренинговых занятий, оказана информационно-диспетчерская помощь.

Оценка эффективности сопровождения позволила сделать вывод о положительной динамике в выборке. Сравнительный анализ результатов диагностики по проективной методике «Кактус» М. А. Панфиловой свидетельствуют о снижении в выборке числа детей с повышенным уровнем агрессивности с 55% до 35%. По методике «Исследование уровня эмпатии» И. М. Юсупова на констатирующем этапе у 20% детей отмечен очень низкий и у 25% низкий уровень эмпатии. На контрольном этапе у 10% преобладает очень низкий уровень эмпатии, у 15% – низкий, что позволяет сделать вывод о росте способности детей к сопереживанию, пониманию другого, умения распознавать, что чувствуют другие, выражать сострадание, принимать эмоциональные переживания окружающих.

Результаты сравнительного анализа методики «Ребенок глазами взрослого» А.А. Романова позволяют сделать выводы о снижении числа детей, имеющих опасность закрепления ситуативно-личностных реакций

агрессии как психологических. Анализ ответов по анкете для учителя «Признаки агрессивности» (авторы Г.П. Лаврентьева и Т.М. Гитаренко) подтверждает наметившуюся тенденцию – уменьшилось число респондентов с высоким уровнем агрессивности. По методике «Карта наблюдения за проявлением агрессии детей» также имеет место положительная динамика – стала менее выражена физическая агрессия, вербальная агрессия, дети стали более сдержанными, менее импульсивными, вспыльчивыми в речи и конфликтными. Младшие школьники научились распознавать собственные эмоциональные состояния, развили навыки эффективного взаимодействия со сверстниками, класс стал более дружным, сплоченным.

Список литературы

1. Ахмедбекова Р.Р. Сущность агрессии и причины ее проявления у младших школьников / Р.Р. Ахмедбекова // Начальная школа плюс: до и после. – 2011. – №9. – С. 35–39.
2. Детская агрессия. Простые способы коррекции нежелательного поведения ребенка / А.А. Корниенко. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2012.
3. Долгова А.Г. Агрессия у детей младшего школьного возраста. Диагностика и коррекция / А.Г. Долгова. – М.: Генезис, 2009. – 216 с.
4. Ильин Е.П. Психология агрессивного поведения / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2019. – 368 с.
5. Лютова Е.К. Тренинг общения с ребенком (период раннего детства) / Е.К. Лютова, Г.Б. Моница. – СПб.: Речь, 2006. – 176 с.
6. Моница Г.Б. Коммуникативный тренинг (педагоги, психологи, родители) / Г.Б. Моница, Е.К. Лютова-Робертс. – СПб.: Речь, 2007. – 224 с.
7. Современные направления психолого-педагогического сопровождения детства: материалы научно-практического семинара (г. Новосибирск, 7–8 апреля 2016 г.) / под ред. Г.С. Чесноковой, Е.В. Ушаковой; Мин-во образования и науки РФ, Новосиб. гос. пед. ун-т. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2016. – 264 с.
8. Фурманов И.А. Психология детей с нарушениями поведения: пособие для педагогов / И.А. Фурманов. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2010. – 351 с.
9. Шалагинова К.С. Психологическое сопровождение агрессивных младших школьников: сущность, специфика, опыт разработки и реализации: моногр. / К.С. Шалагинова. – Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2009. – 139 с.
10. Шалагинова К.С. Системное психологическое сопровождение как эффективная технология работы с агрессивными младшими школьниками / К.С. Шалагинова // Вестник практической психологии образования. – 2011. – №4. – С. 115–127.

Научное издание

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИ БЕЗОПАСНАЯ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА:
ПРОБЛЕМЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ
И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ**

Сборник материалов
III Международной научно-практической конференции
(Тула, 21 октября 2021 г.)

Главные научные редакторы *И.Л. Федотенко, С.В. Пазухина*
Компьютерная верстка *Л.С. Миронова*

Подписано в печать 12.11.2021 г.
Дата выхода издания в свет 26.11.2021 г.
Формат 60×84/16. Бумага офсетная. Печать офсетная.
Гарнитура Times. Усл. печ. л. 17,9025. Заказ К-899. 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