

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации  
Федеральное государственное бюджетное  
образовательное учреждение высшего образования  
«ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»  
(ТГПУ)



**ВСЕРОССИЙСКИЙ ФЕСТИВАЛЬ НАУКИ НАУКА 0+**  
**XXIII МЕЖДУНАРОДНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ**  
**СТУДЕНТОВ, АСПИРАНТОВ И МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ**  
**«НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ»**

22–26 апреля 2019 г.

**Том III**  
**Педагогика и психология**

**Часть 2**  
**Актуальные вопросы психологических исследований.**  
**Актуальные проблемы развития образования:**  
**управленческие и психолого-педагогические аспекты.**  
**Актуальные проблемы социальной педагогики.**  
**Современные проблемы воспитания, профориентации**  
**и организации досуга детей и молодежи**

Томск 2020

ББК 74.58

В 65

- В 65 Всероссийский фестиваль науки НАУКА 0+. XXIII Международная конференция студентов, аспирантов и молодых ученых «Наука и образование» (г. Томск, 22–26 апреля 2019 г.) : В 5 т. Т. III: Педагогика и психология. Ч. 2: Актуальные проблемы педагогики и психологии. Актуальные вопросы психологических исследований. Актуальные проблемы развития образования: управленческие и психолого-педагогические аспекты. Актуальные проблемы социальной педагогики. Современные проблемы воспитания, профориентации и организации досуга детей и молодежи / ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет». – Томск : Изд-во Том. гос. пед. ун-та, 2020. – 316 с.

**Научные редакторы:**

Байгулова Н.В., канд. пед. наук, доцент

Буртовая Н.Б., канд. пед. наук, доцент

Вершинина Л.В., канд. психол. наук, доцент

Иванова В.С., канд. психол. наук, доцент

Корытова Г.С., д-р психол. наук, профессор

Мёдова Н.А., канд. пед. наук, доцент

Прищепа Т.А., канд. пед. наук, доцент

Рудницкий В.А., д-р мед. наук, профессор

Смышляева Л.Г., д-р пед. наук, профессор

Титова Г.Ю., канд. пед. наук, доцент

Шелехов И.Л., канд. психол. наук, доцент

и др.

Материалы публикуются в авторской редакции

# АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

---

УДК 376.3  
ГРНТИ 15.31.31

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ И СОПРОВОЖДЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДЕТСКОГО САДА

## PSYCHO-PEDAGOGICAL EDUCATION AND THE SUPPORT OF PARENTS IN INTERACTION KINDERGARTEN

*Н.В. Абрамова*

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение  
центр развития ребенка – детский сад № 96, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* дети младшего дошкольного возраста, адаптация, взаимодействие с семьей, сопровождение, психолого-педагогической поддержки семьи.

*Key words:* children of preschool age, adaptation, interaction with the family, support, psychological and pedagogical support of the family.

*Аннотация.* Изменения, происходящие сегодня в сфере дошкольного образования, направлены, прежде всего, на улучшение его качества. Оно, в свою очередь, во многом зависит от согласованности действий семьи и детского сада. Положительный результат, может быть достигнут только при рассмотрении семьи и детского сада в рамках единого образовательного пространства, подразумевающего взаимодействие, сотрудничество между родителями и педагогами ДОУ.

В соответствии с законом «Об образовании в Российской Федерации» определены «общие принципы и положения, регулирующие отношения в системе образования». Одной из задач Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования является «обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышения компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей» [1].

Несмотря на то, что в последнее время обозначены новые, перспективные формы взаимодействия, которые предполагают активное включение родителей в педагогический процесс детского сада, но чаще работа с родителями ведется только по одному из направлений педагогической пропаганды, при которой семья является лишь объектом воздействия. В результате обратная связь с семьей не устанавливается, а возможности семейного воспитания не используются в полной мере. В детском саду должно присутствовать такое взаимодействие, оно позволяет родителям энергично включаться в совместную работу с педагогическим коллективом.

Проблемой организации взаимодействия педагогического коллектива и семьи занимались такие педагоги и психологи: Е.П. Арнаутова, Т.Н. Доронова, Т.А. Маркова, Л.В. Виноградова, А.В. Козлова, О.В. Солодянкина они раскрывают необходимость саморазвития воспитателей и родителей (А.В. Козлова, Е.П. Арнаутова), предлагают интерактивные формы работы педагогов с семьями (Е.П. Арнаутова, Т.Н. Доронова, О.В. Солодянкина) [2].

В МАДОУ № 96 используются разные формы работы с родителями: традиционные (совместные праздники, наглядная информация, родительские собрания, размещение информации на сайте ДОУ и личном сайте воспитателя, выступление психологов на родительских собраниях, индивидуальные беседы воспитателей с родителями.) и нетрадиционные (неделя открытых дверей, родительская гостиная подготовка презентаций, участие в проектной деятельности).

Поиск новых форм работы с родителями остается всегда актуальным. Наш детский сад проводит планомерную целенаправленную работу с родителями, в которой решаются следующие приоритетные задачи:

- установление партнерских отношений с семьей каждого воспитанника;
- объединение усилий для развития и воспитания детей;
- создание атмосферы взаимопонимания, общности интересов, эмоциональной взаимоподдержки;
- активизация и обогащение воспитательных умений родителей.

Нетрадиционная форма работы узких специалистов и воспитателей с семьями воспитанников – состоит не только в установлении сотрудничества, но и в том, что благодаря созданной таким образом благоприятной эмоциональной почве родители лучше воспринимают рекомендации и становятся более открытыми, откровенными для восприятия помощи.

Под нетрадиционными формами подразумевается применение элементов развлечений, игровое моделирование, совместные с родителями

основной целью – установление неформальных контактов с родителями, привлечение их внимания к дошкольному образовательному учреждению, повышение педагогического просвещения.

Мы решили разработать проект для родителей и детей младшего дошкольного возраста в период адаптации к ДОО «Мы зарядкой занимались, дети с мамой улыбались!» – это взаимосвязанная работа педагогов, педагога-психолога, логопеда и инструктора по физической культуре через утреннюю зарядку [3]. Целью проекта была разработка системы взаимосвязанной работы всех участников учебно-воспитательного процесса, сохранения и укрепления физического и психического здоровья детей младшего дошкольного возраста и их родителей в период адаптации к ДОО через утреннюю зарядку в условиях ФГОС.

В работе с родителями использовались следующие формы:

1. Консультирование – повышение психолого-педагогической компетенции родителей в вопросах воспитания, обучения и развития детей раннего возраста в период адаптации.

2. Подбор специальной психолого-педагогической литературы по вопросу адаптации детей к детскому саду;

3. Ведение карт нервно-психического развития для отслеживания психоэмоционального состояния детей.

4. Выпуск памяток, информационных листов об особенностях данного возраста, рекомендуемых развивающих игр;

5. Организация и проведение тематических встреч с педагогами, медицинским персоналом и специалистами детского сада.

6. Сопроводительная форма взаимодействия детско-родительских отношений «Книга отзывов».

Ожидаемый результат:

Благоприятный адаптационный период детей младшего дошкольного возраста.

Снижение заболеваемости у детей в период адаптации к детскому саду.

Повышение психолого-педагогической компетенции родителей в вопросах воспитания, обучения и развития детей раннего возраста в период адаптации.

Становление партнёрских, доверительных отношений между ДООУ и семьями воспитанников.

Для исследования особенностей уровня адаптированности ребенка к дошкольному учреждению была использована методика: А. Остроухова. Как измерить адаптацию [4].

Качественный анализ показателей, полученных при обследовании детей младшего дошкольного возраста с использованием методики

«А. Остроухова. Как измерить адаптацию. Обруч, № 3, 2000 г.», позволяет сделать вывод о том, что дети посещавшие зарядку (в таблице указаны как «ДПЗ») активно контактировали со взрослыми, детьми, окружающими предметами, быстрее адаптировались к новым условиям ДОУ, чем дети, не посещавшие зарядку (в таблице указаны как «ДНПЗ»). Результаты исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Оценка уровня адаптированности ребенка  
к дошкольному учреждению**

№ п/п	Уровень адаптированности	ДПЗ, %	ДНПЗ, %
1	<b>Высокий</b>	<b>80</b>	<b>12</b>
2	<b>Средний</b>	<b>20</b>	<b>63</b>
3	Низкий	0	25

Малыши участвовавшие в проекте «Мы зарядкой занимались, дети с мамой улыбаются!» болели меньше и легче адаптировались по сравнению с детьми не посещавшие ее. Родители стали более активными с интересом отнеслись к участию в организации проекта, приняли участие в конкурсах и играх совместно с детьми, активно посещали родительские собрания.

Таким образом, мы считаем, что эффективность работы образовательного учреждения невозможна без активного и конструктивного взаимодействия всех участников воспитательно-образовательного процесса, которое должно быть основано на ресурсе построения коммуникации.

**Литература**

1. Федеральный закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_158523/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_158523/) (дата обращения: 5.09.2018).
2. Арнаутова, Е.П. Основы сотрудничества педагога с семьей дошкольника – Москва: Педагогика, 1993.
3. Моница, Г.Б., Лютова-Робертс, Е.К. Коммуникативный тренинг (педагоги, психологи, родители) / Г.Б. Моница, Е.К. Лютова-Робертс. Санкт-Петербург: Речь, 2006. – 224 с.
4. Остроухова, А. Успешная адаптация. Как её измерить? // Обруч. – 2000. – № 3. – С. 16–17.

## **ФЕНОМЕНОЛОГИЯ КРЕАТИВНОСТИ И ТВОРЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ**

### **PHENOMENOLOGY OF CREATIVITY AND CREATIVE GIFTING**

*У.А. Арсентьева*

Научный руководитель: Г.С. Корытова, д-р психол. наук, профессор

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* одаренность, творчество, креативность, творческая одаренность, одаренные дети.

*Key words:* talent, creation, creative talent, gifted children.

*Аннотация.* Одним из важнейших условий формирования творческого потенциала общества, развития культуры и науки, а также всех областей социальной жизни и индивидуальности самого человека является развитие и воспитание талантливых и одаренных детей. Раннее выявление этих способностей дает возможность своевременно развить их у индивида. Поэтому необходимо обращать внимание на проявление любых творческих способностей у детей уже с раннего детства и помогать их развивать. Одаренность является динамической, а не статистической характеристикой – это является важной особенностью одаренности. Одаренность меняется и эволюционирует в результате развития человека. Поэтому нужно исследовать одаренность на протяжении всей жизни человека.

Одаренность – это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми [1].

Раньше одаренность рассматривалась лишь как дар бога, и только к середине XIX века оформилось представление о наследственной природе этого дара. Основателем этого стал Ф. Гальтон (1822–1911), который написал книгу «Наследственность таланта: законы и последствия». В этой книге Ф. Гальтон рассматривал одаренность как результат врожденных наследственно-обусловленных свойств.

Одаренность понимается как индивидуальный когнитивный, мотивационный и социальный потенциал, позволяющий достигать высоких результатов в одной (или более) из следующих областей: интеллект, творчество, социальная компетентность, художественные возможности, психомоторные возможности [2].

Одной из главных характеристик одаренности является креативность или «творчество». Расположенность к творчеству является высшим проявлением активности человека. Творчество – это способность

мыслить и действовать оригинально, создавать что-то неповторимое и новое, оно может проявляться в любой сфере жизни человека. Масштабы творчества могут быть безграничны, но всегда происходит появление и открытие чего-то нового. Прежде всего «творческая» это особый склад ума и особое качество умственных процессов.

Положенный в основу классификации критерий, определяет систематизацию видов одаренности. Выделяют качественный и количественный аспекты в одаренности. Критериями видов одаренности являются:

1. Вид деятельности и обеспечивающие ее сферы психики.
2. Степень сформированности.
3. Форма проявлений.
4. Широта проявлений в различных видах деятельности.
5. Особенности возрастного развития.

По В.И. Панову (1945) разделяют следующие виды одаренности: общая деятельность, «художественная» одаренность, «практическая» одаренность, общая академическая и интеллектуальная одаренность, специальная одаренность, творческая одаренность, интеллектуальная одаренность, академическая одаренность, спортивная или психомоторная одаренность, лидерская (организаторская) или социальная одаренность, скрытая способность, одаренность духовно-ценностной деятельности.

Когда человек научается творить в сфере техники, искусства или любых других видах деятельности, он автоматически может переносить этот опыт в другую сферу деятельности. Поэтому творчество рассматривают как самостоятельную и автономную способность.

Для того, чтобы личность реализовалась в творчестве, нужно характерное сочетание уровней творческого и логического (конвергентного, которое выявляется с помощью тестов) мышления.

По Дж. Рензулли (1936), одаренность представляет сочетание трех характеристик:

- творческой;
- настойчивости (ориентация на удачу, мотивация);
- интеллектуальных способностей (которые превышают средний уровень).

По критерию «степень сформированности одаренности» можно дифференцировать:

- актуальную одаренность;
- потенциальную одаренность.

Актуальная одаренность – это психологическая характеристика индивида с такими имеющимися достигнутыми показателями психического развития, которые могут проявляться в наиболее высоком



уровне выполнения деятельности в конкретной предметной области по сравнению с возрастной и социальной нормами.

Потенциальная одаренность – это психологическая характеристика ребенка, который имеет лишь определенные психические возможности (потенциал) для высоких достижений в том или ином виде деятельности, но не может реализовать свои возможности в данный момент времени в силу их функциональной недостаточности [3].

Признаки одаренности – это особенности одаренного ребенка, которые проявляются в его реальной деятельности и оцениваются на уровне наблюдения за характером его действий. Эти признаки уже видны в раннем детстве. Признаками считают нескончаемые вопросы ребенка, неуемное любопытство, способность концентрировать внимание на интересующем деле, упорство в достижении результата, развитость речи и большой словарный запас, хорошая память, богатая фантазия, открытость, доброта, острая реакция на несправедливость.

Не стоит забывать о том, что знания имеют разное строение в зависимости от того, какой интерес испытывает человек к соответствующей области предмета. Исходя из этого, особые характеристики знаний одаренного человека по большей части находятся в той сфере, которая является доминантной.

Одаренные дети уже в раннем детстве умеют проследивать причинно-следственные связи и делать соответствующие выводы. Они особенно интересуются построением альтернативных систем и моделей. Эта способность присуща только одаренным детям, потому что она лежит в основе многих интуитивных скачков. Они умело пользуются накопленными знаниями, категоризируют и классифицируют информацию и опыт. У одаренных детей огромный словарный запас, который сопровождается сложными синтаксическими конструкциями, они с большим удовольствием читают энциклопедии и словари, придумывают слова, выявляют интерес к играм, которые требуют активизации умственных способностей. Талантливые дети легко справляются с познавательной неопределенностью. Они с удовольствием воспринимают сложные и долгосрочные задания и терпеть не могут, когда им навязывают готовый ответ. Одаренного ребенка отличает и повышенная концентрация внимания на чем-либо, упорство в достижении результата в сфере, которая ему интересна [4].

Восприятие и ценности творчески одаренного ребенка значительно отличаются от тех, что присущи социальной группе, членом которой он является. Такие люди нуждаются в поддержке, понимании со стороны родителей, для того, чтобы не стать асоциальным и сохранить в себе творческие способности. Чем больше у ребенка уровень одаренности, тем более выражено в нем стремление познавать неизвестное,

новое. Такие индивиды очень требовательных, по-другому их можно назвать перфекционистами. Они стремятся доводить начатое до конца и достигать высокие результаты в продукте деятельности.

П. Торренс (1915–2003) наблюдал за своими учениками и пришел к выводу, что в творческой деятельности успешны не те дети, которые имеют высокий уровень IQ и хорошо учатся. Эти критерии могут присутствовать, но они не являются единственными условиями. П. Торренс считал, что для творчества нужно другое. Он вывел концепцию, согласно которой в одаренности присутствует триада: творческое умение, творческие способности и творческая мотивация [5].

По концепции А.М. Матюшкина (1927–2004) основным условием творческого познавательного процесса является внутренняя мотивация, которая необходима для проявления творческих возможностей, обнаружения проблем, образного воображения и представления, поиска оригинальных решений и саморегуляции процесса [6].

К основным структурным компонентам одаренности как общей психологической предпосылки творческого развития относят:

- возможность достижения оригинальных решений;
- исследовательская активность, выражающаяся в обнаружении нового;
- доминирующая роль познавательной мотивации;
- возможность прогнозирования и предвосхищения;
- способность к созданию идеальных эталонов, обеспечивающих высокие эстетические, нравственные, интеллектуальные оценки.

Она совпадает с основными структурными элементами, которые характеризуют творческое развитие человека. Внешние проявления творчества многообразны: любознательность и исследовательская активность индивида, ранняя увлеченность музыкой, рисованием, чтением, счетом, высокое и быстрое развитие речи и мышления.

Познавательные потребности являются структурным творческого потенциала человека. У одаренных детей познавательная мотивация выражается в поисковой активности, исследовательской форме и проявляется в более низких порогах к обнаружению нового в обычном и новизне стимула.

Осуществление исследовательской активности гарантирует непроизвольное открытие мира, творческое порождение образов и преобразование неизвестного в известное.

В зависимости от творческого развития ребенка исследовательская активность преобразуется в более высокие формы и выражается как самостоятельная постановка вопросов и проблем по отношению к новому и неизвестному. Одаренность бывает разной в зависимости от тех способностей, которыми обладает человек.

Творческая одаренность – проявляется в нешаблонном мышлении, нестандартном видении мира и ценится выше всего. До конечного итога нужно дотянуть или дорасти. Творческие дети чаще всего бывают «удачниками». Их уже в школе начинают не любить, они всех раздражают, несмотря на то, что они считаются «творческими личностями» [7].

Для того, чтобы выявить одаренного ребенка, нужен продолжительный процесс, который связан с анализом развития этого ребенка.

В обнаружении одаренности ребенка, большую роль играют:

- родители;
- педагоги-психологи, социальные работники;
- педиатры, которые имели возможность наблюдать за ребенком с первых дней его жизни;
- воспитатели, учителя, педагоги дополнительного образования.

К признакам творческих способностей относятся: стремление к самоактуализации, любознательность, познавательная самостоятельность, особенности склонностей интересов, оригинальность мышления, гибкость мышления, способность к оценке, социальная автономность, эгоцентризм и лидерство, легкость ассоциирования, самостоятельность и др. [8–10].

Выдающийся отечественный психолог Б.Ф. Ломов (1927–1989) утверждает, что «каждый человек обладает в той или иной мере «творческим потенциалом», поскольку без творчества, хотя бы элементарного, человек не может решить жизненные задачи, то есть попросту прожить...». Повсеместно считается, что творчество это про поиск, процесс, а не про результат. Этот поиск не всегда заканчивается созданием чего-то нового и высококачественного. Это считается скорее умением задаваться вопросами, ставить цели перед собой и попытаться их решить. Согласно этому, первым признаком наличия творческих способностей является высокая познавательная потребность, которая проявляется в высокой познавательной активности. Такая активность проявляется уже в самом раннем возрасте. Если в это время наблюдать за ребенком, то можно легко оценить ее развитие. Если у ребенка ясно проявляется положительная эмоциональная реакция на новую игрушку, ситуацию, большой интерес к окружающим предметам, людям, активное освоение новых способов познания, стремление к подражанию, а потом и попытки самостоятельного экспериментирования (с предметом, звуком, словом), – всё это говорит о раскрывающемся творческом потенциале [1].

Проявляется творческая одаренность в нешаблонном мышлении и нестандартном видении мира. Творческий потенциал, который раскрывается в совершенно любой области деятельности человека, в процессе

нахождения оригинальных решений разного рода проблем (творческих, технических, научных) и их находений лежит в основе одаренности. В современном мире творческая одаренность является одним из распространенных видов. Она связана с креативностью и творческими способностями, которые требуют специального творческого развития.

Для большого количества людей, педагогов и психологов одаренность до сих пор является загадкой. Творческий потенциал уже взрослого человека будет зависеть от того, в какой мере использованы его возможности для развития творческих способностей. Для того, чтобы заботиться и развивать развитие культуры, науки и социальной жизни, нужно заботиться о творчески одаренных детях уже сегодня.

### **Литература**

1. Куровская, С.Н. Одаренный ребенок и семья / С.Н. Куровская, В.П. Тарантей. – Мозырь, 2006. – 157 с.
2. Лосева, А.А., Матюшкин, А.М., Волков, А.С. Психологическая диагностика одаренности. – М.: Академический проект; Трикта, 2004. – 176 с.
3. Малахова, И.А. Развитие креативной личности в социокультурной сфере: педагогический аспект: монография / И.А. Малахова. – Минск: БГУ культуры искусств, 2006. – 327 с.
4. Матюшкин, А.М. Психология мышления. Мышление как разрешение проблемных ситуаций: учебное пособие / А.М. Матюшкин; под ред. А.А. Матюшкиной. – М.: КДУ, 2009. – 190 с.
5. Психология одаренности детей и подростков / под ред. Н.С. Лейтеса. – М.: Издательский центр «Академия», 1996. – 416 с.
6. Справочник практического психолога. Психодиагностика / под общ. ред. С.Т. Посоховой. – М.: АСТ; СПб.: Сова, 2005. – 671 с.
7. Тюленев, П.В. Одаренность детей и разгадка тайны пирамиды управления человечеством и семьей. Как воспитывать ребенка одаренным в эру новой исторической общности Человека Развитого? / П.В. Тюленев // Программа АОСЭР «Каждой семье – одаренных и талантливых детей». Наука Интеллектика. – М.: 2011. – 164 с.
8. Кoryтова, А.И., Кoryтова, Г.С. Литературная одаренность: проблемы верификации и диагностики в школьном детстве // Начальное общее образование: вопросы развития, методического и кадрового обеспечения: материалы Всероссийской научно-методической конференции. – Иркутск: Издательство ООО Типография «Иркут», 2018. – С. 55–66.
9. Кoryтова, А.И., Кoryтова, Г.С. Литературные способности: история изучения и структурно-феноменологические основания // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2018. – Вып. 8 (197). – С. 196–204.
10. Кoryтова, А.И., Кoryтова, Г.С. Литературные способности: проблема психодиагностики и разработки методов эмпирического исследования // Научно-педагогическое обозрение. – 2019. – Вып. 1 (23). – С. 28–37.

## **КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

### **CORRECTION OF VIOLATIONS OF THE LETTER OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN WITH MENTAL RETARDATION**

*И.С. Богомолова*

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* нарушения письма, коррекция, школьники, средняя общеобразовательная школа, задержка психического развития.

*Key words:* violations of writing, correction, students, secondary school, mental retardation.

*Аннотация.* Нарушения письма являются актуальной проблемой школьного обучения детей с задержкой психического развития. Выявлена большая распространенность и многообразие ошибок письма у младших школьников с ЗПР. В исследовании обобщены основные причины нарушений письма, выделены специфические ошибки письма и принципы коррекции письма у младших школьников с ЗПР.

В современной литературе термин «дисграфия» определяется по-разному. Р.И. Лалаева дает следующее определение: «Дисграфия – это частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма» [1, с 8].

В научной литературе обозначивают различные причины этой проблемы. Нарушения письма могут быть обусловлены задержкой в формировании определенных функциональных систем, важных для освоения письменной речи, следствием вредностей, действовавших в различные периоды развития ребенка. Также нарушения этого процесса возникают при органических речевых расстройствах. Некоторые исследователи отмечают наследственную предрасположенность к нарушениям письма (Б. Хальгрэн, М. Руданеско), при которой передается качественная незрелость отдельных мозговых структур, участвующих в организации письменной речи. В отечественной литературе распространена концепция Р.Е. Левиной, трактующая нарушения письма как отражение недоразвития устной речи во всех ее звеньях.

Нарушения этого процесса могут быть следствием расстройства, имеющего место в обширной области праксиса и гнозиса, обеспечивающих восприятие пространства и времени, так как важнейший фактор нарушения письма заключается в трудности нахождения исходной точки на листе бумаги, а также в анализе и воспроизведении точной пространственной и временной последовательности.

Интересно наблюдение М. Куцема и К. Лоная, указавших в качестве одной из причин дисграфии на нарушение синтеза слуховых и зрительных возбуждений на уровне коры головного мозга.

Отставание в фонетических процессах у ребенка создает серьезные препятствия для успешного усвоения программного материала по письму, так как у него оказываются недостаточно сформированными практические обобщения о звуковом составе слова. Еще большие затруднения при обучении испытывают дети с общим недоразвитием речи, которое проявляется не только в нарушениях произношения, но и лексико-грамматических средств языка.

Нарушения письма являются актуальной проблемой школьного обучения детей с задержкой психического развития. Логинова Е.А. отмечает, что распространенность дисграфии обусловлена клинко-психологическими особенностями данной категории учащихся, а также сложностью самого процесса письма как вида осознанной целенаправленной деятельности.

Исследование, проведенное Р.Д. Тригер, выявило большую распространенность и многообразие ошибок письма у младших школьников с ЗПР, что обусловлено недоразвитием познавательной деятельности, нарушением устной речи, несформированностью языковых обобщений, нарушением речеслухового, речедвигательного и зрительного анализаторов, нарушением структуры операций письма, особенностями организации психической деятельности данной категории детей [2, с. 54].

Анализ литературы по данной теме позволил сделать следующие выводы:

- У детей с ЗПР, в силу её специфики, нарушения письма ярко выражены.
- Нарушения письма у младших школьников имеют свою классификацию.
- Важным условием правильной организации логопедической коррекционной работы является своевременное и тщательное психолого-логопедическое обследование ребенка.
- Важными условиями в организации коррекционно-педагогической работы с детьми являются дифференцированный и комплексный подход в выборе педагогической стратегии с каждым ребенком в зависимости от вида нарушения письма.

Таким образом, письмо тесно взаимосвязано с психологической сферой, а её незрелость и расстройства (снижение объема памяти, расстройства распределения внимания и нарушения вербально-логического мышления) вызывают стойкие трудности при овладении письмом.

Нарушения письма препятствуют успешности обучения, осложняют учебно-познавательную деятельность младших школьников с ЗПР,

что вызывает отклонения в формировании личности ребенка в целом [4, с. 16].

Специфические ошибки письма у младших школьников с ЗПР можно сгруппировать следующим образом:

- ошибки, связанные с нарушением фонематического восприятия;
- ошибки, связанные с нарушением звукового анализа и синтеза;
- ошибки, связанные с нарушением индивидуализации слов;
- ошибки словообразования;
- ошибки, вызванные нарушением связи слов в словосочетаниях и предложениях;
- ошибки, связанные со смешением букв по оптическому и кинетическому сходству.

У детей младшего школьного возраста с ЗПР дисграфия проявляется чаще всего в сложном виде, в сочетании различных форм.

Выделим принципы коррекционно-логопедической работы по коррекции нарушений письма младших школьников с ЗПР:

- раннее начало коррекции;
- принцип тесной взаимосвязи развития речи и познавательных процессов;
- принцип взаимосвязи развития речи и моторики;
- принцип поэтапного формирования умственных действий;
- принцип учета зоны актуального и ближайшего развития;
- онтогенетический принцип.

Н.А. Никашина при коррекции письма у младших школьников с задержкой психического развития рекомендует также использовать следующие принципы:

- индивидуальный подход к каждому ребенку;
- предотвращение наступления утомления, использование для работы разнообразных форм;
- чередование умственной и физической нагрузки;
- подача учебного материала небольшими порциями, с повторениями и использованием дидактического материала;
- использование только тех методов, с помощью которых можно максимально активизировать познавательную деятельность, развивать устную речь и формировать необходимые навыки грамотного письма.

Коррекция нарушений письма у младших школьников с ЗПР проходит по следующим направлениям:

- коррекция дефектов звукопроизношения и совершенствование фонематической дифференциации звуков, усвоение их правильного буквенного обозначения на письме;

- совершенствование навыка произвольного языкового анализа и синтеза, способности воспроизводить на письме звукослоговую структуру слов и структуру предложений;
- совершенствование синтаксических и морфологических обобщений, морфологического анализа состава слова;
- совершенствование зрительного восприятия, памяти; пространственных представлений; зрительного анализа и синтеза; уточнение речевого обозначения пространственных соотношений.

Таким образом, для эффективной коррекции нарушений письма у младших школьников с ЗПР необходим дифференцированный подход и комплексная коррекционно-педагогическая работа в зависимости от выявленных нарушений письма у каждого школьника.

### **Литература**

1. Лалаева, Р.И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников: учебное пособие / Р.И. Лалаева. – Санкт-Петербург: Изд-во «Союз», 1998. – 224 с.
2. Лурия, А.Р. Очерки психофизиологии письма / А.Р. Лурия. – Москва: Изд-во «Просвещение», 2001. – 54 с.
3. Тригер, Р.Д. Некоторые особенности младших школьников с задержкой психического развития в овладении грамматическим строем речи / Р.Д. Тригер // Дефектология. – 1987. – № 5. – С. 12–17.
4. Чиркина, Г.В. Современное понимание процесса речевого развития и предупреждения отклонений в речевом развитии детей / Г.В. Чиркина, О.Е. Громова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2013. – № 8. – С. 16.

УДК 159.901  
ГРНТИ 15.31.35

## **ПСИХОЛОГИЯ ЗРЕЛОСТИ И САМООСУЩЕСТВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ**

## **PSYCHOLOGY OF MATURITY AND SELF-REALIZATION OF PERSONALITY**

*Н.А. Буравлева, канд. психол. наук, доцент*

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* зрелость, личность, самоосуществление, саморазвитие, профессиональные и личностные компетенции.

*Key words:* maturity, personality, self-fulfillment, self-development, professional and personal competences.

*Аннотация.* Сегодня предъявляются высокие требования к выпускникам высших учебных заведений. У будущих специалистов важно формировать не только профессиональные компетенции, но и личностные. Этот вопрос очень актуален в деятельности педагогов, психологов, так как ее успешность во многом определяется уровнем зрелости личности. Представители гуманистического направления



психологии, акмеологии, активно исследуют феномен проявления зрелости личности, выделяя ее сущностные признаки. Среди характеристик зрелой личности – стремление к саморазвитию, самосовершенствованию, самоосуществлению.

Вопрос развития личности и профессиональных качеств будущего специалиста становится все более актуальным в усложняющемся мире, полном неопределенности и новых задач. Особую значимость в этих условиях приобретает степень личностной зрелости будущих специалистов, которым предстоит работать в сфере взаимодействия «человек-человек», где личностное развитие во многом определяет успешность и эффективность процесса профессионализации, является фундаментом ее осуществления. К этой сфере относится образование.

Многие задачи, которые ставит перед педагогами и психологами практика, способен решить лишь специалист с развитыми личностными компетенциями. Сегодня мы видим, что заявленные в Федеральном государственном образовательном стандарте компетенции предполагают определенный уровень развития личности выпускника вуза, умение целенаправленно формировать у себя профессиональные качества, постоянно развиваться. В связи с этим вопрос рассмотрения психологических составляющих зрелости личности является очень важным.

Понятие «зрелость» довольно часто используется в психолого-педагогической литературе. Вместе с тем мы сталкиваемся с тем, что в различных ситуациях оно используется в разных значениях. Так, например, понятием «зрелость» оперируют как характеристикой достижения определенного возраста. Тогда это показатель соответствия уровня развития человека определенным нормам, как правило, общесоматическим, половым, интеллектуальным, эмоциональным, гражданским и пр.

Вместе с тем, в современной психолого-педагогической литературе подчеркивается, что понятия взрослость и зрелость не тождественны. Часто этот вопрос решается на уровне личностного развития человека. При этом значимость приобретают такие параметры как общечеловеческие нормы, ценности, поступки человека, степень овладения социальным опытом действий и отношений, ответственность за содержание своей жизни перед собой и другими людьми. Основными характеристиками проявления зрелости личности являются ее активность, направленность, система мотивов, убеждений, идеалов, смыслов, поведение.

Анализируя научную литературу, можно увидеть, что большой вклад в изучение степени развития личности внесли представители гуманистического направления психологии. Так, например, А. Маслоу рассматривал психологическую зрелость как стремление личности

к вершине в иерархии потребностей, к самоактуализации. В качестве основных черт, которыми обладает зрелый, самоактуализирующийся человек, он выделил: адекватное восприятие реальности (реалистичность), непосредственность, сосредоточенность на проблеме (а не на себе), автономность, независимость от окружения (самодостаточность), постоянную свежесть оценок (в аспекте чувствительности к новым переживаниям, открытости опыту), демократический характер (уважительное отношение к другим, эмпатия), способность устанавливать глубокие, но избирательные отношения, нравственную убежденность, невраждебное чувство юмора, креативность [1].

К. Роджерс, размышляя об особенностях зрелой личности, писал, что это полноценно функционирующий человек, который живет насыщенно, осознанно, с ощущением человеческого бытия. Г. Олпорт выделял такие качества зрелой личности как широкие границы «Я», умение посмотреть на себя «со стороны», способность выстраивать отношения с людьми в различных ситуациях, самопринятие, положительное представление о самом себе, терпимое отношение к своим недостаткам. Зрелый человек, по мнению Г. Олпорта, отличается реалистичностью восприятия происходящих событий, ситуаций, других людей, уровня притязаний, а также тем, что ставит перед собой реалистичные цели [2].

Э. Шостром, Э. Браммер отмечают, что зрелым личностям присущи такие черты как честность и искренность в любых своих чувствах; осознанность (наполненность жизнью, интерес, способность самостоятельно формировать свое мнение о разных сторонах жизни); свобода выражения своих способностей, спонтанность, открытость, доверие к миру и людям, стремление жить здесь и теперь. Зрелый человек демонстрирует способность к самопознанию. Он адекватно оценивает свои сильные и слабые стороны, может выделять значимые события, факторы собственной жизни [3].

Говоря о зрелой личности, необходимо отметить, что в последние десятилетия активно развивается в психологии такое направление как акмеология, которое сосредоточено на изучении реализации сущностных сил человека, максимальном самоосуществлении человека, способного достичь вершин мастерства, личностной и профессиональной зрелости и полностью реализовать свой творческий потенциал. Представители этого направления А.А. Бодалев, Н.В. Васина отмечают, что достижение акмэ – это прежде всего личностный процесс, когда человек достигает высоких результатов в деятельности, реализует сущностные силы, когда общечеловеческие ценности становятся глубоко значимыми собственными ценностями. Именно это является главной целью в жизни человека [4].

Важнейшей составляющей зрелой личности является ее социальная зрелость, т.е. степень овладения социальным опытом, осознание своего места в обществе, социальная активность, самоопределение, ее способность к дальнейшему развитию. Различные виды деятельности, которые осваивает человек, проходя стадии своего развития (игровая, учебная, трудовая, общение) интегрируются и порождают новые способы жизнедеятельности человека. Это достаточно ярко проявляется у зрелой личности.

В качестве показателей зрелости личности Г.С. Сухобская отмечает способность к прогнозированию своего поведения, самоанализу своей деятельности, развитую рефлексивность, адекватность эмоциональной реакции в различных жизненных ситуациях [5].

В современных исследованиях развития личности в качестве показателей уровня ее зрелости в диагностических методиках, как правило, используются следующие компоненты: способность к конструктивным отношениям, образ Я, самоуправление и саморазвитие, продуктивная активность и творчество, ответственная автономия, способность к вершинным переживаниям [6].

Исследователи подчеркивают, что психологическая зрелость представляет собой не конкретный результат, а процесс, который выражается в саморазвитии, самосовершенствовании, самоосуществлении, стремлении к профессиональному росту, самообразованию. Сюда входит приобретение знаний и компетенций с помощью самостоятельного поиска, самостоятельного обучения. Если широко рассматривать эти процессы, то это самосозидание, самостроительство человека, осуществляемого посредством просвещения себя, приобщения к культуре, реализации общей тенденции к развитию при сохранении своей уникальности. Объединяет эти понятия акцент на том, что причина изменений находится внутри Я человека. Чем же отличаются эти понятия?

Понятие «саморазвитие» мы рассматриваем, прежде всего, как процесс активного положительного качественного преобразования личности в результате собственных усилий. Примером может являться деятельность личности, направленная на улучшение психических свойств, качеств, своих задатков, каких-либо способностей.

Самосовершенствование направлено на формирование положительных качеств личности, избавление от недостатков. Этот процесс опирается на то лучшее, что уже есть у человека, расширяет границы Я. Самосовершенствование способствует приближению человека к акме, собственной вершине в развитии.

При рассмотрении понятия «самоосуществление» многие авторы делают акцент на процессе реализации человеком своих потребностей и возможности своего существования как человека. Самоосуществление

может быть при целеустремленной жизни, когда человек ориентирован в будущее. Этот процесс происходит при активной внутренней направленности на развитие себя, истинного самовыражения, и должен исходить от самого человека. Мерилом процессов саморазвития, самосовершенствования, самоосуществления является переход от опоры на поддержку извне к опоре на собственные силы, потенциал, личностную основу.

Представители гуманистической психологии рассматривают процесс самоосуществления человеком себя как стремление реализовать заложенные в человеке ресурсы, потенциал, возможности, призвания, как основную движущую силу его жизни. Подлинное существование, самоосуществление себя – это нечто большее, чем удовлетворение биологических потребностей, сексуальных или агрессивных побуждений.

С точки зрения гуманистической психологии, сама сущность человека постоянно движет его в направлении личностного роста, творчества и самодостаточности. Именно личность ответственна за становление, выполнение задачи наполнить свою жизнь смыслом. Сартру принадлежат слова: «Человек не что иное, как то, чем он делает себя сам» [7, с. 15], то есть каждый из нас является главным архитектором своего поведения и жизненного опыта.

Говоря о зрелой личности, процессе самоосуществления, необходимо отметить такую важную характеристику как ответственность за выбор и направление своей судьбы. Игнорировать ответственность – значит быть не подлинным (неаутентичным). Если человек умеет ответственно делать выбор, внутренне свободен, доверяет себе, стремится самосовершенствоваться, он достигает большей зрелости.

Таким образом, личностная зрелость как системное качество личности отражает готовность и способность человека к эффективному решению жизненных задач. Одной из характеристик зрелого человека является аутентичность, т.е. осознание своей субъектности, авторства жизни, «присутствия» в ней, стремление к росту, самоосуществлению, реализации своего потенциала.

---

### **Литература**

1. Маслоу, А. Дальние пределы человеческой психики / А. Маслоу. – Санкт-Петербург: Евразия, 1999. – 432 с.
2. Хьелл, Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – Санкт-Петербург: Питер, 2010. – 608 с.
3. Шостром, Э. Терапевтическая психология. Основы консультирования и психотерапии / Э. Шостром, Э. Браммер. – Москва: Эксмо, 2002. – 624 с.
4. Бодалев, А.А. Акмеология. Настоящий человек. Каков он и как им становятся? / А.А. Бодалев, Н.В. Васина. – Санкт-Петербург: Речь, 2010. – 224 с.

5. Сухобская, Г.С. Понятие «зрелость социально-психологического развития человека» в контексте андрагогики / Г.С. Сухобская // Новые знания. – 2002. – № 4. – С. 17–20.
6. Смельцова, А.С. «Личностная зрелость руководителя»: разработка и первичная психометрическая проверка опросника / А.С. Смельцова, М.А. Шукина // Вестник Вятского государственного университета. – 2018. – № 2. – С. 102–111.
7. Sartre, J.P. Existentialism and human emotions / J.P. Sartre. – New York: Wisdom Library, 1957. – 423 p.

УДК 811.161.1.'234:376.1-058.264  
ГРНТИ 14.29.29

## **ФОРМИРОВАНИЕ СЛОВАРЯ У ДЕТЕЙ С ТНР СРЕДСТВОМ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

### **FORMATION OF DICTIONARY IN CHILDREN WITH HEAVY DISABILITIES OF SPEECH BY MEANS OF COMPUTER TECHNOLOGIES**

***Е.С. Величкина, А.Р. Минеева***

Научный руководитель: З.Н. Ажермачёва, канд. пед. наук, доцент

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* информационные компьютерные технологии, тяжелые нарушения речи, компьютерные игры для формирования словаря дошкольников.

*Key words:* information computer technologies, general underdevelopment of speech, computer games for the formation of a preschool dictionary.

*Аннотация.* Раскрыто актуальное направление логопедической практики – использование информационных технологий в работу учителя-логопеда с детьми. Проанализированы исследования отечественных ученых о значимости компьютерных технологий и возможностях их применения в коррекции речи детей с тяжелыми нарушениями речи. В частности, их влияние на состояние лексического строя речи. Проанализированы самые популярные компьютерные игры и электронные ресурсы, применяемые для активизации словаря детей дошкольного возраста. Раскрыты возможности ИКТ в коррекционно-логопедическом процессе для развития речи и неречевых функций дошкольников с тяжелыми нарушениями речи.

Современные дети дошкольного возраста включены в процесс компьютеризации в повседневной жизни. Они проявляют интерес к компьютеру в связи с возможностью активно действовать в виртуальной реальности.

Одна из центральных проблем в логопедической работе – это проблема мотивации ребёнка к занятиям. Ее цель в удержании внимания детей к коррекционно-образовательной деятельности. Очень часто владения методикой образовательной деятельности или совместной деятельности недостаточно для положительной динамики развития

детей. Ребёнок часто утомляется, а использование разнообразных нетрадиционных методов и приемов (информационно-компьютерных технологий) предотвращает утомление воспитанников, поддерживает у детей с различной речевой патологией познавательную активность, накапливается определённый опыт, идет работа над развитием внимания, памяти, мышления, повышается эффективность профессиональной деятельности.

К традиционным средствам часто дети с ТНР теряют интерес, тогда как компьютер несет в себе образный тип информации, наиболее близкий и понятный дошкольникам. Движение, звук, мультипликация надолго привлекают внимание детей. Дети получают эмоциональный и познавательный заряд, вызывающий у них желание рассмотреть, действовать, играть, вернуться к этому занятию вновь. Поэтому, проблема использования специализированных компьютерных технологий в работе с детьми дошкольного возраста с речевой патологией для формирования у них положительной мотивации к учебной деятельности в настоящее время особо актуальна [1].

Мультимедийные средства представляют информацию нетрадиционно: с помощью фото, видео, анимации и звука. Новая форма логопедических занятий, несомненно, привлекает дошкольников и вовлекает в процесс обучения. В группе создается обстановка реального общения, в которой дети стремятся выразить свои эмоции от увиденного своими словами, поделиться впечатлениями с друзьями. На занятиях с использованием компьютерных игр большинство детей становятся более активными, открытыми. Психологи отмечают снижение тревожности и критичности к речевому дефекту у детей. Меняющиеся и возникающие на экране яркие изображения, неожиданные герои вызывают больший интерес, чем традиционные иллюстрации в книге. Благодаря этому внимание ребенка удерживается дольше. При решении заданий в игре у ребенка повышается самооценка, снижается неуверенность и боязнь ошибиться.

Так ИКТ стали перспективным средством коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими нарушения речи. В основу их использования в отечественной педагогике положены базовые психолого-педагогические и методологические положения, разработанные Л.С. Выготским, П.Я. Гальпериным, В.В. Давыдовым и др.

С. Новоселова, Г. Петку, И. Пашелите, С. Пейперт, Б. Хантер и др. рассматривают использование компьютера в коррекционно-образовательном процессе, они убедительно доказывают его особую роль в развитии ребенка.

Работа с детьми с тяжёлыми нарушениями речи дошкольного возраста заставляет задуматься над путями совершенствования содержа-

ния и методов обучения для повышения эффективности подготовки детей к обучению в школе. В своей работе учителю-логопеду часто приходится сталкиваться с проблемой нежелания ребенка с тяжелыми нарушениями речи участвовать в образовательной деятельности. Особенностью детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) является несформированность всех составляющих речи, неполноценная речевая деятельность влияет на формирование сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы. У детей с ТНР самостоятельно не формируются как устно-речевые, так и операциональные и функциональные предпосылки готовности к обучению письменной речи.

Одновременное воздействие на два важнейших органа восприятия (слух и зрение) позволяют достичь гораздо большего эффекта, чем при традиционном предложении учебного материала.

Рассмотрим наиболее популярные компьютерные игры, направленные на развитие ВПФ, необходимых для формирования словаря дошкольников и устранения речевых нарушений. Как известно, ведущими в структуре речевого дефекта у детей с ТНР являются неполноценность языкового развития детей, недостаточная сформированность метаязыковых навыков, связанных с осознанием единиц речи, нарушенные процессы анализа и синтеза. Перечисленные задачи могут закладываться и решаться в алгоритме компьютерных игр.

Наиболее эффективными компьютерными программами по развитию лексического строя являются: специализированная компьютерная логопедическая программа «Игры для Тигры», «Фонема», «Веселая азбука», «Даша-следопыт», «Самые умные». Рассмотрим несколько из них.

Логопедическая игра «Игры для тигры» построена на основе методик Г.А. Каше, Л.В. Лопатиной, Н.В. Серебряковой, Р.И. Лалаевой, Н.С. Жуковой, Е.М. Мастюковой, Т.Б. Филичевой, а также программы воспитания и обучения в детском саду под редакцией М.А. Васильевой.

Предложены серии упражнений по 4 блокам. Всего более 50 упражнений. Это позволяет работать над: звукопроизношением, просодическими компонентами речи; фонематическим восприятием; лексико-грамматическим строем речи.

Для развития лексического строя и коррекцию лексико-грамматических нарушений старших дошкольников с ТНР разработан четвертый блок «Лексика». Он содержит три модуля. Например, упражнения модуля «Слова» формируют лексическую сторону речи на основе различных семантических признаков. Представленные задания способствует формированию структуры значения слова, организации семантических полей на основе парадигматических связей слова. Формируется

словарь детей по основным лексическим темам: «Одежда», «Обувь», «Мебель», «Посуда», «Инструменты» и т.д., а также формируется понятие и значение обобщающих слов.

Упражнения модуля «Словосочетания» позволяют педагогу работать не только над лексической стороной речи дошкольников с ОНР на основе словосочетаний, что способствует организации семантических полей на основе синтагматических связей слов, а также и над грамматической структурой слов и словосочетаний. В ходе выполнения заданий происходит развитие словаря, формируется понятие и значение обобщающих слов по следующим темам: «Дикие животные», «Домашние животные» и «Птицы». Программой предусмотрена возможность изменения сложности заданий, что позволяет индивидуализировать коррекционно-образовательный процесс в соответствии с потребностями ребенка.

Упражнения модуля «Валентность слов» позволяют работать над формированием лексической валентности слов на материале существительных, прилагательных, глаголов, грамматической структурой слов и словосочетаний, актуализировать и структурно организовать словарь ребенка по семантическим полям на основе парадигматических связей. Модуль нацелен на развитие словаря детей по темам «Жилище», «Профессии», «Действия», «Признаки», формируется понятие и значение обобщающих слов [1].

Еще одним ресурсом, достаточно популярным среди учителей – логопедов, педагогов-психологов и родителей детей с речевой патологией является интерактивный портал «Мерсибо». Родители могут получить действенную помощь от практикующих специалистов, а для специалистов «Мерсибо» – это многогранное пространство, в котором они могут обменяться личным опытом и повысить профессиональное мастерство.

«Мерсибо» содержит большое количество обучающих игр, направленных на всестороннее развитие ребенка – это игры на логику и внимание, на формирование словарного запаса, грамматики и фонематического слуха, на развитие мелкой моторики и выработки правильной воздушной струи.

Остановимся на играх, способствующих развитию лексического строя речи дошкольников. Игры на расширение словарного запаса включены в раздел «Речевой экспресс».

Игра «Бежит-лежит» направлена на развитие глагольного словаря и подойдет для детей 4–7 лет. Детям предлагается, из 4-х предложенных картинок, указать ту, на которой изображено действие, указанное в задании. Например, «Где утка ныряет, летит, крикает, плавает?»; «Где бабушка печет пироги, вяжет, поливает цветы, смотрит телевизор?».



В игре «Кто что делает?» необходимо назвать действия с определенными предметами, которые выполняют герои: бабочка (танцует в сапожках, поливает из лейки, рисует карандашом, смотрится в зеркало), енот (надевает очки, говорит по телефону, ест мороженое, чистит зубы) и осьминог (играет в мяч, читает книгу, крутит обруч, пьет чай).

Игра «По домам» предназначена для детей 4–7 лет с целью закрепления названий жилищ диких и домашних животных. На экране появляется животное и детям нужно указать подходящий домик для него.

Игра «Танцы с папуасами» адресована детям 4–6 лет для развития предметного словаря дошкольников. Ребенку нужно выбрать предмет, из 3-х предложенных, соответствующий заданию. Например, «С помощью чего просеивают муку? (сито, колесо)» или «Что похоже на нашу Землю, только маленькое и его можно крутить? (мяч, глобус, шар)». Предлагается 9 заданий. После каждого правильно выполненного задания начинает танцевать папуас. В конце танцуют все папуасы под ритмичную музыку, и ребенку предлагается потанцевать вместе с ними.

«Кто лишний?» задание предполагает развитие способности к обобщению и анализу у детей 4–6 лет. Цель игры: найти картинку, которая не соответствует заданной теме. Необходимо сравнить картинки и найти ту, которая не подходит по смыслу к остальным и выделить ее.

«Мерсибо» и другие электронные ресурсы дают широкий спектр коррекционно-развивающих игр, и в зависимости от особенностей развития ребенка, не только специалисты, но и сами родители могут подобрать подходящую и интересную игру.

Отметим, что применение компьютерных игр и мультимедийных средств на занятиях может гармонично сочетаться с традиционными формами коррекционно-развивающей работы. Результатом их комбинирования в работе учителя-логопеда со старшими дошкольниками с ТНР является повышение мотивации детей к занятиям, к формированию сотрудничества между ребёнком и взрослым, и, наконец, положительная динамика формирования лексического строя речи.

Р.М. Боскис, Р.Е. Левина, В.И. Лубовский, Н.А. Никашина, А.Н. Корнев утверждают, что при дизонтогенезе, в той или иной мере, страдает не только речевая, но и связанные с ней высшие психические функции (зрительно-пространственные представления, слухо-моторные и оптико-моторные координации и т.д.). Следовательно, преодоление нарушений речи в системе коррекционно-развивающей работы предполагает развитие как речевых, так и неречевых функций [2].

Таким образом, применение в коррекционно-образовательном процессе специализированных компьютерных технологий, учитывающих

закономерности и особенности развития детей с ТНР, позволит уточнить, расширить и закрепить словарь детей, оптимизировать процесс подготовки дошкольников к обучению грамоте, предупредить появление у них вторичных расстройств письменной речи, а, следовательно, снизить риск социальной дезадаптации младших школьников.

### **Литература**

1. Репина, З.А. Новые информационные технологии: специализированная компьютерная логопедическая программа «Игры для Тигры» / З.А. Репина, А.Р. Лизунова // Вопросы гуманитарных наук. – 2004. – № 5 (14). – С. 285–287.
2. Чупрова, Е.С. Использование информационных технологий в коррекционной работе / Е.С. Чупрова // Педагогика: традиции и инновации: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, декабрь 2013 г.). – Челябинск: Два комсомольца. – 2013. – С. 75–78.

УДК 37.032  
ГРНТИ 15.81.70

## **К ВОПРОСУ О ВЛИЯНИИ МЕДИАПРОСТРАНСТВА НА СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА**

## **TO THE QUESTION ABOUT THE INFLUENCE OF MEDIA ON STUDENTS OF THE UNIVERSITY**

***М.Е. Каюмова***

Научный руководитель: И.Л. Шелехов, канд. психол. наук, доцент

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* психология, личность, структура, медиапространство, молодежь, студент, университет, внутриличностный конфликт.

*Key words:* psychology, personality, structure, media space, youth, student, University, intrapersonal conflict.

*Аннотация.* В статье рассматриваются особенности воздействия на студентов университета медиапространства. Выполнен теоретический анализ литературы, дано определение понятию «медиапространство». Проанализированы итоги дискуссии со студентами ТГПУ в рамках обозначенной темы. Результаты исследования подчеркивают значимую роль масс-медиа в становлении мировоззрения молодежи.

В эпоху технологического развития роль традиционных социальных институтов в России существенно снижается. При этом средства массовой коммуникации в данном пространстве, выходя на передний план, становятся важнейшим транслятором представлений о современном мире, «иконой» ролевых моделей, популяризатором ценностей и общественных установок. С одной стороны, являясь передатчиком

и распространителем этих традиций, идеалов и норм, с другой – своеобразным институтом их неформального возвращения и усвоения. Таким образом, медиaprостранство напрямую влияет на формирование человека, его жизненную ориентацию; на уровень развития общества в целом.

Однако в условиях отсутствия цельной культурно-идеологической программы между различными социальными институтами семьи, образования, религии, масс-медиа и др. в общественном сознании происходит ценностная, идеологическая путаница, возрастают внешние и внутренние противоречия. А учитывая непрекращающееся воздействие инфо-потокa и неустоявшуюся систему ценностей у студенческой молодежи, рассмотрение взаимоотношений медиaprостранства и студентов университета является актуальной темой исследования.

Но, начиная разбираться в этой проблеме, трудности возникают уже при рассмотрении самого понятия «медиапространство». Исследователь данного вопроса Е.Г. Ним [1] в своей работе объясняет, что это следствие того, что в России область медиаисследований находится еще на стадии формирования. Автор выделяет разные подходы к пониманию данного термина, например, медиапространство, с точки зрения *структурного подхода*, – это «институциональная сфера, социальное поле, система средств массовой коммуникации» [1]; *территориальный подход* рассматривает его как «медийный рынок или информационное пространство региона (города, страны)» [1]; как глобальную среду обитания, пронизывающую все сферы человеческой деятельности, изучает медиапространство *подход экологический*.

В своей работе будем отталкиваться от одного из приведенных Е.Г. Нимом определений, так **медиапространство** – «это любой тип социального пространства, предполагающий использование медиа и/или испытывающий их значительное влияние. То есть, это среда распространения медийных технологий, меняющих природу и конфигурацию самих пространств» [1].

В этом смысле взаимодействие медиaprостранства и студенческой среды следует рассматривать с точки зрения контакта – студент и СМИ, реклама, компьютерные игры, кино, фотография, интернет в целом, включая социальные сети, мессенджеры, видеохостинг Youtube и т.д.

Многие ученые из различных областей науки обращаются к теме взаимодействия медиaprостранства и молодого поколения. Так, например, 29–31 мая 2012 г. на кафедре социальных коммуникаций Томского государственного университета была проведена международная научно-практическая интернет-конференция по данным вопросам, свои размышления о которой описала И. Кужелева-Саган в статье «Реперные точки» междисциплинарной рефлексии по проблематике влияния

новых медиа на сознание и поведение молодежи» [2]. Приведем буквально некоторые мнения ученых:

Философ и лингвист М. Негри, говоря о дружбе в условиях новых медиа, считает, что они способствуют установлению контактов между людьми из разных уголков страны, с разными часовыми поясами, однако качество и глубина виртуальной дружбы остаются под вопросом – пишет автор статьи.

О возможных изменениях самого вида человека посредством медиа говорит В.Е. Ключко [3]. Человеческое «Я» пытается сохранить свою идентичность, но одновременно, уже вступив в процесс виртуальной идентичности, расширить связи с медиа-миром. При этом трансформируется настоящая реальность человека, его личное пространство. Но современные изменения, по его мнению, несут в себе как отрицательные тенденции, так и положительные: личность становится больше самобытной, стремится к самореализации, инициативе.

«Убегая от недостатков реального бытия, в виртуальном мире личность сталкивается с более серьезными проблемами, решение которых невозможно без качественных изменений самой личности», – пишет З.С. Завьялова [4]. Так, медиа-человек лишается своего настоящего «Я» через анонимность, бестелесность, непрерывно меняющийся образ «символического субъекта». Он теряет способность к самовыражению, к проявлению эмоций естественным способом, становится образом из своего опыта и стереотипов.

В своей работе «Интернет и виртуальная реальность» [5] В.Ф. Иванов считает, что сейчас в вирт-пространстве человек может заниматься практически всем: путешествовать, строить отношения, сражаться, обеспечивать себя. При этом, автор говорит о создании виртуального двойника, который может «обойти» по характеристикам реального человека. Так растет личная неуверенность, теряются критерии и ощущения действительности.

Важным оказалось исследовать **точку зрения самих студентов об их взаимоотношениях с масс-медиа**. Было проведено исследование [6] о влиянии телевидения на студенческую молодежь был предложен для обсуждения студентам Томского государственного педагогического университета (24.03.2017 г.). Обсуждение проводилось в формате дискуссии со студентами первого курса факультета культуры и искусств; ведущими выступали студенты старших курсов (3 и 5). Для оценки эффективности мероприятия были приглашены эксперты: С.А. Селиванов, канд. философских наук, доцент кафедры отечественной истории и культурологии; А.К. Бернатоните, канд. искусствоведения, доцент кафедры отечественной истории и культурологии ТГПУ. Участникам предложили подтвердить или опровергнуть цитату из книги доктора

философских наук, педагога и публициста А.И. Осипова [7]: «К сожалению, осуществилось то, что в свое время планировал А. Даллес – первый директор ЦРУ, который еще в 1945 г. в своих «Размышлениях о реализации американской послевоенной доктрины против СССР» писал: «Окончится война, все как-то утрясется, устроится. И мы бросим все, что имеем, все золото, всю материальную мощь на оболванивание и одурачивание русских людей. Посеяв там хаос, мы незаметно подменим их ценности на фальшивые и заставим их в эти фальшивые ценности верить. <...>. Эпизод за эпизодом будет разыгрываться грандиозная по своему масштабу трагедия гибели самого непокорного на земле народа, <...>. Из литературы и искусства мы постепенно вытравим их социальную сущность <...>. Литература, театр, кино – все будет изображать и прославлять самые низменные человеческие чувства. Мы будем всячески поддерживать и поднимать художников, которые станут насаждать и вдалбливать в человеческое сознание культ секса, насилия, садизма, предательства – словом, всякой безнравственности. <...>. Мы будем расшатывать таким образом поколение за поколением. Мы будем братья за людей с детских лет, будем всегда главную ставку делать на молодежь, разлагать, растлевать, развращать ее. Мы сделаем из молодых людей циников, пошляков, космополитов» [7].

«Осуществилось ли задуманное?», «Каким Вы видите свое поколение?», «Какую роль играют СМИ в формировании молодежи?», – на эти и другие вопросы попытались ответить участники дискуссии. В ходе обсуждения студенты разделились на 4 команды, где каждый мог высказаться личное или коллективное мнение своей группы. На вопрос: «Как Вы считаете, удалось ли развернуться планам А. Даллеса?», *первая группа* высказалась так: «Сложно ответить однозначно, можно сказать, что данная цитата характеризует проблему. В какой-то степени – это бомба замедленного действия. Где телевидение – прививка, с помощью которой людей «прививают» к этой культуре. Если раньше можно было говорить о том, что все воспринимали такую культуру в качестве развлечения, сейчас молодое поколение не имеет целостной картины мира, образуется клиповое сознание, молодой человек не может построить развернутого предложения. И пока еще старшее поколение есть, коррекция осуществляется. А что будет потом?». *Вторая группа* также соглашается с мнением, что молодое поколение подвергнуто деградации: «Наше поколение – это что-то среднее между чем-то более-менее положительным и чем-то отрицательным. Мы видим, что поколение, которое старше нас, имеет меньшую зависимость от интернета, а младшее поколение уже с трех лет разбирается в планшете». *Третья группа* также поддерживает это высказывание: «Ответ точно: да. Деградация детей, действительно, идет.

Когда ребенок идет в школу, уже видно, что такой «погони» за знаниями, как раньше, у него нет. Поток информации сейчас большой, и мы не успеваем, наверное, его расшифровывать. А поколение, которое младше меня, уже в 3 классе матерятся и т.д., как будто это для них нормально. И все это связано не только с влиянием телевидения, проблема в самом устройстве государства». И *четвертая группа* студентов соглашается с общим мнением: «Сейчас мы наблюдаем информационную вседозволенность, где контроля за информацией нет. Данное поколение – ему не нужно многого. Оно в своем «мире». Постоянные изображения, которые видит молодой человек создают некий обман мозга: человек смотрит и ему кажется, что он наполнен. Люди меняют реальность на виртуальный мир».

Таким образом, можно говорить о том, что молодые люди самостоятельно наблюдает отрицательные тенденции в развитии своего поколения: зависимость от интернета становится заметнее, желание получать и обрабатывать знания уменьшается, создается иллюзорная картина «наполненности» виртуальным миром.

Отвечая на естественно вытекающий отсюда вопрос: **«Как молодому поколению бороться за «здоровое» существование?»**, студенты дали следующие ответы, приведем основные тезисы: «нужно научиться фильтровать информацию», «необходимо начать в первую очередь с себя», «нужно развивать себя многогранно: понимать и положительные и отрицательные стороны транслируемой информации», «попытаться смотреть на мир дуально, принять его и себя, нужно учиться не бороться, и не делить все на черное и белое, а искать гармонию, и возможность научиться чему-то у каждого».

Анализируя вышеприведенные взгляды студентов по поводу взаимоотношений молодого поколения и медиапространства, можно сделать вывод, что новые медиа непосредственным образом влияют на молодое поколение, его физиологию, мировоззрение, ценности, поведенческие факторы и, конечно, психику.

При этом, изучая единичные работы о влиянии масс-медиа на формирование внутриличностного конфликта у студентов, очевидным становится значимость проблемы и одновременно ограниченность ее исследования. Н.В. Сиврикова и соавторы [8] пишут, что студенты избирательны, критичны в потреблении продуктов масс-медиа. Их характеризует целенаправленность в поиске необходимого контента, а время необходимое на поиск информации умело ими оптимизируется. При этом авторы отмечают, что у студентов:

- «Уровень смысложизненных ориентаций личности имеет тенденцию к снижению с ростом уровня <...> эмоционально-познавательной вовлеченности в процесс медиапотребления»;

– «Возрастание уровня смысложизненных ориентаций наблюдается с ростом их уровня <...> эффективности поиска информации».

Также авторы в своей работе пишут, что медиаконтент помогает студентам расслабляться, повысить свое настроение. По их мнению, студенты могут искать в медиапространстве компенсацию своих недостатков, а отсутствие яркой настоящей жизни заменять виртуальной и др.

Делая вывод, следует отметить, что к вопросу о влиянии новых технологий, медиапространства на человека и студентов, в частности, обращаются многие исследователи. Одни говорят о влиянии масс-медиа на физиологию человека, другие пишут о ее воздействии на душевную, психическую организацию или поведение. Но ясно то, что с каждым годом в силу всеохватной цифровизации эта тема будет непрерывно актуализироваться. Сами студенты исходя из результатов проводимой дискуссии отмечают отрицательные тенденции в развитии своего поколения (*интернет-зависимость, уменьшение желания получать и обрабатывать знания, виртуальная жизнь подменяет и «затемняет» реальную действительность*). В этом смысле, важно понимание влияния масс-медиа, непосредственно, на внутриличностный конфликт у студентов, что подтверждают ведущиеся исследования в данной тематике [9–11].

---

## Литература

1. Ним, Е.Г. Медиапространство: основные направления исследования // Бизнес. Общество. Власть. – 2013. – № 14. – С. 31–41.
2. Кужелева-Саган, И.П. «Реперные точки» междисциплинарной рефлексии по проблематике влияния новых медиа на сознание и поведение молодежи // Философия образования. Киев. – 2013. – № 1 (12). – С. 224–278. – URL: [http://www.philosopheducation.com/images/Files/PDF/2013\\_issue\\_1/2013%20\(13\).pdf](http://www.philosopheducation.com/images/Files/PDF/2013_issue_1/2013%20(13).pdf).
3. Ключко, В.Е. Новые медиа: психологический механизм воздействия // Connvect-Universum-2012, 2012. – URL: [http://connect-universum.tsu.ru/blog/connectuniversum2012\\_ru/109.html](http://connect-universum.tsu.ru/blog/connectuniversum2012_ru/109.html).
4. Завьялова, З.С. Технологические и онтологические характеристики коммуникационной модели Интернета // Connvect-Universum-2012, 2012. URL: [http://connect-universum.tsu.ru/blog/connectuniversum2012\\_ru/66.html](http://connect-universum.tsu.ru/blog/connectuniversum2012_ru/66.html)
5. Иванов В.Ф. Интернет и виртуальная реальность // Connvect-Universum-2012, – 2012. – URL: [http://connect-universum.tsu.ru/blog/connectuniversum2012\\_ru/31.html](http://connect-universum.tsu.ru/blog/connectuniversum2012_ru/31.html).
6. Каюмова, М.Е. Роль современного российского телевидения в формировании культуры молодежи (На материале программ Сибирского телевидения), ТГУ, 2017.
7. Осипов, А.И. Православие и духовная безопасность, Белорусский Экзархат Московского Патриархата, Минск. – 2013. – С. 224.
8. Сиврикова, Н.В., Жеребкина, В.Ф., Постникова, М.И. Взаимосвязь проявлений внутриличностного конфликта и стиля медиапотребления студентов // Российский психологический журнал. – 2017. – №3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-proyavleniy-vnutrilichnostnogo-konflikta-i-stilya-mediapotrebleniya-studentov> (дата обращения: 17.03.2019).

9. Шелехов, И.Л., Белозёрова, Г.В., Мартынова, А.И. Личность и внутриличностный конфликт в концепциях фрейдизма и классического психоанализа / И.Л. Шелехов, Г.В. Белозёрова, А.И. Мартынова // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. – 2016. – 1 (11). – С. 9–20.
10. Шелехов, И.Л., Белозёрова, Г.В., Берестнева, О.Г. Системная теория личности // Информационные технологии в науке, управлении, социальной сфере и медицине: Сборник научных трудов V Международной научной конференции (17–21 декабря 2018 г.). – Томск: Изд-во ТПУ, 2018. – Ч. 2. – С. 376–390.
11. Шелехов, И.Л., Белозёрова, Г.В. Личностные аспекты адаптации в исследовании образов, символов, сюжетов сновидений: Монография / И.Л. Шелехов, Г.В. Белозёрова. – Томск: Издательство Томского государственного педагогического университета, 2016. – 420 с.

УДК 37.015.3

ГРНТИ 14.07.03

## **РАЗВИТИЕ АУТОПСИХОЛОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ КАК ИНСТРУМЕНТА В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

## **DEVELOPMENT OF AUTOPSYCHOLOGICAL COMPETENCES AS A TOOL IN PSYCHOLOGICAL PREVENTION OF EMOTIONAL BURNOUT OF HIGH SCHOOL TEACHERS**

*Е.В. Козлова, Е.В. Гребенникова*

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск*

*Ключевые слова:* педагог, эмоциональное выгорание, системный подход, аутопсихологическая компетентность.

*Key words:* teacher, emotional burnout, systematic approach, autopsychological competence.

*Аннотация.* В статье обоснована актуальность системных исследований проблемы эмоционального выгорания педагогов. Рассмотрены различные подходы к определению понятия «эмоциональное выгорание», описаны симптомы и причины, влияющие на профессиональную деятельность педагога. Аргументирована целесообразность развития аутопсихологической компетентности педагога.

Проблема стрессоустойчивости человека в различных профессиях с давних пор привлекала внимание психологов. В классических исследованиях Г. Селье, Р. Лазаруса, Р. Розенмана и М. Фридмана было показано, что длительное воздействие стресса приводит к снижению психической устойчивости организма, появлению чувства неудовлетворенности результатами своей деятельности, к отказу от выполнения заданий в ситуациях повышенных требований [1, 2, 3]. Установлено, что данная симптоматика наиболее характерна для представителей



профессий системы «человек-человек», к которой относят, в том числе и педагогов [4].

Для непрерывного развития общества, педагог должен обладать качествами, которые помогут ему через свою профессиональную деятельность влиять на формирование и развитие личности, необходимой обществу. Это предполагает, с одной стороны, способность признавать, понимать, принимать как должное наличие многих различных точек зрения, вести дискуссии и на высококультурной основе разрешать возникающие разногласия; с другой стороны – отказаться от диктата и любых способов оказания давления на личность, проявлять уважение к ней, признавать ее достоинства и значимость [5].

Очевидно, что высокие профессионально-личностные требования, предъявляемые к педагогу, порождают высокую эмоциональную напряженность, которая в свою очередь может стать пусковым механизмом в развитии синдрома эмоционального выгорания (СЭВ).

Термин «эмоциональное выгорание» был введен американским психиатром Г. Фрейденбергером в 1974 году для описания деморализации, разочарования и крайней усталости, которые он наблюдал у работников психиатрических учреждений. Акцент в понимании симптомов этого состояния был перенесен на патологию профессиональной деятельности.

Г. Фрейденбергер, впервые описавший СЭВ, полагал, что это – «истощение энергии у профессионалов в сфере социальной помощи, когда они чувствуют себя перегруженными проблемами других людей, вследствие чего снижается их эффективность в целях и действиях» [6].

К. Маслач и С. Джексон в своей модели впервые рассматривали выгорание как синдром, включающий три базовых симптома: эмоциональное истощение, деперсонализацию и редукцию личных достижений [7].

К. Чернисс определил СЭВ как потерю мотивации к работе в ответ на чрезмерные обязательства, неудовлетворенность, реализующуюся в психологическом уходе и эмоциональном истощении. Следовательно, в данном подходе СЭВ рассматривался через призму изменения установок и направленности личности [8].

В.В. Бойко предлагал понимать под выгоранием выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избыточное психотравмирующее воздействие [9].

А. Чиром считал эмоциональное выгорание комбинацией физического, эмоционального и когнитивного истощения или утомления. При этом в качестве главного фактора эмоционального выгорания он

называл эмоциональное истощение. Дополнительные компоненты, по его мнению, являлись следствием либо поведения (купирования стресса), ведущего к деперсонализации, либо собственно когнитивно-эмоционального выгорания [10].

Одним из перспективных направлений в области исследования эмоционального выгорания является психодинамический подход, рассматривающий данный феномен в контексте бессознательной мотивации, неконструктивных паттернов взаимодействия и малопродуктивных психологических защит специалиста. Сторонники указанного подхода отмечают, что эмоциональному выгоранию педагогов способствует, прежде всего, непродуктивная мотивация, детерминирующая нарушения в системе профессиональных отношений и эмоциональное истощение. Так, например, в число «истощающих» мотивов деятельности педагога входят: мотив спасателя (навязчивое стремление помогать людям в ущерб собственным интересам и брать на себя ответственность за их проблемы); стремление к доминированию и власти; потребность к сверхконтролю; нарциссическое стремление получать одобрение от учащихся и «быть хорошим для всех»; агрессия и вытесненная враждебность к людям [11, 12].

Другим негативным фактором бессознательной динамики может выступать действие незрелых психологических защит специалиста в форме: отрицания своих проблем, проекции собственных переживаний на учащихся, ощущения всемогущества, обесценивания своей работы, агрессивной разрядки и прочего.

Представляет интерес концепция контрпереноса. В психоанализе «контрперенос» определяется как совокупность неосознаваемых эмоциональных реакций специалиста на перенос, воздействие и личность клиента (пациента). Неумение вовремя отрефлексировать и эмоционально выразить такие реакции, создает риск перенапряжения, ведущего в конечном итоге к симптоматике СЭВ [13, 14].

Развитие синдрома эмоционального выгорания часто связывают с нереалистичностью жизненных установок, идеализмом и завышенными требованиями, незнанием своих жизненных ценностей и смыслов, следованием ложным целям [15, 16].

По М. Шелеру: 1) ценности объективно присутствуют в мире; 2) человек рождается со способностью их воспринимать в здоровой иерархии. Нарушение этой иерархии есть результат травм и нездорового влияния со стороны социума. Таким образом, адекватное восприятие иерархии ценностей – внесоциально, оно не имеет межкультурных различий [17].

А. Адлер делал вывод, что основные цели, определяющие направление нашей жизни, представляют собой фиктивные цели, так как их

невозможно ни подтвердить, ни опровергнуть путем соотнесения с реальностью. Когда фиктивная цель индивидуума известна, все последующие действия наполняются смыслом, его «история жизни» приобретает дополнительное объяснение [18].

Идея А. Адлера была подхвачена и развита в работах К. Хорни. Центральной для теории К. Хорни являлась тема невротического конфликта, в основе которого лежит базальная тревожность, корнями уходящая в детство. Согласно К. Хорни, для невротика характерна подмена своего настоящего реального «Я» идеализированным образом «Я». «Любая малейшая неудача может повергнуть его в депрессию, так как она доказывает его ничтожность в целом, даже если причины неудачи ему не подвластны». Работа с невротиком должна быть направлена на то, чтобы открыть для него доступ к этой силе реального «Я» через разрушение его иллюзий [19].

В своей работе «Невроз и развитие личности» К. Хорни писал, что невротика необходимо личное возвеличивание, он не может не заключить, что что-то неправильно в окружающем его мире, он заключает, что мир должен быть другим. Вместо того чтобы попытаться преодолеть свои иллюзии, человек предъявляет претензии к внешнему миру. Важно заметить, что описания невротика совпадают во многом с описаниями человека, который находится в группе риска эмоционального выгорания.

В теории К.Г. Юнга нахождение и реализация смысла жизни выступает как специфическая потребность и задача. К.Г. Юнг также предостерегал от опасности отчуждения личности, утраты ее реальности, которая происходит, если человек ориентируется на навязанные извне социальные роли либо на выдуманный, внушенный себе смысл [20].

В экзистенциальном анализе А. Лэнгле, как и в теории В. Франкла, существует различие экзистенциального и «кажущегося» смыслов. Для экзистенциального смысла характерно то, что ведет к внутреннему исполнению. «Кажущийся смысл» уводит человека в пустоту. Экзистенциальный смысл реализуется через переживание ценного. Ценности, по В. Франклу, это ценности творчества, переживания и отношения. Жизнь, в которой реализуется экзистенциальный смысл, характеризуется экзистенциальной исполненностью. Экзистенциальная исполненность в данном случае трактуется как возможность «(духовно и эмоционально) свободно и полно прожить свою жизнь, выйти на аутентичные установки и актуализировать личную ответственность по отношению к собственной жизни и миру» [21, 22].

Психолого-акмеологический подход к изучению самосознания получил развитие в работах А.А. Деркача, В.С. Агапова, Н.С. Глуханюк, О.В. Москаленко и др. и выразился в создании технологии

продуктивного развития профессиональной Я-концепции и профессионального самосознания.

В зарубежной психологии вопросы самопознания, самоотношения, саморегуляции отражены в понятиях «образ Я», «Я-концепция», «самоактуализация», «инсе-Я», «субличность» (Р. Ассаджоли, М. Бубер, У. Джемс, Ч. Кули, Дж. Мид, А. Менегетти, А. Маслоу, Д. Олпорт, К. Роджерс и др.), что было учтено при разработке психолого-акмеологической концепции развития аутопсихологической компетентности.

Считается, что современный педагог должен обладать аутопсихологической компетентностью, под которой принято понимать углубленное познание себя как личности [23, 24, 25].

---

### Литература

1. Селье, Г. Стресс без дистресса. – Москва: Прогресс, 1989. – 612 с.
2. Лазарус, Р. Теория стресса и психофизиологические исследования. – Москва: Смысл, 2009. – 486 с.
3. Friedman, M., Rosenman, R.H. The key cause-type A behavior pattern. – In: Stress and coping. N.Y.: Columbia Univ. press. – 1977. – P. 203–212.
4. Чуева, Е.Н. Специфика проявления профессионального стресса у представителей социномических профессий // Вестник КРАУНЦ. Серия: Гуманитарные науки. – 2012. – № 2. – С. 165.
5. Выготский, Л.С. Педагогическая психология. – Москва: Педагогика, 1991. – 480 с.
6. Feudenberger, H.J. Staff burn-out / H.J. Feudenberger // Journal of Social Issues. – 1974. – V. 30. – P. 159–165.
7. Maslach, C., Schaufei, W.B., Leiter, M.P. Job Burnout // Annual Review of Psychology. – 2001. – Vol. 52. – P. 397–422.
8. Cherniss, C. Staff Burnout // Job Stress in The Human Services. Beverly Hills, 1989.
9. Бойко, В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. – Санкт-Петербург: Питер, 1999. – 105 с.
10. Старченкова, Е.С. Психологические факторы профессионального «выгорания» (на примере деятельности торгового агента): автореф. дис. канд. психол. наук. – Санкт-Петербург, 2002. – 20 с.
11. Ковальчук, В.И. Психическое «выгорание» тренеров // Ананьевские чтения: сборник тезисов научно-практической конференции. – Санкт-Петербург: СПбГУ, 2000. – С. 312–315.
12. Змановская, Е.В., Маргошина, И.Ю. Концепция отношений как теоретико-методологическая основа изучения эмоционального выгорания в профессиональной деятельности // Вестник психотерапии. – 2014. – № 52 (57). – С. 7–22.
13. Змановская, Е.В. Проблема профессионального выгорания в работе с девиантным поведением: структурно-динамический подход / Е.В. Змановская // Вестник психотерапии. – 2005. – № 14 (19). – С. 43–58.
14. Маргошина, И.Ю. Профессиональная идентичность, механизмы саморегуляции и синдром профессионального выгорания у психологов и врачей // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. – 2009. – № 2 (12). – С. 74.
15. Шелехов, И.Л., Белозёрова, Г.В., Гадельшина, Т.Г. Системные исследования психики человека: структура, функции, феномены // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). – 2019. – Вып. 2 (24). С. 179–189.

16. Гребенникова, Е.В., Шелехов, И.Л. Психология здоровья: учебно-методическое пособие / Е.В. Гребенникова, И.Л. Шелехов. – Томск: Издательство Томского государственного педагогического университета, 2019. – 168 с.
17. Кривцова, С.В. Виктор Франкл и Макс Шелер // К 100-летию Франкла: материалы международной конференции / под ред. Д.А. Леонтьева. Москва, 2005. – С. 74.
18. Хьелл, Л., Зиглер, Д. Теории личности. – Санкт-Петербург: Питер, 2008. – 607 с.
19. Хорни, К. Невроз и развитие личности. – Москва: Смысл, 1998. – 375 с.
20. Юнг, К.Г. Архетип и символ. – Москва: Ренессанс, 1991. – 304 с.
21. Лэнгле, А. Эмоциональное выгорание с позиций экзистенциального анализа / А. Лэнгле // Вопросы психологии. – 2008. – № 2. – С. 3–16.
22. Франкл, В. Человек в поисках смысла. – Москва: Прогресс, 1990. – 368 с.
23. Макарова, Е.Н. Аутопсихологическая компетентность современного педагога // Акмеология. – 2014. – № 1–2. – С. 138–140.
24. Щербакова, Т.Н. Аутопсихологическая компетентность педагога и успешность профессионального общения // Психология общения: социокультурный анализ: материалы международной конференции. – Ростов н/Д., 2003. – С. 344–345.
25. Шелехов, И.Л., Белозёрова, Г.В., Берестнева, О.Г. Системная теория личности // Информационные технологии в науке, управлении, социальной сфере и медицине: Сборник научных трудов V Международной научной конференции (17–21 декабря 2018 г.). – Томск: Изд-во ТПУ, 2018. – Ч. 2. – С. 376–390.

УДК 373.2

ГРНТИ 14.23.09

## **ФОРМИРОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ LEGO-КОНСТРУИРОВАНИЯ**

## **FORMATION OF MATHEMATICAL REPRESENTATIONS IN CHILDREN OF YOUNGER PRESCHOOL AGE BY MEANS OF LEGO-DESIGN**

***Т.Е. Корнилкина***

Научный руководитель: Л.В. Вершинина, канд. психол. наук, доцент

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* дети младшего дошкольного возраста, Lego-конструирование, математические представления.

*Key words:* mathematical representation, preschool children, Lego-designing.

*Аннотация.* Математическое образование привлекает к себе все больше внимания, его значение в современном мире неоспоримо. Основа развития математических способностей закладывается еще в детском возрасте в виде математических представлений. В статье представлены результаты диагностики математических представлений у детей младшего дошкольного возраста. Рассмотрено влияние Lego-конструирования на формирование математических представлений у детей младшего дошкольного возраста.

В последнее время можно наблюдать значительный рост интереса к проблемам математического образования. Это связано, с тем, что растёт значение математики в жизни человеческого общества. Развитие многих наук в последнее время характеризуется направленностью к их «математизации» и «компьютеризацией», и это касается не только физики, астрономии или химии, но и таких направлений, как современная биология, метеорология, экономика, и другие. А так же с проблемами школьного обучения математике, его качеству, уровень математического образования является одним из важнейших факторов, формирующих будущее. Задача повышения качества математического образования актуальна не только с позиции «потребностей будущего», но и с позиции современного состояния математического образования в школе.

В соответствии с ФГОС ДО можно выделить следующие целевые ориентиры по формированию элементарных математических представлений у дошкольников: ориентируется в количественных, пространственных и временных отношениях; считает, вычисляет, измеряет, моделирует; развиты познавательные интересы и способности, логическое мышление; владеет общими приемами умственной деятельности (классификация, сравнение, обобщение) [1].

Конструктор Lego является подходящим материалом для достижения целей математического развития, легкость его тактильного восприятия, вмещающим в себя огромный мир математических задач. Lego-технология интересна тем, что строится на интегрированных принципах, то есть обеспечивает единство воспитательных, развивающих и обучающих целей и задач процесса образования дошкольников, а так же объединяет в себе элементы игры и экспериментирования [2].

Проблема нашего исследования обуславливается противоречием между требованиями ФГОС ДО, где указывается, на активное применение конструктивной деятельности дошкольников и недостаточным пониманием педагогами влияния Lego-технологий на развитие математических представлений дошкольника.

В настоящее время существует множество технологий математического развития дошкольников имеющих продуктивный характер. Джордж Кюизенер разработал специальные брусочки, «Палочки Кюизенера», которые помогают осваивать законы математики. Золтан Дьенеш разработал похожую авторскую систему с другой формой ключевых дидактических средств «Логические блоки Дьенеша». Вячеслав Воскобович разработал более 50 игр, «Развивающие игры Воскобовича», они представляют собой многофункциональные творческие пособия. Однако достаточно редко используется Lego-конструктор, для

формирования математических представлений. Поэтому было выдвинуто предположение о том, что систематическое, целенаправленное использование Lego-конструктора будет иметь высокий развивающий эффект в формировании элементарных математических представлений [3].

Исследование проводилось на базе МАДОУ №2 г. Томска. В качестве объектов исследования выступали 20 детей 3–4 лет из двух разных групп. Критериями исследования были: счетная деятельность, сенсорное развитие (распознавание формы, цвета, величины). Оценка критериев производилась по методике Белошистовой А.В. и Новиковой В.П.[4].

Проведенный нами констатирующий эксперимент показал следующую картину: 57% детей имеют низкий уровень развития математических представлений и с трудом справляются да же с счетом до 5; всего трое детей, это 15% показали высокий уровень, и 28% средний. Стоит отметить, что у большинства детей очень сильно «страдает» пространственное ориентирование (право, лево, верх, низ) и узнавание фигур, 60% детей не смогла распознать фигуры отличные от круга и квадрата, а также назвать основные цвета. Из результатов можно прийти к выводу, что уже в 3–4 года у детей имеется слабая сформированность элементарных математических представлений.

На этапе формирующего эксперимента мы внедряем модифицированную программу «Lego – конструирование и робототехника» «ЛегоМир». Программа состоит из трех блоков: «Начальное направление», «Простые механизмы», «Робототехник». Для исследования был взят первый блок «Начальное направление», (возрастная категория с 3 до 4,5 лет), использовался конструктор Lego Duplo, этот блок ориентирован на знакомство с основными деталями конструктора LEGO Duplo, способами соединения элементов, формирование умения сравнивать с образцом результаты собственных действий в конструировании объекта. Работа со схемами, инструкциями. Счет, ориентация в цветах и формах деталей конструктора. Самостоятельное конструирование по собственной задумке [5].

Форма организации занятий – преимущественно совместная деятельность (работа в парах под руководством педагога), частично – индивидуальная. Методы и приемы, используемые в программе: наглядный, игровой, словесный, информационно-рецептивный, практический, проблемно-поисковый.

Исследование не закончено, находится в стадии формирующего эксперимента, но по промежуточным результатам можно отметить, что большинство детей еще могут делать небольшие ошибки при конструировании по образцу, схеме, практически всегда правильно

выбирают детали, но требуется помощь при определении их расположения друг относительно друга. Дети, показавшие высокие результаты на констатирующем этапе эксперимента, могут самостоятельно сделать постройку от начала и до конца, используя образец, схему, действует самостоятельно и практически без ошибок.

### **Литература**

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fgos.ru> (дата обращения: 02.04.2019).
2. Маркова, В.А. «LEGO в детском саду» (парциальная программа интеллектуального и творческого развития дошкольников на основе образовательных решений LEGO EDUCATION) / В.А. Маркова, Н.Ю. Житнякова. – ЗАО «ЭЛТИ-КУДИЦ», 2015. – 256 с.
3. Колесникова, Е.В. Математика для детей 4–5 лет (Учебно-методическое пособие к рабочей тетради «Я считаю до пяти») / Е.В. Колесникова. – Москва: «ТЦ Сфера», 2012. – 32 с.
4. Белошистая, А.В. Диагностика математического развития детей дошкольного возраста: пособие для педагогов ДОО / А.В. Белошистая. – Москва: ВАЛДОС, 2017. – 135 с.
5. Фешина, Е.В. Лего-конструирование в детском саду: методическое пособие. – Москва: ТЦ Сфера, 2017. – 136 с.

УДК 37.022  
ГРНТИ 14.29.29

## **ДИАГНОСТИКА И ФОРМИРОВАНИЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ. СЮЖЕТНО-РОЛЕВАЯ ИГРА**

### **DIAGNOSTICS AND FORMATION OF THE PLAYING ACTIVITY OF CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS. PLAYING ROLE GAME**

***Е.С. Коробейникова***

Научный руководитель: Н.А. Мёдова, канд. пед. наук, доцент

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* игровая деятельность, сюжетно-ролевая игра, общее недоразвитие речи, умственные способности, активный и пассивный словарь.

*Key words:* game activity, plot-role-playing game, general underdevelopment of speech, mental abilities, active and passive vocabulary.

*Аннотация.* Данная статья посвящена рассмотрению методик диагностики и формирования игровой деятельности детей. Игровая деятельность является важным показателем в развитии высших психических функций. Своевременная ее диагностика и формирование способствуют улучшению качества жизни человека начиная с детского возраста. Данная статья посвящена рассмотрению и анализу современных методик диагностики и формирования у детей с общим недоразви-



тием речи сюжетно-ролевой игровой деятельности направленных на развитие коммуникации.

По результатам исследования речи детей дошкольного возраста Петроградского района Санкт-Петербурга, проведенные Психолого-педагогическим центром «Здоровье», было выявлено, что в обследованных младших группах более, чем у половины детей (52,6%) отмечались нарушения речи, не укладывающиеся в рамки нормального онтогенеза [4].

Игровая деятельность является следствием развития детей. Для нормального развития, без патологий, нарушений игровая деятельность развивается активно, на каждом возрастном этапе образуются новые компоненты игры, по мере взросления ребенка, она усложняется. У дошкольников с общим недоразвитием речи игра задерживается в своем развитии.

Педагог Т.Ю. Бутусова считает, что в настоящее время имеет место негативная тенденция развития современных детей такая как «вымывание» сюжетно-ролевой игры из жизни детей. В настоящее время менее развита игровая деятельность, по сравнению с предыдущими поколениями. В связи с этим программа каждого детского сада направлена на создание условий социальной ситуации развития дошкольников, в том числе этому также активно способствует сюжетно-ролевая игровая деятельность детей [2].

Для диагностики игровой деятельности детей существуют различные методики. Н.Н. Кайгородцева предлагает диагностику игры детей от двух до семи лет [3].

Диагностика заключается в наблюдении за самостоятельной сюжетно-ролевой игровой деятельностью детей в естественных условиях с некоторым включением исследователя по завершении процесса.

Оценка результатов производится в балльной системе, от одного до трех (низкий, средний, высокий уровни) по таким критериям как замысел игры, постановка игровых целей и задач, содержание игры, сюжет игры, выполнение роли и взаимодействие детей в игре, речь ребенка во время игры, игровые действия и игровые предметы, игровые правила, достижение результата игры, игровая среда, роль взрослого в руководстве игрой. Все баллы заносятся в диагностическую карту и анализируются.

Полученные результаты соотносят с таблицей развития и определяют уровень развития сюжетно-ролевой игры в соответствии с возрастом ребенка.

Для формирования сюжетной игры как деятельности можно использовать методику Ю.О. Анненковой. Развитие замысла сюжетно-

ролевой игры тесно связано с общим умственным развитием ребенка. Эта методика способствует развитию умственных способностей детей.

При формировании сюжетно-ролевой игры у дошкольников учитываются следующие моменты: перевод их к более сложному ролевому поведению в игре; формирование умений изменять свое поведение в соответствии с разными ролями партнеров, умение менять игровую роль и обозначать свою роль для товарищей в процессе развертывания игры [3]. Такие умения – залог будущего творческого и согласованного разворачивания игры со сверстниками, они обеспечивают гибкость ролевого поведения.

Для формирования умений у детей специалист совместно с детьми осуществляет игровую деятельность, где взрослый является не руководителем, а участником, партнером детей в этом творческом процессе. Игра разворачивается, так что для ребенка открывается необходимость соотносить свою роль со смежными его ролями, а также возможности смены роли в процессе игры, для развития интересного сюжета.

Ю.О. Анненкова считает, что на первом этапе игра строится так, что у ребенка имеется основная роль в сюжете; взрослый последовательно меняет свои роли в ходе игры. Ребенку не рассказывается предварительно сюжет, а сразу начинается игра, предполагая ему основную роль, ориентируясь на тематику, привлекающую ребенка. Если у ребенка возникают собственные предположения в ходе игры необходимо их принять. Исследователь со многими детьми вступает в ролевое взаимодействие, активизируется речевой диалог, дети взаимодействуют друг с другом. Вся игра носит характер свободной импровизации.

Игра, стимулирующая гибкое ролевое поведение и смену ролей, дает существенные сдвиги в самостоятельной детской деятельности. Дети становятся свободны к вступлению во взаимодействие, подключаются к уже играющим сверстникам, беря подходящие по смыслу роли. В совместной со сверстником и индивидуальной игре расширяется диапазон актуализируемых детьми игровых ролей. При этом дети творчески используют способ условного выполнения действия с сюжетными игрушками, предметами – заместителями, соединяя, условные ранее игровые умения с новыми. У них появляется вкус к динамическому развертыванию сюжета в процессе игры за счет включения новых персонажей и смены игровых ролей в рамках той или иной смысловой сферы. В игре ребенок не только согласованно взаимодействует с одним-двумя сверстниками, но и моделирует ролевой диалог с партнером-игрушкой, с воображаемым партнером, тем самым устанавливает разнообразные ролевые связи в игре.

Ю.О. Анненкова предлагает следующие сюжетно-ролевые игры. Благодаря сюжетно-ролевой игре «Магазин» дети учатся классифицировать предметы по общим признакам, у них воспитывается чувство взаимопомощи, расширяется словарный запас, формируются понятия такие понятия как игрушки, мебель, продукты питания, посуда; используются все возможные игрушки, способствующие развитию сюжета, изображающие товары, которые можно купить в магазине, расположенные на витрине, так же используются предметы-заместители и воображаемые предметы [1].

В ходе игры исследователь предлагает детям разместить в удобном месте супермаркет с такими отделами, как овощной, фруктовый, молочный, булочная и т.д., куда будут ходить покупатели. Дети должны самостоятельно распределить роли продавцов, кассиров, торговых работников в отделах, рассортировывают товары по отделам – продукты, рыба, хлебобулочные изделия, мясо, молоко, бытовая химия... Они приходят в супермаркет за покупками вместе со своими друзьями, выбирают товар, советуются с продавцами, расплачиваются в кассе. В ходе игры исследователь обращает внимание на взаимоотношения между продавцами и покупателями.

В сюжетно-ролевой игре «На дорогах города» так же идет формирование игровой деятельности с целью закрепления знаний детей о правилах дорожного движения, знакомства с новой ролью – регулировщик, воспитания выдержки, терпения, внимания на дороге. Для игры используется такое оборудование, как игрушечные машины, флажки для регулировщика красного и зеленого цвета.

В ходе игры детям предлагается построить здание, театра. Выбирается место для постройки. Детям сначала нужно перевезти строительный материал в нужное место. Это задача для водителей на машинах. Дети берут машины и едут за стройматериалом. На главных дорогах не работает светофор. Чтобы не было аварии на дороге, необходимо, чтобы движением машин управлял регулировщик. Выбирается регулировщик, он становится в центр движения, в руках у него красный и зеленый флажки. Красный флажок запрещает движение, зеленый флажок разрешает движение. Идет процесс постройки здания. Дети выполняют каждый свои обязанности.

Посредством представленных сюжетно-ролевых игр у ребенка можно сформировать навыки игры, если они еще по каким-либо причинам не были сформированы (из-за речевого нарушения), или улучшить качество игровой деятельности. За счет сюжетно-ролевых игр у ребенка обогащается пассивный и активный словарь, так как в игре он узнает незнакомые для него ранее профессии, их функции и многое другое.

Таким образом, игровая деятельность является неотъемлемой частью развития ребенка. Специалистам необходимо своевременно диагностировать игровую деятельность детей и формировать ее, в особенности у детей с нарушениями речевой деятельности. Так как она способствует всестороннему развитию ребенка, его социализации и объективной речи.

### **Литература**

1. Анненкова, Ю.О. Картоoteca сюжетно-ролевых игр для дошкольников [Электронный ресурс] / Ю.О. Анненкова. – Режим доступа: <http://kladraz.ru/blogs/yulija-olegovna-annenkova> (дата обращения: 2.05.2018).
2. Бутусова, Т.Ю. Педагогические условия воспитания самостоятельности у детей дошкольного возраста с нарушениями интеллекта в играх с правилами / Т.Ю. Бутусова // специальное образование: материалы XI Международной научной конф. Санкт-Петербург, 22–23 апр. / отв. ред. Л.М. Кобрина. – Санкт-Петербург, 2015. – С. 86–90.
3. Кайгородцева, Н.Н. Организация сюжетно-ролевой игры с детьми дошкольного возраста в условиях ДОУ: методические рекомендации / Н.Н. Кайгородцева. – Москва: Просвещение, 2010. – 198 с.
4. Нищева, Н.В. Актуальность выявления и коррекции речевых нарушений у детей раннего и младшего дошкольного возраста / Н.В. Нищева // журнал «Дошкольная педагогика»: воспитание и обучение детей младшего возраста. – Москва: Мозаика-Синтез, 2014. – С. 149.

УДК 37.022  
ГРНТИ 14.29.37

## **РАЗВИТИЕ КОММУНИКАЦИИ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТРАДИЦИОННЫХ И СОВРЕМЕННЫХ МЕТОДОВ**

## **DEVELOPMENT OF COMMUNICATION IN CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER USING TRADITIONAL AND MODERN METHODS**

***Е.А. Корчемкина***

Научный руководитель: Н.А. Мёдова, канд. пед. наук, доцент

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* расстройство аутистического спектра (РАС), коммуникация, АВА терапия, «Флортайм», холдинг-терапия, арт-терапия, игровая деятельность.

*Key words:* autism spectrum disorder (ASD), communication, ABA (Applied behavior analysis), «Floortime», holding therapy, art therapy, play activities.

*Аннотация.* Обучение функциональным навыкам коммуникации детей с аутизмом является главной задачей коррекционно-педагогической работы с ними. Данная статья посвящена рассмотрению и анализу традиционных и современных мето-

дик направленных на развитие коммуникации у детей с расстройством аутистического спектра.

Расстройство аутистического спектра характеризуется нарушением в развитии, которое вызвано ограничениями социального взаимодействия и коммуникации.

Нарушения коммуникации проявляются в малой потребности в общении, трудностях восприятия информации и понимания ситуации, болезненном невротическом опыте, хроническом недостатке общения в раннем детстве и невозможности пользоваться речью [3, с. 9].

Детям трудно понимать окружающих, учитывать их планы, чувства, сложно вступать в коммуникацию. Согласно современным исследованиям аутичный ребенок скорее не может, чем не хочет общаться. Ему трудно взаимодействовать не только с людьми, но и со средой в целом.

У многих детей с аутизмом наблюдаются сложности при общении, поскольку нарушено понимание речи, т.е. страдают экспрессивная и рецептивная коммуникации. Нарушения речи отражают основную специфику аутизма, а именно несформированность коммуникативного поведения. Поэтому у детей с аутизмом, прежде всего, нарушено развитие коммуникативной функции речи и коммуникативного поведения в целом [2].

Именно поэтому обучение функциональным навыкам коммуникации детей с аутизмом является главной задачей коррекционно-педагогической работы с ними.

Повышение эффективности коррекционной помощи, разработка современных методов и приемов является одной из актуальных проблем.

К традиционным методам, которые доказали свою результативность относятся:

- АВА терапия
- Система альтернативной коммуникации (PECS)
- «Floortime»
- ТЕАССН
- Холдинг-терапия
- Сенсорная интеграция

Также существуют современные методы с недоказанной эффективностью:

- Арт-терапия
- Игровая деятельность
- Дельфинотерапия
- Канистерапия
- Иппотерапия

Охарактеризуем некоторые выше перечисленные методы.

«Флортайм» (англ. «Floortime», «время, проведенное в игре на полу») была предложена доктором Стенли Гринспеном в 1979 году. Игрой руководит ребенок, а взрослый присоединяется к нему. Родители лишь помогают расширить игровые рамки и прививают новые навыки. Через совместную игру с окружающими ребенок устанавливает контакт, учиться общаться и повышает интерес к другим людям. А родитель в свою очередь подключается к совместному выполнению действий, устанавливает эмоциональный контакт, взаимодействует со своим ребенком.

В рамках «флортайм» можно использовать игры предложенные Тарой Делани в книге «Развитие основных навыков у детей с аутизмом».

Примеры игр:

#### 1. «Трикотажные качели»

Положить ребенка в трикотажное полотно. Держа за концы сложенного вдвое полотна нежно качать ребенка взад-вперед. Если ребенок получает удовольствие от движения, можно добавить элемент вращения.

Игра направлена на вестибулярное, возбуждающее и проприоцептивное воздействие, несет успокаивающий эффект.

#### 2. «Бросание мячиков»

Нужно разместить ведро примерно в полутора метров от передней части стула. Пусть ребенок обойдет стул кругом и, оказавшись спереди, бросит мячики в ведро. Постепенно, с каждым успешным броском, немного увеличивайте расстояние от стула до ведра.

Игра направлена на праксис, зрительно-моторные навыки.

#### 3. «Вкусное ожерелье»

Взрослый продевает нитку в широкое игольное ушко. Ребенок проталкивает иголку через кукурузные колечки, протягивая нитку. Когда нитка полностью заполнится колечками, взрослый связывает концы ожерелья. По окончании ребенок может повесить ожерелье на шею и съесть колечки.

Игра направлена на двустороннюю координацию рук, зрительно моторная координация «глаз-рука».

#### 4. «Где в моем мире»

Положите любой предмет в, на, рядом, с, под, позади чашки вводя в речь предлоги. Спросите у ребенка, где находится этот предмет. Сначала дайте ребенку выбрать из двух вариантов (например, под или над); затем пусть ребенок отвечает на вопрос «Где?».

Игра направлена на формирование пространственных представлений, речевое развитие [1].

Холдинг-терапию разработала американский психиатр Марта Уэлч. Терапия состоит в том, что в специально отведенное время мать берет на руки ребенка, сажает лицом к себе, и обнимает его. Во время терапии мама должна смотреть ребенку в глаза, говорить о своих чувствах и любви к нему. Также допустима ситуация когда ребенка держит вся его семья (мама, папа). Марта Уэлч выделяет в занятии три стадии: конфронтацию, отвержение и разрешение. Терапия проводится по одному разу каждый день, также в ситуациях, когда ребенку плохо.

Таким образом, холдинг-терапия может дать следующее положительное действие:

1) установление тесного эмоционального контакта между взрослым и ребенком, ребенок начинает чаще смотреть в глаза, проводит меньше времени в одиночестве, чаще проявляет желание взаимодействовать с людьми;

2) уменьшение сверхчувствительности и связанных с ней страхов;

3) усиление интереса к окружающему миру;

4) ослабление нежелательного поведения [3, с. 162].

Арт-терапия – это терапия искусством или творчеством. Она включает в себя такие направления: изотерапия, сказкотерапия, музыкотерапия, куклотерапия, песочная терапия, также это может быть лепка, тестопластика, аппликации, рисование красками.

Арт-терапия при работе с аутичными детьми может дать хорошие результаты, так как она:

- Формирует и развивает творческий потенциал ребенка;
- Помогает развивать коммуникативные навыки;
- Снижает эмоциональное напряжение, тревожность, ребенок становится более открытым и раскрепощенным;
- Развивает воображение.

Также в коррекционной работе можно использовать метод совместного рисования. Совместное рисование – это особый игровой метод, в ходе которого взрослый вместе с ребенком рисует различные предметы, ситуации из жизни ребенка и его семьи, разнообразные сюжеты из мира людей и природы [4, с. 60]. Детям с аутизмом свойственна стереотипность и застревание на собственных интересах и пристрастиях. Используя этот интерес, педагог побуждает ребенка к совместному рисованию. Он может попросить его закончить сюжет рисунка, ответить на поставленные вопросы. Здесь возникает эмоциональное и деловое общение. Рисуются сюжеты из жизни ребенка, в которых он испытывает разного рода затруднения – бытовые моменты, то, чего ребенок боится и т.д. При этом сюжеты проговариваются, и обязательно находится выход из создавшейся трудной ситуации. Также

важно обогащать уже имеющиеся представления. Что ребенок знает, а чего нет, что понял искаженно, обычно открывается и становится понятным в спонтанных проявлениях. Можно сделать выводы относительно знаний ребенка. И уже в последующих рисунках вводить новые детали. Использование этого метода дает возможность развивать средства коммуникации. Так как взрослый обозначает все словом, уточняет значение слов, раскрывает их значение, обогащается пассивный словарь ребенка. Нужно поддерживать любую речевую активность ребенка, специально создавать ситуации, когда ребенку захочется заговорить снова, тем самым развивается активная речь ребенка.

Приведем примеры специальных приемов совместного рисования:

«Зоопарк»: на листе бумаги рисуются или приклеиваются различные виды диких животных. При этом уточняются названия животных, обсуждаются их повадки, внешний вид, среда обитания.

«Магазин»: на листе бумаги рисуются фрукты и овощи на полках. Уточняется форма фруктов и овощей, их вкус, цвет.

«Дорога»: рисуем дорогу, по которой поедет различный транспорт: автомобили (большие, маленькие), велосипеды, мотоциклы, автобусы. Обсуждается, как едут машины быстро или медленно, как они сигнализируют «би-би!» и т.д.

Развитие игровой деятельности актуально для детей с аутизмом. Дети с аутизмом постоянно манипулируют с предметами. Основная цель таких манипуляций – это восприятие привлекательных сенсорных свойств предметов (цвета, формы, величины, материала). Дети не используют предмет по его функциональному назначению. Им нравится его трогать, нюхать, подбрасывать, вертеть, брать в рот [4, с. 66].

Тем самым специалисты могут использовать в работе с аутичными детьми сенсорные игры, которые дадут ребенку новые чувственные ощущения: вкусовые, зрительные, слуховые, тактильные, двигательные, обонятельные.

Виды сенсорных игр представлены в книге Елены Янушко «Игры с аутичным ребенком», вот некоторые из них:

Таблица 1

### Сенсорные игры

№ п/п	Игры	Оборудование	Описание игры
1	С красками	Альбомный лист, баночка с водой, синяя, желтая, красная акварельные краски, кисти	Скажите ребенку, что сегодня он увидит удивительное превращение трех цветов, которые могут превращаться друг в друга и образовывать новые цвета. Положите альбомный лист. Предложите ему взять



№ п/п	Игры	Оборудование	Описание игры
			синюю краску и ей нарисовать кружок, далее взять желтую краску и смешать ее с синей. Спросите ребенка, какой цвет получился. Продолжите также игру смешав красную краску с желтой, и синюю с красной. Также можно спросить ребенка, какие объекты в природе бывают таких цветов.
2	С мыльными пузырями	Глубокая миска с водой мыльным раствором, коктейльная трубочка, игрушки	В глубокой мисочке размешайте воду с мыльным раствором. Возьмите коктейльную трубочку, опустите ее в миску и начинайте дуть, образуя высокое облако мыльных пузырей. Предложите ребенку подуть вместе с вами. Также можно спрятать в мыльном замке игрушки и сказать что это их замок.
3	Со льдом	Лед, стакан с горячей и холодной водой, свеча	Приготовьте заранее лед. В стакан с горячей водой, опустите кусочек льда и наблюдайте, как быстро он тает. Возьмите стакан с холодной водой и сравните, как лед тает в такой воде. Можно подогреть лед над пламенем свечи и наблюдать, как кусочек льда превращается в воду. Спросите ребенка о том, что он увидел.
4	С пластилином	Разноцветный пластилин, горох, фасоль	На картоне выложите пластилин, сделав грядки для овощей. Теперь сажайте овощи. Пусть горох станет репкой, а красная фасоль картошкой, некоторые овощи можно сделать из пластилина.
5	С ватой	Вата, игрушки	Ребенок зарывается в большие комки ваты, а взрослый помогает ему «спрятаться в сугробе». Можно вместе с ребенком прятать в «сугробе» и любимую игрушку.

Также сенсорные игры решают следующие задачи:

- 1) установление эмоционального контакта ребенка со взрослым;
- 2) расширение представлений об окружающем мире;
- 3) получение положительных эмоций.

Таким образом, коррекционная работа строится на основе традиционных методов: АВА терапия, система альтернативной коммуникации (PECS), «Floortime», ТЕАССН, холдинг-терапия. Эти методы доказали свою эффективность, они позволяют добиться качественных результатов. Стоит внедрять в развивающий процесс и современные методы. Они позволяют разнообразить коррекционную работу и развивать коммуникативные навыки.

## **Литература**

1. Делани, Т. Развитие основных навыков у детей с аутизмом: Эффективная методика игровых занятий с особыми детьми / Тара Делани. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2016. – 272 с.
2. Жукова, Н.С. Логопедия. Основы теории и практики / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – Москва: Эксмо, 2017. – 288 с.
3. Никольская, О.С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Бенская, М.М. Либлинг. – Москва: Теревинф, 2015. – 287 с.
4. Янушко, Е.А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи психотерапия / Е.А. Янушко. – Москва: Теревинф, 2014. – 136 с.

УДК 159.9:7.01+159.947+159.95

ГРНТИ 17.07.65

## **РОЛЬ ЭМОЦИЙ И ЧУВСТВ В ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПИСАТЕЛЯ**

### **THE ROLE OF EMOTION AND THE SENSES IN CREATIVE ACTIVITY OF THE WRITER**

***А.И. Корытова***

Научный руководитель: Г.С. Корытова, д-р психол. наук, профессор

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* эмоции, чувства, эмоциональные переживания, творческая деятельность, писатель, литературное творчество, литературная одаренность, психология творчества.

*Key words:* emotions, feelings, emotional experiences, creative activity, writer, literary abilities, literary talent, psychology of creativity.

*Аннотация.* В статье анализируется роль и значение эмоциональной сферы личности в творчестве деятелей искусства. Говорится, что вопрос о роли эмоций и чувств в литературно-художественной деятельности неоднократно поднимался в работах отечественных и зарубежных исследователей при изучении механизмов и закономерностей создания новых литературных произведений. Показано, что произведения художественной литературы отражают эмоциональную составляющую внутренних психологических состояний писателя. Обозначено, что творчество литературных работников имеет свой специфический характер, проявляющийся эмоциональной насыщенностью и сопровождающийся предметными эмоциями и чувствами.

В отечественной психологической науке, начиная с работ создателя культурно-исторической теории развития личности Л.С. Выготского (1896–1934), принято считать, что исследования в области психологии искусств и творчества должны опираться на изучение эмоций и чувств,

поскольку данные феномены обладают способностью формировать впечатления или создавать образы, созвучные тому настроению, которое владеет личностью в минуты творчества [1]. Хотя здесь, вероятно, стоит вспомнить европейских художников, уже в XVIII веке полагавших, что произведение искусства обязано передавать те эмоциональные состояния, какие были присущи автору в момент его создания. Широко известны многие свидетельства творческих гениев, свидетельствовавших о высокозначимой роли эмоциональных переживаний в процессе творчества. Так, русские пейзажисты А.К. Саврасов (1830–1897), И.И. Левитан (1860–1900), В.Д. Поленов (1844–1927) неоднократно говорили о необходимости взволнованности художника своей темой для передачи настроения на холсте. Как писал знаменитый немецкий композитор К.Ф. Бах (1714–1778), «...музыкант никак не может взволновать людей иначе, кроме как будучи сам взволнован; он обязательно должен уметь сам вызывать в себе те аффекты, которые он хотел бы пробудить у своих слушателей» [2, с. 105]. На исключительную роль и значение эмоций и чувств в творчестве деятелей искусства обращал внимание великий русский писатель Л.Н. Толстой (1828–1910), считавший, что «вызвать в себе раз испытанное чувство, и вызвав его в себе, посредством движений, линий, красок, звуков, образов, выраженных словами, передать это чувство так, чтобы другие испытали то же чувство», – в этом и состоит деятельность искусства. «Искусство, – писал Л.Н. Толстой, – есть деятельность человеческая, состоящая в том, что один человек сознательно известными внешними знаками передает другим испытываемые им эмоции и чувства, а другие люди заражаются этими чувствами и переживают их» [3, с. 357]. С течением времени понимание места эмоций и чувств в творческом процессе расширялось. Современные исследования психологов показывают, что творчество невозможно без эмоциональной активации. Эмоции и чувства принято рассматривать как взаимосвязанные, но вместе с тем различающиеся явления эмоциональной сферы личности, как самостоятельные личностные образования. Они представляют собой один из обнаруживающихся психологических феноменов внутренней жизни индивида.

Эмоции – универсальная сущность. В психологической науке под эмоциями (от лат. *emoveo* – «волную», «потрясаю») традиционно понимают психические явления внутренней регуляции деятельности человека, отражающие смысл, который имеют существующие или возможные в его жизни ситуации [4]. В отличие от эмоций, человеческие чувства рассматриваются как более сложное, постоянное, устоявшееся во времени отношение личности к тому, что она познает и делает, к объекту своих потребностей. Чувства социально обусловлены и представляют собой высший продукт культурно-эмоционального развития

человека. С опорой на критерий «содержание» принято выделять моральные, интеллектуальные и эстетические виды чувств. Важнейшей особенностью эмоций и чувств является их идеаторный характер, то есть способность формироваться по отношению к ситуациям и событиям, которые реально в данный момент могут не происходить, а существуют только в виде идеи о пережитых, ожидаемых или воображаемых ситуациях [5]. Как известно, практически все проявления человеческой активности сопровождаются эмоциями и чувствами, играющими исключительно важную роль в осуществлении любого вида деятельности. Отсюда возникает другая важная особенность эмоций и чувств – их ориентированность на социальные коммуникации (эмоции могут передаваться между людьми или животными), из-за чего эмоциональный опыт включает в себя не только индивидуальные переживания, но и эмоциональные сопереживания, возникающие в ходе общения, создания и восприятия произведений искусства и т.п. Известный отечественный специалист в области психологии мотивации и эмоций В.К. Вилюнас (1944–2011) писал, что эмоции и внутренняя жизнь человека имеют тесную взаимосвязь. Они окрашивают психологические процессы и позволяют понять каким образом специфические субъективные переживания, порой очень ярко отражающие то, что человек ощущает, воображает и мыслит, проявляется в результатах его творческой деятельности [6]. Вполне очевидно, что особенно велика роль эмоций и чувств в художественном творчестве. Французский скульптор О. Роден (1848–1917) однажды заметил, что «...искусство является результатом работы мысли, делающей этот мир понятным, а эмоции – это отражение сердца художника на всех тех предметах, которых он касался» [7, с. 123].

Эмоциональные состояния и собственно эмоции выступают психическим отражением в форме непосредственного пристрастного переживания жизненного смысла явлений и ситуаций, обусловленного отношением их объективных свойств к потребностям субъекта. Это предметные специфические психические процессы и состояния, возникающие в конкретной обстановке и имеющие узконаправленный характер. Широко востребованной в научной среде является классификация эмоций по отношению к деятельности и соответственно их деление на стенические (побуждающие к действию, активизирующие, вызывающие психоэмоциональное напряжение) и астенические (расслабляющие, тормозящие деятельность, угнетающие). Характеризуя эмоции и чувства человека известный российский психолог и специалист в области психологии художественного творчества П.М. Якобсон (1902–1979) называл среди прочих практические эмоции, связанные с деятельностью и творчеством человека. «В окружающей действитель-

ности, – писал он, – мы можем выделить такую значительную область человеческой практики, как многообразные процессы деятельности человека» [8, с. 25]. При этом ученый отмечает, что эмоциональное отношение индивида к собственной творческой деятельности связано с потребностно-мотивационной значимостью и желанием ее осуществления, успешностью и трудностями выполнения, с полученными результатами. Данное положение в полной мере относится к литературно-художественному творчеству. Если литературно-художественное творчество приносит писателю психологическое удовлетворение, если у него получается задуманное, если он способен прилагать усилия и преодолевать возникающие в процессе литературного творчества проблемные ситуации, то такая деятельность вызывает положительное отношение к собственной деятельности [9], [10].

Художественная литература всегда существовала для того, чтобы отражать реальную жизнь во всем ее объеме и многообразии, и особенно эмоциональную составляющую внутренних переживаний человека. Когда говорят, что художественная литература – это отражение реальной жизни, то зачастую имеют в виду отражение через эмоциональный дейксис (от греч. *deixis* – «указание», «соотнесение») психологии автора литературного произведения. Говоря словами британского прозаика С. Моэма (1874–1965), «тема, которую выбирает писатель, герои, которых он придумывает и его отношение к ним обусловлены его предубеждениями и пристрастиями. То, что он пишет, является выражением его индивидуальности, эмоций и чувств, показателем жизненного опыта» [11]. Все виды литературного творчества – художественная проза, поэзия, драматургия всегда эмотивны, потому что без эмоционального контента литература не существует. При этом первостепенная функция произведений художественной литературы является эстетико-когнитивной и эмоционально заряженной.

До середины 1970-х годов научное рассмотрение проблемы вербализации эмоций и чувств было крайне редким: работы, изредка появлявшиеся на эту тему, чаще вызвали критическое отношение. В последней трети XX столетия стали зарождаться контуры новой парадигмы с пристальным вниманием к носителю и пользователю языка, к его психологии. Творчество литературных работников и литературно одаренных личностей, к числу которых в первую очередь могут быть отнесены писатели, поэты, драматурги, киносценаристы, литературные критики, имеет свой специфический характер. Несмотря на весьма популярные представления о «творческом озарении» и «внезапном наитии», можно утверждать, что литературно-художественное творчество – это, прежде всего, большой, напряженный, кропотливый и эмоционально насыщенный труд, зачастую сопровождающийся

присущими ему эмоциями и чувствами, в том числе весьма специфическими «муками творчества» [12]. У французского писателя А. Моруа (1898–1967) можно обнаружить: «Художественное произведение для художника является прежде всего освобождением. Писатель является человеком, который на протяжении своей жизни накопил чувства, которым не нашёл употребления в делах своих. Эти чувства душат его, переполняют его душу до предела, и как раз тогда, когда он почувствует необходимость освободиться от них, произведение выходит из него почти со спонтанной силой. Искусство для художника является средством высказывания!» [13, с. 81].

Не только внешнее поведение, но и внутреннее состояние писатель постигает по аналогии с переживаемым собственным душевным состоянием. Реализация замысла литературно-художественного произведения (романа, повести, рассказа, поэмы, стихотворения, киносценария, драматической пьесы и т.п.) предполагает довольно длительное собирание и впитывание или вбирание в себя литературных впечатлений. Зачастую литературный материал собирается писателем «впрок» (ведение дневников, записных книжек), а иногда – это специальная работа по накоплению фактического материала и личных впечатлений для осуществления текущих замыслов (работа в архивах, знакомство с общедоступными и мемуарными источниками информации, литературные экспедиции, страноведческие и этнографические путешествия, поездки в места нахождения исторических и природных достопримечательностей, общение с интересными людьми и собеседниками, путевые дневники, включенные и сторонние наблюдения). При этом широко бытующее утверждение о том, что творчество предполагает упорный и эмоционально-насыщенный труд, никак не исключает того, что сам процесс создания литературно-художественного произведения порой является относительно кратковременным актом огромного психоэмоционального напряжения и подъема духовных сил его творца. Вполне очевидно, что только в моменты или периоды такой безмерной собранности и сосредоточенности, всплеска творческого вдохновения можно создать действительно значительное произведение литературного творчества. В истории мировой художественной литературы имеется немало свидетельств того, как яркими порой бывают периоды творческого вдохновения, переживаемые писателями эмоции и чувства. Так, Ч. Диккенс (1812–1870) сообщал, что, когда дописывал рассказ «Колокола», то испытывал такую муку и волнение, как будто этот случай произошёл в действительности. И.С. Тургенев (1818–1883) вспоминал: «Когда я писал сцену расставания отца с дочерью в «Накануне», я так растрогался, что плакал». Ж. Гонкур (1830–1870) воображал себя однажды облаком, листком и водой, как бы рас-

творяясь в природе. По свидетельству очевидцев, Ф. Геббель (1813–1863) в часы творческого настроения напоминал лунатика. В. Сарду (1831–1908) смеялся и плакал со своими героями. На его рукописях всегда можно увидеть следы слёз, утверждал он [13]. Из обзора мемуарной литературы также следует, что чувства и эмоции, лирическое настроение или вдохновение способствуют творческому воображению, фантазии, так как в подобных ситуациях в сознании творца легко возникают яркие многочисленные образы, мысли, ассоциации.

Русский философ Н.А. Бердяев (1874–1948), говоря о роли эмоций и чувств в творчестве, акцентировал внимание не на результате (продукте) творчества, а на кульминации творческого процесса – состоянии творческого вдохновения, озарения, восторга, экстаза. Создатель гуманистической психологии, американский психолог К. Роджерс (1902–1987), одним из первых определил, что творческий процесс сопровождают специфические для творческой деятельности эмоции, которые не дифференцируются ни в одной классификации эмоций в психологии. Эти переживания относятся к сфере высших чувств и выражаются в эмоциональном состоянии «открытия» («Вот оно!», «Я открыл!», «Вот то, что я хотел выразить!»). Творческие личности, по данным известного российского специалиста по эстетике и психологии искусства Е.Я. Басина (1929–2016), обладают признаками высокой эмоциональности и эмпатийности, проявляющейся легкой идентификацией себя с другими людьми. Понятие «эмпатии» было введено в науку и интенсивно разрабатывалось во второй половине XIX – начале XX века в русле немецкой психологии и эстетики под названием «вчувствования». Эмпатия, по мнению Басина, призвана стирать границы между «Я» творческого субъекта и внешним «Я» объекта творчества [14].

Таким образом, можно констатировать, что вопрос о роли эмоций и чувств в литературной деятельности неоднократно возникал при изучении процессов создания новых произведений художественной литературы. Обзор литературы делает вполне очевидным вывод о том, что роль эмоций в литературно-художественном творчестве процессе высокочаще, а их проявления весьма многообразны: это наитие и озарение, эмпатийное умение вчувствоваться во внутренний мир своего героя, вдохновение и муки творчества, творческий порыв и радость открытия. «Кто не знал мук неизвестного, – писал французский физиолог К. Бернар (1813–1878), – тот не поймет наслаждений открытия, которые сильнее всех, которые человек может чувствовать» [15, с. 64].

---

## Литература

1. Выготский, Л.С. Психология искусства. Санкт-Петербург: Азбука, 2000. – 413 с.

2. Ильин, Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. Москва: Питер, 2009. – 444 с.
3. Толстой, Л.Н. Что такое искусство? Москва: Терра, 2015. – 428 с.
4. Корятова, Г.С. Эмоциональное выгорание как проявление защитного поведения в профессиональной деятельности // *Фундаментальные исследования*. – 2005. – № 4. – С. 29–32.
5. Изард, К. Психология эмоций. Санкт-Петербург: Питер, 1999. – 460 с.
6. Виллонас, В.К. Психология эмоций. Москва: Питер, 2007. – 496 с.
7. Шмидт, И.М. Роден. Москва: Иностранная литература, 1960. – 129 с.
8. Якобсон, П.М. Психология чувств и мотивации. Воронеж: НПО «Модек», 1996. – 304 с.
9. Корятова, А.И., Корятова, Г.С. Психология литературного творчества как научное направление: этап становления (последняя треть XIX – первая половина XX в.) // *Вестник Томского государственного педагогического университета*. – 2016. – № 11 (176). – С. 162–169.
10. Корятова, А.И., Корятова, Г.С. Психология творческих способностей: исследовательские позиции отечественной и зарубежной психологии // *Всероссийский фестиваль науки НАУКА 0+*. XXII Международная конференция студентов, аспирантов и молодых ученых «Наука и образование» (г. Томск, 16–20 апреля 2018 г.): В 5 т. Т. III: Педагогика и психология. Ч. 3: Актуальные проблемы психолого-педагогического и специального образования. Томск: Изд-во Том. гос. пед. ун-та, 2018. – С. 26–32.
11. Шаховский, В.И. Голос эмоций в языковом круге homo sentients. Москва: Либроком, 2012. – 142 с.
12. Корятова, А.И., Корятова, Г.С. Литературные способности: проблема психодиагностики и разработки методов эмпирического исследования // *Научно-педагогическое обозрение*. – 2019. – № 1 (23). – С. 28–37.
13. Арнаудов, М.П. Психология литературного творчества. Москва: Прогресс, 1970. – 650 с.
14. Басин, Е.Я. Двухликий Янус: о природе творческой личности. Москва: Гуманитарий, 2009. – 238 с.
15. Бернар, К. Лекции физиологии и патологии нервной системы. Санкт-Петербург: Изд-во Н. Неклюдова, 1866. – 423 с.

УДК 159.95  
ГРНТИ 15.21.41

## **КОРРЕКЦИЯ ТРЕВОЖНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ АРТ-ТЕРАПИИ**

## **CORRECTION OF ANXIETY IN OLDER PRESCHOOL-AGED CHILDREN BY MEANS OF ART THERAPY**

***А.В. Лобач***

Научный руководитель: В.А. Рудницкий, д-р мед. наук, профессор

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* тревожность, старший дошкольный возраст, арт-терапия.



*Key words:* anxiety, older preschool age, art therapy.

*Аннотация.* Статья посвящена изучению феномену тревожности у детей старшего дошкольного возраста в условиях внедрения ФГОС ДО. Данный феномен имеет невротическую природу и, как следствие, негативно сказывается на личностной, эмоционально волевой, а также познавательной сферах ребенка. Учитывая факт того, что причины возникновения тревожности у детей различны, соответственно и методы ее преодоления так же будут различными.

В статье рассматриваются методы арт-терапии, которые позволяют успешно проводить коррекцию тревожности у детей старшего дошкольного возраста.

В психологии понятием «тревожность» принято обозначать состояние человека, которое обусловлено повышенной склонностью к беспокойству, переживаниям и опасениям. Данный феномен, не является устойчивой чертой характера, имеет отрицательную эмоциональную окраску и, как следствие, обратим при проведении соответствующих мероприятий. Признаками тревожности являются робость, неуверенность в себе, агрессия направленная на других, несамостоятельность, замкнутость, одиночество, фантазии отходящие от реальности, малоактивность.

В группе тревожные дети могут не пользоваться всеобщим признанием, чаще они принадлежат к числу наименее популярных, так как замкнуты, крайне неуверенны в себе, малообщительны, или наоборот, очень назойливы, общительны. Причиной данного феномена, является их безынициативность из-за заниженной самооценки, поэтому в межличностных отношениях, эти дети не будут являться лидерами. Соответственно у других детей появляется желание и стремление доминировать над ними, в результате, происходит снижение эмоционального фона тревожного ребенка, усиливается неуверенность в себе, возникают внутренние конфликты, связанные со сферой общения, усиливается агрессия направленная на других, замкнутость, одиночество, малоактивность, фантазии отходящие от реальности.

Основными причинами возникновения данного феномена являются, завышенные требования со стороны взрослых, излишняя строгость родителей, частые упреки, угрозы и открытые посылы, отдаленность родителей, недоверие к ребенку, отсутствие привязанности внутри семьи, непоследовательность требований или превалирование авторитарного стиля общения, что приводит к повышенной ответственности, ситуации конкуренции, соперничества. Тревожность у детей может формировать влияние современных гаджетов, просмотр видеороликов, компьютерные игры с отрицательными героями, сценами насилия и жестокости.

Благодаря внедрению ФГОС, современное дошкольное образование постоянно совершенствуется новейшими педагогическими технологиями, направлениями и методиками, что позволяет изменять дидактические подходы в лучшую сторону к процессу развития, воспитания, и обучения личности.

Одним из наиболее эффективных направлений по снижению тревожности, в работе с детьми старшего дошкольного возраста – является арт-терапия.

Формы и методы, используемые в настоящее время арт-терапии весьма многогранны и разнообразны.

Наиболее приемлемыми из них являются: изотерапия, метафорические ассоциативные карты, глинолечение, психогимнастика, игротерапия, песочная терапия, сказкотерапия, цветотерапия.

Остановимся более подробно на каждом из них:

**Изотерапия** по форме организации может быть, как групповой, так и индивидуальной. Благодаря рисованию, педагог может облегчить процесс коммуникации детей, объединить их в группу при сохранении индивидуального характера их деятельности и, опосредовать ее общим творческим процессом и его продуктом.

В проективном рисовании с детьми используются следующие методики

1. *Свободное рисование* (каждый рисует, что хочет).
2. *Коммуникативное рисование.*
3. *Совместное рисование.*
4. *Дополнительное рисование.*

Рисуночные занятия с дошкольниками не ограничиваются обычным набором изобразительных средств (кисти, бумага, краски, восковые мелки) и традиционными способами их использования. Ребенок более охотно включается в процесс, если он отличается от того, к чему он привык.

Существуют определенные условия подбора приемов и техник создания изображений, от которых зависит успешность арт-терапевтического процесса:

Условие 1. Приемы и техники подбираются по принципу простоты и эффективности. Ребенок должен испытывать легкость, а не затруднения при создании изображения с помощью предлагаемой техники. Любые усилия в ходе творческой работы должны быть приятны, оригинальны и интересны ребенку.

Условие 2. Привлекательными и интересными должны быть оба процесса: и создание, и результат изображения. Обе составляющие в равной мере ценны для ребенка, и это является его особенностью, что отвечает природе детского рисования.

Условие 3. Изобразительные способы и техники должны быть нетрадиционными.

Работу в этом направлении следует начинать в младшем и среднем дошкольном возрасте с таких техник как: рисование пальчиками, ладошкой, обрывание бумаги, а в старшем дошкольном возрасте эти, же методики дополняют художественный образ, создаваемый с помощью более сложных: печать по трафарету, кляксография, тычkovание, монотипия, и т.д.

**Метафорические ассоциативные карты** – это эффективный и экологический инструмент для работы с детьми и их взаимодействиями со сверстниками и взрослыми. Научно доказанный факт: что дети, зачастую, мыслят образами. Поэтому, их природе свойственно работать с картинкой = метафорическими картами. Дети погружаются в волшебство, игру, сказку, и не замечают, как проходит время. Педагог наблюдая за ассоциациями, возникающими у детей, на определенную картинку, проводит анализ ситуации и подводит к наилучшему выходу из нее, тем самым снимая тревожность.

Работая с детьми, применяя МАК, мы выделяем следующие преимущества:

1. Дети воспринимают карты, как игру, что позволяет снизить тревожность и напряжение.

2. Любопытство ребенка легче удовлетворяется с помощью карт, и как следствие, уровень тревожности уменьшается.

3. МАК позволяют легко устанавливать контакт: для этого взрослый сам с помощью карты рассказывает о себе, а потом дает такую же возможность ребенку.

4. МАК способствуют облегчению диагностики и дальнейшей работы. Для диагностики используются легкие упражнения. К примеру, ребенка просят сначала найти себя и членов своей семьи, а затем составить рассказ о каждом. Можно предложить найти карту, которая похожа на те чувства, которые в данный момент испытывает ребенок. Или используя три карты попросить ребенка рассказать сказку.

5. Ребенок легче рассказывает о своих чувствах и эмоциях, переживаниях, опираясь на карту.

6. МАК способствуют развитию эмоционального интеллекта ребенка.

7. Благодаря использованию МАК происходит развитие творческой составляющей.

8. МАК значительно сокращают время сессии.

**Глинотерапия.** Мягко осознавать, отреагировать и переработать травматичный опыт позволяет работа с глиной. «Вылепливание» снижает или убирает сопротивление и дает возможность «увидеть» решение,

особенно это важно для тех детей, которым трудно рассказывать о своих чувствах и переживаниях, кому сложно «выговориться», и в ситуациях неопределенности. Лепка является одним из инструментов, благодаря которой можно научиться управлять собой; не имеет возрастных ограничений и противопоказаний; дает уникальную возможность человеку почувствовать себя творцом. Это одно из лучших средств при работе с эмоциями (тревога, страх, обида, агрессия).

**Психогимнастика** – это курс специальных занятий (упражнений, игр, этюдов), которые направлены на развитие и коррекцию различных сторон психики ребенка (как ее эмоционально-личностной сферы, так и познавательной).

В занятие входят ритмика (снятие напряжения), пантомимика (развитие выразительности в жестах и движениях), коллективные танцы и игры (на преодоление барьеров в общении). У ребенка формируются положительные черты характера: смелость, уверенность, доброта, честность. Корректируются невротические проявления (различного рода опасения, неуверенность, тревожность). Эти занятия позволяют детям не только распознавать различные эмоции, но и управлять ими.

**Игротерапия** – эти занятия, направлены на создание благоприятной ситуации общения для детей и усвоение его основных навыков. Очень часто в игре, в такой основной детской деятельности, как игра, ребенок справляется со своими страхами, с трудностями в общении, тревожностью и с большинством других проблем. Игротерапия способствует снижению напряженности, тревожности, мышечных зажимов, страхов и повышению уверенности в себе. Игра готовит детей к взрослой жизни, помогает приобрести необходимые навыки и знания.

**Песочная терапия** позволяет общаться с миром и самим собой через песок; это своеобразный способ снятия внутреннего напряжения и воплощения его на бессознательно-символическом уровне, что способствует повышению уверенности в себе и открытию новых путей развития. Основу песочной терапии составляет создание свободного и защищенного пространства, в котором ребенок выражает и исследует свой мир, превращая свои переживания и опыт, часто тревожащие или непонятные, в зримые и осязаемые образы. Картина на песке может трактоваться, как трехмерное изображение определенного аспекта душевного состояния; неосознанная ситуация, разыгрывается в песочнице, подобно драме, конфликт переносится из внутреннего мира во внешний, делается зримым и под руководством педагога корректируется и исчерпывается.

**Сказкотерапия.** Сказкотерапия, относящаяся ранее к библиотерапии, в последнее время стала самостоятельной методикой. В ее основе по-прежнему лежит психокоррекция с использованием средств лите-

ратурного произведения – сказки. Она используется в работе со старшими дошкольниками. Эффективность сказкотерапии в период дошкольного детства заключается в специфике деятельности ребенка в этом возрасте, а также особенностью данного литературного жанра, позволяющего свободно фантазировать и мечтать.

Сказка раздвигает рамки обычной жизни, сталкивает со сложными чувствами и явлениями в доступной форме, знакомит с миром чувств и переживаний. Она позволяет ребенку идентифицировать себя с близким для него героем, сравнивать себя с персонажем, понимать, что их проблемы созвучны и одинаковы. Ребенок находит выход из различных сложных ситуаций, с помощью сказочных образов и их действий, он видит пути решения возникших конфликтов, различает добро и зло, усваивает моральные ценности и нормы.

**Цветотерапия** – направлена на снижение уровня негативных психоэмоциональных состояний (тревога, страх, агрессия), оказывает мягкое психологическое воздействие на ребенка.

Она способствует пробуждению внутренней способности работать с цветом на интуитивном уровне и стимулирует воображение. Поэтому цвет для ребенка является особой палочкой-выручалочкой в любых критических случаях.

Одним из важнейших условий снижения уровня тревожности у детей в детском саду, является необходимость в профилактической работе с родителями и педагогами, которая включает в себя следующие направления:

**Основные направления работы с родителями:** тематические консультации, анкетирование, педагогические и психологические беседы наглядно-информационные методы (рекомендации педагогов и специалистов, выставки детских работ, открытые занятия) родительские собрания, круглые столы, семинары-практикумы и т.д.

**Основные направления работы с педагогами:** анкетирование, тематические консультации, педсоветы, семинары-практикумы, круглый стол, консилиумы по данной проблеме.

Через рисунок, игру, сказку, глину, песок и метафорические ассоциативные карты, арт-терапия дает выход сильным эмоциям и внутренним конфликтам, помогает понять и принять собственные переживания и чувства, способствует расслаблению, снятию напряжения, понижению уровня тревожности и агрессии, а также повышает самооценку ребенка и развивает его творческие способности.

Такой ребенок будет всегда уверен в себе, в своих силах и будет смело шагать по жизни, достигая поставленных им целей.

Подводя итоги, хочется отметить, что в арт-терапии задействованы слуховые, зрительные, тактильные анализаторы, что в свою очередь

благоприятно влияет на психическое и физическое самочувствии ребенка. Арт-терапия оказывает успокаивающее, укрепляющее, тонизирующее, стимулирующее и расслабляющее воздействие на эмоциональное и психическое состояние ребенка. В арт-терапии используется комплекс коррекционных упражнений, которые затрагивают общее физическое развитие, эмоциональное развитие, речевое (вербальное) развитие, что в целом позитивно сказывается на социальном развитии. Арт-терапия развивает творчество, воображение и мелкую моторику, создает эмоционально-положительный настрой у детей и взрослых. Нетрадиционные формы работы дают детям множество положительных эмоций, что способствует преодолению страха, робости, неуверенности в себе. Ценностью арт-терапии является не результат (творческий продукт), а сама личность участника, что является особенно важным при работе с детьми с ОВЗ. Арт-терапия – это эффективный, доступный, безопасный, интересный метод специальной психологической коррекции. Методы арт-терапии являются ценным инструментом в деятельности образовательных учреждений, особенно при коррекции тревожности у детей старшего дошкольного возраста.

---

### Литература

1. Бреслав, Г.М. Эмоциональная особенность формирования личности в детстве: норма и отклонение. – Москва: Педагогика, 2014. – 180 с.
2. Велиева, С.В. Диагностика психических состояний детей дошкольного возраста: учебно-методическое пособие // сост. С.В. Велиева. – Санкт-Петербург: Речь, 2016. – 240 с.
3. Грабенко, Т.Н. Коррекционные, развивающие и адаптирующие игры: методическое пособие для педагогов, психологов и родителей / Т.Н. Грабенко, Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева. – Санкт-Петербург: Детство-пресс, 2015. – 64 с.
4. Зинкевич-Евстигнеева, Т.Д. Практикум по сказкотерапии / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева. – Санкт-Петербург: Речь, 2017. – 310 с.
5. Зинкевич-Евстигнеева, Т.Д. Путь к волшебству / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева. – Санкт-Петербург: Златоуст, 2015. – 355 с.
6. Казакова, И.В. Сказкотерапия как средство развития творческих способностей, совершенствования способов взаимодействия с окружающим миром детей дошкольного возраста // Психолого-педагогическое сопровождение участников образовательного процесса: Материалы III региональной научно-практической конференции (18 февраля 2012 г.). – Нерюнгри, 2016. – С. 29–32.
7. Кац, Г. Метафорические карты: руководство для психолога / Г. Кац, Е. Мухаматулина. – Москва: Генезис, 2018. – 160 с.
8. Кирьянова, О.Н. Причины возникновения высокого уровня тревожности у детей дошкольного возраста / О.Н. Кирьянова // Психология в России и за рубежом: материалы междунар. науч. конф. – Санкт-Петербург: Реноме, 2017. – С. 23–25.
9. Киселева, М.В. Арт-терапия в работе с детьми. – Санкт-Петербург: Речь, 2016. – 15 с.
10. Левченко, И.Ю. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании / И.Ю. Левченко. – Москва: Академия, 2018. – 248 с.
11. Морозовская, Е. Мир проективных карт: Обзор колод, упражнения, тренинги / Е. Морозовская. – Москва: Генезис, 2017. – 168 с.

12. Морозовская, Е.Р. Проективные карты в работе психолога: полное руководство / Е.Р. Морозовская. – Одесса, Институт Проективных Карт, 2015. – 128 с.
13. Черняева, С.А. Психотерапевтические сказки и игры / С.А. Черняева. – Санкт-Петербург: Речь, 2017. – 168 с.
14. Шелехов, И.Л., Гребенникова, Е.В., Иваничко, П.В. Методы активного социально-психологического обучения: учебно-методический комплекс / И.Л. Шелехов, Е.В. Гребенникова, П.В. Иваничко; ФГБОУ ВПО ТГПУ. – Томск: Изд-во Томского государственного педагогического университета, 2014. – 264 с.

УДК 159.9

ГРНТИ 15.31.31

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ  
ФОРМИРОВАНИЯ АДЕКВАТНОЙ САМООЦЕНКИ  
ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА  
В РАЗЛИЧНЫХ ВИДАХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMING  
AN ADEQUATE SELF-ASSESSMENT OF CHILDREN OF  
PRESCHOOL AGE IN VARIOUS TYPES OF ACTIVITY**

*А.А. Микова*

Научный руководитель: Л.В. Вершинина, канд. психол. наук, доцент

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* самооценка, дети дошкольного возраста, детские виды деятельности.

*Key words:* self-esteem, preschool children, children's activities.

*Аннотация.* Самооценка является наиболее сложным и многогранным компонентом самосознания личности. Развитие самооценки у детей в период старшего дошкольного возраста является актуальной задачей в связи с преддверием новой социальной роли – роли школьника. В статье дан обзор психолого-педагогической литературы по данной теме. Представлены результаты диагностики самооценки детей старшего дошкольного возраста. Обозначены психолого-педагогические условия формирования адекватной самооценки в различных видах деятельности.

Период старшего дошкольного возраста – это время, когда ребенок находится в преддверии новой социальной роли – роли школьника, важными качествами которого являются способность к анализу, самоконтролю, оцениванию себя и других, умение воспринимать чужие оценки.

Целевые ориентиры федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) на этапе завершения дошкольного образования включают в себя такие пункты, как: ребенок проявляет инициативу и самостоятельность в разных видах деятельности; ребенок обладает установкой положительного отношения

к миру, к разным видам труда, другим людям и самому себе, обладает чувством собственного достоинства. В связи с этим, одним из психолого-педагогических условий успешной реализации ФГОС ДО является уважение взрослых к человеческому достоинству детей, формирование и поддержка их положительной самооценки, уверенности в собственных возможностях и способностях; поддержка инициативы и самостоятельности детей в специфических для них видах деятельности [1].

Таким образом, можно сделать вывод, что развитие самооценки у детей в период старшего дошкольного возраста является актуальной задачей.

Понятие самооценки широко используется как в отечественных, так и в западных психологии и педагогике. Существует множество подходов к пониманию сущности самооценки, что свидетельствует о многогранности и сложности ее как психологического феномена. Изучением проблемы самооценки личности, ее структуры, функций, занимались такие исследователи, как Б.Г. Ананьев, Р. Бернс, Л.С. Выготский, У. Джеймс, И.С. Кон, С. Куперсмит, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, К. Роджерс, С.Л. Рубинштейн, А.Г. Спиркин, В.В. Столин и др. Выявлением закономерностей формирования самооценки в детском возрасте занимались О.А. Белобрыкина, Л.И. Божович, В.А. Горбачева, А.В. Захарова, В.С. Мухина и многие другие.

Большинство исследователей понимали самооценку как наиболее сложный и многогранный компонент самосознания личности, это оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей.

Отечественные психологи (А.А. Бодалев, Л.И. Божович, А.И. Липкина, Г.К. Максимов, В.Ф. Сафин и др.) утверждают, что адекватная самооценка способствует развитию зрелой гармоничной личности, высокого психического уровня, возможности вести себя независимо от непосредственно воздействующих на личность обстоятельств [2].

Убедительные данные, показывающие зависимость развития самосознания и самооценки ребенка от содержания и структуры его деятельности, были получены при исследованиях Б.Г. Ананьева (1948). А В.А. Горбачевой подробно изучены условия образования самооценки и самооценки детей в разных формах их деятельности (игры, трудовой деятельности). Взаимосвязь между развитием самооценки ребенка и его деятельностью описана многими психологами и педагогами: игровая деятельность (О.О. Гонина, А.С. Спиваковская, Л.И. Уманец, Д.Б. Эльконин и др.), художественно-эстетическая деятельность (Т.В. Буй, Е.А. Архипова и др.), трудовая деятельность (А.М. Виноградова, А.В. Запорожец, Я.З. Неверович и др.).



Теоретический анализ научной литературы свидетельствует о наличии противоречия между теоретическим уровнем разработанности проблемы формирования адекватной самооценки и недостаточным практическим инструментарием, способствующим формированию адекватной самооценки у детей старшего дошкольного возраста в различных видах деятельности.

Целью нашего исследования являлось выявление психолого-педагогических условий формирования адекватной самооценки детей старшего дошкольного возраста в различных видах деятельности.

Для достижения цели был решен ряд задач:

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по обозначенной теме;
2. Подобрать диагностический инструментарий;
3. Проанализировать полученные данные;
4. Составить перспективный план формирующего эксперимента и реализовать его.

Базой исследования послужила старшая группа МАДОУ № 73 г. Томска. В эксперименте приняли участие 24 ребенка. Возраст детей: 5–6 лет, из них 11 мальчиков и 13 девочек.

Самооценка детей оценивалась при помощи методов:

- метод «Лесенка» (В.Г. Щур);
- метод «Тест символических заданий» (Г.Г. Носков).

Полученные нами данные выявили следующую картину. Диагностика уровня самооценки детей при помощи методики «Лесенка» показала следующее:

- 96% детей поставили себя на первую ступень, что свидетельствует о завышенной самооценке, но при этом является возрастной нормой;
- 4% детей поставили себя на пятую ступень, что свидетельствует о заниженной самооценке.

Диагностика уровня самооценки детей (доминантности, лидерства) при помощи методики «Тест символических заданий» показала следующее:

- у 29% детей выявлены максимальные показатели по доминантности и лидерству;
- у 21% детей выявлены средние показатели по доминантности и лидерству;
- у 25% детей выявлены высокие показатели по доминантности, но средние по лидерству;
- у 17% детей выявлены высокие показатели по доминантности, но максимально низкие по лидерству, что, на наш взгляд, свидетельствует о том, что данные дети испытывают стеснение, неуверенность;

- у 8% детей выявлены максимально низкие показатели по доминантности и лидерству.

Таким образом, у 29% детей по данным двух методик диагностирована завышенная самооценка.

При соотнесении результатов других детей возникло противоречие. Некоторые дети, продемонстрировавшие завышенную самооценку на первой диагностике, показали иные результаты при второй. Данный факт, на ваш взгляд, является лишь подтверждением необоснованно завышенной самооценки у этих детей. Таким образом, 96% детей имеют завышенную самооценку.

Низкую самооценку имеет 1 ребенок (4%).

Аня К., продемонстрировавшая низкую самооценку при проведении методики «Лесенка», обладает также низкими показателями по доминантности и лидерству. Полученные данные, на наш взгляд, являются следствием того, что ребёнок имеет ограниченные возможности здоровья.

17% детей, которые предположительно испытывают стеснение и неуверенность: Богдан К., Лера П., Анжелика А., Митя Г. Данное предположение не является беспочвенным. Методика «Лесенка» выявила следующее: по мнению Богдана К., родители считают его плохим; Лера П. думает, что папа ее не любит; Анжелика А. думает, что мама не считает ее хорошей; Митя Г. замкнут, на вопросы не отвечает, ребенок имеет ограниченные возможности здоровья.

Проанализировав психолого-педагогическую литературу и данные констатирующего эксперимента, нами были выявлены оптимальные психолого-педагогические условия формирования адекватной самооценки у детей старшего дошкольного возраста. Формирующий эксперимент было решено осуществлять средствами различных видов детской деятельности (игровая, продуктивная, трудовая, художественная) с соблюдением следующих психолого-педагогических условий:

- реализация индивидуального и интегративного подходов;
- создание ситуаций успеха, ведение бесед-рефлексий с детьми;
- самооценка и взаимооценка собственной деятельности детьми с введением критериев;
- отслеживание достижений детей;
- обогащение игровой среды детей, введение новых игровых сюжетов, в том числе с помощью произведений литературы;
- проведение системы занятий с детьми, направленной на обогащение представлений детей об их индивидуальных особенностях, на социально-коммуникативное развитие (с использованием элементов тренинговой работы Р.Р. Калининой, С.В. Крюковой, Н.Л. Кряжевой, Е.К. Лютовой, Г.Б. Мониной, М.А. Панфиловой, М.И. Чистяковой).

Также эффективное формирование самооценки детей невозможно без консультации родителей по данной теме. Для расширения знаний в этой области родители прошли обучающие анкеты и получили рекомендации.

На данный момент формирующий эксперимент подходит к концу. В ходе контрольного эксперимента удастся сделать выводы об эффективности проделанной работы.

### **Литература**

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fgos.ru> (дата обращения: 02.04.2019).
2. Рябышева, Е.Н. Научно-практические подходы к изучению самооценки детей дошкольного и младшего школьного возраста [Электронный ресурс] / Е.Н. Рябышева // Вестник тамбовского университета. – 2007. – № 9. – С. 80–86. – Электрон. версия печ. публ. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=9910614> (дата обращения: 02.04.2019).

УДК 376  
ГРНТИ 14.29.09

## **МЕТОД ПРОЕКТОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ**

## **METHOD OF PROJECTS IN EXTRACTION ACTIVITY AS ONE OF THE CONDITIONS OF SOCIALIZATION OF CHILDREN WITH VISION DISORDERS**

***Е.Ю. Пономарева***

Научный руководитель: И.С. Карауш, д-р мед. наук, профессор

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* адаптированные программы, системно-деятельностный подход, дифференцированный подход, метод проектов, внеурочная деятельность, социализация, дети с нарушениями зрения, программа внеурочных занятий, школа-интернат, компетенции.

*Key words:* adapted programs, system-activity approach, differentiated approach, project method, extracurricular activities, socialization, children with visual impairments, extra-curricular activities, boarding school, competencies.

*Аннотация.* Статья посвящена проблемам организации образования детей с ОВЗ на современном этапе развития российской системы образования. Введение ФГОС НОО и разработанные на его основе адаптированные программы создают условия для социализации детей с ОВЗ. Автор анализирует использование метода проектов как эффективного способа реализации системно-деятельностного

и дифференцированного подходов, являющихся методологической основой Стандарта. В статье представлен практический опыт педагогов «Школы-интерната для обучающихся с нарушением зрения» города Томска использования метода проектов во внеурочной деятельности.

Одним из важных направлений в рамках модернизации современной системы образования в России является обеспечение доступности и качества образования лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Введение ФГОС НОО ОВЗ с 2016–2017 учебного года должно обеспечить создание единого образовательного пространства для всех детей вне зависимости от тяжести нарушений их развития. В своей деятельности педагоги опираются на адаптированные образовательные программы (АООП НОО), которые разрабатываются на основе Стандарта для каждой категории детей с ОВЗ. АООП реализуются в урочной и внеурочной деятельности [1].

В общеобразовательном учреждении, где обучаются дети с нарушениями зрения, в соответствии со Стандартом могут использоваться 4 варианта программы для слепых обучающихся и 3 – для слабовидящих. Все программы учитывают особенности психофизического развития, индивидуальные возможности обучающихся [1]. Недостаточность информации об окружающем мире, вследствие снижения зрения, а иногда и его отсутствия, изменяет социальную позицию, снижает познавательный интерес, из-за чего происходит нарушение в эмоционально-поведенческом отношении детей к различным сферам деятельности. Недостаток социального опыта, искажённые отношения со стороны окружающих людей способствуют появлению у детей с нарушением зрения отрицательных черт характера: эгоизма, снижения внимания к окружающим, нерешительности [2].

Программы для детей с нарушениями зрения должны обеспечивать коррекцию и профилактику нарушений развития, социализацию и социальную адаптацию, поэтому методологической основой Стандарта для обучающихся с ОВЗ является системно-деятельностный и дифференцированный подходы [1]. Системно-деятельностный подход ориентирован на достижение результата через практическую деятельность обучающихся, включающую обучение и воспитание в единый процесс. Дифференцированный подход направлен на индивидуализацию процесса обучения, на создание условий для развития ученика как личности.

Одним из эффективных способов реализации этих подходов, является **метод проектов**. Метод проектов не является принципиально новым в педагогической практике. Он возник еще в 20-е годы XIX века в США и связан с разработками американского философа и педагога

Дж. Дьюи и его ученика В.Х. Килпатрика. Основная идея – обучение на активной основе («обучение посредством делания») через целесообразную деятельность ученика. Идеи проектного обучения в России возникли практически параллельно с разработками американских ученых: под руководством С.Т. Шанского в 1905 году была организована небольшая группа сотрудников, пытавшаяся активно использовать проектные методы в методике преподавания. В современной педагогике этот метод используется на разных предметах в урочной и внеурочной деятельности, так как способствует формированию ключевых компетенций (исследовательских, презентационных, рефлексивных, коммуникативных) через социальное взаимодействие [3]. В литературе по инклюзивному обучению метод проектов рассматривается как один из методов обучения, обеспечивающих реализацию инклюзивного образования [4, с. 41].

В областном государственном казённом общеобразовательном учреждении «Школа-интернат для обучающихся с нарушениями зрения» города Томска, где обучаются дети с нарушениями зрения различной степени (слабовидящие, незрячие), метод проекта стал одним из основных во внеурочной деятельности. Специфика школы (интернат предполагает круглосуточное пребывание части детей, организацию воспитательной деятельности во второй половине дня) определяет важность внеурочной деятельности как необходимой составляющей учебно-воспитательного процесса, одной из форм организации свободного времени учащихся и условия достижения личностных и метапредметных результатов.

С 2015–2016 учебного года в школе реализуется программа внеурочных занятий по литературе «**Литературно-историческая мозаика**», рассчитанная на учащихся 5–12 классов. Новизна данной программы состоит в интеграции двух предметных областей «Литература» и «История» через общие точки соприкосновения – литературный и исторический календарь. Важнейшие литературные события текущего года «вписываются» в исторический контекст эпохи. Программа носит метапредметную направленность. В течение учебного года идет работа по 4 большим модулям (каждый модуль – один ученический проект). Тематические модули программы могут дополняться и расширяться. Тема модулей года определяется календарем юбилейных дат. Обучающиеся вовлекаются в процесс познания, ощущают собственную причастность к историческим и литературным явлениям, событиям. Это обогащает социальный опыт, воспитывает патриотизм, уважение к традициям народа.

В литературе существует классификация проектов по шести признакам: по методу, доминирующему в проекте; по числу участников;

по характеру контактов участников; по характеру координации проекта; по продолжительности проекта; по предметно-содержательной области [3]. В нашей практике с детьми с нарушениями зрения наиболее востребованы длительные (одна четверть) межпредметные проекты под непосредственным руководством педагога. По доминирующему методу проекты разнообразные: **творческие** (в июне 2016 при спонсорской поддержке издательства «Дельтаплан» выпущен сборник лучших детских работ «Навстречу судьбе», куда вошли работы учащихся нашей школы (проза и поэзия); в ноябре 2017 – общешкольный конкурс сочинений к Дню Матери; литературно-музыкальные композиции: в 2015–2016 учебном году «Гори, звезда моя, не падай...», посвященная 120-летию со дня рождения С.А. Есенина, в 2016–2017 учебном году – «За далью – Даль...» к 215-летию со дня рождения В.И. Даля, в 2017–2018 учебном году – посвященная книгам-юбилеям 2017 года; литературные гостиные: в 2017 «Я не могу любовь определить...», в 2018 – посвященная 80-летию со дня рождения В. Высоцкого); **практико-ориентированные** (в 2016–2017 году «Учебная площадка по созданию мультимедийной продукции: презентации, видеофильмы»); **исследовательские** (научно-практические конференции «Династия Романовых», «Отечественная война 1812 года», «Великая война в истории моей семьи»; экскурсии в Краеведческий музей).

При организации проектной деятельности с детьми с ОВЗ (и в частности, с нарушениями зрения) необходимо учитывать следующие моменты: психофизическое состояние детей для обеспечения щадящей учебной, познавательной и коммуникативной нагрузки; при сопровождении проекта необходимо участие различных специалистов, помимо учителя: воспитателя, педагога-психолога, учителя музыки, рисования, преподавателя танцевального кружка, библиотекаря, а также привлечение родителей.

Процесс социализации длится всю жизнь, поэтому так важно в школе сформировать у обучающихся с ОВЗ компетенции, которые позволят им в дальнейшей жизни совершенствовать себя как личность, выстраивать социальные отношения в меняющихся условиях. А метод проекта, стрержнем которого является формирование метапредметных навыков, наиболее соответствует этой задаче.

## **Литература**

1. ФГОС обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgos-ovz.herzen.spb.ru/> (дата обращения 18.03.2019).
2. Социализация детей с ОВЗ на современном этапе: научно-методический и прикладной аспекты: сб. науч. метод. материалов / под ред. А.Ю. Белогурова, О.Е. Булановой, Н.В. Поликашевой. – Москва: «Спутник+», 2014. – 335 с.

3. Полат, Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студентов высших педагогических заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.В. Петров. – Москва: «Академия», 2009. – 272 с.
4. Подольская, О.А. Теория и практика инклюзивного образования: учебное пособие / О.А. Подольская, И.В. Яковлева. – Москва, Берлин: Директ-Медиа, 2018. – 201 с.
5. Белова, И.И. Организация проектной учебно-исследовательской деятельности школьников: научно-практические рекомендации для педагогов дополнительного образования, учителей, методистов / И.И. Белова, С.М. Гетманцева, Ю.Н. Гребенникова, О.А. Гущина. – Великий Новгород, 2002. – 63 с.
6. Захарова, Н.Д. Роль проектной деятельности в социализации детей с ОВЗ // Образование и воспитание. – 2018. – № 2. – С. 43–47.
7. Калинина, Т.В. Метод проектов как условие социализации детей с ограниченными возможностями / Т.В. Калинина, С.А. Артемова, М.В. Ярикова // Современные наукоемкие технологии. – 2017. – № 3. – С. 92–96.
8. Кукушин, В.С. Классификация проектных работ. Теории и методики обучения. – Ростов-на-Дону, 2005. – 241 с.
9. Пахомова, Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: пособие для учителей и студентов педагогических вузов. – Москва: АРКТИ, 2005. – 112 с.
10. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии: учебное пособие. – Москва: Народное образование, 1998. – 256 с.
11. Сергеев, И.С. Как организовать проектную деятельность учащихся. – Москва, 2006. – 80 с.

УДК 37.373  
ГРНТИ 14.29.09

## **РАЗВИТИЕ И ОБОГАЩЕНИЕ СЛОВАРЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ: ПРИЕМЫ МНЕМОТЕХНИК**

## **DEVELOPMENT AND ENRICHMENT OF THE VOCABULARY OF CHILDREN WITH DISABILITIES: MNEMONICS TECHNIQUES**

***О.С. Проскуракова***

Научный руководитель: Г.П. Обносова, канд. пед. наук, доцент

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* мнемотехника, приемы мнемотехники, мнемоквадрат, мнемодорожки, мнемотаблицы, развитие словаря, дети с ограниченными возможностями здоровья.

*Key words:* mnemonics, mnemonic triggers, namocatcat, nematology, memorablity, development of vocabulary, children with disabilities.

*Аннотация.* В статье рассматривается эффективный метод запоминания (мнемотехника), направленный на развитие и обогащение словаря детей с ограниченными возможностями здоровья. Представлены приемы мнемотехники. Этапы работы со словарем с использованием мнемотехнических приемов.

В настоящее время, по мнению логопедов, дефектологов у детей всё чаще наблюдаются следующие проблемы в развитии: односложная, состоящая из простых предложений речь, неспособность грамматически правильно построить предложение, бедность речи, недостаточный словарный запас, трудности в использовании предлогов.

Д.Б. Эльконин отмечал, что развитие словаря детей является одним из главных аспектов их обучения, который оказывает влияние на их общее развитие, задавая старт росту личности ребенка.

Дети с ограниченными возможностями здоровья испытывают сложности в развитии. Они обладают недостаточным словарным запасом, который ограничивает круг их общения, способствует возникновению замкнутости, безынициативности, нерешительности, стеснительности; порождает специфические черты речевого поведения неумение устанавливать контакт с собеседником, поддерживать беседу. Также у детей с ограниченными возможностями здоровья отмечается снижение познавательной активности, когнитивных процессов, нарушение речи, изменяется поведение ребенка, нарушаются функции центральной нервной системы, память, внимание, усидчивость, работоспособность. Поэтому развивая словарный запас детей необходимо создать такие условия, чтобы процесс обучения стал для них интересным и занимательным [4, с. 278].

Впервые о мнемотехнике упоминалось в Древней Греции. Считается, что термин «мнемоника» введен Пифагором Самосским в 6 веке до н.э.

В 80-е годы 19 века, немецкий психолог Герман Эббингауз, представитель ассоциативной психологии, установил задачу изучать память сепаратно, отделив ее от логического мышления; для этого он придумал мнемонические способы запоминания слов. В советский период в нашей стране эту тему изучали лишь отдельные ученые – психологи: А.Р. Лурия, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, П.И. Зинченко. Основатель отечественной школы нейропсихологии А.Р. Лурия длительное время изучал память мнемониста, который мог с однократного восприятия последовательно запоминать ряды из 100 цифр и более.

По мнению К.Д. Ушинского ребенок намного легче запоминает информацию, подкрепленную наглядным материалом. Одним из методов запоминания с опорой на наглядность является мнемотехника.

Мнемотехника (или мнемоника) – от греч. *mnetonikon* – искусство запоминания, означает совокупность приемов и способов, облегчающих запоминание и увеличивающих объем памяти путем образования искусственных ассоциаций.



Суть метода заключается в создании искусственных ассоциаций, ассоциативных связей. Другими словами, намного проще запомнить логические, ассоциативные и другие связи между объектами, чем сами объекты [2, с. 109].

Актуальность мнемотехники для дошкольников с ограниченными возможностями здоровья обусловлена тем, что в этом возрасте у детей преобладает наглядно-образная память. Исследования показали, что приёмы мнемотехники облегчают запоминание у детей и увеличивают объём памяти путём образования дополнительных ассоциаций.

Известно, что наглядный материал у детей усваивается лучше, позволяет эффективнее воспринимать и перерабатывать зрительную информацию, сохранять и воспроизводить её.

Основа мнемотехники заключается в том, что весь текст (слова и словосочетания) представляется в последовательных картинках.

На основе зрительных символов дети запоминают информацию в необходимой последовательности и в результате могут ее повторить опираясь на картинки, которые включают в себя предметы, свойства, явления и т.д. Мнемотехника включает в себя мнемотаблицы и мнемодорожки. Мнемотаблицы содержат картинки с изображением героев рассказа, их действия, свойства окружающего мира и явлений. Мнемотехнику в дошкольной педагогике называют по-разному: Воробьева Валентина Константиновна называет эту методику сенсорно-графическими схемами, Ткаченко Татьяна Александровна – предметно-схематическими моделями, Глухов В.П. – блоками-квадратами, Большева Т.В. – коллажем, Ефименкова Л.Н. – схемой составления рассказа.

Мнемотехнические приемы опираются на различные виды памяти: зрительную, слуховую и др. Существует несколько приемов мнемотехники: прием зрительных ассоциаций, прием слуховых ассоциаций (мнемофразы), прием мнемосвязей (метод группировки) [3, с. 199].

Работа над развитием и обогащением словаря с использованием мнемотехники состоит из трех последовательных этапов: знакомство с мнемоквадратом, работа с мнемодорожками, работа с мнемотаблицами (Ефименкова Л.Н). Для начала детей знакомят с мнемоквадратом (В.П. Глухов).

Мнемоквадрат представляет собой карточку с изображением предмета, действия или другого символа. Мнемодорожка – это несколько схематичных рисунков, расположенных линейно. Используя приёмы наложения и приложения, дети выкладывают из мнемоквадратов, мнемодорожки, и таким образом составляют предложения, сочиняют небольшие сказки, рассказы. Используя данные схемы, рисунки ребёнок легко воссоздает текстовую информацию. Мнемотаблица – это схема,

состоящая из нескольких квадратов, в которую заложена определённая информация. Суть мнемосхемы заключается в том, что на каждое слово или словосочетание придумывается картинка. Глядя на эти схемы ребенок лучше усваивает информацию.

Основные методы запоминания мнемотехники основаны на ассоциациях, логическом мышлении, наблюдательности. Работа с мнемотаблицами проходит в несколько этапов по принципу «от простого к сложному». На первом этапе дети знакомятся с символами. Рассматривание таблицы и разбор того, что на ней изображено. Они учатся находить слова, а также образовывать новые слова. На втором этапе осуществляется перекодирование информации, т.е. преобразование из абстрактных символов в образы. Дети учатся «читать» готовые предложения. Для начала предложения даются простые, из 2-х – 3-х слов, затем количество слов увеличивается, добавляются предлоги. Следующий этап – составление предложений из карточек-символов. Затем дети пересказывают сказки или рассказ по выбранной теме (сказки, стихотворения) с опорой на символы (образы) т.е. происходит обработка метода запоминания. На четвертом этапе делается графическая зарисовка мнемотаблицы. Дети учатся составлять рассказы из готовых предложений. Завершающим этапом является воспроизведение ребенком сказки, стихотворения при опоре на картинки. Детям задают вопросы по таблице [1, с. 130].

Таким образом, работая с мнемотаблицами, мнемодорожками, дети в процессе игры обогащают свой словарный запас, а также развивают психические процессы.

---

### **Литература**

1. Большова, Т.В. Учимся по сказке. Развитие мышления дошкольников с помощью мнемотехники / Т.В. Большова. – Санкт-Петербург: ООО «Издательство «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2005. – 211 с.
2. Поваляева, М.А. Справочник логопеда. – Ростов на Дону «Феникс», 2002. – 330 с.
3. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием / В.К. Воробьева. – Москва: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. – 258 с.
4. Ткаченко, Т.А. Составление описательных рассказов по опорным схемам. – Москва: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2009. – 272 с.

УДК 159.9  
ГРНТИ 15.21.55+15.81.21

**ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО  
СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ  
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ  
ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**

**THE PROBLEM OF PSYCHO-PEDAGOGICAL SUPPORT  
OF CHILDREN WITH DISABILITIES  
IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT  
OF PRESCHOOL INSTITUTIONS**

*О.М. Тюкаева*

Научный руководитель: В.С. Иванова, канд. психол. наук, доцент

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* психолого-педагогическое сопровождение, дошкольники, дети с ОВЗ, образовательная среда.

*Key words:* psychological and pedagogical support, preschoolers, children with disabilities, educational environment.

*Аннотация.* В нашей стране в настоящее время, в силу целого ряда причин, увеличивается численность детей с инвалидностью и лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Особую актуальность в условиях модернизации российского образования приобретает проблема создания эффективных условий для развития, воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. Исследование проводилось на базе МАДОУ №82, г. Томска. Выборка исследования – 20 детей с ОВЗ дошкольного возраста от 4 до 6 лет, из них 3 детей с диагнозом ЗПР, 1 с РДА, 16 детей с ТНР. В исследовании обобщены основные теоретические и эмпирические подходы к организации психолого-педагогического сопровождения в системе образования; изучены и представлены результаты исследования; создана коррекционно-развивающая программа, направленная на эффективность психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья, для успешной адаптации, реабилитации в образовательной среде.

Система организации психолого-педагогического сопровождения рассматривается в многочисленных исследованиях О.С. Газман, Ш.А. Амоношвили, А.В. Мудрик, Б.С. Братусь, которые посвящены развитию детей дошкольного возраста. В их исследованиях, общим является подход к определению сопровождения, как к особому виду профессиональной деятельности взрослого, который направлен на решение определенных специфических проблем личности ребенка и своих задач.

Обращаясь к сущности понятия «сопровождение», необходимо отметить, что «сопровождать» в словаре русского языка С.И. Ожегова

означает «следовать рядом вместе с кем-нибудь, ведя куда-нибудь или ведя за кем-нибудь» [6 с. 747].

На сегодняшний день существует серьезная проблема обучения и воспитания детей с инвалидностью и ограниченными особенностями здоровья, испытывающие значительные трудности в усвоении учебной, коммуникативной деятельности, в связи с особенностями развития и соматических заболеваний.

По данным свидетельства Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), численность таких жителей в мире достигает 13% (3% детей рождаются с недостатком интеллекта, 10% детей с другими различными психическими и физическими недостатками). Общая численность детей с ограниченными возможностями здоровья в мире составляет 200 миллионов. Объединяет таких детей особенность в нарушении или задержка в развитии, не смотря на то, что категория их крайне неоднородна.

Согласно основной классификации дети с ОВЗ разделяются на следующие категории:

- с нарушением слуха (глухие, слабослышащие, позднооглохшие);
- с нарушением зрения (слепые, слабовидящие);
- с нарушением речи;
- с нарушением опорно-двигательного аппарата;
- с проблемами психического развития, умственной отсталостью, задержкой психического развития;
- с поведенческими расстройствами и нарушением общения;
- дети с комплексными нарушениями психофизического развития, их называют детьми со сложными дефектами: (слепоглухонемые, глухие или слепые дети с умственной отсталостью);
- дети с психопатическими формами поведения [1, с. 40].

В настоящее время отмечается новая тенденция в рамках инклюзивного образования – это обучение и воспитание детей с ОВЗ в единой образовательной среде с нормально развивающимися сверстниками. Закреплено данное пожелание законодательно.

Важно понимать, что дети с особенностями в развитии отличаются от здоровых сверстников, в связи с этим необходимо осуществлять психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ в образовательных учреждениях по специально разработанным программам, с привлечением специалистов, работающих с данной категорией детей.

В условиях дошкольного учреждения проблема психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ недостаточно разработана. В данном учреждении трудности в построении коррекционно-педагогического процесса во многом связаны с тем, что категория детей с ОВЗ полиморфна и разнородна по составу. Различия между воспитан-

никами групп компенсирующей направленности отмечаются в уровне развития и в характере имеющихся недостатков. Дети с ОВЗ поступают в группы с различными знаниями, навыками, представлениями об окружающем мире.

На наш взгляд, в обеспечении условий и возможностей развития и обучения детей с ОВЗ, важным является построение системы сопровождения данных групп детей в единстве диагностики и коррекции. Здесь очень важен комплексный системный подход, включающий в себя согласованную работу всех специалистов ДООУ. Психолого-педагогический процесс должен осуществляться специалистами, которые знают психофизиологические особенности детей и специализируются в данном направлении: дефектолог, педагог-психолог, учитель-логопед, тифлопедагог, сурдопедагог, специалист по физическому развитию и ЛФК, музыкальный руководитель и др.

Процесс должен включать в себя: материально-техническое оснащение; создание предметно-развивающей среды; разработку индивидуальных коррекционно-развивающих программ, маршрутов; лечебно-восстановительную работу.

Психологическая компетентность педагога является важным условием актуализации потенциальных возможностей детей с ОВЗ: такт, деликатность, умение оказать помощь ребенку в развитии познавательной деятельности, в осознании успехов и неудач и пр.

В настоящее время в дошкольных учреждениях самой многочисленной и разнородной категорией детей с особенностями в развитии являются дети с ТНР. Кроме того, наблюдается существенное увеличение количества дошкольников с выраженными расстройствами аутистического спектра, ЗПР, СДВГ. Данные категории детей с ОВЗ имеют следующие психофизические особенности: несформированность всех операций речевой деятельности, стойкое нарушение познавательной деятельности, нарушение словесной регуляции поведения, недоразвитие высших познавательных функций, незрелость эмоционально-волевой сферы, конкретность и поверхностность мышления, несформированность произвольности и целенаправленности всех видов деятельности, низкая работоспособность. Поэтому разработка коррекционной программы, учитывающей специфику воспитания и обучения детей с ОВЗ с различными психофизическими особенностями, является актуальной.

Целью коррекционной работы является создание оптимальных психолого-педагогических условий для обеспечения преодоления недостатков в физическом и (или) психическом развитии дошкольников с ОВЗ и оказании помощи детям этой категории в освоении основной общеразвивающей программы дошкольного образования.

В коррекционной работе с детьми с ОВЗ, важно учитывать не только структуру дефекта, но и соотносить программы нормы развития и задержки развития. Это необходимо для выяснения причины проблемы развития, оценка сильных и слабых сторон ребенка и семьи, на основании этого возможно выработать индивидуальную программу развития и оценить ее эффективность.

В плане коррекции, по мнению У.В. Ульенковой, большое значение имеет возраст ребенка, своевременная диагностика и коррекция развития, состояние его здоровья, специфика микросоциума. М.С. Певзнер и Т.А. Власова обращают внимание на роль эмоционального развития в формировании личности ребенка дошкольного возраста [3], [8].

Психическое развитие личности дошкольника рассматривается в целостности всех индивидуальных проявлений. Чтобы обеспечить условия оптимального развития личности ребенка, необходимо своевременно осуществлять диагностирование особенностей личности дошкольников.

На наш взгляд при диагностике психического развития у детей с ОВЗ важно уделять внимание всем сферам развития: когнитивной, эмоциональной и поведенческой. И на основе полученных показателей выстраивать процесс коррекционно-развивающей работы индивидуально для каждого ребенка, учитывая его уровень развития во всех сферах, что в целом повлияет на эффективность психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья.

Данное утверждение определяет цель и задачи нашего исследования. Исследование проводилось на базе МАДОУ № 82 г. Томска. Выборкой исследования выступают 20 детей с ОВЗ дошкольного возраста от 4 до 6 лет, из них 3 детей с диагнозом ЗПР, 1 с РДА, 16 детей с ТНР.

Цель исследования: разработать комплекс мероприятий по психолого-педагогическому сопровождению дошкольников с ОВЗ, используя теоретические и эмпирические данные.

Объект исследования: дети с ограниченными возможностями здоровья.

Предмет исследования: психическое развитие детей с ограниченными возможностями здоровья.

В исследовании изучены особенности познавательных психических процессов, эмоционального состояния, самооценки и сфера общения ребенка с ОВЗ.

Особенности эмоционального состояния детей с ОВЗ, на наш взгляд является одним из немаловажных показателей в исследовании психического развития. Направленно данное исследование на определение степени позитивного (ППС) и негативного (НПС) психического

состояния, а также на нормальное или пониженное настроение, состояния тревоги, страха, удовлетворительную или низкую адаптацию в новой или привычной, социальной среде (выявление тревожности у дошкольников).

В данной статье мы описываем исследование эмоционального состояния детей с ОВЗ. На наш взгляд именно эмоциональное состояние таких детей, влияет на их развитие в других сферах.

Результаты исследования эмоционального состояния детей с ОВЗ констатирующего и контрольного этапа показаны в рисунке 1.

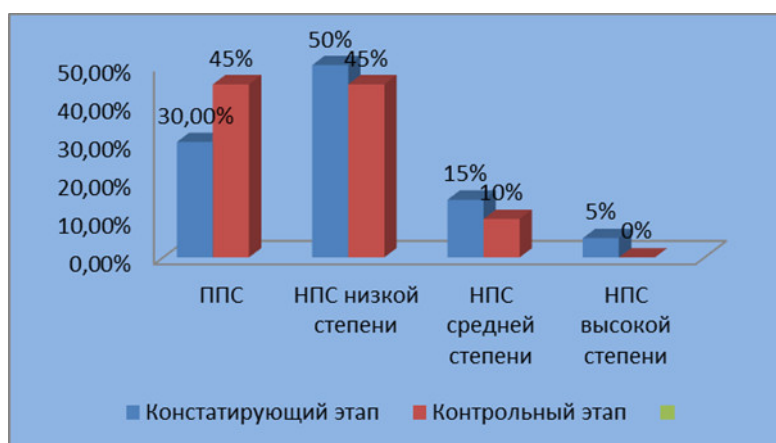


Рис. 1. Выявление степени эмоционального состояния детей с ОВЗ

Среди воспитателей также было проведено исследование с применением опросного листа, с целью выявления особенностей эмоционального состояния ребенка с ОВЗ в группе. Опрос позволяет определить, благополучен или неблагополучен ребенок в эмоциональном плане.

Результаты опроса воспитателей констатирующего и контрольного этапа показаны в рисунке 2.

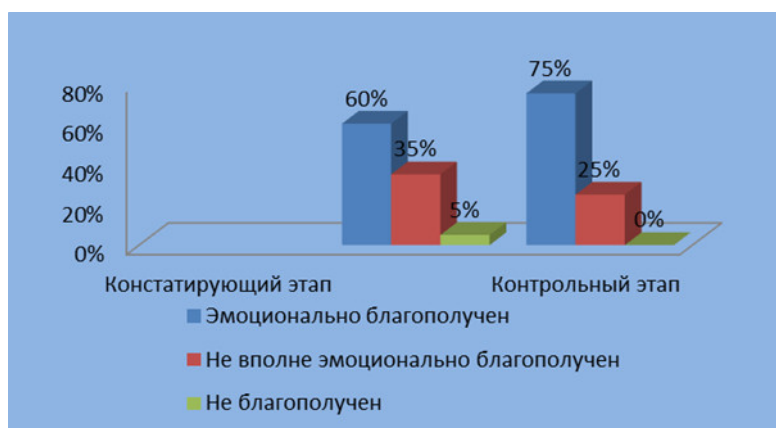


Рис. 2. Выявление эмоционального благополучия детей с ОВЗ в группе

На основании результатов обследования констатирующего эксперимента, сопоставляя результаты диагностических методик, направленных на изучение эмоциональной сферы, мы выявили, что из 20 детей с ОВЗ, один ребенок показал эмоциональное неблагополучие и имеет НПС высокой степени. Данный ребенок относится к категории РАС, что еще раз доказывает трудности адаптации и социализации таких детей, в связи с их особенностями в развитии. Большинство детей показали результаты в зоне НПС низкой и средней степени, есть дети, у которых отмечается положительное психическое состояние.

По показателям опроса воспитателей, большинство детей с ОВЗ в группе эмоционально благополучны.

На основе полученных результатов, была создана и реализована коррекционно-развивающая программа, которая повлияла на эффективность психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья.

На этапе контрольного эксперимента, выявлены следующие показатели: эмоционально неблагополучных и НПС высокой степени, среди обследуемых детей с ОВЗ не отмечается. Ребенок с категорией РАС на данном этапе показал средние результаты.

Таким образом, после осуществленной нами работы направленной на коррекцию эмоциональной сферы, у детей с ОВЗ наблюдается увеличение степени положительного психического состояния и эмоционального благополучия.

Изучив основные теоретические и эмпирические подходы в организации психолого-педагогического сопровождения в системе образования, создав и апробировав коррекционно-развивающую программу, можно сделать следующий вывод.

Процесс психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ – это индивидуальный комплекс методов, форм и различных направлений деятельности, которые специально созданы в помощь ребенку для решения его проблем, возникающих в процессе воспитания и обучения. Коррекционная работа постоянно направлена на конкретного воспитанника, структура которой зависит от диагностируемых особенностей психического развития.

## **Литература**

1. Аксенова, Л.В., Архипов, Б.А. Специальная педагогика. Москва: Академия, 2008. – 567 с.
2. Волковская, Т.Н., Юсупова, Г.Х. Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи. – Москва, 2014. – С. 29–44.
3. Власова, Т.А., Певзнер, М.С. О детях с отклонениями в развитии. – Москва, 1985. – 189 с.
4. Левченко, И.Ю., Киселева, Н.А. Психологическое изучение детей с нарушениями развития. – Москва, 2008. – 160 с.



5. Мамайчук, И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии / И.И. Мамайчук. – Санкт-Петербург: Речь, 2001. – 220 с.
6. Ожегов, С.И. Словарь русского языка. – Москва, 1981. – 816 с.
7. Психолого-педагогическое сопровождение детей: сущность и особенности [Электронный ресурс]. Режим доступа: [https://superinf.ru/view\\_helpstud.php?id=2326](https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=2326).
8. Ульенкова, У.В., Лебедева, О.В. – Москва: Академия, 2002. – 176 с.

УДК 159.9 + 37  
ГРНТИ 15 + 14

## **ЗНАНИЯ, УМЕНИЯ, НАВЫКИ И КОМПЕТЕНЦИИ КАК ЭЛЕМЕНТ СТРУКТУРЫ ЛИЧНОСТИ**

### **KNOWLEDGE, SKILLS, ABILITIES AND COMPETENCE AS AN ELEMENT OF A PERSONALITY STRUCTURE**

***И.Л. Шелехов, Г.В. Белозёрова***

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* психология, личность, методология, система, структура, элемент, знания, умения, навыки, ЗУН, компетенции.

*Key words:* psychology, personality, methodology, system, structure, element, knowledge, skills, abilities, competences.

*Аннотация.* На основании сопоставления и анализа имеющихся в науке определений понятий «личность» и «знания, умения, навыки, компетенции» предложен авторский взгляд на исследуемую проблематику. ЗУНы и компетенции рассматриваются как один из элементов структуры личности. Даны основания для дифференциации ЗУНов и компетенций.

Материалы статьи дополняют существующие научные представления о структуре личности и знаниях, умениях, навыках, компетенциях; позволяют рассматривать психику как целостное образование; являются теоретическим базисом для разработки оптимальных моделей личностного развития, социализации, психолого-педагогического сопровождения учебного процесса.

**Общая характеристика знаний, умений, навыков (ЗУН) и компетенций.** На особенности активности личности, её поведенческие реакции, направленные на реализацию генерируемых ядром программ развития, значительное влияние оказывают полученные в процессе воспитания и обучения ЗУНы. Рассмотрим их подробнее.

- **Знания** – обладание структурированной, верифицированной (от лат. *verus* – истинный + *facere* – делать) информацией обыденно-практического и научного характера. Знания дают возможность оптимально организовать поведение, достигать поставленных целей, рационально осуществлять профессиональную деятельность, эффективно решать бытовые и профессиональные задачи.

- Умения – освоенные субъектом способы выполнения целенаправленных и результативных действий. Умения формируются путём регулярных упражнений и дают возможность выполнения действий как в привычных, так и в изменившихся условиях.
- Навыки – деятельность, сформированная путём выполнения упражнений (целенаправленных, специально организованных повторяющихся действий) и доведённая до автоматизма. Выделяются навыки перцептивные, двигательные и интеллектуальные.

Встроенные в структуру личности ЗУНы являются базой для трудовой деятельности. В этом ключе представляется важным дифференцировать два термина:

- Специальность (лат. *specialis* – особый, особенный; от *species* – род, вид) – комплекс ЗУНов, полученных путём специальной подготовки и опыта работы. Сформированный комплекс ЗУНов необходим для определённого вида деятельности в рамках какой-либо профессии.
- Профессия (лат. *professio*, от лат. *profiteor* – объявляю своим делом) – род трудовой активности человека, владеющего полученным в процессе специальной подготовки комплексом ЗУНов.

После принятия «Декларации о создании общеевропейского пространства высшего образования» (г. Болонья, 19.06.1999 г.) и присоединения России к Болонской конвенции (г. Берлин, 19.09.2003 г.), ЗУНы стали рассматриваться как составная часть компетенций.

Под термином «компетенция» (лат. *competentia* – соразмерность, согласие; от *competere* – соответствовать, подходить) понимается комплексная характеристика способности и готовности личности регулировать поведение на основе имеющихся ЗУНов. Компетенцию можно рассматривать как диапазон круга вопросов, в которых индивидуум осведомлён. Компетенция является формальной системной характеристикой, отражающей структуру знания, умения, навыка.

Понятие «компетенции» является более широким, чем понятия «знания», «умения», «навыки». Принципиальным отличием этих понятий является направленность ЗУНов на процесс, а компетенций – на результат.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту (ФГОС), компетенция рассматривается как нормативное требование к уровню образовательной подготовки обучающегося.

Выделяется несколько групп и видов компетенций (табл. 1).

Для теории и практики образования определены 8 уровней развития компетенций. С целью текущего или итогового контроля в образовательном процессе возможна балльная оценка уровня развития компетенции.

Таблица 1

**Группы, виды компетенций и их функции**

<b>Группы компетенций</b>	<b>Виды компетенций</b>	<b>Функции компетенций</b>
Общие	Правовые	– Обеспечение продуктивной личностной активности (операций, поступков, деятельности); – Социальная адаптация; – Формирование базы для трудовой деятельности
	Экономические	
	Коммуникативные	
	Культурные	
	Коммуникативные	
Культурные		
Инструментальные	Социальные	– Получение знаний, – Формирование отдельных умений, навыков
Системные	Учебные	Формирование системы ЗУНов
	Интеллектуальные	
Профессиональные	Общепрофессиональные	– Осуществление профессиональной деятельности; – Регуляция предопределяемых половыми / гендерными различиями моделей профессионального и карьерного поведения
	Специализированные	
	Организационно-управленческие	

Под термином «компетентность» понимается интегральная характеристика, отражающая степень развития какой-либо компетенции, сочетающиеся с личностным отношением к объекту/предмету деятельности. Компетентность можно рассматривать как глубину осведомлённости индивидуума относительно какого-либо вопроса. Компетентность содержит общесистемные признаки знания, умения, навыка.

Проблематику исследования элементов структуры личности, формируемых в процессе воспитания и обучения, отражают три основных термина: «компетентность», «компетенции», «знания, умения, навыки», соотносящиеся друг с другом как общее с частным (рис. 1).

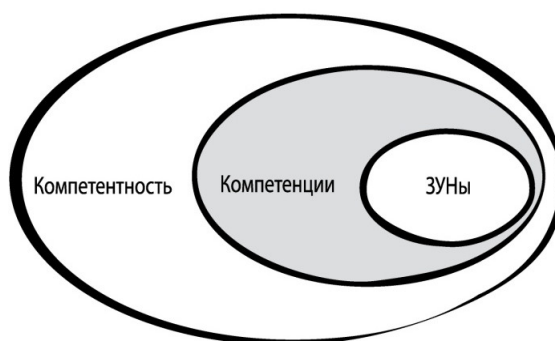


Рис. 1. Соотношение терминов «компетентность», «компетенции», «знания, умения, навыки»

Термин «компетентность» обладает наиболее широким смысловым значением, а термины «знания, умения, навыки» рассматриваются как узкий контекст компетентности.

**Половые / гендерные особенности формирования ЗУНов и компетенций в области профессиональных представлений.** Говоря об особенностях половой / гендерной дифференциации ЗУНов и компетенций в области профессиональных представлений, следует обратить внимание на тенденцию «карьерной сегрегации» (позднелат. *segregatio* – отделение) – неравномерного доступа к социальным возможностям:

- получение профессионального образования;
- гендерное распределение по уровням служебной иерархии;
- объём властных полномочий;
- размер заработной платы.

В современном мире достаточно широко распространено явление «карьерной сегрегации» женщин. Это связано с тем, что пониманию профессиональных представлений и карьеры («женской карьеры») присущи:

1. Эссенциализм (от лат. *essentia* – сущность) – неизменный набор качеств и свойств.

2. Биодетерминизм (от др.-греч. βίος – жизнь + лат. *determinare* – определять, ограничивать) – преобладание природных, биологических характеристик.

3. Андроцентризм (от др.-греч. ἄνθρωπος – мужчина + *kentron* – остриё (циркуля), средоточие) – культурная традиция, сводящая социальную жизнь к единой универсальной и объективной мужской норме. Вместе с тем, иные нормы (прежде всего, женская) рассматриваются как субъективные, маргинальные. Таким образом, андроцентризм представляет собой не только «взгляд на мир с мужской точки зрения», но и декларацию мужских нормативных представлений и жизненных сценариев в качестве единых универсальных социальных норм.

4. Психологический детерминизм (от др.-греч. ψυχή – душа + лат. *determinare* – определять, ограничивать) – зависимость психических явлений от порождающих их факторов, наличие причинно-следственных отношений одного психического процесса с другим.

В качестве базового положения принимается тезис о существовании изначально заданных, предопределяемых половыми и гендерными различиями, «женских и мужских моделей» профессионального и карьерного поведения (Буракова М.В., 2000).

Очевидно, что гендерная идентичность как женщин, так и мужчин формируется и развивается при воспитании и обучении. В процессе жизни гендерная идентичность подвергается давлению полоролевых стереотипов, являющихся атрибутами традиционной культуры.

Несмотря на декларирование «равных возможностей» в получении той или иной профессии для женщин и мужчин, среди значительной части населения преобладают стереотипные, исторически сложившиеся представления о «женских» или «мужских» профессиях. Изменения, происходящие в современном мире, способствуют трансформации содержания гендерных ролей. Однако в значительном количестве культур женщины и мужчины воспринимаются как обладающие противоположными, часто – взаимоисключающими, личностными и поведенческими характеристиками. Женщины представляются как слабые, покорные, консервативные, эмоциональные, а мужчины – как сильные, агрессивные, независимые, умные и творческие. Очевидно, что оценка феминности как исключительно «женского», а маскулинности – специфически «мужского», является стереотипной, формирующей ошибочные представления.

Значительное количество работ по психологии труда посвящены социо-демографическим аспектам гендерных профессиональных отношений, исследованию проблем женской занятости. В них доминирует утверждение, что основным фактором, определяющим особенности становления профессиональной карьеры женщин и мужчин, является дискриминация, связанная со стереотипами маскулинности/феминности, шаблонными представлениями о гендерных ролях и профессиональных способностях (Конвенция № 111 МОТ «Относительно дискриминации в области труда и занятий» (Женева, 25.06.1958); Декларация МОТ об основополагающих принципах и правах в сфере труда, 1998; Продвижение достойного труда в Восточной Европе и Центральной Азии, 2013; Большева А., 2015).

В современных исследованиях указывается на присущие женщинам особенности эмоциональной сферы, обусловленные социальным статусом. Невысокую продуктивность профессиональной деятельности часто связывают с заниженной самооценкой и чувством вины, характерным для работающих замужних женщин, а тем более – ориентированных на карьеру (Алексеева Л.В., 2010; Панов А.М., 2014, Биятто Е.В., 2015).

Представляет интерес свойственный женщинам феномен «страх успеха», заключающийся в стремлении избежать побочных последствий достижения цели. Женщин беспокоит своеобразная «расплата» за успех:

- потеря психического и соматического здоровья;
- невозможность исполнения традиционных женских ролей (жена, мать, хозяйка дома);
- зависть и враждебное отношение людей;
- потенциальное социальное отвержение;
- утрата женственности;

- потеря сексуальной привлекательности;
- распад семьи;
- нарушение родительско-детских отношений (уход за детьми, их воспитание).

Результаты гендерных исследований дают основания утверждать, что на основе пола дифференцируются интересы, профессиональные выборы, особенности поведения на работе, карьерные достижения и типы карьер, соединение профессиональных ролей с другими жизненными ролями. Вместе с тем, для обоих полов, в целом, сохраняется тенденция к традиционным профессиональным выборам.

Также существуют гендерные аспекты профессионального развития личности: влияние гендерных стереотипов на сценарий жизни, самооценку, выбор профессии, карьеру.

Выбор мужчиной нетрадиционной профессии с большей вероятностью может отражать характеристики его сексуального поведения. Вместе с тем, выбор женщиной нетрадиционной профессии, связан с престижностью, способностями, интеллектом. Современные женщины по-прежнему считают, что профессии с «женским доминированием» представляют больше возможностей для их карьерного роста, чем профессии с «мужским доминированием».

Метаанализ половых различий в значимости тех или иных характеристик профессии показал, что существенными являются 30–40 признаков. Наиболее выраженные различия у женщин обусловлены предпочтениями профессий типа «человек – человек». В качестве одного из доминирующих факторов выбора профессии, женщины рассматривают качество производственных отношений; мужчины придают основное значение свободе и автономии деятельности.

Очень важен факт гендерной эволюции системы ценностей и мотивации. Этот процесс находит своё отражение в выборе современными молодыми женщинами профессиональной карьеры (достижение определённого уровня административной власти и социального влияния, стремление к высоким доходам). Имеющиеся результаты исследований позволяют утверждать, что между женщинами и мужчинами существуют различия в выборе профессии, но их нет в карьерных мотивациях. Установлено, что женщины жертвуют карьерой ради семьи и личной жизни. Кроме того, женщины чаще мужчин выбирают, профессии не свойственные полоролевым представлениям. В аналогичных ситуациях мужчины отдают предпочтение традиционно мужским специальностям.

Обобщая имеющиеся результаты исследований в области полоролевых профессиональных предпочтений, можно сделать вывод, что дифференциация происходит на основе биодетерминизма (Бендас Т.В., 2009; Жуина Д.В., 2013, Саакьянц М., 2016).

**Этапы системного исследования ЗУНов и компетенций как элемента личностной структуры.** Оптимальна следующая последовательность организации исследования:

1. Описание методологии и методов научных исследований (Гадельшина Т.Г., Шелехов И.Л., 2017).

2. Выбор системного подхода как методологического базиса личностно-ориентированных психологических исследований (Шелехов И.Л., 2017).

3. Исследование психики человека (Шелехов И.Л., Белозёрова Г.В., Гадельшина Т.Г., 2019).

4. Изучение личности (Шелехов И.Л., Белозёрова Г.В., Берестнева О.Г., 2018).

5. Рассмотрение ЗУНов и компетенций как структурного элемента личности.

6. Характеристика взаимодействия систем «личность» – «социум» (Шелехов И.Л., Белозёрова Г.В., 2017).

7. Анализ актуальных переживаний и невротических конфликтов личности, носящих бессознательный характер и проявляющихся в образах, символах, сюжетах сновидений (Шелехов И.Л., Белозёрова Г.В., 2016).

8. Выявление скрытых закономерностей поведения (на примере репродуктивной функции, репродуктивного поведения, материнства) (Берестнева О.Г., Шелехов И.Л., Уразаев А.М., 2010; Шелехов И.Л., Берестнева О.Г., 2013).

Приведенные этапы исследования расположены в порядке следования от общих вопросов методологии науки к отдельным аспектам прикладных задач. Предложенная структура организации исследования позволяет наиболее полно рассмотреть комплекс факторов, определяющих различные аспекты ЗУНов и компетенций; интегрировать в систему имеющиеся данные биологических, медицинских, психологических, педагогических, социологических, философских исследований.

**Выводы.** Системными функциями ЗУНов, компетенций являются обеспечение продуктивной личностной активности (операций, поступков, деятельности) и социальной адаптации, формирование базы для трудовой деятельности, регуляция предопределяемых половыми и гендерными различиями моделей профессионального и карьерного поведения.

Биологический пол и гендер являются факторами, в значительной степени определяющими формирование ЗУНов, компетенций.

Разработанные для нужд образовательной деятельности критерии балльных оценок уровня развития компетенции могут быть

использованы в процессе проведения психодиагностических мероприятий, сопоставления и анализа данных психологических исследований, оценки эффективности комплексных дифференцированных психопрофилактической и психокоррекционных программ.

Комплексы ЗУНов, компетенций являются базой для личностной активности, трудовой и профессиональной деятельности, социальной адаптации.

## **Литература**

1. Гадельшина, Т.Г., Шелехов, И.Л. Методология и методы научных исследований: учебное пособие / Т.Г. Гадельшина, И.Л. Шелехов; ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет». – Томск: Издательство Томского государственного педагогического университета, 2017. – 264 с.
2. Шелехов, И.Л. Системный подход как методологический базис личностно-ориентированных психологических исследований / И.Л. Шелехов // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). – 2017. – Вып. 2 (16). – С. 9–20.
3. Шелехов, И.Л., Белозёрова, Г.В., Гадельшина, Т.Г. Системные исследования психики человека: структура, функции, феномены // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). – 2019. – Вып. 2 (24). С. 179–189.
4. Шелехов, И.Л., Белозёрова, Г.В., Берестнева, О.Г. Системная теория личности // Информационные технологии в науке, управлении, социальной сфере и медицине: Сборник научных трудов V Международной научной конференции (17–21 декабря 2018 г.). – Томск: Изд-во ТПУ, 2018. – Ч. 2. – С. 376–390.
5. Шелехов, И.Л., Белозёрова, Г.В. Личностные аспекты адаптации в исследовании образов, символов, сюжетов сновидений: монография. – Томск: Изд-во Томского гос. пед. ун-та, 2016. – 420 с.
6. Берестнева, О.Г., Шелехов, И.Л., Уразаев, А.М. Системные исследования и информационные технологии в задачах изучения социально психологических аспектов репродуктивной функции женщин: коллективная монография. – Томск: Изд-во Томского государственного педагогического университета, 2010. – 188 с.
7. Шелехов, И.Л., Берестнева, О.Г. Репродуктивное здоровье женщины: психологические и социальные аспекты: монография / И.Л. Шелехов, О.Г. Берестнева. – Томск: Издательство Томского политехнического университета, 2013. – 366 с.

УДК 159.9  
ГРНТИ 15.21

## **ВОЛЕВОЕ ДЕЙСТВИЕ В СТРУКТУРЕ ПОВЕДЕНИЯ ИНДИВИДУУМА**

## **WILL OF ACTION IN THE STRUCTURE OF BEHAVIOR OF THE INDIVIDUAL**

*И.Л. Шелехов, Г.В. Белозёрова*

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* психология, психика, индивидуум, личность, поведение, воля, система, структура, элемент.



*Key words:* psychology, psyche, individual, personality, behavior, will, volition, system, structure, element.

*Аннотация.* На основании сопоставления и анализа имеющихся в науке определений понятий «воля» и «личность» предложен авторский взгляд на исследуемую проблематику. Воля рассматривается как один из элементов структуры личности.

Обозначена актуальность темы исследования. Приведена общая характеристика воли. Определено значение волевого действия. Рассмотрены типы действий, входящих в структуру поведения индивидуума.

Материалы статьи обобщают научные концепции воли; дополняют существующие теоретические представления о структуре личности; позволяют рассматривать психику как целостное образование; являются теоретическим базисом для разработки оптимальных моделей личностного развития, социализации, психологической коррекции поведенческих расстройств.

**Актуальность темы исследования.** Проблема воли относится к числу сложных и дискуссионных вопросов современной психологии. Детерминантами сложившейся ситуации являются размытость категориального статуса воли, неопределённость ее структурных элементов, неоднозначность используемой терминологии, дефицит психодиагностических методик, в полной мере отвечающих современным требованиям к инструментарию научного исследования [1]. Вместе с тем, исследование структуры личности не будет полным без определения психологического механизма сложного волевого акта, рассмотрения различных аспектов произвольной регуляции поведения [2–7].

Поскольку вопросы воли и волевого поведения остаются малоизученными, возникает актуальная потребность в расширении теоретического базиса рассматриваемой проблематики. Исследование волевых аспектов личности представляется перспективным направлением в различных социальных науках – психологии, педагогике, социологии, политологии, юриспруденции, философии; и сферах деятельности человека – искусстве, спорте, бизнесе, государственной и военной службе. Значительный интерес представляют исследования областей, косвенно относящихся к проблематике воли и произвольной регуляции поведения: вопросы коммуникации и личной инициативы, механизмы целеполагания, планирования, принятия и реализации решений [8, 9].

**Общая характеристика воли.** Под термином «воля» (греч. *bule* – воля) понимается сознательное целенаправленное управление человеком своими психическими процессами, поведением, деятельностью, направленными на преодоление субъективных и объективных препятствий при осуществлении принятого решения.

**Значение волевого действия.** Как правило, волевое действие связано с выраженным психоэмоциональным напряжением, часто достигающим уровня нервно-психического стресса.

Волевая активность сформировалась в процессе антропогенеза и социально-исторического развития *Homo sapiens*. В отличие от животных, поведение которых обусловлено условно-рефлекторными связями и инстинктами (фиксированными формами поведения), воля является специфической функцией психики человека.

Функциями воли являются:

- активирующая – направление психической и физической активности на преодоление трудностей, возникающих при достижении поставленной цели;
- тормозящая – сдерживание активности, не соответствующей ценностям, потребностям, целям, сценарию жизни, установкам, нормам, профессиональным представлениям личности;
- регулирующая – управление психическими процессами и физической активностью;
- контролирующая – надзор за функционированием эмоциональной сферы, автоматизированными действиями и инстинктами (фиксированными формами поведения);
- структурирующая – организация психических процессов в систему, адекватную выполняемой деятельности;
- адаптационная – мобилизация психических и физических ресурсов при воздействии стрессирующих факторов;
- принятие решений – идентификация альтернатив, оценка и выбор приоритетных целей, ценностей, мотивов. При выполнении данной функции задействуется когнитивная сфера психики;
- поддерживающая – обслуживание работы когнитивной сферы психики. Особое значение волевая активность имеет в обеспечении процессов ощущения, восприятия, мышления, внимания;
- развивающая – направление психической активности на совершенствование поведенческих реакций.

Перечисленные волевые функции направлены на адаптацию индивидуума к окружающей среде.

Воля характеризуется совокупностью качеств:

- силой воли – степень возбуждения волевого усилия;
- устойчивостью воли – постоянство проявления в однотипных ситуациях;
- широтой воли – количество видов деятельности, в которых проявляется воля.

Таким образом, воля представляет собой элемент структуры личности, прерогативой которой является саморегуляция активности при реализации принятого решения.

**Действие в структуре поведения индивидуума.** Поведение человека включает совершение действий, которые подразделяются на три типа: произвольное, произвольное, волевое.

Непроизвольное действие носит импульсивный характер, не обдумывается. Оно совершается автоматически, по прямому побуждению, не содержит намерения, предварительно разработанного алгоритма поведения. Цель действия напрямую возникает из мотива и не осознается.

Произвольное действие является целенаправленным, т.е. до начала выполнения действия индивидуум создаёт алгоритм его осуществления и прогнозирует возможные результаты своего поведения. Принципиальное отличие произвольных действий от произвольных в том, что первые осуществляются под контролем сознания и требуют от индивидуума усилий, направленных на достижение поставленной цели.

Волевое действие представляет собой сознательное целенаправленное преодоление существующих препятствий, которые подразделяются на две группы:

- субъективные – конкурирующие категории (интересы, ценности потребности, цели, мотивы, установки), отрицательно окрашенные эмоциональные процессы (аффект, эмоции, настроение, чувство), соматические состояния (усталость, астения, гиперсомния, боль);
- объективные – негативное влияние факторов внешней среды (природных, антропогенных, техногенных), недостаток ресурсов (информации, времени, финансовых активов, пищи, воды), социальное сопротивление, одиночество.

Волевое действие всегда является инициативным. Его цель может задаваться как извне, так и изнутри. Внешняя цель, часто является порождением чужой воли. При наличии у индивидуума психологического барьера к такой цели срабатывают внутренние механизмы защиты, и личность, диссоциируясь от чужой цели/воли, исполняет её лишь под давлением экзогенных факторов. В случае отсутствия сопротивления задаваемой извне цели она внедряется в структуру личности, приобретая характер интроекта.

Непроизвольные и произвольные действия не содержат в себе аспектов изучаемой проблематики, поэтому подробно рассмотрим только волевою активность.

Волевое, т.е. преднамеренное произвольное действие, относящееся к управляемой деятельности человека, представлено тремя фазами волевого процесса:

- 1) фаза побуждения и мотивации (цель, мотивы);

2) фаза исполнения (способы действий и поведения как внешние (предложенные кем-то), так и внутренние (выработанные самостоятельно));

3) фаза оценки результатов (результаты действий).

Волевое действие обладает специфическими характеристиками:

- высокая энерго- и ресурсоемкость при реализации;
- наличие алгоритма достижения цели;
- сосредоточение внимания на действии;
- принятие решения и его осуществление;
- положительное подкрепление действия в виде чувства морального удовлетворения.

Индивидуум прибегает к волевым действиям при необходимости преодоления воздействия стрессирующих эндо- и экзогенных факторов.

**Выводы.** Установлено наличие различных научных подходов в определении категориального статуса воли.

Сужение функции воли до разновидности произвольной мотивации делает невозможным исследование всех волевых проявлений, в частности управления человеком своими психическими процессами.

Вследствие отсутствия однозначно признанной теории воли, категориальной неопределённости, сложностей в разработке психодиагностических методик исследования воли как элемента личностной структуры отмечается снижение количества научных работ по данной проблематике.

Воля является относительно поздно возникшим психическим образованием в процессе антропогенеза.

Воля является специфичным структурным элементом психики человека.

Воля является источником активности человека.

Основными системными функциями воли являются эндогенная регуляция поведения, контроль эмоциональной сферы, автоматизированных действий и инстинктов (фиксированных форм поведения), организация психических процессов в систему, адекватную выполняемой деятельности, мобилизация психических и физических ресурсов при воздействии стрессирующих факторов, совершенствование поведенческих реакций, поддержка когнитивных процессов, способствующих развитию личности.

Реализация волевого действия сопровождается высокой ресурсоемкостью и возникновением нервно-психического напряжения.

Полноценно функционирующая волевая сфера является одним из значимых диагностических признаков психосоматического здоровья.

В процессе развития личности увеличивается способность к ситуативной мобилизации волевых ресурсов.

Воля является значимой характеристикой, детерминирующей степень влияния индивидуума в процессе взаимодействия систем «личность» – «личность» и «личность» – «социум».

Развитые волевые качества личности обеспечивают её устойчивость к различным формам влияния.

## **Литература**

1. Гадельшина, Т.Г., Шелехов, И.Л. Методология и методы научных исследований: учебное пособие / Т.Г. Гадельшина, И.Л. Шелехов. – Томск: Изд-во ТГПУ, 2017. – 264 с.
2. Шелехов, И.Л. Системный подход как методологический базис личностно-ориентированных психологических исследований / И.Л. Шелехов // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). – 2017. – Вып. 2 (16). – С. 9–20.
3. Шелехов, И.Л., Белозёрова, Г.В., Гадельшина, Т.Г. Системные исследования психики человека: структура, функции, феномены / И.Л. Шелехов, Г.В. Белозёрова, Т.Г. Гадельшина // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). – 2019. – Вып. 2 (24). С. 179–189.
4. Шелехов, И.Л. Системные исследования в психологии: в 2 т. Т. 1: Личность в контексте системных исследований: монография / И.Л. Шелехов; ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет». – Томск: Изд-во ТГПУ, 2019. – 256 с.
5. Шелехов, И.Л., Белозёрова, Г.В. Структура личности в контексте системных исследований / И.Л. Шелехов, Г.В. Белозёрова // Всероссийский фестиваль науки НАУКА 0+. XXII Международная конференция студентов, аспирантов и молодых ученых «Наука и образование» (г. Томск, 16–20 апреля 2018 г.). – Томск: Изд-во ТГПУ, 2018. – Т. III. – С. 42–58.
6. Шелехов, И.Л., Белозёрова, Г.В., Берестнева, О.Г. Системная теория личности / И.Л. Шелехов, Г.В. Белозёрова, О.Г. Берестнева // Информационные технологии в науке, управлении, социальной сфере и медицине: сборник научных трудов V Международной научной конференции (17–21 декабря 2018 г.). – Томск: Изд-во ТПУ, 2018. – Ч. 2. – С. 376–390.
7. Шелехов, И.Л., Белозёрова, Г.В. Взаимодействие систем «личность» – «социум» / И.Л. Шелехов, Г.В. Белозёрова // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). – 2017. – Вып. 3 (17). – С. 117–126.
8. Буртовая, Н.Б. Личностные и профессиональные предпосылки формирования эмоционального выгорания у преподавателей высшей школы / Н.Б. Буртовая // Вестник Томского государственного педагогического университета (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). – 2010. – Вып. 12 (102). – С. 141–148.
9. Буртовая, Н.Б. Психологические факторы внутриличностного конфликта магистрантов, обучающихся по направлению подготовки «педагогическое образование» / Н.Б. Буртовая // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). – 2018. – Вып. 1 (19). – С. 9–22.

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ МЕХАНИЗМ ВОЛЕВОГО ДЕЙСТВИЯ

## PSYCHOLOGICAL MECHANISM OF WILLFUL ACTION

*И.Л. Шелехов, Г.В. Белозёрова*

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* психология, индивидуум, личность, поведение, действие, воля, механизм, система, структура, внутриличностный конфликт.

*Key words:* psychology, individual, personality, behavior, act, will, volition, mechanism, system, structure, intrapersonal conflict.

*Аннотация.* На основании сопоставления и анализа имеющихся в науке определений понятий «воля» и «личность» предложен авторский взгляд на исследуемую проблематику. Воля рассматривается как один из элементов структуры личности.

Описан и иллюстрирован авторским графическим изображением психологический механизм сложного волевого действия. Отмечено сходство психологических механизмов сложного волевого действия и формирования внутриличностного конфликта.

Материалы статьи обобщают научные концепции воли; дополняют существующие теоретические представления о структуре личности; позволяют рассматривать психику как целостное образование; являются теоретическим базисом для разработки оптимальных моделей личностного развития, социализации, психологической коррекции поведенческих расстройств.

**Психологический механизм волевого действия.** Структура волевого действия варьирует в зависимости от продолжительности его осуществления и особенностей поставленной цели. Простое волевое действие осуществляется индивидуумом без колебаний, то есть побуждение непосредственно переходит в двигательные реакции (операция → поступок → деятельность). Как правило, простое волевое действие реализуется в относительно короткий период времени (от нескольких минут до нескольких часов).

Сложное волевое действие может выполняться в течение длительного времени (месяцы и годы), поэтому структура такого действия включает множество простых волевых действий. Анализ данных научных исследований позволил описать психологический механизм сложного волевого действия (рис. 1).

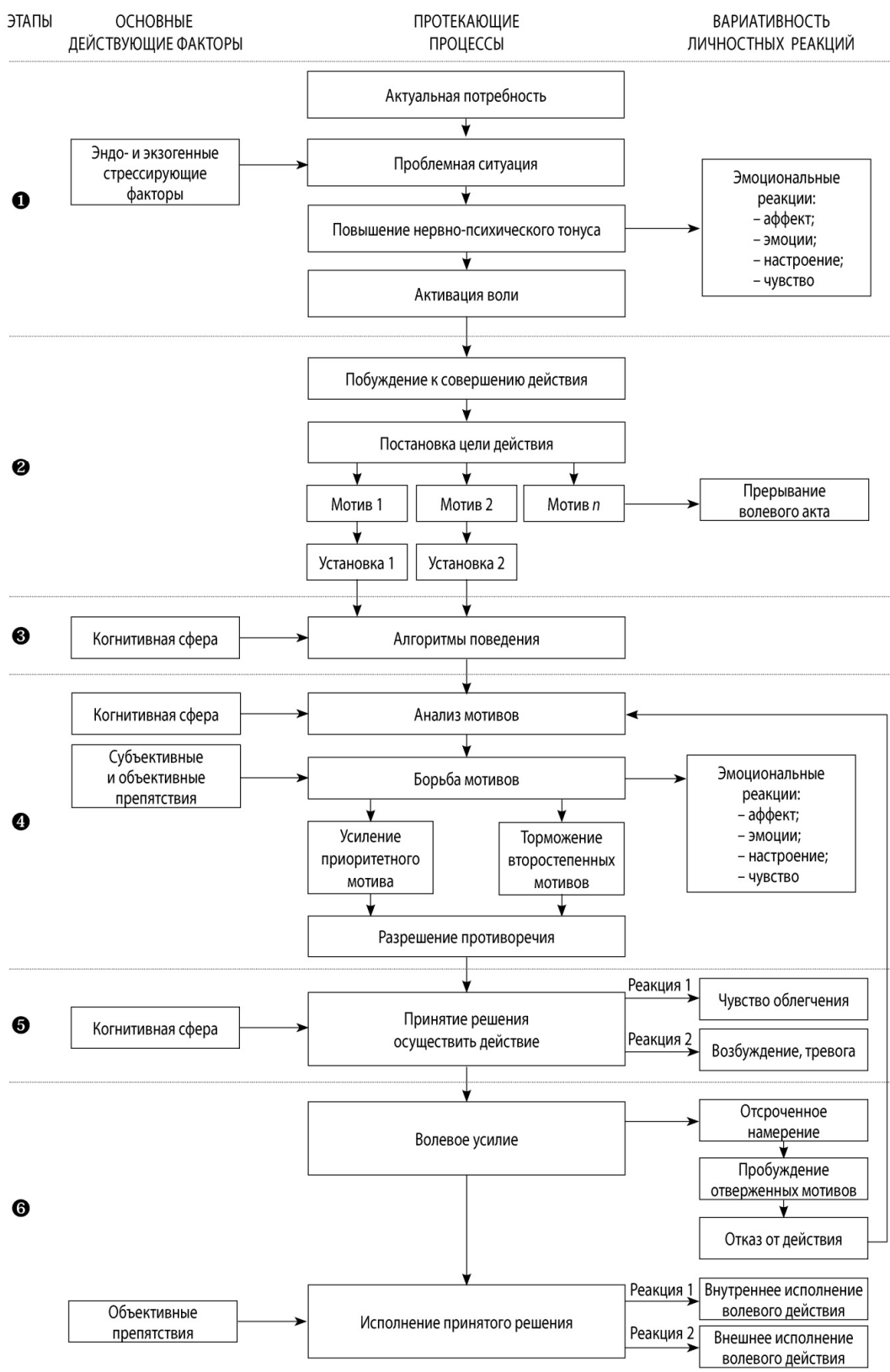


Рис. 1. Психологический механизм сложного волевого действия

В приведённом психологическом механизме сложного волевого действия выделяются 6 этапов. Рассмотрим их.

Этап 1. Предпосылкой возникновения сложного волевого действия служит актуальная потребность. Влияние на индивидуума эндо- и экзогенных стрессирующих факторов детерминирует возникновение проблемной ситуации, решение которой возможно только посредством сложного волевого действия. Первичным ответом на проблемную ситуацию выступают психофизиологические реакции: повышение нервно-психического тонуса, возникновение эмоциональных реакций, активация воли. Результатом данного этапа является инициация волевой активности.

Этап 2. Собственно волевое действие начинается с возникновения побуждения, выражающегося в стремлении к действию. Затем следует постановка цели (обозначение потребности), на достижение которой направляется данное действие. По мере осознания цели (опредмечивания потребности), формируется мотив. Позднее к мотиву добавляется установка на его реализацию. Если установка на реализацию цели (удовлетворения потребности)/мотива не сформировалась, то возможно прекращение активности. Таким образом, для возникновения волевого действия необходимо появление мотива и его преобразование в установку.

Протекание данного этапа осложняет возможное наличие нескольких несогласованных, разнонаправленных или противоречивых мотивов. При этом некоторые из них могут иметь положительную, а другие – отрицательную эмоциональную окраску.

Этап 3. Активное включение в волевое действие когнитивной сферы (преимущественно процессов мышления, памяти, воображения). Выполняется обозначение условий и средств достижения поставленной цели, анализ собственных возможностей. Результатом данного этапа является создание ряда поведенческих алгоритмов.

Этап 4. Оформление мотивационной компоненты действия или поступка. Мотивы, появившиеся на этапе 2 в виде потребностей, могут противоречить друг другу. Интенсивность столкновения мотивов прямо пропорциональна их значимости. Возникающая борьба мотивов получает эмоциональную окраску.

Посредством когнитивной сферы выполняется анализ мотивов, последствий выбора, алгоритмов достижения цели, оценка субъективно и объективно существующих препятствий в достижении поставленной цели (удовлетворении потребности).

Согласованная работа воли и когнитивной сферы психики приводит к торможению второстепенных мотивов и усилению приоритетного. Результатом этапа 3 является разрешение имеющегося между ними противоречия.



Затруднения в осуществлении выбора и пролонгация борьбы мотивов формирует условно отрицательные личностные качества (пассивность, нерешительность, безответственность, инертность, раздражительность, мнительность и др.).

Этап 5. Осуществление выбора приоритетного мотива и алгоритма поведения, направленного на достижение поставленной цели, представляет определенную трудность. Этот процесс может сопровождаться продолжительными колебаниями и поиском дополнительных аргументов, свидетельствующих об оптимальности принятого решения.

При реализации данного этапа возникает один из потенциально возможных видов личностных реакций:

- чувство облегчения, связанное с разрешением ситуации и снижением нервно-психического напряжения;
- возбуждение и тревога, обусловленные неуверенностью в правильности принятого решения.

Специфической особенностью этапа является сохранение актуальности каждого из мотивов. Принятие решения требует сознательного изменения побудительной силы имеющихся мотивов и личной ответственности за совершаемые действия.

Этап 6. Для реализации выбранного поведенческого алгоритма необходимо сознательное волевое усилие. Под термином «волевое усилие» понимается особое состояние нервно-психического напряжения, вызывающее мобилизацию ресурсов, необходимых для выполнения запланированного действия.

Кризисным периодом осуществления решения является возникновение волевого усилия, интенсивности которого достаточно для совершения планируемых действий. В противном случае, состояние готовности к действиям трансформируется в отсроченное во времени намерение. Откладывание поведенческих реакций сопровождается активацией отверженного мотива. Это влечёт за собой отказ от действия и/или возвращение к процессу анализа мотивов.

Заключительный этап волевого действия – преодоление объективно существующих внешних препятствий и реализация принятого решения, которое может проявляться в двух видах реакций:

- внутреннее волевое действие, заключающееся в воздержании от каких-либо поведенческих реакций;
- внешнее волевое действие, представленное визуально регистрируемыми формами активности индивидуума (операция, поступок, деятельность).

Результатом этапа 6 является практическое достижение поставленной цели (обозначенной потребности) и связанного с ними мотива.

Таким образом, сущностью воли является усиление приоритетного мотива и исполнение принятого решения. Если оно не осуществлено, то сложное волевое действие считается незавершённым, и индивидуум возвращается к более ранним его этапам.

**Сходство психологических механизмов сложного волевого действия и формирования ВЛК.** Сопоставление и анализ психологических механизмов сложного волевого действия (рис. 1) и формирования внутриличностного конфликта даёт основания говорить о некотором сходстве этих процессов. С определённой долей условности можно говорить, что борьба мотивов, протекающая в рамках волевого действия подобна конфликтующим сторонам ВЛК. Оба процесса содержат элементы противоречия, сопровождаются эмоциональными реакциями (аффект, эмоции, настроение, чувство), предполагают разрешение или попытку разрешения интрапсихической контрадикции. Кроме того, данные процессы отражают взаимодействие психологических объектов (мотивов, установок, актуальных категорий и др.), обладающих высокой личностной значимостью [1–8].

Таким образом, ВЛК можно рассматривать как часть механизма сложного волевого действия.

**Выводы.** Структура сложного волевого действия варьирует в зависимости от биологического возраста, состояния соматического здоровья индивидуума, особенностей его личности.

Психологический механизм сложного волевого действия имеет некоторое сходство с психологическим механизмом формирования внутриличностного конфликта.

Реализация волевого действия сопровождается высокой ресурсоемкостью и возникновением нервно-психического напряжения.

Полноценно функционирующая волевая сфера является одним из значимых диагностических признаков психосоматического здоровья.

В процессе развития личности увеличивается способность к ситуативной мобилизации волевых ресурсов.

Воля является значимой характеристикой, детерминирующей степень влияния индивидуума в процессе взаимодействия систем «личность» – «личность» и «личность» – «социум».

Развитые волевые качества личности обеспечивают её устойчивость к различным формам влияния.

## **Литература**

1. Шелехов, И.Л. Системный подход как методологический базис личностно-ориентированных психологических исследований / И.Л. Шелехов // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). – 2017. – Вып. 2 (16). – С. 9–20.
2. Шелехов, И.Л., Белозёрова, Г.В. Структура личности в контексте системных исследований = STRUCTURE OF THE PERSON IN THE CONTEXT OF SYSTEM

- RESEARCHES / И.Л. Шелехов, Г.В. Белозёрова // Всероссийский фестиваль науки НАУКА 0+. XXII Международная конференция студентов, аспирантов и молодых учёных «Наука и образование» (г. Томск, 16–20 апреля 2018 г.): В 5 т. Т. III: Педагогика и психология. Ч. 3: Актуальные проблемы психолого-педагогического и специального образования / ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет». – Томск: Изд-во Том. гос. пед. ун-та, 2018. – С. 42–58.
3. Шелехов, И.Л., Белозёрова, Г.В., Гадельшина, Т.Г. Системные исследования психики человека: структура, функции, феномены / И.Л. Шелехов, Г.В. Белозёрова, Т.Г. Гадельшина // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). – 2019. – Вып. 2 (24). – С. 179–189.
  4. Шелехов, И.Л. Системные исследования в психологии: в 2 т. Т. 1: Личность в контексте системных исследований: монография / И.Л. Шелехов; ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет». – Томск: Издательство Томского государственного педагогического университета, 2019. – 256 с.
  5. Шелехов, И.Л., Белозёрова, Г.В. Отражение внутриличностного конфликта в образах и сюжетном содержании сновидения / И.Л. Шелехов, Г.В. Белозёрова // Здоровье участников образовательного процесса: наука и практика: Материалы Всероссийской научно-практической конференции (25–26 марта 2015 г.). – Томск: Издательство Томского государственного педагогического университета, 2015. – С. 145–150.
  6. Шелехов, И.Л., Белозёрова, Г.В., Мартынова, А.И. Личность и внутриличностный конфликт в концепциях фрейдизма и классического психоанализа / И.Л. Шелехов, Г.В. Белозёрова, А.И. Мартынова // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. – 2016. – 1 (11). – С. 9–20.
  7. Шелехов, И.Л., Белозёрова, Г.В. Изучение феномена конфликта в рамках системных психологических исследований / И.Л. Шелехов, Г.В. Белозёрова // Информационные технологии в науке, управлении, социальной сфере и медицине: Сборник научных трудов V Международной научной конференции (17–21 декабря 2018 г.). – Томск: Изд-во ТПУ, 2018. – Ч. 1. – С. 157–160.
  8. Буртовая, Н.Б. Психологические факторы внутриличностного конфликта магистрантов, обучающихся по направлению подготовки «педагогическое образование» / Н.Б. Буртовая // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). – 2018. – Вып. 1 (19). – С. 9–22.

УДК 159.9

ГРНТИ 15.21

## **ВОЛЕВЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛОГИИ И ФИЛОСОФИИ**

### **WILL PERSONAL CHARACTERISTICS OF PERSONALITY IN THE CONTEXT OF PSYCHOLOGY AND PHILOSOPHY**

***И.Л. Шелехов, Г.В. Белозёрова***

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* психология, философия, индивидуум, личность, воля, система, структура, элемент.

*Key words:* psychology, philosophy, individual, personality, will, volition, system, structure, element.

*Аннотация.* На основании сопоставления и анализа имеющихся в науке определений понятий «воля» и «личность» предложен авторский взгляд на исследуемую проблематику. Воля рассматривается как один из элементов структуры личности.

Обозначены волевые характеристики личности. Представлена нормативная оценка волевой активности. Освещены нарушения волевой активности. Отражена проблема исследования воли в западной философии. Затронута проблематика исследования воли в зарубежной и российской психологии. Предложена последовательность этапов системного исследования воли как элемента личностной структуры.

Материалы статьи обобщают научные концепции воли; дополняют существующие теоретические представления о структуре личности; позволяют рассматривать психику как целостное образование; являются теоретическим базисом для разработки оптимальных моделей личностного развития, социализации, психологической коррекции поведенческих расстройств.

**Волевые характеристики личности.** Воля проявляется в качествах личности, преимущественно в поведенческих реакциях. С определённой долей условности волевые качества личности подразделяются на три группы. В табл. 1 они приведены в виде дуальных пар, позволяющих дифференцировать как социально желательные, так и социально осуждаемые, девиантные формы поведения.

Таблица 1

**Классификация волевых качеств личности**

Группа волевых качеств	Волевые качества	
	Условно положительные	Условно отрицательные
Собственно волевые	Целеустремлённость	Пассивность
	Решительность	Нерешительность
	Упорство	Слабость
	Настойчивость	Упрямство
	Самообладание	Вспыльчивость
	Выдержка	Волнение
	Самоконтроль	Импульсивность
Эмоционально-волевые	Терпение	Горячность
	Смелость	Трусость
	Мужество	Малодушие
	Спокойствие	Нервозность
Морально-волевые	Ответственность	Безответственность
	Обязательность	Необязательность
	Аккуратность	Небрежность
	Энергичность	Инертность
	Инициативность	Безынициативность
	Самостоятельность	Беспомощность
	Дисциплинированность	Беспечность

Волевые качества личности наиболее ярко проявляются в сложных ситуациях:

- психологический кризис;
- сочетанное воздействие эндо- и экзогенных стрессирующих факторов;
- монотонная, однообразная деятельность;
- преодоление препятствий;
- действия в состоянии неопределённости;
- опасность.

**Нормативная оценка волевой активности.** Низкие показатели волевой активности (рис. 1) не достаточны для произвольного управления собственным поведением, которое характеризуется минимальной продуктивностью и оценивается как патологическое состояние.

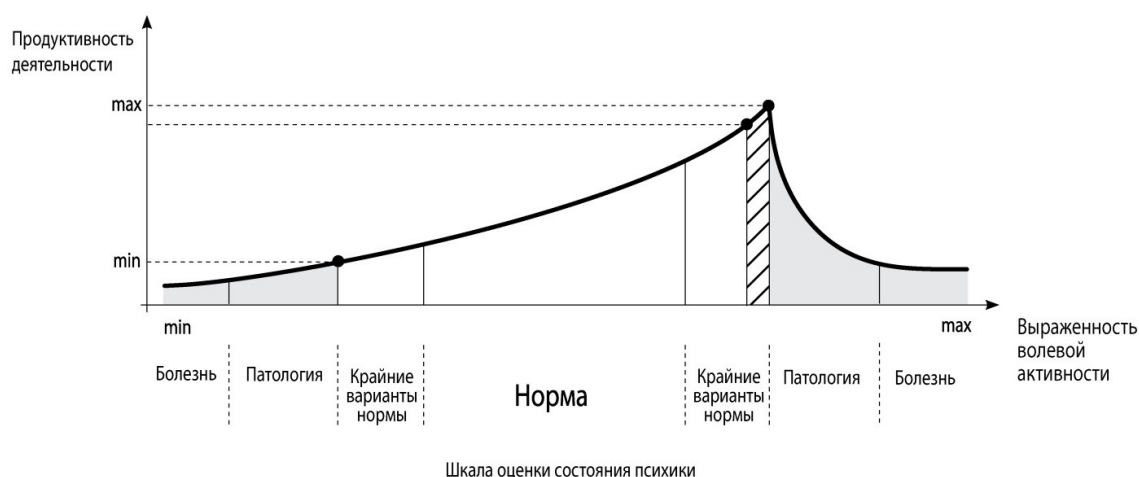


Рис. 1. Зависимость продуктивности деятельности от волевой активности

Оптимальное соотношение продуктивности деятельности и расходования ресурсов находится в области средних значений нормы. Показатели максимальной продуктивности деятельности регистрируются в диапазоне критических значений нормы (заштрихованной области), граничащих с патологическим повышением волевой активности. Данное состояние является неустойчивым и энергетически затратным. Однако оно позволяет получать высокие результаты в различных сферах деятельности человека – труде, спорте, преодолении кризисных ситуаций. Именно эти достижения служат основой для научно-технического прогресса, развития социума.

**Нарушения волевой активности.** Вне зависимости от генеза возникающих волевых нарушений, они затрудняют или делают невозможным сознательное целенаправленное управление человеком своими психическими процессами, поведением, деятельностью. Нарушения

волевой активности делятся на количественные (гипобулия, абулия, гипербулия) и качественные (парабулия).

Снижение волевых функций (гипобулия, абулия) обуславливает нарушение самоконтроля, частичную или полную утрату эмоциональной культуры, нарушение контроля за автоматизированными действиями и инстинктами (фиксированными формами поведения). Как следствие текущих патологических процессов формируются расстройства поведения, связанные с растормаживанием инстинктов, в первую очередь – пищевого, сексуального, исследования (познания), доминирования (самоутверждения), свободы. Кроме того, снижение волевой активности влечёт за собой снижение/утрату способности удержания внимания на каком-либо объекте или явлении.

Повышение волевой активности (гипербулия) детерминирует низкую продуктивность деятельности, обусловленную частой сменой побуждений. Также возможна суженная активность, связанная с реализацией сверхценных или бредовых идей, по определению носящих болезненный характер. Чрезмерное повышение волевой деятельности проявляется в ригидности (избыточной устойчивости) поведения, затруднении его коррекции в зависимости от изменения обстановки.

Извращение волевой активности (парабулия) вызывает нарушения влечений и их качественные изменения. Характерны незавершённость начатых действий, их множественность, негативизм, импульсивность, вычурность. Отмечаются тяжелые формы расстройств пищевого и сексуального поведения.

**Исследование проблемы воли в западной философии.** Свобода является одной из значимых философских категорий, частным аспектом которой является свобода воли [1]. Европейская философская мысль рассматривает вопрос наличия/отсутствия свободы воли (лат. *liberum arbitrium*) – потенциальной возможности человека сделать выбор вне зависимости от обстоятельств. Под термином «обстоятельства» понимают воздействие двух групп факторов:

- эндогенные – соматическое состояние, ценности, мотивы, стремления, влечения, интересы, убеждения, эмоциональные процессы (аффект, эмоция, настроение, чувство), инстинкты (фиксированные формы поведения);
- экзогенные – время, место, обстоятельства, наличие/отсутствие внешнего контроля, влияние третьих лиц.

Особое значение для рассмотрения проблемы существования свободы воли имеет детерминизм (лат. *determinare* – ограничивать, очерчивать, определять границы) – доктрина о всеобщей причинности, учение о взаимосвязи объектов, процессов, явлений окружающего мира. Согласно этой концепции, происходящие события предопределены:

- богами/Богом (теологический детерминизм);
- судьбой/роком (фатализм);
- природой (космологический детерминизм);
- развитием общества (социальный детерминизм);
- волей человека (антропологическо-этический детерминизм).

В рамках доктрины детерминизма, на оси времени (прошлое – настоящее – будущее) существует единственный вариант развития событий, они неизбежны и определяются свойствами пространства.

В философском споре о существовании свободы воли выделяются две противоположные позиции:

- жёсткий детерминизм – положение об истинности доктрины детерминизма а, следовательно – принципиальной невозможности существования свободы воли;
- метафизический либертарианизм – положение об ложности доктрины детерминизма и существовании свободы воли.

Вопрос о наличии/отсутствии свободы воли имеет важное следствие: принципиальное наличие/отсутствие выбора определяет наличие/отсутствие личной ответственности. В теологии наличие разума и свободы воли рассматривается как свойства природы человека. Исходя из этого положения, нарушение заповедей Бога (переход за грань дозволенного) рассматривается как грех.

В этике (как религиозной, так и светской) существование свободы воли определяет наличие:

- моральных норм;
- обязательств человека по отношению к Богу, социуму, государству;
- ответственности человека за совершённые действия.

Таким образом, философское рассмотрение воли обозначает границы личной ответственности и пересекается с предметными полями теологии, этики, юриспруденции, психологии.

**Исследование проблемы воли в западной психологии.** В трудах В.М. Вундта (нем. Wilhelm Maximilian Wundt; 1832–1920), Т. Рибо (фр. Théodule Ribot; 1839–1916), У. Джеймса (англ. William James; 1842–1910), Ж. Пиаже (фр. Jean William Fritz Piaget; 1896–1980) понятие «воля» являлось одним из значимых конструктов, используемых для объяснения возникновения побуждений к действию.

В ходе общей тенденции дифференциации первичных категорий психологии (ощущение, восприятие, мышление, память, внимание, мотивация, установка, эмоциональная сфера) немецкий, а впоследствии американский психолог К. Левин (нем. Kurt Zadek Lewin; 1890–1947) в 1930-х гг. предложил исключить понятие воли из академической психологии как неопределённое по содержанию. В созданной им теории поля, для объяснения поведения человека, учёный ввел понятия

«потребность», «намерение», «квазипотребность». К. Левин отождествляет волю и мотивацию, вследствие чего, в его теории воля становится лишним понятием: «...было бы целесообразно в интересах чистоты понятий и во избежание недоразумений вовсе отказаться от терминов «воля» и «импульсивный» [2].

**Исследование проблемы воли в отечественной психологии.** В отечественной психологии проблематика разработки новых теорий воли в качестве магистральной линии исследований, направленных на решение задачи формирования «нового человека в Советской России» была определена на I Всесоюзном психоневрологическом съезде (Москва, январь 1923 г.). Тогда обозначились контуры двух психологических школ: школы рефлексологии В.М. Бехтерева (1857–1927) в Петрограде-Ленинграде и школы марксистской психологии (реактологии) К.Н. Корнилова (1879–1957) в Москве [3–5]. В советской психологии господствовала биологическая парадигма: рассмотрение воли как высшей психической функции, позволяющей человеку контролировать собственное поведение.

Один из разработчиков деятельностного подхода в психологии – С.Л. Рубинштейн (1889–1960) отмечает, что волевой процесс более непосредственно и органически, чем процессы эмоциональный и интеллектуальный, включён в действие и неразрывно связан с ним. Таким образом, изучение волевого акта непосредственно переходит в изучение действия или, вернее, изучение волевого акта это и есть изучение действия в отношении способа его регуляции. Базис воли С.Л. Рубинштейн видит в потребностях, интересах, моральных качествах личности как исходных побуждениях человека к действию. В этой концепции важной составляющей высших форм волевого поведения является способность индивидуума к рефлексии, иерархическому упорядочиванию, определению способов удовлетворения своих потребностей. Резко критикуя зарубежные подходы к изучению воли, С.Л. Рубинштейн отмечает, что западные учёные рассматривают волевой акт как переживание в отрыве от действия. Советский психолог указывает на ошибочность изучения воли без выявления механизмов сознательного целеполагания и выработки средств достижения цели [6].

В концепции Л.С. Выготского (1896–1934) воля является высшей психической функцией и обладает свойствами системности, социальности, опосредованности, произвольности. Воля является одним из механизмов, позволяющих человеку управлять собственным поведением, психическими процессами, мотивацией. Главным содержанием понятия воли Л.С. Выготский считает произвольную регуляцию поведения и психических процессов «то, что называют волей, есть речевое



поведение. Нет воли без речи. Речь входит в волевое действие то в скрытом, то в открытом виде» [7].

Дополняя имеющиеся концепции, советский психолог А.Н. Леонтьев (1903–1979) указывает на возрастную динамику волевого акта. По мере развития личности в борьбе мотивов чаще побеждают социальные и идеальные мотивы, а биологические и объектно-предметные – подавляются. Данный эффект получил название «примат открыто социальной мотивации» [8].

Согласно концепции М.Я. Басова, воля – это психический механизм, через который личность регулирует свои психические функции, соотносит их друг с другом и изменяет в соответствии с поставленной задачей. Контроль личностью своего психического состояния «возможен только при наличии в составе её душевного единства некоего регулятивного фактора. Таким фактором здоровая личность всегда обладает в действительности. И имя его – воля». Воля рассматривается как «одно из основных психологических понятий, охватывающее собой всю область сознательных целесообразных действий человека». Воля не создает каких-либо новых элементов в психике или поведении, а лишь придает им иную (новую) организацию. Регулирующая функция воли заключается в особой форме организации психической деятельности, при которой последняя становится планомерной и целенаправленной [9, 10].

Тенденции в развитии проблемы воли и волевой регуляции, а также методологические подходы исследования рассматриваемой проблематики проанализированы в работах А.Р. Батыршиной, где с помощью системноструктурного метода получены результаты объемного историко-психологического исследования [11].

Проблематика воли и волевого поведения является значимой для отечественной психологии, сохраняет национальную автономность и независимость, отражает принципиальное различие взглядов российских и западных учёных.

**Этапы системного исследования воли как элемента личностной структуры.** Оптимальна следующая последовательность организации исследования:

1. Описание методологии и методов научных исследований [12].
2. Выбор системного подхода как методологического базиса личностно-ориентированных психологических исследований [13].
3. Исследование психики человека [14].
4. Изучение личности [15–19].
5. Рассмотрение воли как структурного элемента личности.
6. Характеристика взаимодействия систем «личность» – «социум» [20].

7. Анализ актуальных переживаний и невротических конфликтов личности, носящих бессознательный характер и проявляющихся в образах, символах, сюжетах сновидений [21].

8. Выявление скрытых закономерностей поведения (на примере репродуктивной функции, репродуктивного поведения, материнства) [22–23].

Приведенные этапы исследования расположены в порядке следования от общих вопросов методологии науки к отдельным аспектам прикладных задач. Предложенная структура организации исследования позволяет наиболее полно рассмотреть комплекс факторов, определяющих различные аспекты воли и волевой регуляции поведения; интегрировать в систему имеющиеся данные биологических, медицинских, психологических, педагогических, социологических, философских исследований.

**Выводы.** Установлено наличие различных научных подходов в определении категориального статуса воли.

Сужение функции воли до разновидности произвольной мотивации делает невозможным исследование всех волевых проявлений, в частности управления человеком своими психическими процессами.

Проблема воли является классическим предметом философского исследования и рассматривается в рамках категорий свободы и ответственности.

Воля является относительно поздно возникшим психическим образованием в процессе антропогенеза.

Воля является специфичным структурным элементом психики человека.

Воля является источником активности человека.

Основными системными функциями воли являются эндогенная регуляция поведения, контроль эмоциональной сферы, автоматизированных действий и инстинктов (фиксированных форм поведения), организация психических процессов в систему, адекватную выполняемой деятельности, мобилизация психических и физических ресурсов при воздействии стрессирующих факторов, совершенствование поведенческих реакций, поддержка когнитивных процессов, способствующих развитию личности.

Реализация волевого действия сопровождается высокой ресурсоемкостью и возникновением нервно-психического напряжения.

Полноценно функционирующая волевая сфера является одним из значимых диагностических признаков психосоматического здоровья.

В процессе развития личности увеличивается способность к ситуативной мобилизации волевых ресурсов.

Воля является значимой характеристикой, детерминирующей степень влияния индивидуума в процессе взаимодействия систем «личность» – «личность» и «личность» – «социум».

Развитые волевые качества личности обеспечивают её устойчивость к различным формам влияния.

### **Литература**

1. Рассел, Б. История западной философии / Б. Рассел; ред. В.Е. Смоленков. – Санкт-Петербург: Азбука, 2001. – 956 с.
2. Левин, К. Динамическая психология / К. Левин. – Москва: Смысл, 2001. – 576 с.
3. Бехтерев, В.М. Объективная психология / В.М. Бехтерев. – Москва: Наука, 1991. – 480 с.
4. Корнилов, К.Н. Учение о реакциях человека / К.Н. Корнилов. – Москва: ГИЗ, 1921.
5. Корнилов, К.Н. Воля и ее воспитание / К.Н. Корнилов. – Москва, 1957. – 24 с.
6. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург [и др.]: Питер, 2015. – 705, [7] с.
7. Выготский, Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – Москва: Смысл, 2005. – 1136 с.
8. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – Москва: Смысл, 2005. – 352 с.
9. Басов, М.Я. Воля как предмет функциональной психологии / М.Я. Басов // Вопросы изучения и воспитания личности. – 1922. – № 4, 5.
10. Басов, М.Я. Воля / М.Я. Басов // Большая советская энциклопедия. – Москва, 1929.
11. Батыршина, А.Р. Основные подходы в исследовании психологии воли и волевой регуляции / А.Р. Батыршина // Вестник Университета Российской академии образования. – 2016. – № 3. – С. 83–93.
12. Гадельшина, Т.Г., Шелехов, И.Л. Методология и методы научных исследований: учебное пособие / Т.Г. Гадельшина, И.Л. Шелехов. – Томск: Изд-во ТГПУ, 2017. – 264 с.
13. Шелехов, И.Л. Системный подход как методологический базис личностно-ориентированных психологических исследований / И.Л. Шелехов // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). – 2017. – Вып. 2 (16). – С. 9–20.
14. Шелехов, И.Л., Белозёрова, Г.В., Гадельшина, Т.Г. Системные исследования психики человека: структура, функции, феномены / И.Л. Шелехов, Г.В. Белозёрова, Т.Г. Гадельшина // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). – 2019. – Вып. 2 (24). С. 179–189.
15. Буртовая, Н.Б. Личностные и профессиональные предпосылки формирования эмоционального выгорания у преподавателей высшей школы / Н.Б. Буртовая // Вестник Томского государственного педагогического университета (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). – 2010. – Вып. 12 (102). – С. 141–148.
16. Буртовая, Н.Б. Психологические факторы внутриличностного конфликта магистрантов, обучающихся по направлению подготовки «педагогическое образование» / Н.Б. Буртовая // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). – 2018. – Вып. 1 (19). – С. 9–22.
17. Шелехов, И.Л., Белозёрова, Г.В. Структура личности в контексте системных исследований / И.Л. Шелехов, Г.В. Белозёрова // Всероссийский фестиваль науки НАУКА 0+. XXII Международная конференция студентов, аспирантов и молодых ученых «Наука и образование» (г. Томск, 16–20 апреля 2018 г.). – Томск: Изд-во ТГПУ, 2018. – Т. III. – С. 42–58.

18. Шелехов, И.Л., Белозёрова, Г.В., Берестнева, О.Г. Системная теория личности / И.Л. Шелехов, Г.В. Белозёрова, О.Г. Берестнева // Информационные технологии в науке, управлении, социальной сфере и медицине: сборник научных трудов V Международной научной конференции (17–21 декабря 2018 г.). – Томск: Изд-во ТПУ, 2018. – Ч. 2. – С. 376–390.
19. Шелехов, И.Л. Системные исследования в психологии: в 2 т. Т. 1: Личность в контексте системных исследований: монография / И.Л. Шелехов; ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет». – Томск: Издательство Томского государственного педагогического университета, 2019. – 256 с. – ISBN 978-5-89428-897-0.
20. Шелехов, И.Л., Белозёрова, Г.В. Взаимодействие систем «личность» – «социум» / И.Л. Шелехов, Г.В. Белозёрова // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). – 2017. – Вып. 3 (17). – С. 117–126.
21. Шелехов, И.Л., Белозёрова, Г.В. Личностные аспекты адаптации в исследовании образов, символов, сюжетов сновидений: монография / И.Л. Шелехов, Г.В. Белозёрова. – Томск: Изд-во ТГПУ, 2016. – 420 с.
22. Берестнева, О.Г., Шелехов, И.Л., Уразаев, А.М. Системные исследования и информационные технологии в задачах изучения социально психологических аспектов репродуктивной функции женщин: коллективная монография / О.Г. Берестнева, И.Л. Шелехов, А.М. Уразаев. – Томск: Изд-во ТГПУ, 2010. – 188 с.
23. Шелехов, И.Л., Берестнева, О.Г. Репродуктивное здоровье женщины: психологические и социальные аспекты: монография / И.Л. Шелехов, О.Г. Берестнева. – Томск: Издательство Томского политехн. ун-та, 2013. – 366 с.

УДК 376.37  
ГРНТИ 14.29.29

## **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИНСТРУМЕНТЫ АКТИВИЗАЦИИ РЕЧИ НЕГОВОРЯЩИХ ДЕТЕЙ**

### **TEACHING TOOLS TO ACTIVATE THE SPEECH OF NONTALKING CHILDREN**

***О.С. Шкаева***

Научный руководитель: З.Н. Ажермачева, канд. пед. наук, доцент

*МАДОУ № 40, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* неговорящие дети, логопедические технологии, пособие «Леталка», арт-мастерская.

*Key words:* non-speaking children, speech therapy technologies, “Letalka” manual, art workshop.

*Аннотация.* Одной из важнейших задач современной логопедии является работа с неговорящими детьми. В связи с различными общественно-социальными проблемами таких детей становится с каждым днём всё больше и больше. В статье рассматривается один из педагогических инструментов для активизации речи неговорящих детей.

С каждым годом увеличивается число неговорящих детей, в возрасте от 3 лет. Специалисты отмечают, что нет единой причины от-

сутствия речи. Это могут быть как различные заболевания: сенсорная и моторная алалия, ЗПР, расстройства аутистического спектра, нарушения слуха, ДЦП, так и индивидуальные темпы созревания мозга [1]. Группа неговорящих детей неоднородна, в нее входят дети с временной задержкой речевого развития, алалией, расстройством аутистического спектра, интеллектуальной недостаточностью. Однако, для всех этих детей характерны отсутствие мотивации к речевой деятельности, несформированность коммуникативной функции речи.

Наиболее часто в группе неговорящих детей встречаются дети с задержкой речевого развития и алалией. Несмотря на многочисленные исследования, эти системные речевые нарушения остаются малоизученными, особенно в аспекте специальных технологий на первоначальных этапах работы [2].

На сегодняшний день в арсенале современного учителя-логопеда имеются как традиционные, так и инновационные логопедические технологии. К традиционным относят:

- технологию логопедического обследования;
- технологию коррекции звукопроизношения;
- технологию формирования речевого дыхания при различных нарушениях произносительной стороны речи;
- технологию коррекции голоса при различных нарушениях произносительной стороны речи;
- технологию развития интонационной стороны речи;
- технологию развития лексико-грамматической стороны речи;
- технологию логопедического массажа [3].

К инновационным логопедическим технологиям можно отнести:

- арт-терапевтические технологии;
- современные технологии логопедического и пальцевого массажа;
- современные технологии сенсорного воспитания;
- телесноориентированные техники;
- «Су-Джок» – терапию;
- криотерапию;
- информационно-компьютерные технологии и другие [4].

Логопедическая работа с неговорящими детьми требует постоянного педагогического поиска, гибкости в применении образовательных технологий.

И сегодня эту педагогическую копилку я предлагаю пополнить еще одним инструментом, на первый взгляд, простым и незатейливым, но очень результативным в работе с неговорящими детьми – «Леталкой» [5].

«Леталки» – это определённой техникой выполненные совместно с ребенком (детьми) карточки, которыми можно манипулировать

разными способами. Её цель – создание мотивации для активизации речи и специальной игровой среды (пространства).

«Леталки» призваны решать следующие задачи:

- установление эмоционального контакта с ребёнком;
- стимуляция речевой активности, формирование пассивного и активного словаря;
- организация произвольного внимания, развитие способности к концентрации, распределению и переключению внимания;
- развитие понимания речи, простейших инструкций;
- развитие высших психических функций (память, внимание, концентрация) и интеллекта; пальцевой моторики;
- закладывание основ речи, слоگو-словоформирования и разных видов памяти (артикуляционная и звуковая; кинетическая и тактильная; эмоциональная и логическая; коммуникативная и зрительная; слуховая и графомоторная).



Для её изготовления потребуется следующий реквизит:

- утеплитель (3 мм.), уже разрезанный на квадратики и прямоугольники (10–15 см.);
- новогодний дождик (или декоративная упаковочная тесьма) (10–15 см);
- маркер;
- скотч;
- ножницы.

Перед началом занятия в «Арт-мастерской» весь необходимый материал должен быть уже готов к использованию (заранее подготовлен).

Педагог вместе с ребенком берут заготовку (разрезанный утеплитель), далее педагог берет руку ребенка в свою руку (рука в руке)

и маркером начинают выводить на белой стороне карточки, например, гласную А.

Далее педагог берет уже заготовленный скотч и аккуратно обклеивает им букву. Это делается для того, чтобы буква в процессе манипуляций не стерлась. После этого педагог вместе с ребенком (детьми) аккуратно укладывает на клейкую сторону скотча уже нарезанный дождик (при этом проговаривая звукоподражание или чистоговорку со звуком [А]). Замечено, что детям очень нравится этот творческий процесс. Следующий шаг – нужно перевернуть карточку блестящей стороной вверх и наклеить на нее полоску скотча с новогодним дождиком. «Леталка» готова!

После того, как ребенок поучаствовал в изготовлении «Леталки», наступает **игровой момент**, где педагог закрепляет «совместное творчество» в процессе занятий, не забывая хвалить и подбадривать ребенка (детей).

Суть игрового момента состоит в овладении, в процессе подвижных игр, способностью произносить звуки, различать карты: буквы, слоги, слова; «сливать» звуки в слоги и слова, повторяя за взрослым.

В технологию речедвигательного комплекса включается формирование следующих действий и игровых навыков:

- возьми карту (букву, слог, слово, цифру), произнеси то, что на ней написано, передай другому, брось на пол, подними;
- погладь (аналогично);
- спрячь (аналогично);
- укрась (аналогично);
- собери (аналогично);
- найди (аналогично);
- попрыгай (аналогично);
- побегай (аналогично);
- положи в коробочку (ведро, мешок) и многое другое.

Манипулируя с «Леталками», произнося звуки, совершая с ними действия, ребенок развивает важнейшие психофизические функции и интеллект, закладывает основы речи, слоگو-и-словоформирования и разные виды памяти, такие как:

- артикуляционная и звуковая память;
- кинетическая и тактильная память (основана на физических и танцевальных движениях, на логоритмической гимнастике, которые сопровождают процесс запоминания);
- эмоциональная память основана на создании в процессе упражнений радостной атмосферы и выраженному чувству радости со стороны педагога и родителей;

- логическая память заключается в том, что события занятий фиксируются в виде графов, которые рисует педагог, ребенок, мама;
- коммуникативная память развивается благодаря общению и новым социальным контактам, которые сопровождают процесс запоминания. Ребенок с удовольствием повторяет то, что делают другие;
- зрительная память развивается благодаря многократному наблюдению ребенком за картой «Леталкой»;
- слуховая память основана на стихах-потешках, логоритмических играх, песенках, упражнениях;
- графомоторная память основана на запоминании рисования элементов букв и фигур.

Таким образом, изготовление и применение пособия «Леталки» – это одна из технологий целостного развития речи, навыков чтения, включающая эмоциональное, интеллектуальное, речевое, графомоторное, коммуникативное направления, а также начальный этап слоگو-и словообразования.

### **Литература**

1. Друбецкая, Л.А. Формирование творческого потенциала воспитателя детского сада в педагогической мастерской: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Любовь Александровна Друбецкая. – Москва, 2011. – 166 с.
2. Лынская, М.И. Формирование речевой деятельности у неговорящих детей с использованием инновационных технологий / М.И. Лынская. – Москва: Парадигма, 2012. – 189 с.
3. Кошелева, Н.В. Активизация речевой коммуникации / Н.В. Кошелева, Н.А. Кочеткова. – Москва: Владос, 2014. – 218 с.
4. Никитенко, А.В. Приёмы активизации речевой деятельности у неговорящих детей // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2015 г.). – Пермь: Меркурий, 2015. – С. 218–222.
5. Метиева, Л.А. Сенсорное воспитание детей с отклонениями в развитии. Сборник игр игровых упражнений. – Москва: Книголюб, 2008. – 128 с.



# АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

---

УДК 373.24  
ГРНТИ 14.07.05

## ОСОБЕННОСТИ ВНЕДРЕНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ТОМСКОЙ ОБЛАСТИ

## FEATURES OF THE INTRODUCTION OF INCLUSIVE EDUCATION IN THE TOMSK REGION

*О.Е. Галкина, Э.О. Авдеева*

Научный руководитель: Н.А. Ефремова-Шершукова, канд. истор. наук, доцент

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* дети с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное образование в Томске, зарубежные страны проблемы, выбор, толерантность.

*Key words:* children with disabilities, Inclusive Education in Tomsk, foreign countries, problems, choice, tolerance.

*Аннотация.* В статье освещаются актуальные проблемы инклюзивного образования как в регионах РФ, в частности в Томской области, так и в странах зарубежья. Рассматриваются особенности выбора образовательного учреждения для детей с ОВЗ, преимущества и недостатки различных вариантов обучения для особенных детей.

Современная нам среда характеризуется яркой нарастающей тенденцией различных представителей мирового сообщества к эталонам гуманизации личности, отсюда, следовательно, и к гуманизации образования. В связи с этим появляется понятие «инклюзив», которое означает сплетение индивидуальных особенностей ребёнка и его социализации, включение во всё многообразие процессов и явлений, происходящих в обществе. Впервые тема инклюзивного образования заинтересовала научное сообщество в середине XX века, а сегодня это

одна из самых актуальных тем не только в сфере педагогики, но и для всего российского общества.

Согласно данным Министерства образования и науки РФ, в 2008–2009 гг. модель инклюзивного образования экспериментально вводится в образовательные учреждения различных типов в ряде субъектов Федерации: Архангельской, Владимирской, Ленинградской, Московской, Нижегородской, Новгородской, Самарской, а также Томской и других областях [1]. Актуальность данной проблемы заключается в том, что процесс инклюзивного образования в России далеко незаконченный. Именно сегодня инклюзия активно внедряется в общеобразовательные учреждения, в связи с тем появляется большое количество проблем. Не является исключением и Томская область, которая была выбрана одним из первых регионов, где было запланировано включение детей с ОВЗ в общеобразовательные учреждения. На основании данных полученных в регионе можно сделать некоторые наблюдения и выводы о том, на каком этапе и с какими трудностями на сегодняшний день сталкивается инклюзивное образование.

Позиция современного человека по отношению к инклюзии имеет достаточно острый и противоречивый характер. С одной стороны – люди понимают необходимость в построении толерантного общества, где каждый человек, независимо от расовой принадлежности, вероисповедания, пола и возможностей здоровья, сможет реализовывать себя во всех видах деятельности. С другой же – существование социальной нормы, которая сформировала позицию «Я и другой», отторжение людей с ОВЗ, их социальная изоляция до сих пор не изжили себя, несмотря на активную пропаганду демократизации и толерантности как основы социально здорового общества [2].

Согласно закону РФ «Об образовании», образование – это единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно-значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов. В настоящем законе «инклюзивное образование» представлена как равенство в получении образования в зависимости от особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [3].

Главными документами, регулирующими инклюзивное образование на территории Российской Федерации, являются Конституция РФ, федеральные законы «Об образовании» и «О социальной защите инва-

лидов в РФ», а также Конвенция ООН о правах ребёнка и Европейская конвенция о защите прав человека и основных свобод.

Сегодня на территории Томской области активно развивается доступная среда для людей с ограниченными возможностями. Так, например, 9837 школьников Томской области получают инклюзивное образование, 855 обучаются дистанционно, 1324 ребенка посещают коррекционные классы общеобразовательных школ [4].

С 2011 года по программе «Доступная среда» 66 школ Томской области (больше 20% от всех учреждений общего образования в регионе) стали инклюзивными, 19 из них – в 2015 году. В них созданы все условия для совместного обучения здоровых детей и детей с ограниченными возможностями [4].

Инклюзивное образование развивается не только на территории самого города, но и по области, так, например, были открыты Крыловская школа-интернат Бакчарского района, детский сад в Стрежевом и Парабельском районах. Всего специализированных школ в регионе 15 [4].

Проводятся разные мероприятия для поддержки развития инклюзивного образования. Так, в Томске проходит Всероссийский конкурс «Лучшая инклюзивная школа России». Организация «ДИВО» устраивает кинопоказы отечественных и зарубежных фильмов о жизни людей с инвалидностью, с целью осветить проблему в социуме. Постоянно проходят курсы для организации учебного процесса для детей с ОВЗ, конференции и семинары. Происходит обмен опытом педагогов и методик, что позволяет развиваться системе инклюзивного образования [4].

В настоящее время идет тенденция перевода томских общеобразовательных учреждений на инклюзивное образование. Для детей-инвалидов существуют такие варианты обучения как: спецшколы-интернаты, коррекционные классы, домашнее обучение, дистанционное обучение. Каждый из вариантов основывается на различных принципах, где педагог и родитель (опекун) ребёнка играют большую или меньшую роль в обучении. Безусловно, для детей с ОВЗ наиболее эффективным будет являться реализация образования совместно с различного рода специалистами, которые на протяжении всего процесса обучения будут регулярно обеспечивать ребёнка квалифицированной помощью.

Но сегодня коррекционные школы переживают трудное время. Существует всего 8 видов коррекционных школ. В спецшколах I вида обучаются дети-инвалиды по слуху, слабослышащие и глухие. Учреждения II вида принимают глухонемых детей. III–IV вида предназначены для слепых и слабовидящих детей. Школы V вида набирают

детей с нарушениями речи и заикающихся. VI вида созданы для детей, имеющих проблемы в психическом и физическом развитии. Учреждения VII вида для детей с СДВГ и ЗПР, а также специалисты данного вида коррекционных школ занимаются коррекцией дислексии у детей. В общеобразовательных школах VIII вида обучают умственно отсталых детей. Но тенденция закрытия отдельных, ведет к тому, что в одном коррекционном классе собираются дети с разными патологиями развития, что ведёт к регрессу процесса обучения. Томск оказался не исключением. Региону необходимо выделять много средств для того, чтобы реализовать принципы инклюзивного образования. Но для того, чтобы ребенок с ОВЗ мог учиться в обычной общеобразовательной школе, учреждению необходимо иметь ряд специалистов: дефектолога, медицинское сопровождение, психолога. Кроме того, необходима перепланировка школ в доступную среду, что также требует немало затрат. Поэтому в Томске, как и во всей России существуют две основные проблемы, которые мешают реализовать инклюзивную систему обучения в полной мере:

1) морально-этическая (родители не хотят, чтобы с их детьми учились дети с особенностями развития);

2) экономическая (большие затраты на ввод инклюзивной системы в общеобразовательные учреждения).

Для того, чтобы сделать образовательные условия комфортными и эффективными для детей с ОВЗ, где приоритеты расставлены в сторону образования, то необходимо грамотно выбрать общеобразовательное учреждение для обучения ребенка. Инклюзивное образование помогает далеко не всем детям. Родители таких детей должны понимать, что для их ребенка будет лучшим вариантом, поэтому необходимо обеспечить работу со всеми специалистами, которые помогут в выборе того или иного общеобразовательного учреждения. На основании тщательного взвешивания всех плюсов и минусов, которые рассматриваются через призму индивидуальных особенностей ребенка, выбирать: инклюзивное образование, домашнее обучение или коррекционную школу [5].

Стоит рассмотреть и зарубежный опыт в введении инклюзии в образование. Так в США является приоритетным модель «Инклюжен», но государство также не отказывается от специализированных школ. Каждая учреждение или школа разрабатывает Индивидуальный план образования, чтобы учитывать ожидаемые возможности и потребности всех учеников. Самым важным принципом государственной политики в отношении инвалида, это предоставление использования услуг так же просто, как и обычному человеку [6].

Если рассмотреть компоненты, которые способствуют успешной инклюзии, то тут все так же, как и в России. «Проблемы профессиональной подготовки педагогов к инклюзивному образованию; проблемы взаимодействия детей с особыми потребностями со здоровыми сверстниками в инклюзивных классах; проблемы организации учебного процесса в инклюзивном классе.

Следует отметить, что благодаря исследованиям тоже было выявлено отрицательное отношение к инклюзивному образованию со стороны учителей, так и со стороны родителей детей, обучающихся в инклюзивных классах.

Среди стран с наиболее совершенствованными законодательствами можно выделить Канаду, Кипр, Данию, Бельгию, Испанию, Швецию, США и Великобританию. Каждая страна шла своим путем. Тем не менее, в развитых странах интенсивно идет поиск новых моделей инклюзивного образования. При этом в качестве движущей силы модернизации всех образовательных процессов рассматривается развитие инновационных подходов к организации обучения лиц с ОВЗ, инвалидов [7].

Таким образом, рассмотрев проблему инклюзивного образования не только в России и Томске, можно прийти к выводу, что инклюзивное образование, является процессом долгим и кропотливым и, к сожалению, имеет одинаковые недостатки. Эти проблемы не обходят стороной и небольшие федеральные единицы, а инклюзивное образование в Томской области только начинает активно реализовываться на практике. Существует множество недочетов во внедрении данного вида обучения, а также альтернативных способов обучения детей с отклонениями. Власти стараются решать все недостатки и активно участвует во внедрении этого сложного вида обучения. Но для того, чтобы данная система стала эффективной, необходим длительный процесс воспитания всего общества.

## **Литература**

1. Архив: Инклюзивное образование в России и Москве. Статистика и справочные материалы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://dislife.ru/articles/view/4696> (дата обращения: 13.03.2019).
2. Алёхина, С.В. Инклюзивное образование: история и современность [Текст]: учебно-методическое пособие / С.В. Алёхина. – Москва: Педагогический университет «Первое сентября», 2013. – 33 с.
3. Об образовании в Российской Федерации [Текст]: федер. закон: [принят Гос. Думой 21 декабря 2012 г.: одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 г.]. – Москва: ЦИК РФ, 2012. – 496 с.
4. Смирнова, Е. Как в Томской области реализуется программа инклюзивного образования [Электронный ресурс] / Е. Смирнова // Томские новости +. – 2016. – 11 окт. –

- Режим доступа: <http://tomsk-novosti.ru/kak-v-tomskoj-oblasti-realizuetsya-programma-inklyuzivnogo-obrazovaniya/> (дата обращения: 15.03.2019).
5. Что такое инклюзивное образование? [Электронный ресурс] // Официальный сайт Уполномоченного по правам ребенка в Санкт-Петербурге. – Режим доступа: <http://spbdeti.org/id2393/printversion> (дата обращения: 18.03.2019).
  6. Обзор зарубежного опыта в области инклюзивного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/obzor-zarubezhnogo-opyta-v-oblasti-inklyuzivnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 15.03.2019).
  7. Инклюзивное образование: зарубежный опыт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/inklyuzivnoe-obrazovanie-zarubezhnyu-opyt>

УДК 378.016  
ГРНТИ 14.35.09

## **РЕАЛИЗАЦИЯ ТЕХНОЛОГИИ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ НА БАЗЕ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА**

### **THE IMPLEMENTATION OF PROJECT LEARNING TECHNOLOGY AT THE MEDICAL UNIVERSITY**

***О.А. Голубина<sup>1, 2</sup>***

Научный руководитель: С.В. Ковалева, д-р хим. наук, профессор  
Научный консультант: И.А. Шабанова, канд. пед. наук, доцент

<sup>1</sup> *Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

<sup>2</sup> *Сибирский государственный медицинский университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* педагогические технологии, проектное обучение, этапы выполнения проекта, фармацевтическая химия, междисциплинарный научно-образовательный проект, химический анализ.

*Key words:* educational technology, project-based learning, project milestones, pharmaceutical chemistry, multidisciplinary research and education project, chemical analysis.

*Аннотация.* Разработка и внедрение на кафедре химии Сибирского государственного медицинского университета проектно-ориентированного обучения позволит сформировать высококвалифицированные кадры, соответствующие мировому образовательному уровню и способных оперативно трансформировать информационно-образовательные услуги и компетентностные подходы, а также планировать научно-исследовательскую деятельность, в соответствии с постоянно меняющимися требованиями образовательной и научной среды.

Современный ритм жизни и развитие новых технологий предъявляют все более высокие требования к специалистам. Очень важно, чтобы будущие специалисты обладали способностью к саморазвитию, к осуществлению активной познавательной деятельности в условиях постоянно возрастающего потока информации. Поэтому необходимо постоянно повышать качество подготовки будущих специалистов. Для

достижения этого в последнее время в вузах очень часто применяются различные педагогические технологии обучения [1].

На фармацевтическом факультете Сибирского государственного медицинского университета внедряется метод проектного обучения. В процессе обучения студенты-провизоры изучают общеобразовательные и специальные дисциплины, проходят практику на предприятиях. Поэтому применение проектов, на наш взгляд, будет наиболее эффективным, так как метод позволяет развивать профессиональные компетенции [2]. Метод проектов является часто используемым в педагогике [3, 4, 5]. Многие исследователи считают, что в ходе реализации метода проектов формируется познавательная активность студентов [6, 7].

Целью проектного обучения студентов провизоров является получение и укрепление знаний в области фармацевтической химии с использованием дополнительных источников; развитие системного, логического мышления, исследовательских умений и переносу знаний из одной предметной области в другие.

В связи с поставленной целью в рамках образовательной программы «Химия» на фармацевтическом факультете нами предложен междисциплинарный научно-образовательный проект «Исследование химических свойств сырьевой базы болот Томской области», рассчитанный на три года. В работу над проектом включаются сотрудники нескольких кафедр – химии, ботаники, фармакогнозии и фармацевтического анализа и студенты, которые проходят определенные предварительные испытания.

Реализация проекта происходит поэтапно. На первом этапе – подготовительном – студент определяется с темой, анализирует поставленную проблему, формулирует гипотезу и разрабатывает основные идеи. Для этого проводится литературный поиск, анализ литературных источников. В ходе прохождения курса «Общая и неорганическая химия» в первом и втором семестрах первого учебного года на кафедре химии обучающиеся получают основные навыки работы с лабораторной посудой и оборудованием, осваивают качественные реакции на основные катионы и анионы.

На втором этапе – в ходе прохождения полевой практики – студенты совместно с преподавателем выезжают на болота в целях ознакомления с болотными фитоценозами, отбора лекарственных растений и торфяного сырья. На данном этапе также обучающиеся определяют форму проекта, выбирают объект исследования и соответствующие методы анализа.

Третий этап – реализация самого проекта. Данный этап проводится на втором курсе в третьем и четвертом семестрах. На этом этапе реализуется исследование выбранного объекта, разрабатывается модель

проекта. Обучающиеся под руководством преподавателя подготавливают сырье для работы, его перебирают, сушат. В рамках изучения курсов «Органическая химия» и «Химия биологически активных соединений» студенты знакомятся со знаковыми биологически-активными соединениями, учатся готовить различные вытяжки и экстракты. В самостоятельно приготовленных экстрактах определяют с помощью качественных реакций основные функциональные группы органических соединений. В течение этого же периода на занятиях по аналитической химии осваивают основы хроматографии, колориметрии, титриметрии. Студенты анализируют полученные экстракты с помощью бумажной, тонкослойной и колоночной хроматографии. Одновременно с проведением разного рода анализов студенты учатся правильно вести лабораторный журнал, в который заносят все свои наблюдения, результаты анализов, показательные фото.

На данном этапе происходит постоянный контроль и коррекция получаемых промежуточных результатов. Получив первые результаты, студенты пытаются их анализировать, описывать и объяснять, привлекая литературные источники. Первую апробацию выполняемые проекты могут пройти на студенческих конференциях.

Заключительный этап нашего проекта – анализ выполнения проекта. Он происходит уже на третьем курсе обучения. На данном этапе происходит оценка результатов работы, анализ причин успеха или неудач. Имея уже небольшой опыт научно-исследовательской работы, обучающиеся могут принимать активное участие в работе научного кружка. Особо заинтересованные и активные участники проекта привлекаются к написанию статей, заявок на гранты, включаются в другие проекты. Наличие у студентов публикаций, выступлений, грантов дает им право на участие в различных конкурсах. Защита проекта проходит в конце третьего курса. Студенты готовят выступления для секции химические науки на общеуниверситетской научной конференции им. Н.И. Пирогова. В докладах студенты презентуют полученные результаты научно-исследовательской работы, формулируют выводы.

Этапы реализации проекта позволят студентам-провизорам овладеть методикой проведения простого учебно-исследовательского эксперимента; обосновать выбор методики проведения качественных реакций и методов физико-химического анализа при анализе лекарственных растений, исходя из физико-химических свойств биологически активных веществ (БАВ), установить взаимосвязь между строением и фармакологическими свойствами БАВ и потребностями медицины. Проект позволит сформировать прочные базисные знания, на основе которых возможно легко формировать профессиональные компетенции.



Внедрение проекта позволит студентам, занимающимся научно-исследовательской работой, раскрыть твой творческий потенциал и стать в перспективе компетентными специалистами. В группах, участвующих в реализации данного проекта, планируется повысить качество обучения по дисциплинам, охватывающим содержание проекта. Участие в данном проекте, на наш взгляд, можно рассматривать как стартап для дальнейшей научной или предпринимательской карьеры.

### **Литература**

1. Борисова, Н.В. Образовательные технологии как объект педагогического выбора: учеб. пособие / Н.В. Борисова. – Москва, Изд-во исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 2000. – 146 с.
2. Байденко, В.И. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода) / В.И. Байденко // Высшее образование в России. – 2004. – №11. С. 3–13.
3. Пузанков, Д.В. Двухступенчатая модель подготовки специалистов / Д.В. Пузанков, И.Б. Федоров, В.Д. Шабриков // Высшее образование в России. – 2004. – № 2. – С. 3–11.
4. Бухаркина, М.Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования / М.Ю. Бухаркина, Е.С. Полат. Москва: Изд-во «Академия», 2008. – 272 с.
5. Давыдов, В.В. Виды обобщения в обучении / В.В. Давыдов – Москва: Изд-во «Педагогика», 1972. – 424 с.
6. Яфизова, Р.А. Применение проектного метода обучения как средство повышения качества обучения / Р.А. Яфизова // Наука и современность. – 2011. – № 10. – С. 265–268.
7. Емлютина, И.А. Метод учебных проектов и его возможности обучения; проектная деятельность как деятельностная технология обучения / И.А. Емлютина // Профессиональное образование и общество. – 2014. – № 2. – С. 21–26.

УДК 373.1  
ГРНТИ 14.15.15

## **СИСТЕМА ИНКЛЮЗИВНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО УПРАВЛЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ SYSTEM OF INCLUSIVE ORIENTED MANAGEMENT AT MODERN COMPREHENSIVE SCHOOL**

***Е.А. Горбачева***

Научный руководитель: Л.Г. Смышляева, д-р пед. наук, профессор

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* управление, инклюзивное образование, потребности, адаптация, система.

*Key words:* management, inclusive education, needs, adaptation, system.

*Аннотация.* В настоящее время значительное внимание уделяется организации доступности образования в Российской Федерации, в том числе посредством создания моделей формирования инклюзивного образования в общеобразовательной организации, где управление инклюзивным образованием рассмотрено в качестве лишь элемента моделей. Для более глубокого изучения действительности и реализации доступности образования, в которой инклюзия рассматривается как ценностно-стратегический приоритет развития школы, в статье обосновано представление единой системы инклюзивно-ориентированного управления современной общеобразовательной организацией на примере Муниципального автономного общеобразовательного учреждения лицея № 7 г. Томска.

Сегодня инклюзивный подход представляет собой социальную потребность, указывающую определенный уровень культурного, экономического, правового развития общества и современного государства. Данный период связан с переосмыслением социумом и государством своего отношения к людям с особыми образовательными потребностями, с признанием равенства их прав, с осознанием своих обязанностей создать и обеспечить таким людям равные со всеми другими людьми возможности.

Изначально инклюзия (от англ. inclusion включение) задала ориентир на реформирование школ в материально-техническом оснащении, переустройство учебных кабинетов и помещений таким образом, чтобы они соответствовали нуждам и потребностям всех детей. В дальнейшем инклюзия стала предполагать и подготовку кадров для работы с «особенными» детьми.

Позже исследователи стали обобщать сведения о том, что инклюзия требует изменения всей системы образования, а принятие особенного ребенка должно быть на уровне всей образовательной системы. В то же время такая система должна была учитывать нужды всех детей как с нормальным развитием, так и с отклонениями от нормы: разных этнических групп, полов, детей с ограниченными возможностями здоровья, разновозрастных, но обучающихся совместно.

Понятие «инклюзивно ориентированное образование», которое направлено на совместное обучение и воспитание детей с нормальным развитием и различными отклонениями, впервые было введено Т.В. Тимохиной. По мнению автора в инклюзивно ориентированном образовании именно ребенок с особыми адаптивными потребностями является главным действующим лицом всего образовательного процесса [1, с. 3]. Стоит уточнить, что понятие «ребенок с особыми образовательными потребностями» используется в современных научных исследованиях, как и в ряде законодательных актов иностранных государств как более современный и точный аналог ребенку с ОВЗ.

Стоит отметить, что охват всех детей с особыми образовательными потребностями и их включение в общеобразовательные учреждения является мировым процессом, в который вовлечены все высокоразвитые страны. Согласно статистическим данным, в настоящее время в нашей стране насчитывается около шестисот тысяч детей-инвалидов. Хотя ряд экспертов утверждает, что инвалидность не всегда связана с ограниченными возможностями здоровья, ссылаясь на Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в РФ». Но согласно ст. 1 Федерального закона от 24.11.1995 N 181-ФЗ (ред. от 29.07.2018) «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2019) «Инвалид – лицо, которое имеет нарушение здоровья со стойким расстройством функций организма, обусловленное заболеваниями, последствиями травм или дефектами, приводящее к ограничению жизнедеятельности и вызывающее необходимость его социальной защиты» [2].

По состоянию на 1 ноября 2018 года количество детей-инвалидов на территории Томской области составляло 4 144 человека, это примерно 1,92% от общего количества детского населения, что актуализирует процесс создания равных стартовых условий для всех участников процесса обучения и необходимость придания системе российского образования инклюзивного характера. В обучении, ориентированном на ребенка, характерно убеждение, что каждый человек уникален и вносит свой ценный вклад в общество. В то же время исследователи выделяют ряд причин, по которым инклюзивное образование не может быть полностью интегрировано в систему образовательных учреждений России. И прежде всего, это причины управленческого характера.

Тимохина Т.В. в своей статье «Инклюзивно ориентированное образование» указывает на отсутствие адекватного управленческого механизма для должной социальной адаптации в образовательной среде [1, с. 5]. Естественно, что приспособление к относительно новому социуму, взаимоотношениям в педагогическом коллективе, нормам поведения, принятие единых педагогических требований является первостепенным аспектом адаптации в укрепляющем свои позиции инклюзивно ориентированном образовании. Социально-психологическая адаптация на уровне общеобразовательной организации предполагает приобретение и закрепление интереса к работе сотрудников в новых условиях, постепенное накопление трудового опыта работы с детьми с особыми образовательными потребностями, установление и последующее налаживание деловых и личных контактов с коллегами, работающими по данному направлению, включение в общественную

деятельность, проявление заинтересованности в достижениях организации наряду с личными успехами.

Образование детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов является одним из приоритетных направлений деятельности МАОУ лицея № 7 г. Томска. В соответствии с действующим законодательством создана коррекционно-развивающая система работы с детьми с ОВЗ. Модель, являющаяся управленческим механизмом и обеспечивающая адекватные условия и возможности для получения образования: воспитания и обучения, оздоровления и коррекции, социальную адаптацию всех участников образовательного процесса представлена на рис. 1.

Второй причиной невключения инклюзивного образования в общую систему Тимохина называет «нежелание администрации образовательного учреждения включать детей с особыми адаптивными потребностями в группы с нормально развивающимися детьми» [1, с. 5]. Ежегодно в лицее набирается коррекционный класс для детей с нарушениями речи. Созданная система позволяет диагностировать, сопровождать и своевременно корректировать детей с особыми образовательными потребностями с дальнейшим включением в общеобразовательные классы.

Отсутствие гибкой системы вариативного образования в России, указанное Татьяной Васильевной Тимохиной заставляет рассмотреть понятие вариативности. В настоящее время определение находится в процессе становления, мы же будем рассматривать его как возможность выбора индивидуальной образовательной траектории обучающимся в зависимости от современных социально-экономических (требования общества) и индивидуально-личностных факторов (особенности и индивидуальные предпочтения обучающегося). Главным понятием для вариативного обучения является выбор. Учитель и учащийся могут выбирать образовательное учреждение, учебный план, программу, предметы, элективные курсы, внеурочную деятельность, сам процесс обучения (формы, методы, приемы, средства, темп и время обучения) [3, с. 9], технологии обучения и воспитания наилучшие для соответствия социально-экономическим и индивидуально-личностным требованиям. Индивидуальный образовательный маршрут детей с ОВЗ в лицее № 7 г. Томска позволяет реализовывать вариативное обучение у данной категории обучающихся.

Система инклюзивного образования как в России, так и в Томской области, только на стадии развития. Инклюзивное образование не подразумевает под собой просто включение ребенка с ОВЗ в состав класса с дополнительной нагрузкой для педагога. Общеобразовательная организация, в которой инклюзия рассматривается как ценностно-

стратегический приоритет развития, реализует широкий комплекс мер, связанный с созданием инклюзивной среды, в котором участвуют все специалисты учреждения, но прежде всего перестраивается вся система управления образовательной организацией [4, с. 9]. Так, в лицее введена должность заместителя директора по учебной работе в коррекционных классах, расширена деятельность психолого-педагогической службы лицея, введены новые должности дефектолога и тьюторов. Одной из позитивных тенденций в развитии инклюзивного образования в МАОУ лицее № 7 г. Томска является положительный настрой родителей детей с ограниченными возможностями здоровья на инклюзивно ориентированное образование. Высокие результаты инклюзивного образования напрямую зависят от культуры отношения всех участников образовательного процесса к детям с ОВЗ, помимо этого, основную роль играет готовность педагогов и психологов к совместному взаимодействию. Для семей, воспитывающих детей с ОВЗ организовано психолого-педагогическое сопровождение, а также создан особый, благоприятный климат в ученическом и педагогическом коллективах. В общеобразовательной организации, где обучаются дети с ОВЗ очень важно дать понять родителям таких детей, что специалисты школы – это в первую очередь их партнеры [5]. В связи с этим появляется необходимость взаимодействия семьи и общеобразовательной организации в условиях инклюзивного образования, которое также требует грамотного управления. Таким образом, мы убеждены, что инклюзия является ценностно-стратегическим приоритетом, требующим инклюзивно-ориентированного управления в любой современной общеобразовательной организации.

### **Литература**

1. Тимохина, Т.В. Инклюзивно ориентированное образование / Т.В. Тимохина // Интернет журнал «Науковедение». – 2014. – № 3. – С. 2–10.
2. Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 24.11.1995 N 181-ФЗ (последняя редакция) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_8559/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8559/) (дата обращения: 10.03.2019).
3. Санина, Е.И. Вариативное обучение как одно из направлений модернизации образования / Е.И. Санина, А.М. Маскаева // Преподаватель XXI век. – 2010. – № 4. – С. 7–10.
4. Медова, Н.А. Модель инклюзивного образования в условиях муниципальной образовательной системы: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук: 13.00.01 / Медова Наталия Анатольевна. – Томск, 2013. – 24 с.
5. Вазлеев, В.А. Работа с семьей ребенка, включенного в инклюзивное образование / В.А. Вазлеев // Аспекты и тенденции педагогической науки: материалы III Международ. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2017 г.). – 2017. – С. 115–117.

УДК 37:001.12/18  
ГРНТИ 14.01.11

## **ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА**

### **INFORMATION AND EDUCATIONAL SYSTEM**

***Т.В. Дозморова***

Научный руководитель: Т.А. Прищепа, канд. пед. наук, доцент

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* информационно-образовательная система, образовательное учреждение, Федеральные государственные образовательные стандарты.

*Key words:* educational information system, educational institution, Federal State Educational Standards.

*Аннотация.* Изменения в современной российской системе образования, его модернизация направлены на информатизацию образования, где одной из главных задач является создание единой информационно-образовательной среды, гарантирующей достижение нового, более высокого качества образования. Выполняя запросы общества, в Федеральных государственных образовательных стандартах прописаны требования к результатам обучения, педагогическим технологиям, структуре содержания и условиям реализации образовательного процесса. Таким образом, учебное заведение, переходя на новый этап развития, начинают выстраивать свою информационно-образовательную среду. Поэтому актуальность данного исследования не вызывает сомнений. В работе рассматривается понятие информационно-образовательная среда, ее содержание, структура. В исследовании обобщены основные подходы к классификации среды российских и зарубежных исследователей.

Постоянные изменения в мировом пространстве, обусловленные резким скачком развития в науке, экономике, культуре, технологиях и, конечно, образовании, а также современные социально-экономические преобразования в стране, соответственно, вызывают необходимость модернизации системы образования, превращения его в гибкую саморазвивающуюся систему, готовую адекватно отвечать на актуальные вопросы времени.

Информатизация образования позволяет повысить качество образования, используя современные информационные и коммуникационные технологии. Умение работать с электронными средствами обработки и передачи информации способствует развитию творческого и интеллектуального потенциала обучающихся, удовлетворению информационной потребности, а так же правильному использованию информационных ресурсов практически во всех областях человеческой деятельности.

Все это возможно, если использовать современные средства ИКТ с ориентацией на психолого-педагогические цели обучения. Тогда

традиционная образовательная среда преобразуется в качественно новую, информационно-образовательную среду.

Существует много различных определений этого понятия. Если взять более общее, то информационно-образовательная среда (ИОС) – это системно организованная совокупность средств передачи данных, информационных ресурсов, протоколов взаимодействия, аппаратно-программного и организационно-методического обеспечения, ориентированная на удовлетворение потребностей пользователей в информационных услугах и ресурсах образовательного характера.

Выделяет следующие компоненты:

- учебно-методический,
- программно-стратегический,
- организационно-управляющий,
- ресурсно-информационный [1, 2, 3].

А.В. Власенко, Е.В. Якушина предложили похожую классификацию компонентов ИОС: аппаратный, ресурсный, кадровый, регламентный, методический, технологический [4].

Педагоги Голландии выделили четыре основных компонента: видение будущего образа школы, квалификация учителя в области применения ИКТ, учебно-методический комплекс, ИКТ инфраструктура [5].

Английские педагоги [6], убежденные, что качество результатов образования будет достигнуто лишь при эффективном использовании входящих в нее ресурсов и инструментов, предлагают следующие компоненты: руководство и управление использованием ИКТ, планирование учебных программ на основе ИКТ, ИКТ в преподавании и обучении, оценка возможностей ИКТ, профессиональное развитие, ресурсы.

Все компоненты напрямую связаны с ИКТ.

Если рассматривать информационную образовательную среду (ИОС) (в контексте ФГОС), то это – совокупность информационных образовательных ресурсов, в том числе цифровых; информационные и коммуникационные технологии; система современных педагогических технологий, обеспечивающих обучение в современной ИОС.

Исходя из понятия «среда», взаимодействуют все ее элементы: это компьютеры; учебная и методическая литература, переведенная в электронный формат; соответствие помещений государственным и местным требованиям и нормам; материально-техническое обеспечение.

Должна быть полностью автоматизирована и согласована работа процессов управления, обмена информацией; доступны все нормативно-организационные документы, технического и методического сопровождения, а также другие информационные ресурсы.

В свою очередь, ИОС ОУ включены в глобальное информационное образовательное пространство, где формируются каталоги

и интерфейсы доступа к коллекциям электронных образовательных ресурсов.

Во ФГОС отмечается, что учебно-методическое и информационное обеспечение направлено на обеспечение широкого, постоянного и устойчивого доступа для всех участников образовательного процесса к любой информации, связанной с реализацией программы, планируемыми результатами, организацией образовательного процесса и условиями его осуществления.

Электронная ИОС должна обеспечивать контроль и работу всего образовательного процесса. Она дает возможность работать с электронными библиотеками, учебными планами, рабочими программами дисциплин и практик, электронными образовательными ресурсами; позволяет видеть учебный процесс, с результатами промежуточной и итоговой аттестации, в том числе с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий; помогает в формировании электронного портфолио обучающегося; контролирует взаимодействие участников образовательного процесса; анализирует достижения обучающихся и их возможности освоения образовательных программ в полном объеме независимо от их места нахождения [7].

Данные изменения возможны только при полной интеграции ИКТ в педагогическую деятельность организации.

При грамотном применении, будет легче осуществить:

- дифференциацию обучения;
- повышение мотивации обучающихся;
- обеспечение наглядности объяснения практически любого материала;
- обучение самостоятельному получению знаний, что, безусловно, будет являться важным условием достижения нового качества образования.

Как только информационно-образовательная система начнет охватывать все возможные сферы деятельности учебного заведения, будут созданы условия для полной диагностики всех уровней образовательного процесса, а также о качественных и количественных изменениях в ней, тогда информационно-образовательная система становится открытой педагогической системой (подсистемой), направленной на формирование творческой интеллектуально и социально развитой личности [7].

Анализируя современное состояние информационных технологий, телекоммуникации, дидактических традиций российской системы образования, можно сформулировать следующие принципы, на которых должны строиться проектируемые в настоящее время информационно-образовательные среды:



- Многокомпонентность – информационно-образовательная среда как многокомпонентная среда, включающая в себя учебно-методическую литературу, программное обеспечение, тренинг-системы, средства контроля знаний, технические средства, базы данных и информационно-справочные системы, хранилища информации любого вида (графика, аудио, видео и пр.).
- Интегральность – информационная компонента ИОС включающая в себя всю необходимую совокупность базовых знаний в областях науки и техники с выходом на мировые ресурсы, опираясь на профиль подготовки специалистов, учитывающая междисциплинарные связи, информационно-справочную базу дополнительной учебной литературы для более глубоких знаний.
- Распределенность – информационная компонента ИОС оптимальным образом распределена по хранилищам информации (серверам) с учетом требований и ограничений современных технических средств и экономической эффективности.
- Адаптивность – информационно-образовательная среда должна влиться в существующую систему образования, не нарушая ее структурность и принципы построения, также должна позволять гибко работать с информационным ядром ИОС, в соответствии с потребностями общества [8][9].

Все это даст возможность рассматривать информационно-образовательную среду как традиционную образовательную систему, а также, как самостоятельную систему, направленную на развитие активной творческой деятельности учащихся с применением новых информационных технологий. Это программно-телекоммуникационная среда, реализующая едиными технологическими средствами и взаимосвязанным содержательным наполнением качественное информационное обеспечение всех участников образовательного процесса (обучающихся, их родителей (законных представителей), педагогических работников, органов управления в сфере образования, общественности), в том числе, в рамках дистанционного образования. Она призвана обеспечивать быстрый доступ к необходимой информации и возможность общаться преподавателям, обучающимся и родителям. Имея контролируемый доступ к образовательным ресурсам и Интернету, обучающиеся могут взаимодействовать дистанционно, в том числе и во внеурочное время. Родители имеют возможность посмотреть результаты обучения [10].

Таким образом, это открытая педагогическая система, сформированная на основе разнообразных информационных образовательных ресурсов, современных информационно-телекоммуникационных средств и педагогических технологий, направленных на формирование

творческой, социально активной личности, а также компетентность участников образовательного процесса в решении учебно-познавательных и профессиональных задач с применением информационно-коммуникационных технологий (ИКТ-компетентность), наличие служб поддержки применения ИКТ.

Создаваемая в образовательном учреждении ИОС строится в следующем иерархическом порядке:

- единая информационно-образовательная среда страны;
- единая информационно-образовательная среда региона;
- информационно-образовательная среда образовательного учреждения;
- предметная информационно-образовательная среда;
- информационно-образовательная среда УМК;
- информационно-образовательная среда компонентов УМК;
- информационно-образовательная среда элементов УМК [11][12].

Обучение, воспитание и развитие личности детей – основные виды деятельности, поэтому информационная среда образовательного учреждения может быть моделью развития информационной среды образовательной системы вообще [13].

Результативность такой среды будет при высоком уровне компетентности всех сотрудников образовательного учреждения в решении профессиональных задач с использованием ИКТ, и службы поддержки применения ИКТ, что является одной из функций учредителя образовательного учреждения.

Таким образом, информационно-образовательная среда является результатом взаимодействия субъектов образовательного процесса и информационно-образовательного пространства. И для оценки ее качества необходимо учитывать все ее педагогические, организационные и информационно-программотехнические составляющие.

## **Литература**

1. Савельева, О.А. Компьютерные информационно-образовательные среды как средство совершенствования системы подготовки студентов специальности «Психология» // Материалы междунар. научн.-метод. конф. «Развитие системы образования в России XXI века». – Красноярск, 2003. – С. 122–126.
2. Ермолович, Е.В. Методика организации самостоятельной работы будущих учителей информатики в процессе изучения дисциплины «Программное обеспечение ЭВМ»: дис. канд. пед. наук. – Красноярск, 2003.
3. Малев, В.В. Комплект учебно-методических материалов к учебному курсу: «Педагогическое проектирование учебно-методических материалов и учебного процесса» [Электронный ресурс] – URL: <http://files.school-collection.edu.ru/dlrstore/a41b2ddb-7018-401c-a827-49c433f5f508/module6.htm/module6.htm> (дата обращения 04.02.119).
4. Власенко, В.А. Взаимосвязь компонентов информационно-образовательной среды школы / В.А. Власенко, Е.В. Якушина / Народное образование. – 2012. – №5. С. 124–128.

5. Vier in balans-monitor 2017: de hoofdlijn [electronic resource]. – URL: <https://www.kennisnet.nl/fileadmin/kennisnet/publicatie/vierinbalans/Vier-in-balans-monitor-2017-Kennisnet.pdf> (date: 26.02.19).
6. Naace [website]. – URL: <http://www.naace.co.uk/ITEM> (date: 04.03.19).
7. [Электронный ресурс] – URL: [http://dzschool18.ru/index.php?option=com\\_content&view=category&id=35&layout=blog&Itemid=20](http://dzschool18.ru/index.php?option=com_content&view=category&id=35&layout=blog&Itemid=20) (дата обращения: 03.03.19).
8. Информационно-образовательная среда технического вуза [Электронный ресурс] – URL: [http://www.cnews.ru/reviews/free/edu/it\\_russia/institute.shtml](http://www.cnews.ru/reviews/free/edu/it_russia/institute.shtml) (дата обращения: 02.03.2019).
9. Семинар «Информационно-образовательная среда учитель-ученик Виртуальная тетрадь» [Электронный ресурс] – URL: <https://sites.google.com/site/seminarvitrt/1-1-ponatie-informacionno-obrazovatelnoj-sredy-trebovania-k-sovremennoj-ios> 03.03.19.
10. Информационно-образовательная среда (ИОС) [Электронный ресурс] – URL: <http://www.shkola-berezniki.ru/index.php/ios.html> (дата обращения: 03.03.19).
11. Никитина, Е.Л. Информационно образовательная среда – важнейшее условие эффективности внедрения ФГОС и личностного развития учащихся // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 10. – С. 48–50. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/572011.htm> (дата обращения 03.03.19).
12. Конопатова, Н.К. [Электронный ресурс] – URL: [http://www.adm-edu.spb.ru/sites/default/files/sovremennaya\\_obrazovatelnaaya\\_sreda.pdf](http://www.adm-edu.spb.ru/sites/default/files/sovremennaya_obrazovatelnaaya_sreda.pdf) (дата обращения 03.03.19).
13. Казаков, К. Концепция единой информационной образовательной среды. – URL: <http://минобрнауки.рф/новости/3453/файл/2309/> – Казаков.pdf (дата обращения 03.03.19).

УДК 001.38

ГРНТИ 15.41.31

**КОДЕКС ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЭТИКИ ПЕДАГОГА  
КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ИНСТРУМЕНТ УПРАВЛЕНИЯ  
СОВРЕМЕННЫМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ УЧРЕЖДЕНИЕМ  
В РАМКАХ РАБОТЫ С РОДИТЕЛЬСКИМ СООБЩЕСТВОМ**

**THE CODE OF PROFESSIONAL ETHICS OF THE TEACHER  
AS AN EFFECTIVE TOOL FOR THE MANAGEMENT  
OF A MODERN EDUCATIONAL INSTITUTION THROUGH  
THE WORK WITH THE PARENT COMMUNITY**

*Т.В. Завьялова*

Научный руководитель: О.Ю. Пискун, канд. психол. наук, доцент

*Новосибирский государственный педагогический университет,  
г. Новосибирск, Россия*

*Ключевые слова:* система управления, педагоги, детский сад, локальный акт, профессиональная этика.

*Key words:* management system, teachers, kindergarten, local act, professional ethics.

*Аннотация.* Сегодня взаимодействие взрослых участников образовательных отношений несёт за собой ответственность не только за подрастающее поколение, но и за качество всего образовательного пространства. В связи с этим, образовательные

учреждения предъявляют высокие требования к личности педагога, они должны быть направлены на реальную ситуацию, разработаны и приняты на коллегиальной основе, учитывающие мнение педагогов и других членов сообщества детского сада, такой документ (акт) становится эффективным инструментом управления, направленным на повышение качества работы ДОУ.

Статья 48 п. 2. Закона «Об образовании в РФ» № 273-ФЗ от 29.12.2012 гласит: «Педагогические работники обязаны соблюдать правовые, нравственные и этические нормы, следовать требованиям профессиональной этики» [1]. Профессиональная этика – термин, используемый для обозначения: системы моральных принципов, норм и правил поведения специалиста с учетом особенностей его профессиональной деятельности и конкретной ситуации. Каждый вид профессиональной этики определяется своеобразием профессии, имеет свои специфические аспекты в реализации норм и принципов и в совокупности составляет профессиональный кодекс морали [2]. Кодекс дополняет правила, установленные Законодательством Российской Федерации об образовании.

Положения профессионального Кодекса педагога формулируются и принимаются конкретным педагогическим коллективом и оформляются локальным актом образовательной организации, который утверждается и вводится в действие приказом заведующего. Цель Кодекса определить требования к личности педагога основные нормы осуществления профессиональной деятельности во взаимоотношениях с воспитанниками и их родителями, с педагогическим сообществом, администрацией и государством.

Идея использования такого локального акта ДОУ как «Кодекс профессиональной этики педагога» в управленческой деятельности детского сада отнюдь не нова, однако изменения, происходящие в обществе, диктуют необходимость актуализации данного документа в соответствии с реалиями времени [3].

Речь идёт о новой форме взаимодействия взрослых участников образовательных отношений с использованием приложений для мобильных устройств, таких как WhatsApp, Viber, Telegram. Данные мессенджеры позволяют обмениваться сообщениями и медиафайлами многих форматов (аудио, видео, фото и т.п.), что, несомненно, очень удобно в условиях высокого темпа современной жизни [4; 5]. В последние годы данная форма взаимодействия педагогов с родителями и родительского сообщества между собой набирает популярность. Сейчас сложно найти группу в детском саду, класс – в школе, в которой бы не применялась данная форма общения. Отличие этой формы взаимодействия от других форм – неоднозначное отношение к ней как со стороны педагогов,

так и со стороны родителей. Есть ярые сторонники и явная оппозиция, ведь наряду с видимыми преимуществами остро встаёт вопрос о негативных последствиях использования такого формата общения. Чего больше от этой формы – ПОЛЬЗЫ или ВРЕДА, – вот вопрос, который был поставлен перед педагогическим коллективом. В связи с этим в ДОУ в рамках круглого стола, посвященного вопросам актуализации положений «Кодекса профессиональной этики педагогов», была организована ролевая игра «Педагогический суд».

Роли были распределены между членами администрации и педагогов ДОУ: заведующий детским садом исполняла роль судьи, педагоги – стажисты выступили в роли присяжных заседателей, старший воспитатель – в роли независимого эксперта, педагог-психолог – свидетеля. Остальные педагоги разделились на две группы и выступили в роли обвинителей («коллегия прокуроров») и адвокатов («адвокатская коллегия»).

«Судебное заседание» началось со слушания материалов по делу «Взаимодействие посредством чатов в группе WhatsApp – дань моде или эффективная форма работы». «Независимый эксперт» познакомил присутствующих с описанием работы он-лайн-мессенджеров [5]. «Свидетель» рассказал о том, сколько в ДОУ создано чатов с родителями, где участниками или администраторами являются педагоги, сколько существует родительских групп без участия членов педагогического коллектива. «Свидетель» зачитал справку о количестве и характере обращений к заведующему ДОУ, старшему воспитателю, в конфликтную комиссию детского сада за помощью в разрешении конфликтов, взаимных претензий и обвинений. Представитель «коллегии прокуроров» озвучил сформулированные педагогами заключения об отрицательных моментах взаимодействия педагогов и родителей, родителей между собой посредством чата WhatsApp. «Свидетель» подтвердил, что все эти моменты имели место быть в течение прошлого учебного года. «Судья» предоставила слово представителю «коллегии адвокатов» для обозначения положительных сторон использования обвиняемой формы взаимодействия. Объявленные судом «прения сторон» привели к коллегиальному формулированию следующих положений:

1. Негативные последствия взаимодействия участников образовательных отношений через чат в WhatsApp обусловлены низким уровнем культуры взаимодействия в данном информационном поле.

2. Отсутствует всякого рода регламентация общения посредством он-лайн-мессенджеров.

«Независимый эксперт» сообщил о том, что существуют правила общения в группах WhatsApp, социальных сетях, и других формах

он-лайн – пространства и познакомил с проектом положений регламентирующих обсуждаемый формат общения для внесения в «Кодекс профессиональной этики педагога».

Судом были объявлены «прения сторон», в ходе которых педагоги (они же «адвокаты» и «прокуроры») обсудили предложенные правила общения и уточнили некоторые формулировки.

«Присяжные заседатели», изучив материалы дела, вынесли вердикт: принятие правил общения в группах WhatsApp позволит свести к минимуму негативные последствия и успешно использовать современную форму взаимодействия для повышения качества взаимодействия с родителями, что положительно скажется на качестве реализации основной образовательной программы ДОУ.

Игра окончилась чтением постановления педагогического суда, по делу об использовании в педагогической практике ДОУ формы взаимодействия с родительским сообществом посредством использования чата в мессенджере **WhatsApp** в следующей формулировке: «Допустить к использованию данную форму работы при соблюдении следующих условий:

1. Внести в «Кодекс профессиональной этики педагогов» положений, регламентирующих действия педагогов при ведении родительских чатов.

2. Письменно ознакомить всех педагогических работников с правилами ведения родительского чата.

3. Безоговорочно соблюдать правила общения при ведении «родительского чата» для педагогов.

4. В случае возникновения конфликтных, компрометирующих работников ДОУ, имидж всего учреждения ситуаций из-за некорректного поведения в родительском чате **ЗАПРЕТИТЬ** нарушительно использовать данную форму в работе.

5. Обратить особое внимание родителей на правила поведения в чатах, ознакомить каждого под роспись. Нарушителей **ИСКЛЮЧАТЬ** из группы в WhatsApp.

6. Настоящие условия при необходимости могут быть дополнены и расширены».

Таким образом, смоделированная игровая ситуация позволила поместить данную тему в фокус внимания педагогического сообщества детского сада, организовать содержательную дискуссию по данному вопросу, привлечь педагогов к разработке положений и правил общения в он-лайн-мессенджерах.

Результатами такой встречи явились:

- актуализация содержания «Кодекса профессиональной этики педагога ДОУ»;

- повышение коммуникативной культуры педагогов и родителей ДОУ;
- соблюдение принципа коллегиальности при управлении образовательной организацией.

Когда положения локального акта, в данном случае «Кодекса профессиональной этики педагога», направлены на реальную ситуацию, то решения разрабатываются и принимаются на коллегиальной основе. При этом учитывается мнение педагогов и других членов сообщества детского сада. Такой акт становится эффективным инструментом управления, направленным на повышение качества работы ДОУ.

### **Литература**

1. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения 18.04.2019).
2. Апресян, Р.Г. Вид на профессиональную этику // Профессиональная этика. Ведомости НИИПЭ. Вып. 25 / под ред. В.И. Бакштановского, Н.Н. Карнаухова. – Тюмень: НИИПЭ, 2004. – С. 160–181.
3. Официальный сайт Министерства образования Новосибирской области [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://minobr.nso.ru/> (дата обращения 24.03.2019).
4. Бакштановский, В.И., Согомонов Ю.В. Профессиональная этика // Ведомости. Вып. 14: Этнос среднего класса / под ред. В.И. Бакштановского, Н.Н. Карнаухова / В.И. Бакштановский, Ю.В. Согомонов. – Тюмень: НИИПЭ, 1999. – 154 с.
5. Материалы сайта <https://ru.wikipedia.org/wiki/WhatsApp> (дата обращения 10.04.2019).

УДК 371.124  
ГРНТИ 82.05.09

## **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МОТИВАЦИИ ТРУДА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ**

## **THEORETICAL ASPECTS OF TEACHERS' MOTIVATION**

***А.С. Карелина***

Научный руководитель: Е.Н. Дудина, канд. пед. наук, доцент

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* управление, мотивация, теории мотивации, педагоги.

*Key words:* management, motivation, theories of motivation, teachers.

*Аннотация.* В статье автор обращается к ключевым понятиям, с помощью которых раскрывает теоретические аспекты мотивации труда педагогических работников образовательной организации, таким как «управление», «эффективность», «мотивация». Обозначается, что потребности любого человека, включенного в деятельность, тесно связаны с мотивацией. Автор на основе анализа научной литературы представляет теоретико-методологическую основу по проблеме исследования. Модернизация современного образования требует от руководителя школы знаний

из области менеджмента, а также специфики профессиональной педагогической деятельности. Заинтересованность руководителя в высоком уровне профессионализма педагогических кадров, актуализирует необходимость определить систему моральных и материальных стимулов для сохранения кадрового состава и привлечения молодых педагогов для работы в школе. Наличие мотивации у педагогических работников способствует повышению качества образовательного процесса, его результативности, положительно влияет на микроклимат в педагогическом коллективе образовательной организации. При этом недостаточно разработаны механизмы и концептуальные подходы к решению проблемы мотивации педагогических работников, особенно молодых педагогов, что в итоге приводит к нехватке педагогических кадров.

В настоящее время одним из необходимых условий для формирования инновационной экономики, в соответствии с Концепцией долгосрочного социально-экономического развития российской Федерации до 2020 года, является модернизация системы образования, которая является основой динамичного экономического роста и социального развития общества, а также фактором благополучия граждан и безопасности страны. Стратегической целью государственной политики в области образования является повышение доступности качественного образования, которое будет соответствовать требованиям инновационного развития экономики, а также современным потребностям общества и каждого гражданина. Стратегическим вектором современной образовательной парадигмы становится формирование жизнеспособной личности с высоким уровнем нравственно-этических ориентиров, которая будет востребована на современном рынке труда и будет обладать готовностью и способностью выполнять целостную систему социальных ролей и решать общественно-экономические задачи.

С возрастанием роли образования в современном мире происходит и изменение прав и обязанностей руководителей образовательных организаций. В связи с этим у руководителей, в соответствии со стратегией развития образовательной организации, актуализируются способности по выявлению, привлечению, оптимизации и использованию максимального количества всех необходимых ресурсов: кадровых, финансовых, информационных и материальных. От такого, насколько будет эффективна управленческая деятельность руководителя образовательной организации, его способности и готовности грамотно осуществлять необходимые управленческие функции: планирование, организация, мотивация, контроль и координация, будет зависеть эффективность и результативность деятельности образовательной организации.

Для анализа управленческой деятельности образовательной организации предварительно уточним сущность понятий «управление», «эффективность», «мотивация».



А. Файоль, основатель процессного подхода к управлению, считал, что управлять – это значит предвидеть, организовывать, распоряжаться, координировать и контролировать. Также, Файоль, утверждал, что управлять, значит, вести предприятие к его цели, извлекая возможности из всех имеющихся ресурсов в распоряжении. В отечественных работах «управление» рассматривается как процесс, процесс целенаправленного воздействия субъекта управления на объект управления с целью достижения определенных результатов деятельности; процесс организации целенаправленного воздействия на объект управления, в результате чего удовлетворятся потребности субъекта, взаимодействующего с этим объектом, так называемые субъект-субъектные отношения [1].

Проблемам, возникающим в управлении образовательной организации, были посвящены труды В.С. Лазарева, Т.И. Шамовой, М.М. Поташица, З.П. Румянцева, В.Д. Грибов, Г.В. Голикова, Ю.В. Шеина в своих работах проводят анализ понятия «эффективность» и выявляют существующие системы оценивания эффективности управления.

Под эффективностью управленческой деятельности руководителя образовательной организации будем рассматривать показатель, демонстрирующий степень достижения целей, стоящих перед образовательной организацией, с минимальными издержками и максимальным результатом. В научной литературе выделяют два основных вида эффективности: экономическая и социальная. В качестве примеров экономической эффективности можно выделить устойчивое функционирование образовательной организации, коэффициент полезного использования рабочего времени, положительная динамика дохода в целом по дополнительным образовательным услугам и др. По мнению ряда ученых, социальная эффективность рассматривается как степень использования потенциальных возможностей трудового коллектива, степень удовлетворенности персонала различными аспектами труда, также и как результат управленческой деятельности [2].

Указ президента РФ от 07.05.2012 года №597 «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики» и Программа поэтапного совершенствования системы оплаты труда в государственных (муниципальных) организациях на 2012–2018 годы изменяют порядок оплаты труда работникам образования в соответствии с переходом на систему «эффективных контрактов». Необходимость совершенствования системы стимулирования работников с учетом их результатов трудовой деятельности вызывает затруднения у большинства руководителей образовательных организаций.

В условия модернизации российской системы образования особую актуальность приобретает качество профессиональной компетентности

кадрового состава работников образовательных организаций, мотивированность на профессиональный рост, самосовершенствование и непрерывное развитие, что является важным условием успешной и эффективной деятельности в инновационном образовательном пространстве. В рамках данных условий возникает проблема профессиональной мотивации педагогических работников, особенно молодых специалистов. Именно поэтому необходимо сформировать и применять моральные и материальные стимулы, которые будут положительно влиять на сохранение и пополнение педагогического персонала в образовательной организации, способных работать в рамках новых социально-педагогических условиях.

Одной из основных и приоритетных проблем государственной кадровой политики и основополагающим условием достижения новых результатов и нового качества образования является проблема профессиональной мотивации педагогов, особенно молодых специалистов, что подтверждает актуальность вышесказанного. Это подтверждается рядом государственных стратегических нормативно-правовых актов: государственная программа РФ «Развития образования» на 2013–2020 годы, а также новые федеральные государственные образовательные стандарты всех уровней образования, профессиональный стандарт педагога.

В рамках представленного исследования проведем обзор и анализ научной литературы по организации профессиональной мотивации педагогов и управления образовательной организации с учетом теоретических положений науки и современных требований.

Теоретико-методологические основы по данному вопросу были изучены по ряду работ в области мотивации и управления. Т.Д. Комисарова в своей работе рассматривает понятие мотивации с позиции менеджмента, А.Н. Занковский обосновывает это понятие с позиции психологии.

С точки зрения менеджмента мотивация – это «процесс побуждения человека или группы людей (сотрудников) к деятельности, направленной на достижение целей организации» [3].

Более точно и полно определение мотивации труда раскрыто у авторов Н.Н. Зубова, О.С. Виханского и А.И. Наумова. Они определяют понятие мотивации как «совокупность внутренних и внешних движущих сил, которые побуждают человека к деятельности, задают её границы, формы и направленность, которая ориентирована на достижение определенных целей» [4].

В своей работе С.Г. Вершловский говорит о том, что «мотивация педагогической деятельности представляет собой разные побуждения

(потребности, мотивы, интересы, стремления и т.д.), ради которых человек избирает данную профессию» [5].

Представитель поведенческой школы, американский теоретик А. Маслоу считал, что не удовлетворение какой-либо потребности, побуждает человека к совершению действий и активизирует деятельность. Следовательно, каждая потребность обладает разной мотивирующей силой.

Теория А. Маслоу находит свое подтверждение в исследованиях Н.Н. Зубова и А.Б. Бакурадзе [6]. Проводя исследования по мотивации молодых учителей, выявили, что молодые педагоги, которые пришли в школу сразу после окончания вуза, в первую очередь удовлетворяют потребность в принадлежности и безопасности, а затем уже удовлетворяют потребность в самоутверждении и самореализации, т.е. переходят к удовлетворению потребностей более высокого уровня (знать, понимать – самоактуализироваться) в соответствии с иерархией потребностей А. Маслоу. Без этого нельзя добиться успеха, как в профессиональном становлении педагога, так и развития образовательной организации.

В своей работе Б.И. Додонов выделяет, что «реакция на конкретные стимулы у разных людей не одинакова. Следовательно, стимулы сами по себе не имеют абсолютного значения или смысла, если люди не реагируют на них» [7]. Считается, что мотивация очень изменчива, то, что служит стимулом для одного человека, для другого может оказаться недостаточно действенным (С.С. Селектор).

Полученные результаты теоретического анализа литературы позволяют сделать вывод, что социально-экономические изменения в Российской Федерации, отраженные в модернизационных процессах системы образования (введение ФГОС, совершенствование оплаты труда в государственных (муниципальных) организациях, посредством перехода на систему «эффективных контрактов» и др.) ставят новые требования перед деятельностью образовательными организациями и их руководителями. Учитывая все данные изменения, система образования нуждается в современных руководителях-лидерах педагогических команд, которые будут обладать актуальным уровнем управленческой компетентности.

Обзор литературы области понятия «мотивация» позволяет сделать вывод, что в подоснове мотивов лежат потребности личности, которые побуждают человека к деятельности, ориентированной на достижение определенных целей, и придают ей направленный характер. Мотивация педагогической деятельности представляет собой различные побуждения (мотивы, потребности, интересы, стремления, цели, идеалы и т.п.), ради которых человек выбирает профессию педагога. В действующей

педагогической практике, из-за индивидуальности и изменчивости характера мотивации, реальные меры и практические мероприятия по формированию профессиональной мотивации педагога должны быть выстроены с учетом персональных запросов и потребностей.

В настоящее время, несмотря на большое внимание к данной проблеме со стороны государства, отсутствуют механизмы и концептуальные подходы к ее решению, что в свою очередь больше усугубляет актуальную для сегодняшнего дня проблему мотивации молодых педагогов, что характеризуется нарастающей нехваткой и старением педагогических кадров образовательных организаций.

### **Литература**

1. Кричевский, В.Ю. Профессиональная деятельность директора общеобразовательной школы как объект междисциплинарного исследования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Кричевский Вадим Юрьевич. – Санкт-Петербург, 1993. – 36 с.
2. Андреев, С.Н. Маркетинг в некоммерческой сфере: теоретический аспект / С.Н. Андреев // Маркетинг в России и за рубежом. – 2000. – №4. – С. 5–8.
3. Занковский, А.Н. Организационная психология: учеб. пособие / А.Н. Занковский. – Москва: Флинта: МПСИ, 2000. – 648 с.
4. Зубов, Н.Н. Как руководить педагогами / Н.Н. Зубов. – Москва: АРКТИ, 2002. – 144 с.
5. Вершловский, С.Г. Педагог эпохи перемен, или как решаются сегодня проблемы профессиональной деятельности учителя / С.Г. Вершловский. – Москва: Сентябрь, 2002. – 160 с.
6. Бакурадзе, А. Мотивация учителей: актуальные потребности и принципы их удовлетворения или компенсации / А. Бакурадзе, А. Джамулаев // Директор школы. 2007. – № 10. – С. 11–15.
7. Додонов, Б.И. Структура и динамика мотивов деятельности / Б.И. Донов // Вопросы психологии. – 2010. – № 4. – С. 126–130.

УДК 373.1  
ГРНТИ 14.07.05

## **СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ**

## **MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN TEACHING GIFTED CHILDREN**

***Е.В. Лавская, Н.Б. Буртовая***

Научный руководитель: Н.Б. Буртовая, канд. психол. наук, доцент

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* одаренные дети, общеобразовательная школа, образовательные технологии, обучение, обучение одаренных детей, педагогические технологии.

*Key words:* gifted children, secondary school, educational technology, education, training of gifted children, pedagogical technology.

*Аннотация.* Сегодня перед образовательными организациями стоит не простая задача: организовать процесс обучения, в том числе и одаренных детей. В связи с этим, учителям необходимо организовать процесс создания условий, способствующих оптимальному развитию одаренных детей и реализации их потенциальных возможностей. В статье обобщены основные подходы к понятию одаренности, представлены итоги анализа различных трактовок понятия образовательной технологии в свете усовершенствования методологии новой системы российского образования. Также автором статьи рассмотрены некоторые образовательные технологии, наиболее часто применяемые при обучении одаренных детей и, способствующие развитию, совершенствованию интеллектуальных свойств ребенка как личностных новообразований.

Настоящая статья посвящена проблеме выявления, развития и обучения одаренных детей, т.к. данная проблема является весьма актуальной. Понятие «одаренность» не однозначен, под узким значением можно понимать как: обозначение любого ребенка, чьи интеллектуальные способности и достижения значительно превышают нормы, характерные для его возраста, под широким значением понимаем как: ребенок, обладающий специальными способностями в любой области человеческой деятельности, представляющими ценность для общества. Следовательно, одаренность – это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми.

В образовательном процессе развитие способностей одаренного обучающегося можно рассматривать как развитие его внутреннего деятельностного потенциала, возможности быть автором своей жизни. Важной задачей школы является создание условий, способствующих оптимальному развитию одаренных детей и реализации их потенциальных возможностей. Также, необходимо создать оптимальную систему сопровождения образовательным процессом, расширяющим возможности самореализации обучающихся, на основе систематизации научных исследований по данной проблематике и разработке универсальных программ развития одаренных детей.

В условиях внедрения в систему российского образования принципов системно-деятельностного подхода, который способствует воспитанию ответственных, компетентных и социально адаптированных выпускников общеобразовательных школ, в том числе и одаренных, возникает необходимость внедрения образовательных технологий по ФГОС нового поколения, характеризующихся необходимостью обеспечения перехода от объект – субъектного сотрудничества учителя с обучающимися к субъект – субъектному, необходимости проектирования ситуаций поиска, открытия и анализа знаний, закономерной

передачи учебной инициативы от учителя к обучающимся, осознанный отказ от развития глубокой понятийной базы в пользу метапредметных компетенций, учет личных показателей развития и работа на деятельностный результат (1).

Наряду с вышеизложенным следует подчеркнуть, что проблема формулировки понятия образовательной технологии в свете усовершенствования методологии новой системы российского образования терпит значительные преобразования. Более всего целесообразно современным образовательным технологиям в школе по ФГОС дать характеристику как совокупность приемов, методов и способов педагогического воздействия, способствующих достижению значимых задач учебно-воспитательного плана, реализующихся в соответствии с разработанной системой, учитывая первоначальные образовательные условия, компоненты индивидуализации, реакции ученической общности, обеспечивающих достижение основной цели воздействия.

В целях реализации познавательной и творческой активности одаренных детей в учебном процессе применяются современные образовательные технологии, которые дают возможность улучшать качество образования, результативнее использовать учебное время и уменьшать часть репродуктивной деятельности таких обучающихся благодаря снижению времени, которое отводится для подготовки домашнего задания. В школе реализуется большое количество образовательных педагогических технологий, применяемых в обучении детей, в том числе и одаренных. Инновационные педагогические технологии взаимосвязаны, взаимообусловлены и составляют определенную дидактическую систему, которая направлена на воспитание таких ценностей как честность, доброжелательность, сопереживание, открытость, взаимопомощь и обеспечивает образовательные потребности каждого ученика, учитывая его индивидуальные особенности.

Важно отметить, что правильное применение различных образовательных технологий при работе с одаренными детьми может способствовать развитию, совершенствованию интеллектуальных свойств ребенка как личностных новообразований.

Например, применение технологии развития критического мышления помогает понять точку зрения одаренного ребенка и смотреть на ситуацию как с его точки зрения, так и с точки зрения учителя. У одаренных обучающихся ярко выражена потребность в исследовательской и поисковой деятельности, что является одним из условий, позволяющим обучающимся погрузиться в творческий процесс обучения и проявляет в нем жажду знаний, стремление к познанию нового, активному умственному труду. Использование метода проектов позволяет активизировать познавательный интерес одаренных детей, а также позволяет

развивать их творческие способности. С учетом способностей и возможностей каждого обучающегося требуется выполнить ту или иную проектную деятельность, анализируя и находя решение практической задачи, выстраивая свою работу в форме исследования и завершая ее публичным докладом. Такая форма обучения может позволить одаренному обучающемуся, продолжая обучение совместно со своими одноклассниками, оставаясь включенным в привычные для него социальные взаимоотношения, расширять свои знания и выявлять свои способности и ресурсы в области, которая соответствует содержанию его одаренности (2).

Проектная деятельность – это одна из технологий воспитания мотивированных детей. Одаренным детям работа над проектами помогает овладеть методами научной творческой деятельности, а также позволяет принять участие в экспериментах, исследованиях, что придает им уверенность в себе, помогает самоутвердиться.

В свою очередь, одаренным детям проектная деятельность позволяет развивать самостоятельное мышление, умение добывать информацию, прогнозировать, примерять на себя нестандартные ситуации, обучающиеся овладевают опытом поисковой деятельности, необходимой для решения возникающих перед ними проблемных моментов, данное условие стимулирует обучающихся на самостоятельное применение полученных знаний в незнакомой ситуации, формирование новых способов деятельности в уже известных ситуациях.

Компьютерная технология позволяет развивать идеи программированного обучения, раскрывает не исследованные технологические варианты обучения, которые связаны с исключительными возможностями современных компьютеров. Применение компьютера как эффективное средство обучения значительно расширяет потенциал педагогических технологий: компьютерные энциклопедии, интерактивные курсы, виртуальные лаборатории, дистанционные олимпиады – все это позволяет повысить мотивацию одаренных обучающихся.

В последнее время в образовательных организациях стали приобретаться интерактивные доски, при помощи которых осуществляется быстрое внедрение мультимедийных материалов в образовательный процесс, а также происходит внедрение электронного содержания учебного материала.

Для работы с интерактивной доской не требуется каких-либо специальных приспособлений, все необходимые манипуляции, возможно, осуществить непосредственно на экране с помощью руки или специального маркера. Существенно то, что педагог при подаче материала урока не отвлекается на дополнительные операции с компьютером, что является одним из положительных моментов урока.

Основываясь на зарубежном опыте работы с одаренными детьми, можно отметить эффективность проведения внутренней и внешней дифференциации обучения. Так, для обеспечения оптимизации образовательного процесса, обучающихся распределяют по уровням их способностей (основываясь на результатах диагностики) на потоки или, основываясь на склонностях к определенным дисциплинам, обучающихся делят на группы, внутри которых существует распределение по уровням способностей, и на временные группы для совместной деятельности, направленной на освоение дисциплины. Еще одной специфической формой внешней дифференциации обучения является обучение одаренных детей в так называемых «смешанных» группах, где учебной деятельностью занимаются дети с разным уровнем способностей. Внутренняя дифференциация обучения обеспечивает повышение познавательной активности, интеллектуальных возможностей, творческого потенциала, интереса, ответственности и самостоятельности обучающегося. Также для реализации этих задач зарубежные педагоги используют такие формы организации образовательного процесса, как: бендинг (деление обучающихся одного возраста в зависимости от их интеллектуального уровня на «ленты», «полосы» – верхнюю, среднюю и нижнюю); стриминг (деление обучающихся по уровню способностей на потоки); сеттинг (деление обучающихся на основании успеваемости по предмету на отдельные сетсы или группы, где первый сет включает обучающихся с самой высокой успеваемостью по предмету, а последний – самую низкую, и каждый предмет имеет свой список такого деления обучающихся).

Следует добавить, что при работе с одаренными обучающимися применяются инновационные образовательные технологии, такие как имитационные и неимитационные.

Имитационные методы обучения представляют собой моделирование в процессе обучения различных отношений и условий реальной жизни. Подобное моделирование позволяет превратить обучение в школу «жизни», которая обеспечивает обучающимся естественным образом познать процесс социализации, делает их не пассивными объектами процесса обучения, а субъектами своей деятельности и всей своей жизни. Следовательно, ориентация обучающихся в процессе такого обучения в реалиях общественной, научной, культурной и других областей жизни позволяет им видеть перспективы своего жизненного пути и соответствующим образом организовать процесс планирования и осознанного осуществления развития своих способностей (3).

В свою очередь, неимитационные методы не предусматривают построения модели изучаемого явления, процесса или деятельности. Активизация достигается здесь за счет отбора проблемного содержания



обучения, использования особым образом организованной структуры ведения занятия, а также технических средств и обеспечения диалогического взаимодействия преподавателя и обучаемых.

В заключение следует сказать, что современные образовательные технологии работы с одаренными детьми в общеобразовательной школе – это упорядоченная система действий, реализация которых приводит к достижению поставленной цели.

### **Литература**

1. Мухина, С.А. Нетрадиционные педагогические технологии в обучении / С.А. Мухина, А.А. Соловьева. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2004. – 384 с.
2. Богоявленская, Д.Б. Об исследовательской деятельности как пути развития одаренности: Психолого-педагогические проблемы одаренности: теория и практика: материалы 8 Международной конференции / ред. Л.И. Ларионова. – Иркутск, 2013. – 25 с.
3. Буртовая, Н.Б. Профессиональная и коммуникативная компетентность педагога вуза // Вестник ТГПУ. Томск: Издательство ТГПУ. – 2012. – Выпуск № 16.

УДК 377.35  
ГРНТИ 14.33.07

## **ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СРЕДНЕГО ЗВЕНА НЕЭКОНОМИЧЕСКИХ ПРОФИЛЕЙ К ЭКОНОМИКО-УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОТРАСЛЯХ «МЕХАНИЗАЦИЯ СЕЛЬСКОГО ХОЗЯЙСТВА», «АГРОНОМИЯ»**

## **TRAINING OF FUTURE MID-LEVEL SPECIALISTS OF NON-ECONOMIC PROFILES FOR ECONOMIC AND MANAGERIAL PROFESSIONAL ACTIVITIES IN THE FIELDS OF “MECHANIZATION OF AGRICULTURE”, “AGRONOMY”**

***А.Б. Лепешкина***

Научный руководитель: И.Ю. Соколова, д-р пед. наук, профессор

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* подготовка специалистов, компетентности, педагогическая технология, экономико-управленческая профессиональная деятельность.

*Key words:* training of specialists, competence, pedagogical technology, economic and managerial professional activity.

*Аннотация.* Профессиональное образование – важнейший социально-государственный институт, выполняющий функцию подготовки молодого поколения к решению в будущем профессиональных задач в определенной области деятельности, предполагающий достаточно высокий уровень развития мышления, различных умений и навыков, а также способности непрерывно их совершенствовать. В исследовании обобщены результаты подготовки будущих

специалистов среднего звена неэкономических профилей к экономико-управленческой профессиональной деятельности в отраслях «Механизация сельского хозяйства», «Агрономия» на базе ОГБПОУ «Томский аграрный колледж».

Возрастающие потребности экономики страны в профессионально квалифицированных кадрах, обладающих современным экономико-управленческим мышлением, обуславливают актуальность проблемы личностно-ориентированной подготовки студентов неэкономических специальностей колледжа к экономико-управленческой профессиональной деятельности в отраслях «Механизация сельского хозяйства» и «Агрономия».

Развитию различных способностей, компетентностей, компетенций студентов в процессе профессиональной подготовки способствуют личностно-ориентированная подготовка и личностно-ориентированный подход. В системе среднего профессионального образования (СПО) у обучающихся по неэкономическим специальностям формируются знания положений экономической теории, экономических основ деятельности предприятия, основных методов управления предприятием, а также умения находить и использовать экономическую информацию, необходимую для ориентации в своей профессиональной деятельности.

Эффективное применение экономико-управленческих компетентностей на практике, владение их составляющими, зависит от того, насколько у будущего специалиста сформировалась «экономическая культура». Исходя из выше изложенного, можно представить ресурсную структуру формирования экономико-управленческих профессиональных компетентностей студентов колледжа (рисунок 1) [1, с. 68].

Представленная ресурсная структура формирования экономико-управленческих профессиональных компетентностей студентов, позволяет выразить экономическую культуру обучающихся.

К средствам обучения, характеризующим уровень развития экономико-управленческих компетентностей и компетенций студентов неэкономических специальностей колледжа относятся: активизация процесса обучения; применение интерактивных форм и методов обучения; педагогическая технология; методика преподавания дисциплины.

Уточненный перечень экономико-управленческих компетентностей будущих специалистов «Механизация сельского хозяйства» и «Агрономия» (имеющих склонности к экономико-управленческой деятельности) структурированный в формате ФГОС третьего поколения и дополненный новыми компетентностями согласно профессиональным стандартам в областях механизации сельского хозяйства и агрономии: расчетно-экономическая деятельность, организационно-управленческая деятельность.



Рис. 1. Ресурсная структура формирования экономико-управленческих профессиональных компетентностей студентов

В.И. Андреев определяет понятие «педагогические условия» как результат целенаправленного отбора и применения элементов содержания, методов, приемов, организационных форм обучения для достижения поставленных целей [2, с. 74].

К педагогическим условиям относятся: методологические; содержательные; мотивационные; организационные.

Дисциплина «Основы экономики, менеджмента и маркетинга» рассматривается в качестве важного фактора формирования личностно-ориентированной подготовки к экономико-управленческой профессиональной деятельности студентов неэкономических специальностей колледжа, так как на базе этой дисциплины у студентов формируются необходимые в профессиональной деятельности компетентности.

Дидактическими средствами личностно-ориентированной подготовки к экономико-управленческой профессиональной деятельности студентов неэкономических специальностей колледжа являются:

1) учебные планы специальностей: «Механизация сельского хозяйства» и «Агрономия» и календарно-тематическое планирование;

2) рабочая программа дисциплины ОП 10. Основы экономики, менеджмента и маркетинга специальности СПО «Механизация сельского хозяйства»;

3) рабочая программа учебной дисциплины ОП 07. Основы экономики, менеджмента и маркетинга специальности СПО «Агрономия»;

4) учебно-методическое пособие ОП «Основы экономики, менеджмента и маркетинга», содержащие лекционный материал, задания для практических занятий, контрольные вопросы к дифференцированному зачету, список рекомендуемой литературы;

5) контрольно-измерительные материалы по разделам дисциплины: «Отрасль в условиях рынка», «Менеджмент»;

6) кейсы по разделу дисциплины «Маркетинг»;

7) программу кружка «Исследовательская и проектная деятельность»;

8) методическую разработку «Методика подготовки выпускной квалификационной исследовательской работы»;

9) презентацию программы кружка.

Технология личностно-ориентированной подготовки к экономико-управленческой профессиональной деятельности студентов неэкономических специальностей колледжа состоит из следующих этапов: диагностический; когнитивный; деятельностный; оценочно-рефлексивный.

Результатом проверки педагогических условий и применения технологии личностно-ориентированной подготовки к экономико-управленческой профессиональной деятельности студентов неэкономических специальностей колледжа являются результаты констатирующего и формирующего экспериментов.

Педагогический эксперимент проводился в ОГБПОУ «Томский аграрный колледж» со студентами, обучающимися по направлениям подготовки: «Механизация сельского хозяйства» и «Агрономия» в 2014–2017 гг. В эксперименте приняли участие студенты двенадцати групп по специальности «Механизация сельского хозяйства»: М – 3248, М – 3249, М – 3255, М – 3256 и др., а также группы студентов по специальности «Агрономия»: А – 189, А – 289, А – 190, А – 290. Количество студентов в контрольной группе составляет 80 человек и в экспериментальной группе – 76 человек.

В экспериментальной группе в процессе подготовки применялись педагогические условия и технология личностно-ориентированной

подготовки к экономико-управленческой профессиональной деятельности студентов неэкономических специальностей колледжа.

Процесс обучения студентов контрольной группы проводился по рабочей программе дисциплины «Основы экономики, менеджмента и маркетинга», разработанной согласно ФГОС СПО для специальностей: «Механизация сельского хозяйства» и «Агрономия».

На констатирующем этапе эксперимента был проведен входной контроль знаний студентов по дисциплине «Основы экономики, менеджмента и маркетинга» с целью выявления первичных знаний и понятий по предмету. Входной контроль был проведен при помощи входного теста по предмету «Основы экономики, менеджмента и маркетинга». В тесте входного контроля требуется описать основные понятия, которыми необходимо владеть при изучении и освоении дисциплины «Основы экономики, менеджмента и маркетинга».

В процессе диагностики установлены индивидуально-психологические особенности и склонности студентов к предметной профессиональной деятельности. Диагностика индивидуально-психологических особенностей личности студентов позволяет оценить потенциальные возможности обучающихся – студентов. Это способствует формированию у них мотивации к учебной и будущей профессиональной деятельности, самопознанию и проявлению интереса к своей личности.

При этом применялись тесты: В.М. Русалова «Опросник структуры темперамента», «О талантах, как их узнать» А. Де Ханн и Г. Кафк, «Вопросник профессиональных предпочтений», Д. Голланд, тест «Общая характеристика интеллекта» Р. Кеттелл [3, с. 296].

По результатам теста В.М. Русалова можно сделать вывод о том, что доминирующими типами темперамента являются: холерический тип темперамента, и его доля в экспериментальной группе составляет 55%. А также тип темперамента сангвиники, доля составляет около 20%.

Анализ результата теста «О талантах, как их узнать» позволил сделать вывод, что у большего количества студентов имеется потенциал к развитию технических способностей – 27 человек или 35,53% от общего количества студентов экспериментальной группы. Эти результаты значимы, так как соответствуют профилям их специальностей: «Механизация сельского хозяйства» и «Агрономия». У наименьшего количества студентов имеется потенциал к развитию литературных и художественных способностей, что составляет 5 человек или 6,58% от общего количества студентов.

Результаты анализа теста «Общая характеристика интеллекта» позволяют сделать вывод, что у 38 человек или 50% студентов средний

уровень развития интеллекта. Низкий уровень интеллект у 30 студентов, то есть у 39,47%, студентов с высокоразвитым интеллектом – 8 человек, что составляет 10,53%.

Анализируя результаты теста Д. Голланда можно сделать вывод о том, что наибольшие доли занимают следующие типы личности: практический – 30 студентов или 39,5% от общего количества студентов в экспериментальной группе и конвенциональный тип личности – 26 человек или 34,2%.

Таким образом, протестировав студентов экспериментальной группы на индивидуально-психологические особенности личности и склонности к профессиональным предпочтениям, можно определить, что развивать экономико-управленческие компетенции и способности этим студентам необходимо для их профессиональной деятельности.

В рамках формирующего эксперимента применялись разработанные по каждому разделу дисциплины ОП «Основы экономики, менеджмента и маркетинга» контрольно-измерительные задания для проведения промежуточной аттестации, а также итоговый контроль проводился по разработанным контрольным средствам (контрольные средства представлены в учебно-методическом комплексе по учебной дисциплине ОП «Основы экономики, менеджмента и маркетинга» специальностей: «Механизация сельского хозяйства», «Агрономия»).

Формирующей эксперимент проводился у контрольной и экспериментальной групп исходя из контрольно оценочного средства по дисциплине «Основы экономики, менеджмента и маркетинга». Критерии оценки контрольно оценочного средства представлены в баллах и с учетом перевода в оценках.

Следующим шагом в эксперименте был определен коэффициент усвоения знаний контрольной и экспериментальной групп до и после проведения эксперимента.

Рассматривая результаты коэффициента усвоения знаний можно отметить, что произошла положительная динамика по усвоению учебного материала по дисциплине «Основы экономики, менеджмента и маркетинга».

Для определения уровня сформированности части профессиональных компетенций, а соответственно исследуемых знаний, умений, навыков, использовалась методика В.П. Беспалько – определение коэффициента сформированности части компетенций контрольной и экспериментальной групп до и после проведения эксперимента. Это наглядно представлено на слайде. Рассматривая результаты коэффициента сформированности части компетенций по методике предложенной В.П. Беспалько можно отметить, что произошла положительная динамика, так как  $K > 0,8$  – часть профессиональной компетенции

сформирована и дисциплина «Основы экономики, менеджмента и маркетинга» усвоена.

Таким образом, проведена подготовка будущих специалистов среднего звена неэкономических профилей к экономико-управленческой профессиональной деятельности в отраслях «Механизация сельского хозяйства», «Агрономия».

### **Литература**

1. Красных, С.В., Самойленко, Т.Г., Сыпачева, Г.Ш. Компетентностная модель подготовки выпускника в системе среднего профессионального образования / С.В. Красных, Т.Г. Самойленко, Г.Ш. Сыпачева // Среднее профессиональное образование (ежемесячный теоретический и научно-методический журнал). – 2014. – № 5. – С. 68.
2. Третьяков, П.И., Сенновский, И.Б. Технология модульного обучения в школе: Практико-ориентированная монография / под ред. П.И. Третьякова. – М.: Новая школа, 2001. – 352 с.
3. Соколова, И.Ю. Педагогическая психология: учебное пособие / И.Ю. Соколова. – Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2013. – 328 с.

УДК 159.922 + 159.9:316.77

ГРНТИ 15.21.51 +15.41.39

## **СТРУКТУРА КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ**

### **STRUCTURE OF COMMUNICATIVE COMPETENCE**

***С.М. Лепина***

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* психология, дифинитивная палитра термина, компетентность, коммуникация, ребенок, подросток, старшие школьники, уровень, структура, личность, феномен.

*Key words:* psychology, definition palette of the term, competence, communication, child, teenager, students, level, structure, personality, phenomenon.

*Аннотация.* Актуальность темы исследования коммуникативной компетентности обусловлена рядом противоречий. С одной стороны, существует достаточно большое количество исследований, посвященных старшему школьному возрасту, социализации личности, развитию коммуникативной компетентности целом, а с другой – взаимодействие данных компонентов недостаточно исследовано. Все еще открытым остается вопрос формирования алгоритмов и развития коммуникативной компетентности подростков, направленный на дальнейшую социализацию личности.

В статье приводится дифинитивная палитра термина «коммуникативная компетентность». Рассматриваются особенности коммуникативной компетенции у школьников на старшей ступени обучения и их непосредственное влияние на социализацию личности. В работе

обращено внимание на коммуникативную компетентность. Важным аспектом статьи является формирование коммуникативной компетенции у детей, подростков. Материалы статьи обобщают научные представления о феномене коммуникативной компетентности.

Актуальность темы исследования коммуникативной компетентности обусловлена рядом противоречий. С одной стороны, существует достаточно большое количество исследований, посвященных старшему школьному возрасту, социализации личности, развитию коммуникативной компетентности в целом, а с другой – взаимодействие данных компонентов недостаточно исследовано. Все еще открытым остается вопрос формирования алгоритмов и развития коммуникативной компетентности подростков, направленный на дальнейшую социализацию личности.

Дифференциальная палитра термина. Термин «коммуникативная компетенция» вводит в обращение Д. Хаймс [1]. Коммуникативную компетенцию он определяет как внутреннее знание ситуационной уместности языка; как способности, позволяющие быть участником речевой деятельности. Д. Хаймс был одним из первых ученых, который наглядно показал обществу, что овладение языком подразумевает знание не только грамматики и лексики, но и социальных условий их употребления.

И.А. Зимняя определяет коммуникативную компетенцию как «овладение сложными коммуникативными навыками и умениями, формирование адекватных умений в новых социальных структурах, знание культурных норм и ограничений в общении, знание обычаев, традиций, этикета в сфере общения, соблюдение приличий, воспитанность; ориентацию в коммуникативных средствах, присущих национальному, сословному менталитету» [2].

Под термином «коммуникативная компетентность» понимается интегральное, относительно стабильное, целостное психологическое образование, проявляемое в индивидуально-психологических, личностных особенностях в поведении и общении конкретного индивида [3–6].

Структура коммуникативной компетентности. Мы рассматриваем коммуникативную компетентность как системное структурно-уровневое образование (рис. 1), включающее: социально-психологический, индивидуально-психологический, психофизиологический уровни.

Структура коммуникативной компетентности включает:

- ядро (направленность личности, установки, ценностные ориентации, мировоззрение) [7, 8],
- периферические структуры (поведенческие, эмоциональные, когнитивные, регулятивные, информационные).





Рис. 1. Структура коммуникативной компетентности

#### Компоненты коммуникативной компетентности.

При рассмотрении коммуникативных функций личности наряду с традиционно выделяемыми сторонами общения (коммуникативная, перцептивная, интерактивная), выделяются также: информационная, социальная и психологическая функции коммуникации.

Коммуникативная компетенция включает в себя:

- 1) знание речевых норм, функционального использования языка;
- 2) речевые умения и навыки;
- 3) собственно-коммуникативные умения: выбор языковой нормы, сообразно ситуации; навыки речевого общения с учётом того, с кем, когда и с какой целью мы говорим.

Согласно педагогическому госстандарту, коммуникативная компетенция включает в себя следующие компоненты:

1. Речевой (социолингвистический) – виды речевой активности. Подразумевает под собой владение способами формирования и формулирования мыслей посредством языка, умение пользоваться такими способами.

2. Языковой (лингвистический) – аспекты языка. Данный компонент включает систему сведений о языке по его аспектам (фонетика, лексика, грамматика, орфография) и языковые навыки в соответствии с темами, сферами, ситуациями общения.

3. Социокультурный – знание норм поведения в стране, где происходит общение: знания страноведческого характера, этикета и норм поведения, ценностных ориентаций. Это способность пользоваться социокультурным контекстом, его элементами. Знание норм обычаев, социальных условий, речевого поведения, страноведческие знания и т.д. [9].

4. Компенсаторный – жесты. Подразумевает под собой способность выходить из положения в условиях дефицита языковых средств при получении и передаче информации.

5. Учебно-познавательный – изучение стратегии работы с информацией. Означает владение общими и специальными умениями, способами и приемами самостоятельного изучения языка и культуры [9].

Формирование коммуникативной компетентности. На этапе основного общего образования достаточно важным аспектом является формирование коммуникативной компетентности личности, оно определяется как переход школьников в совершенно новый возрастной период – подростковый, в котором осуществляются сложные процессы развития самосознания, формирования системы ценностей, определяющей новый тип отношений с социумом. На данный момент в образовательном процессе основной общеобразовательной школы отсутствует система методов и форм работы, обеспечивающая достижение учащимися коммуникативной компетентности.

Сензитивным периодом для формирования коммуникативной компетентности является подростковый возраст, когда общение превращается в особый вид деятельности, который обеспечивает усвоение норм, ценностей, сценария жизни, нравственных идеалов, шаблонов поведения.

Коммуникативную компетентность можно определить как многокомпонентное образование, интегрирующее в себе когнитивный компонент (связан с познанием другого человека, включает владение нормами общения, способность предвидеть поведение другого человека и адекватно оценивать ситуацию общения, эффективно решать различные коммуникативные задачи); эмоциональный (включает эмоциональную отзывчивость, эмпатию, чувствительность к другому, способность к сопереживанию и состраданию, внимание к действиям партнеров); поведенческий (отражает способность подростка к сотрудничеству, совместной деятельности, инициативность, организаторские способности и т.п., характеризуется сформированными коммуникативными умениями и навыками).

Выводы. Коммуникативная компетентность влияет на социализацию личности.

Коммуникативная компетентность представляет собой структурное образование, имеющее внутреннюю организацию.

Оптимальным возрастным периодом формирования коммуникативной компетентности является детский и подростковый возраст.

---

## **Литература**

1. Хаймс, Д. Педагогика / Д. Хаймс. – Москва: Гардарики, 1999. – 520 с.

2. Зимняя, И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя. – Москва: Просвещение, 1991. – 222 с.
3. Лепина, С.М. Коммуникативная компетентность иностранных студентов, говорящих на русском языке // Наука и образование: Материалы XX Международной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. – 2017. – № 20. – С. 17.
4. Лепина, С.М. Особенности коммуникативной компетенции старших школьников // Наука и образование: Материалы XX Международной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. – 2017. – № 20. – С. 58.
5. Шелехов, И.Л. Системный подход как методологический базис личностно-ориентированных психологических исследований / И.Л. Шелехов // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). – 2017. – Вып. 2 (16). – С. 9–20.
6. Гадельшина, Т.Г., Шелехов, И.Л. Методология и методы научных исследований: учебное пособие / Т.Г. Гадельшина, И.Л. Шелехов; ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет». – Томск: Издательство Томского государственного педагогического университета, 2017. – 264 с.
7. Шелехов, И.Л., Белозёрова, Г.В. Взаимодействие систем «личность» – «социум» / И.Л. Шелехов, Г.В. Белозёрова // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). – 2017. – Вып. 3 (17). – С. 117–126.
8. Шелехов, И.Л., Белозёрова, Г.В., Берестнева, О.Г. Системная теория личности // Информационные технологии в науке, управлении, социальной сфере и медицине: Сборник научных трудов V Международной научной конференции (17–21 декабря 2018 г.). – Томск: Изд-во ТПУ, 2018. – Ч. 2. – С. 376–390.
9. Государственные стандарты [Электронный ресурс] / Сообщество взаимопомощи учителей. – Электрон. дан. – Москва, 2018. – URL: <http://pedsovet.su> (дата обращения: 10.11.2018).

УДК 377.5

ГРНТИ 14.33.01

## **ИНТЕГРАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

### **INTEGRATION PROCESSES AS THE FACTOR OF DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL EDUCATION**

***Т.Ю. Ложкина***

Научный руководитель: Л.Г. Смышляева, д-р пед. наук, профессор

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* интеграционные процессы, система профессионального образования, среднее профессиональное образование, профессиональная образовательная организация.

*Key words:* integration processes, system of professional education, secondary professional education, professional educational organization.

*Аннотация.* Интеграционные процессы в российском образовании обусловлены в первую очередь внешними причинами, они связаны с развитием образования, как в глобальном масштабе, так и оказывают прямое влияние на развитие конкретной образовательной организации. В этой связи процессы интеграции в профессиональном образовании приобретают особую актуальность. Процесс интеграции

в профессиональном образовании можно определить как вхождение (объединение) субъектных позиций двух и нескольких «заинтересантов» в развитии системы профессионального образования, когда процесс проектирования, подготовки и результаты реализации образовательной программы являются общей целью нескольких «заинтересантов». Тогда выстраивается интеграционная цепочка от школы – СПО-работодателя. Ключевым элементом в интеграционной цепочке является целеполагание для каждого субъекта, целевые результаты и взаимовыгодное сотрудничество.

Интеграционные процессы составляют основную тенденцию развития профессионального образования. Интеграционные процессы в профессиональном образовании становятся объектом исследования, так как их осмысление, в том смысле, что в процессе интеграции появляются новые цели профессионального образования, и новые средства их достижения (в виде инновационной модели). Сущностью интеграции в профессиональном образовании является планомерное достижение системой образования целостности, приобретения подлинно системных характеристик на основе единства ценностно-целевых установок.

В настоящее время многие ученые занимаются исследованиями как интеграции в целом, так и отдельных ее элементов, форм реализации. В связи с тем, что этот термин приобрел широкое применение в разных областях науки и знаний, отмечается отсутствие единого теоретического подхода к толкованию его природы и содержания. Термин «интеграция» впервые был применен в 30-х гг. XX в. немецкими и шведскими учеными. В переводе с латинского (*integration* – восстановление, восполнение, от *integer* – целый) интеграция означает объединение в целое каких-либо частей, элементов. Т. Парсонс отмечает, что «первичная интегративная проблема» любой системы состоит в координации составляющих ее элементов, прежде всего человеческих индивидов, хотя в определенных целях в качестве субъектов действия, можно рассматривать и коллективы [1]. Интегративная функция приписывается здесь преимущественно социальной системе. Процедура интеграции образовательных организаций обусловлена процессами дифференциации и диверсификации: выделением ступеней и уровней системы профессионального образования, многообразием программ профессиональной подготовки и форм организации образовательного процесса по их освоению, разнообразием типов и видов образовательных учреждений и т.п. В настоящее время интеграционные процессы проявляются на различных уровнях. Межпрофильная интеграция различных образовательных направлений, позволяет повысить профессиональную мобильность современного специалиста, расширить поле его деятельности [1].

Интеграционные процессы в российском образовании обусловлены в первую очередь внешними причинами, они как раз связаны с развитием образования, как в глобальном масштабе, так и на прямую связаны с развитием конкретной образовательной организации.

Одним из базовых подходов к исследованию интеграционных процессов в образовании является институциональный подход, который ориентирует на выявление устойчивых форм организации интегрированного профессионального образования. Интегрированное профессиональное образование не только осуществляет функцию подготовки к профессиональной деятельности, но и включает в себя ряд конкретных видов (уровней, ступеней). Как результат институциональных интеграционных подходов в профессиональном образовании является появление образовательных учреждений, в которых решаются задачи последовательного получения нескольких видов (уровней) профессионального образования (начального и среднего; среднего, высшего и послевузовского), образовательные программы которых сопряжены друг с другом. Интеграционные процессы в профессиональном образовании способствовали тому, что институционализация профессионального образования приобретает в последние годы новые черты. Это расширение и углубление профессионального образования, приближение его к потребностям, с одной стороны, человека, с другой – рынка, преодоление относительной замкнутости учебных заведений и установление между ними органичных, содержательных связей и взаимодействий, создание профессиональных образовательных комплексов [2].

Современный процесс интеграции образования в профессиональном образовании предполагает комплексное воздействие по трём главным аспектам: структурному; экономическому; юридическому. Интеграционные процессы в профессиональном образовании имеют ряд особенностей, где основным субъектом интеграции является образование, в этой связи главным субъектом в интеграционных процессах выступает профессиональная образовательная организация, в которой должны быть сформирована стратегическая линия развития образовательной организации в условиях развития интеграции.

На современном этапе образовательные организации системы среднего профессионального образования выступают инициаторами процессов интеграции. Основой решения проблемы качества образования на уровне среднего профессионального образовательного учреждения, как многоаспектной, комплексно социальной и педагогической проблемы, является проектирование и внедрение системы качества образовательного процесса. Предназначение такой системы состоит в объединении и интеграции организационных, методических, научных,

кадровых и управленческих и иных усилий и ресурсов, включение всех структур учебного заведения в управление качеством на основе научных принципов и закономерностей и с учетом многообразных факторов и условий в интересах достижения высокого уровня качества как функционирования, так и результатов образования, отвечающего федеральным государственным образовательным стандартам третьего поколения [3].

Актуализация социального заказа на подготовку высококвалифицированного широкопрофильного специалиста в смежных областях деятельности, владеющего профессиональными, общекультурными, социально-трудовыми, информационными компетенциями, готового к профессиональному росту определило необходимость активного использования традиционных и поиск новых механизмов интеграции разных видов и уровней. Процесс интеграции в профессиональном образовании можно определить как вхождение (объединение) субъектных позиций двух и нескольких «заинтересантов» в развитии системы профессионального образования, когда процесс проектирования, подготовки и результаты реализации образовательной программы являются общей целью нескольких «заинтересантов». Тогда выстраивается интеграционная цепочка от школы – СПО-работодателя. Главным аспектом в интеграционной цепочке является целеполагание для каждого субъекта, целевые результаты и долгосрочное взаимовыгодное сотрудничество.

Стратегическое партнёрство в разрезе интеграции профессиональная образовательная организация может выстраивать по следующим аспектам:

1. «Сформируй себе студента». Интеграция формируется со школами, организациями дополнительного образования через реализацию программ дополнительного образования, проведения профессиональных проб, урока «Технология» в стенах профессиональной образовательной организации с использованием лабораторий и педагогических кадров СПО.

2. «Бывшие конкуренты – настоящие партнеры образовательного процесса». Для осуществления аналогичной или схожей деятельности с образовательными организациями профессионального образования. Данное направление формируется «по горизонтали», что значительно расширяет возможности реализации образовательных программ за счет взаимовыгодного использования ресурсов образовательных организаций – партнеров. В результате чего возникают нетрадиционные формы реализации образовательных программ, создаются инновационные образовательные комплексы, что дает возможность подготовить специалиста, обладающего мультикомпетенциями для рынка труда.

3. «Объединение среднего и высшего» – Пример подобной интеграции позволяет сформировать новые образовательные комплексы, где существует возможность получения непрерывного образования за счет последовательного получения нескольких видов (уровней) профессионального образования (начального и среднего; среднего, высшего и послевузовского), образовательные программы которых сопряжены друг с другом.

4. «Сегодня наставник – завтра специалист». Данный вид интеграции можно назвать традиционным для системы профессионального образования. Ретроспективный анализ развития и становления системы профессионального образования в России демонстрирует положительный опыт совместного взаимодействия предприятий с образовательными организациями. Но современная действительность такова, что интеграция с работодателями должна выстраиваться на новых механизмах взаимодействия. Изменение тенденций развития общественного социально-экономического устройства, смена идеологических ориентиров меняют цели интеграции, а с ними неизбежно происходит смена механизмов и форм взаимодействия. Следовательно, совместная работа с работодателями должна строиться на совместном целеполагании и определении конечных результатов интеграционных процессов.

Таким образом, интеграционные процессы, на современном этапе становятся неизбежным фактом развития системы профессионального образования. В результате интеграции школы, организаций дополнительного образования, других СПО, вузов и работодателей происходит формирование взаимодополняющих ресурсов и компетенций, обеспечивается синхронизация информационных потоков, действий, решений. Все это определяет необходимость выстраивания новой системы, управления, задача которой урегулировать и синхронизировать все существующие интеграционные процессы, провести сопряжение целей и результатов субъектов интеграции, для достижения синергетического эффекта, что будет способствовать развитию системы профессионального образования.

---

### Литература

1. Социально-философский анализ процессов интеграции в системе образования // Астапов В.В. // сборнике: Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: проблемы и перспективы Сборник статей по материалам всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – 2018. – С. 34–36.
2. Интеграция, как фактор развития современного образования // Вестник образовательного консорциума Среднерусский университет. Серия: Экономика и управление. – 2016. – № 8. – С. 83–84.
3. Интеграционные процессы в профессиональном образовании / Леонтьев А.В., Седов С.А. // Казанский педагогический журнал. – 2012. – № 1 (91). – С. 71–77.

УДК 37.07  
ГРНТИ 14.15.15

## **ОРГАНИЗАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА КАК ФАКТОР УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ**

### **ORGANIZATIONAL CULTURE AS A FACTOR IN THE MANAGEMENT OF AN EDUCATIONAL INSTITUTION**

***Ж.И. Любушкина***

Научный руководитель: Н.Б. Буртовая, канд. психол. наук, доцент

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* организационная культура, образовательная организация, фактор управления, культура организации, руководитель образовательной организации, развитие организации, профессиональные ценности.

*Key words:* organizational culture, educational organization, management factor, organization culture, organization development, head of educational organization, professional values.

*Аннотация.* На сегодняшний день на руководителя и конкретно на образовательную организацию ложится громадная задача: развитие образовательной организации путем «организационной культуры», сопровождающееся успехом. В настоящей статье автором охарактеризованы важные моменты, такие как организационная культура и её определение, проявления внешнего и внутреннего характера, факторы среды и оценка индивидуальных особенностей организационной культуры образовательных организаций.

В данной статье будет раскрыта проблема организационной культуры, как фактора управления образовательной организации, поскольку эта проблема довольно актуальна. Культура организации является сложной композицией основных предположений (зачастую не поддающихся формулировке), необоснованно принимаемых и разделяемых коллективом. Нередко организационная культура трактуется как, утверждаемые преимущественной частью организации, философия и идеология управления, предположения и ценностные ориентации, ожидания и верования, расположения и нормы, лежащие в основе отношений и сотрудничестве внутри организации и за её пределами.

Ознакомившись с формулировками организационной культуры можно отметить, что она состоит из конкретных ценностей, норм, убеждений и допущений, принимаемых большинством коллектива и формирующие особенную, единую для работников данной организации психологию, определяющую общие границы поведения. Это индивидуальная форма проявления специфичности организации, отличия её от других.



На сегодняшний день образовательная организация должна отвечать не только на государственные запросы, но и соответствовать запросам заказчика, в лице обучающихся и их родителей. В современном мире это гарантирует увеличение конкурентной способности образовательной организации. Организация может быть успешной регулярно направляя свою образовательную политику на обучающихся и изменяя внутренние задачи в соответствии условиям внешней среды. В случае отсутствия такового эту организацию могут ожидать большие трудности.

Разного рода факторы внешней и внутренней среды оказывают большое влияние на развитие образовательной организации. К первоочередным факторам внешней среды относят образовательную политику государства и развитие инновационных возможностей округа, его образовательной среды. Факторами внутренней среды образовательной организации является кадровое обеспечение и контингент обучающихся; образовательные программы, которые реализуются в организации; результаты работы; инновационные ресурсы; финансовая, хозяйственная и внебюджетная работа; материально-техническая база организации и создание условий для образовательного процесса; сетевое взаимодействие с организациями системы образования, различными службами и социальными партнерами; участие образовательной организации в профессиональных конкурсах и семинарах всевозможного уровня.

Т.Н. Патрахина, к списку внутренних факторов, перечисленному выше, предлагает отнести развитие образовательной организации и организационную культуру. Данный фактор важен для развития любой организации образования, являясь сильным обстоятельством, усиливающим инициативу и результативное сотрудничество работников организации. Ознакомление с организационной культурой как сложным социально-психологическим фактором имеет огромную практическую ценность.

Организационная культура представляет собой систему материальных, духовных и социальных ценностей, выработанную в коллективе в процессе своей деятельности, отличающие данную организацию от других.

Организационная культура является необходимой частью любой организации. Собственная культура, работникам образовательной организации, кажется во всем естественной, само собой разумеющейся и не требует каких бы то не было разъяснений.

Действует целый ряд критериев, характеризующих организационную культуру. Для оценивания организационной культуры образовательной

организации необходимы критерии оценки, которыми могут выступать внешние, и внутренние проявления культуры организации.

К внешним проявлениям организационной культуры можно отнести знаки и символы, ритуалы и правила поведения, традиции организации и стиль руководства. Наличие или отсутствие большинства этих критериев легко определяется, за исключением последнего. Стиль руководства представляет собой периодически повторяющуюся систему приемов деятельности, обладающую внутренней гармонией и целостностью. Стиль руководства обеспечивает результативное исполнение функций управления в данных конкретных условиях.

В процессе управленческой деятельности руководитель образовательной организации, сталкивается с не только проявлениями организационной культуры, но и их скрытой реальностью. Директор школы, в особенности недавно назначенный, располагает не только материальной стороной организационной культуры вверенной образовательной организацией, а именно всем тем, что возможно увидеть, пощупать и услышать, но и какими-то невидимыми составляющими культуры школы. Не что иное, как управление этими элементами культуры организации образования: нормами и правилами поведения, выработанными традициями, ценностями, психологическим климатом педагогического коллектива, на самом деле и создает условия для успешного руководства образовательной организацией.

Управление организационной культурой образовательной организации является разумным и целенаправленным процессом, нужным образом организованным и спланированным, контролируемым и мотивированным, а также направленным на создание и развитие традиций, индивидуальных ценностей, норм и правил поведения, благоприятного психологического климата в педагогическом коллективе, как важной составляющей основы организационной культуры.

Для формирования организационной культуры важное значение имеет то, на что руководитель обращает внимание, и что он поясняет. Регулярное обращение внимания на что-либо представляет собой внушительный сигнал для подчиненных о том, что является важным, на что необходимо обратить внимание и чего от них ждут.

Внешним критерием оценки организационной культуры организации также являются правила поведения работников школы. В этом случае, имеются ввиду внешние их проявления: стиль одежды работников организации, их манера общения друг с другом, учащимися и их родителями. Эти требования определены, например, в Уставе школы или в правилах внутреннего распорядка, общедоступны и зачастую воспроизводимы в устной форме.

Одну образовательную организацию от другой отличает и такой внешний критерий, по которому оценивается организационная культура школы, как традиции и особые ритуалы. Наличие их имеет довольно важное значение и характеризует, сложившуюся годами, устойчивую индивидуальную политику организации.

Внутренние проявления организационной культуры. Рассмотрев внешние проявления организационной культуры школы, перейдем к важным, на мой взгляд, и сложным внутренним характеристикам организационной культуры, – профессиональным ценностям. Этот критерий глубже раскрывает организационную культуру и имеет важное значение. Громадным стимулом к развитию организации в целом, и, конкретно, организационной культуры школы являются профессиональные знания педагогов и руководителей, их интерес стремиться к профессиональному росту и недовольство достигнутыми результатами. Отношение человека к собственному развитию успешно формируется в коллективе и относится к той организационной культуре, распространителем которой являются он сам и его трудовой коллектив.

Профессиональные ценности – это цели, на основании которых человек выбирает, овладевает и выполняет свою профессиональную деятельность. Также это и средства, которые обеспечивают индивидуальный статусный результат любой профессиональной деятельности.

С.Г. Вершловский и Дж. Хазард, анализируя педагогические ценности российских и американских педагогов, выделили следующие группы:

- 1) ценности, которые раскрывают профессиональный статус педагога;
- 2) ценности, указывающие на степень увлеченности личности педагогической профессией;
- 3) ценности, которые отражают цели педагогической деятельности.

Отсутствие понимания и развитие профессиональных ценностей у педагога говорит об ограниченном жизненном, социальном и профессиональном опыте, и нежелании с полной отдачей осуществлять педагогическую деятельность.

На сегодня, организационная культура представляет собой область знаний, входящую в категорию управленческих наук, вызывающую громадный исследовательский интерес по причине практической значимости для жизнедеятельности разных организаций, среди которых и образовательные учреждения.

В зависимости от факторов, влияющих на организационную культуру, она может быть разных типов: ролевая, культура Ордена, командная, культура индивидуальности.

Организационная культура, как сложный социально-психологический факт, имеет большую практическую ценность. Организационная культура и уровень ее соответствия условиям внешней конкурентной обстановке являются фактором, который обеспечивает успешное развитие и благополучие организации. Доказано, что экономическая эффективность организации зависит от ее организационной культуры.

Как видим, организационная культура создает условия для выживания и адаптации образовательной организации к условиям внешней среды, развивает сплоченность и организует плодотворное сотрудничество коллектива, формирует у работников четкое понимание и получение организационных ценностей и норм поведения. Для организационной культуры свойственно понятие полифункциональности, направляющее ее и ориентирующее все составные части организационной системы учреждения образования на достижение общих целей. Она мобилизует инициативу преподавателей, обеспечивает их преданность и облегчает управление.

#### **Литература**

1. Патрахина, Т.Н. SWOT-анализ как инструмент планирования стратегии образовательной организации / Т.Н. Патрахина // Наукоедение. – 2015. – № 2 (7). – С. 6–8.
2. Смирнова, А.Ю. Организационная культура образовательного учреждения в контексте представлений о новаторстве и стратегиях развития / А.Ю. Смирнова // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Философия. Психология. Педагогика. – 2011. – № 4. – С. 84–88.

УДК 373.24  
ГРНТИ 14.23.01

### **УПРАВЛЕНИЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕМ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА И РОДИТЕЛЯМИ ВОСПИТАННИКОВ В УСЛОВИЯХ ДОО**

### **MANAGEMENT OF THE INTERACTION OF THE PEDAGOGICAL COLLECTIVE AND PARENTS OF TRAINERS IN THE CONDITIONS OF DOO**

***Л.В. Ляпустина***

Научный руководитель: Е.Б. Марущак, канд. психол. наук, доцент

*Новосибирский государственный педагогический университет,  
г. Новосибирск, Россия*

*Ключевые слова:* педагогический коллектив, родители воспитанников, функция нормирования, функция анализа, функция целеполагания, функция планирования, функция мотивации, функция организационная, функция координации,

функция регулирования, функция контроля, условия взаимодействия, количественные и качественные критерии.

*Key words:* teaching staff, parents of pupils, rationing function, analysis function, goal setting function, planning function, motivation function, organizational function, coordination function, regulation function, control function, interaction conditions, quantitative and qualitative criteria.

*Аннотация.* Деятельность современной дошкольной образовательной организации направлена на обеспечение качества образования дошкольников при взаимодействии педагогического коллектива и родителей (законных представителей) воспитанников. В связи с этим возникает необходимость управления взаимодействием педагогов и родителей (законных представителей) воспитанников. В статье раскрыты функции управления взаимодействием педагогического коллектива и родителями (законными представителями), обозначены условия, методы и критерии управления взаимодействием педагогического коллектива и родителями (законными представителями).

Согласно федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» и Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования деятельность дошкольной образовательной организации направлена на реализацию государственных гарантий в получении качественного дошкольного образования. В целях исполнения получения права на образование воспитанниками ДОО необходимо взаимодействие родителей (законных представителей) детей и педагогов, являющиеся участниками образовательных отношений.

Обращаясь к содержанию законодательных актов можно отметить, что:

- с одной стороны в соответствии со статьей 44 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» – «... родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся имеют преимущественное право на обучение и воспитание детей перед всеми другими лицами. Они обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка» [1];
- с другой стороны, согласно ФГОС ДО деятельности ДОО «...обеспечения психолого-педагогической поддержки семьи и повышения компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей» [2].

Ретроспективный анализ научно-методических и практико-ориентированных источников свидетельствует о том, что успешность взаимодействия педагогического коллектива и родителей во многом зависит от грамотного управления заведующего.

Осуществляя руководство взаимодействием педагогического коллектива и родителей (законных представителей) воспитанников необходимо соблюдение ряда условий:

- соответствие содержания и организации взаимодействия законам и иным нормативным правовым актам;
- научная основа определения методов, форм, средств управления;
- реализация субъект-субъектного взаимодействия (общение в широком смысле) включает в себя коммуникацию как обмен информацией (общение в узком смысле), взаимодействие как обмен действиями и восприятие людьми друг друга [3];
- создание единой команды: педагогический коллектив-родители (законные представители) воспитанников;
- рациональное использование ресурсов ДОО и семьи;
- обеспечение повышения профессиональной компетентности педагогов во взаимодействии с родителями (законными представителями) воспитанников.

Сущность управления взаимодействием педагогическим коллективом и родителями воспитанников выражается через его функции, которые «определяют круг деятельности, ее содержание, ее виды, назначения, роль» [4]:

- функция нормирования направлена на:
  - 1) создание и корректировка нормативно-правовой базы ДОО в соответствии с действующим российским законодательством регулирующей деятельность как ДОО в целом, так и участников образовательных отношений;
  - 2) осуществление взаимодействия согласно определенным правам и обязанностям согласно нормативным правовым актам;
  - 3) установление количественных и качественных критериев оценки взаимодействия педагогического коллектива и родителей;
- функция анализа включает:
  - 1) получение информации участниках, стилях, методах, формах, средствах, условиях, процессе и результатах взаимодействия;
  - 2) анализ полученной информации;
  - 3) оценка полученной информации;
  - 4) принятие решения;
- функция целеполагания рассматривается как определение желаемого результата процесса управления участниками взаимодействия на основе нормативно-правовой базы и результатов аналитической деятельности;
- функция планирования взаимодействия педагогов и родителей (законных представителей) воспитанников занимает стержневое место среди всех функций, так как призвана строго регламентировать

поведение субъектов в процессе реализации поставленных перед ними целей, задач. Данная функция заключается в определении зон ближайшего и перспективного развития взаимодействия педагогов и родителей воспитанников, и она будет эффективной если заведующий:

1) обладает объективной оценкой взаимодействия участников в момент планирования;

2) имеет отчетливые представления о результатах взаимодействия которые должны быть достигнуты к концу планируемого периода;

3) учитывает особенности конкретных участников взаимодействия, реальные условия;

4) осуществляет выбор направлений, форм, средств, методов взаимодействия способствующих достижению поставленных целей и задач, а значит, и получить планируемый результат;

– функция мотивации оказывает влияние на участников образовательного процесса в форме побудительных мотивов к эффективному взаимодействию. Во взаимодействии педагогического коллектива и родителей можно выделить мотивации, обусловленные потребностями: в достижении цели, в общении.

В управлении взаимодействием заведующий использует следующие виды мотивов:

1) мотивы побуждения (истинные реальные мотивы, активизирующие участников к взаимодействию);

2) мотивы суждения (провозглашаемые, открыто признаваемые, несут в себе функцию объяснения себе и другим своего поведения);

3) мотивы тормоза (удерживают от определенных действий участников взаимодействия);

– функция организационная позволяет заведующему объединить усилия участников для взаимодействия. На основе выделенных К.Ю. Белой трех взаимосвязанных между собой этапа осуществления организационной функции [4] сформулированы этапы в контексте взаимодействия педагогического коллектива и родителей воспитанников:

первый этап – создание рабочей группы для разработки модели взаимодействия, разработка модели взаимодействия с обозначением действий от которых зависит результат достижения цели;

второй этап – перевод разработанных моделей предстоящего взаимодействия в решения с четкими указаниями, кто и что будет делать, какими средствами и в какие сроки;

третий этап – связан с мобилизацией усилий исполнителей (педагоги, родители) на выполнение разработанной программы. На этом этапе важно правильно определить и использовать стимулы

участников взаимодействия, и различные методы и средства регулирующие их поведение и деятельность;

- функция координации осуществляется в целях обеспечения согласованного и слаженного взаимодействия участников образовательного процесса (педагоги, родители воспитанников) участвующих в процессе определенной деятельности. Данная функция реализуется в форме воздействия на отдельных участников взаимодействия.
- функция регулирования сочетается с функциями контроля и координации. В результате воздействия внешних и внутренних факторов на взаимодействие может происходить отклонение от заданного плана, выявленных в ходе контроля требует регулирования процесса взаимодействия;
- функция контроля предполагает выявление отклонений фактических результатов от намеченных целей. Проявляется функция в форме воздействия на взаимодействующих участников посредством выявления, обобщения, учета, анализа результатов взаимодействия с целью подготовки управленческого решения.

Реализуя представленные функции управления взаимодействием педагогического коллектива и родителями, заведующий ДОО использует приемы трех групп методов:

- организационные (планирование, инструктаж, распорядительство, контроль и т.п.);
- административные (приказ, распоряжение, указ, резолюция и т.п.);
- психологические (убеждение, вовлечение, оказание доверия, внушение и т.п.);
- педагогические (методические мероприятия).

Для определения эффективности управления взаимодействием педагогов ДООУ и родителей воспитанников целесообразно осуществлять оценку по критериям:

1) количественные

- количество родителей (законных представителей) удовлетворенных работой педагогов;
- участие родителей (законных представителей) в мероприятиях, организуемых в ДОО;
- посещаемость родителями (законными представителями) организуемых мероприятий педагогами ДОО;
- количество родителей (законных представителей), удовлетворенных уровнем подачи информации о ребенке и деятельности ДОО;
- количество педагогов удовлетворенных взаимодействием с родителями (законными представителями) воспитанников;
- количество педагогов включенных в позитивное взаимодействие с родителями (законными представителями) воспитанников;



## 2) качественные

- степень доверия родителей (законных представителей) к ДОО, положительное мнение о деятельности ДОО;
- инициативность и задействованность родителей (законных представителей) в проводимых мероприятиях ДОО;
- реакция педагогов и родителей (законных представителей) на запросы друг друга;
- использование форм взаимодействия, повышающих активность участников;
- готовность к участию в различных проектах ДОО;
- отсутствие формализма в организации работы родителями (законными представителями);
- учет социального запроса (интересы, потребности) родителей (законных представителей) в планировании взаимодействия;
- социологический анализ и учет в работе контингента семей воспитанников (получение данных о составе семьи, образовании родителей и т.д.);
- систематическая организация активной методической работы по повышению профессиональной компетентности педагогов ДОО по взаимодействию с родителями (законными представителями);
- стремление к диалогу, сотрудничеству при организации и вступлении во взаимодействие педагогов и родителей (законных представителей);
- изменение характера вопросов родителей (законных представителей) к педагогам ДОО;
- «открытость» педагогического коллектива и родителей (законных представителей) во взаимодействии.

---

## Литература

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 14.03.2019).
2. Приказ Минобрнауки РФ № 1155 от 17 октября 2013 г. «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>(дата обращения: 14.03.2019).
3. Барабанова, З.П. Организация образовательного взаимодействия между педагогом и учащимся / З.П. Барабанова // Современные наукоемкие технологии. – 2008. – № 1. – С. 40–42.
4. Белая, К.Ю. Дошкольное образовательное учреждение – управление по результатам / К.Ю. Белая. – Москва: Изд-во Педагогический университет «Первое сентября», 2006. – 64 с.

УДК 373.3/5  
ГРНТИ 14.15.15

**СПЕЦИФИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УПРАВЛЕНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИМ ПРОЦЕССОМ МУНИЦИПАЛЬНОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

**THE SPECIFICITY OF THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGY IN MANAGEMENT OF TEACHING PROCESS OF THE MUNICIPAL EDUCATIONAL ORGANIZATION**

*Л.А. Садовникова*

Научный руководитель: Н.Б. Буртовая, канд. пед. наук, доцент

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* управление, педагоги, обучающиеся, родители, методы исследования, информация, внутришкольное управление.

*Key words:* management, teachers, students, parents, research methods, information, school management.

*Аннотация.* Исследование внутреннего управления школой может также основываться на идеях различных общих подходов к управлению. Поэтому могут быть разные темы исследований. Хотя в определении предмета исследования в разных подходах есть свои особенности, все они так или иначе проистекают из понимания управления как особой функции в организации, реализация которой обеспечивает полезность и организацию ее жизнедеятельности и фокусируется на исследование взаимосвязей между характеристиками компонентов системы управления и структурой, а также ее результатами и её внутренними условиями.

Управление обычно относится к действиям, которые направлены на принятие, регулирование объекта управления в соответствии с целью, организацию и контроль решений, анализ и обобщение результатов на основе достоверной информации. Непосредственно, объектами управления возможны технические, социальные и биологические системы. Одним из вариантов социальных систем является система образования, которая действует на национальном, региональном, городском или региональном уровне. Темами управления образованием в данном случае являются Министерство образования Российской Федерации, Министерство образования области, области или города, а также отделы образования района [6, с. 58].

Образовательная школа является сложной социальной динамичной системой, целью которой является внутреннее школьное управление. Таким образом, мы можем говорить об управлении школой и ее отдельными компонентами или частями и действовать как подсистема

более общей системы – школы. Такими подсистемами являются целостный учебный процесс, обучение, школьная система школы, система эстетического воспитания учащихся, система трудоустройства.

Теория «человеческих отношений» ориентирована на отношения между людьми, которые находятся в процессе совместной деятельности. Данная теория позволяет выяснить, что нужно сделать, чтобы создать оптимальную неформальную структуру [3, с. 103].

Почему так важно было уделить внимание созданию комфортного качественного рабочего места? Потому что учитель проводит в школе очень много времени. Среда, в которой люди оказываются в силу разных обстоятельств, не может на них не влиять. В какой-то степени она даже формирует их. Красота, эстетичность, комфортность еще никому не повредили. Ученики любят свою школу, они остаются в ней надолго после уроков. Для многих из них такое времяпровождение лучшее, что есть у ребят в жизни. Среди учителей нашего образовательного учреждения – 80% бывшие выпускники. Большой отток педагогов прекратился, но возникла другая проблема: молодым и талантливым стало тесно в стенах родной школы. Некоторые из них принимают предложения о переходе в другие учебные заведения даже за рубежом.

Появление компьютеров в каждом кабинете потребовало от учителей новых знаний. В педагогическом составе выделились те, кто быстро освоил новые технологии, начал применять их на своих уроках. Занятия совершенно преобразились. Интернет-ресурсы позволили участвовать учителям, ученикам в различных конкурсах российского и международного значения, не выходя из кабинета. Дипломы, грамоты стали приходить отовсюду и в большом количестве. Это было что-то новое, все оказались вовлечены, никто не хотел отставать. Возникла необходимость проведения курсовой подготовки через работу тьюторов, которая уже получила распространение и в нашей школе. Комплексный проект модернизации образования позволил нам получить кабинеты с современным лабораторным оборудованием.

Переход на новую систему оплаты труда усилил процесс освоения информационно-коммуникационных технологий в учебно-воспитательном процессе, учителя стали получать дополнительную стимулирующую прибавку к заработной плате за результаты работы. И причина этому была только в одном: людям создали нормальные условия труда. Таким образом, специфической темой управления школой является естественная связь между функциями управления школой, системой управления школой и улучшением деятельности школы во многих внутренних и внешних областях.

Как и в случае с другими науками, выбор способов изучения в управлении образовательной организации во многом зависит от

предмета исследования, а также исследовательских задач. Изучение в управлении образовательными организациями вполне вероятно поделить на две группы. Первая группа – это группа описательно-объяснительного типа, вторая группа – исследования формирующего типа.

Ключевыми задачами первого типа являются исследование текущих управленческих мер, выявление наиболее эффективных элементов управленческого управления и их привязка к теоретической модели планируемой деятельности. Для определения и решения задач первого типа применяются следующие методы: исследования, тестирование, опрос, наблюдение, обработка, обобщение и анализ данных.

Изучение второй группы исследования в управлении проходят по другому принципу. Это исследование основано на разработке модели лидерства и воздействия конкретных вопросов и изменений в школьном руководстве. Естественно, в случае если мы предвидим ожидаемые результаты, теоретический модуль станет верным, но он не подходит для существующих модулей, но имеет возможность использоваться для основного элемента. Цель официального осмотра – сделать это без объяснения причин. Все инструменты, включая правила, основаны на принципах организаторов и директоров, которые применяют все регулирующие функции. Специальная литература пытается объяснить некоторые правила, цели, организацию и контроль работы. Мы вернемся к принципам, которые влияют на все виды деятельности в процессе управления образовательной организацией.

Принципы демократии и гуманности под руководством системы образования позволят управлять школами, в том числе инициативами и инициативами, возглавляемыми директорами, сотрудниками, учащимися и родителями. Это может быть сделано посредством публичных дебатов и нормативных решений. Продвижение управления школой основано на открытости и доступе к информации. Когда все учителя знают обо всех школьных проблемах и проблемах, они не заботятся о них. Он предназначен для поддержки демократии в школах, предоставляя учителям и ученикам возможность участвовать в дискуссиях и выражать свои взгляды на школьную жизнь через регулярное руководство, школьные советы, команды, школьные отчеты и публичные отчеты.

Принцип правительства твердо привержен и отражает государственное законодательство. Управленческий и управленческий персонал в средних школах регулярно связан, например, с основными правилами, такими как обеспечение производительности системы административного образования и структурированными отношениями между операционным и управленческим уровнями. Содержание образовательной деятельности и правила управления основаны на содержании

и структуре школьной программы. Административное управление в школах также определяется как подготовка школьных руководителей к анализу, постановке целей, гуманности, демократическому управлению и различным поведенческим действиям. Основные принципы, менеджеры, менеджеры, принципы практики. Основные принципы: распространение и гуманитарные науки в системе образования; Целостность и целостность направления. Разумная комбинация между централизацией и децентрализацией; Единство лидерства и симбиоза; Предоставить информацию об образовании и независимости системы образования.

Принцип системность и целостность в управлении предполагает понимание системной природы педагогического процесса, создает реальные предпосылки для эффективного управления. Несомненно, системный подход в управлении школой побуждает руководителя иметь ясное представление о школе как системе, ее основных признаках, составляющих эту систему в целостности, собственно, что и считается ее (системы) первым признаком. Однако в управлении школой важно видеть не только ее основные части, но и те связи и отношения, которые возникают, складываются или разрушаются между этими частями. Иначе говоря, какова структура этой системы, какие компоненты выступают в качестве системообразующих, такова и перспектива развития этих связей и отношений. Следовательно, наличие структуры и составляет второй признак системы.

Инициатором создания управленческой команды должен быть директор школы. Здесь уместно привести хороший пример – футбольная и хоккейная команды не преуспели бы, старайся каждый в одиночку. Игрок работает на общую цель и имеет четко определенную роль. Его контакты с другими игроками понятны, точны, отработаны. Все они объединены одним стремлением к победе. Если этого нет – нет и команды. Она будет успешной, если строится «снизу вверх», а не «сверху вниз». Опытный руководитель не будет специально для этих целей издавать приказ. В каких случаях возникает необходимость создать управленческую команду? Разумеется, это совершенно неизбежно при осуществлении инновационного проекта. В этих целях формируется специальная группа для решения стратегических задач. Так, в нашем образовательном учреждении это произошло при разработке, а затем реализации инновационного проекта «Школа самоопределения и самореализации». Мы понимали, что самым серьезным, с точки зрения повышения эффективности деятельности учебного заведения, является командный ресурс. Создание и управление командой, ориентированной на задачи, дело непростое и требует от директора высокой специфической квалификации. Команда – временная инициативная группа

учителей, которая в тесном сотрудничестве добивается максимального успеха в достижении целей. Но не всегда группа может стать командой. Если это произойдет, то возможности ее резко увеличиваются. Сила команды заключается в ее единстве. Тут уместна еще одна аналогия: если бы лебедь, рак и щука двигались в одном направлении, они бы легко сдвинули телегу с места. Поэтому на этапе разработки и реализации инновационного проекта, не повторяя горького опыта известных персонажей басни И.А. Крылова, мы поставили перед собой задачу подготовить сотрудников.

С внедрением технических средств и компьютеризации существенно сократились сроки сбора и обработки материалов. Усилия школьной администрации должны быть сосредоточены на разработке и внедрении внутришкольной информационной технологии управления, использовать которую могли бы как руководители школы, так и педагоги. В управлении педагогической системой важна принципиально каждая информация, но прежде всего управленческая информация, которая необходима для оптимального функционирования управляемой подсистемы. Управленческая информация может быть распределена по различным признакам: по времени – ежедневная, ежемесячная, триместровая, годовая; по функциям управления – аналитическая, оценочная, конструктивная, организационная; по источникам поступления – внутришкольная, ведомственная, вневедомственная; по целевому назначению – директивная, ознакомительная, рекомендательная и др. Формирование информационных банков данных, технологий их оперативного использования повышает научную организацию управленческого труда.

Анализ современной литературы позволил сделать выводы:

- управление образовательным учреждением имеет свои специфические особенности;
- управление образовательным учреждением – разновидность управления социальными системами;
- важным фактором, влияющим на принятие правильного управленческого решения, является скорость в обработке поступающей информации. Эту проблему поможет решить использование в управлении новых информационных технологий.

---

### Литература

1. Григорьев, С.Г. Информатизация образования. Фундаментальные основы. – Москва, 2005. – 231 с.
2. Казаков, С.Д. Принципы построения информационных систем в области управления образованием // Педагогика. – 1997. – № 3. – С. 121.
3. Новиков, А.М. Российское образование в новой эпохе. – Москва: Изд-во «Эгвес», 2000. – 272 с.

4. Проданов, И.И. Исследование путей управления профессионализмом учителя в инновационной системе образования региона: монография. – Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена. – 1998. – 238 с.
5. Управление организацией: учебник / под ред. А.Г. Поршнева, З.З. Румянцевой, Н.А. Саломатина, 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: ИНФРА-М, 1999. – 669 с.
6. Ценности и смыслы современного образования: материалы Всероссийской научно-практической конференции 25 декабря 2008 года / отв. ред. В.Э. Черник. – Мурманск: МГПУ, 2009. – 298 с.
7. Янг, С. Системное управление организацией: пер. с англ. Э.А. Антонова / под. ред. С.П. Никанорова, С.А. Батасова. – Москва: Советское радио, 1972. – 455 с.

УДК 373.1

ГРНТИ 14.23.07

## **ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА ПЕДАГОГОВ НА БАЗЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**

### **ORGANIZATIONAL AND MANAGEMENT CONDITIONS OF PROFESSIONAL GROWTH OF TEACHERS ON THE BASIS OF THE KINDERGARTEN**

***Е.А. Сатрутдинова***

Научный руководитель: Н.Б. Буртовая, канд. пед. наук, доцент

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* детский сад, профессиональный рост.

*Key words:* kindergarten, professional growth.

*Аннотация.* В настоящее время высокая квалификация педагогов дошкольных образовательных организаций – это необходимость, которая обеспечивает качественную реализацию федерального государственного стандарта. Педагогу необходимо идти по пути развития и искать современные технологии, средства и методы в воспитании дошкольников, обеспечивающие всестороннее развитие детей. Самостоятельный выбор конкретных форм образовательной работы стал нормой деятельности педагогов. Новое время диктует новые условия и современному обществу нужны «качественные» педагоги: образованные, нравственные, креативные и мобильные, которые могут самостоятельно делать выбор, способны к сотрудничеству, отличаются динамизмом, конструктивностью, готовы к межкультурному взаимодействию, обладающие чувством ответственности, владеющие информационными технологиями. Педагог должен быть готов осуществлять собственную образовательную траекторию, обеспечивая успешность и конкурентоспособность, а значит полноценно использовать личностные ресурсы.

Современные процессы улучшения дошкольного образования выдвигают на первый план не формальную причастность воспитателя к профессии, а занимаемую им осознанную позицию, обеспечивающую

отношение к ответственному педагогическому труду. Только такой подход ориентирует педагога на понимание современных условий, мотивов и возможностей взаимодействия с ребенком. Только зрелость профессиональной позиции педагога – дошкольника обеспечивает замену традиционных ценностей обучения на ценности развития личности дошкольника и, следовательно, и повышение качества его образования. Профессия воспитателя предполагает наличие профессиональных, психолого-педагогических знаний, умений, профессиональных позиций и установок педагога.

В настоящее время отмечается недостаточность разработанной технологии содействия педагогам, необходимой, в связи с новыми образовательными стандартами, личностным и профессиональным перестройкам педагогов дошкольного образования. Создание организационно-управленческих условий на базе детского сада, позволит успешно перейти каждому педагогу к реализации новых образовательных стандартов.

Системой оценивания профессионального уровня в современном мире является аттестация педагогических работников. Однако в современной системе повышения квалификации отмечается недостаточное использование возможности теории и практики в определении содержания и принципов формирования профессиональной позиции воспитателя. На курсах повышения квалификации не ставится задача по формированию целостности позиции педагога, приоритетным остается подход, при котором знания носят больше теоретический характер, что в свою очередь, не означает их применения на практике. Требуются углубленные исследования вопросов адаптации научно-теоретических знаний с целью создания на базе дошкольного образовательного учреждения комплекса организационно-управленческих условий, содействующих перестройке педагогического сознания воспитателей, что приведет, в свою очередь, к освоению новых личностно профессиональных позиций.

Важно отметить, что образовательная среда детского сада, как нельзя лучше, обеспечивает перенос полученных знаний в область практических действий. Обучение педагогов в условиях ДОО позволяет эффективно перестроить педагогическую деятельность, с целью качественной работы, соответствующей современным требованиям и стандартам, где образовательная деятельность – процесс целесообразной, планомерной и систематической познавательной активности педагога, решающий задачи воспитания и развития личности.

Предполагаем, что образовательная деятельность в условиях перехода ДОО к реализации новых образовательных стандартов должна



быть ориентирована на развитие следующих педагогических позиций, а именно:

- Умение дать оценку мероприятию воспитательного характера с позиции требований новых стандартов (родительское собрание, массовое мероприятие, семинар – практикум и др.); изучать индивидуальные психологические особенности личности ребенка; провести анализ результативности воспитательно-образовательного процесса, методической работы и др. по итогам года или по отдельному направлению; умение провести самоанализ работы с позиции требований новых образовательных стандартов;
- Умение разработать сценарий проведения воспитательного мероприятия в соответствии с имеющимися возрастными особенностями, современными требованиями в области воспитания в условиях перехода и реализации новых образовательных стандартов; разработать план, программу деятельности на конкретный период времени;
- Умение применять на практике современные технологии и подходы к воспитательно-образовательной деятельности; умение управлять детским коллективом, включая детей в различные виды деятельности;
- Умение строить взаимоотношения со сверстниками и взрослыми;

Дошкольные учреждения, которые существуют в режиме развития, готовы переосмыслить и по-новому строить систему управления, привлекая педагогов к разработке, внедрению и реализации управленческих решений. Требуется активное переустройство ранее сложившегося опыта работы в сторону изменения основного содержания деятельности и применяемых подходов, построения новой модели взаимодействия. Для повышения статуса детского сада, как образовательной организации, необходимо выстроить качественную методическую работу, её необходимо рассматривать, как приоритетное направление работы учреждения. Методическая работа – неотъемлемая составляющая единой системы непрерывного образования педагогов, которая ориентирует на достижение и поддержание высокого качества образовательного процесса и органично соединяется с повседневной практикой воспитания. Взаимодействие старшего воспитателя с коллективом педагогов предполагает развитие и профессиональный рост. Старший воспитатель проводит педагогический анализ, планирование, контроль, регулирование и коррекцию, которые взаимосвязаны между собой.

Опишем поэтапное создание организационно-управленческих условий профессионального роста педагогов на базе ДОУ.

Первый шаг – это разработать нормативно-правовые документы, которые позволят педагогам стремиться к повышению профессионального уровня. В пакет нормативных документов входят документы

федерального и муниципального уровня, а также, разработанные в ДООУ, где приоритетным направлением является повышение профессионального роста педагогов. Это локальные акты ДООУ и Положения, например, Положение о рабочей группе, по разработке основной и адаптированной общеобразовательных программы дошкольного образования, Положение о тематическом планировании, Положение о наставничестве. Они позволят внести ясность и упорядочить в организации осуществление различных аспектов повышения профессионального уровня педагогов в ДООУ. Также необходимо оформление ежегодной подписки на периодические издания, где педагоги смогут черпать информацию и опыт других педагогов.

Отмечено, что вовлечение педагогов в процесс управления, способствует повышению их профессионального мастерства, развитию инновационной деятельности дошкольного образовательного учреждения.

Второй шаг – это создать добровольные объединения из числа сотрудников, заинтересованных и желающих участвовать в разработке того или иного направления. Основным видом деятельности таких объединений является совершенствование воспитательно-образовательного процесса.

Цель таких объединений: вовлечение сотрудников в разработку и внедрение в практику новых педагогических идей, технологий, программ, а также повышение профессионального уровня, посредством демонстрации на открытых показах. Активизация инновационной деятельности.

Объединения разрабатывают свой план работы, осуществляют сбор необходимой информации, разрабатывают методическое обеспечение и внедряют новые технологии, проекты и программы, осуществляют анализ проблем. Руководителем объединения назначается один из специалистов ДООУ. Участники объединений выступают на педсоветах: представляют наработанные материалы и результаты работы. В результате работы в объединениях наблюдается повышение уровня подготовки педагогов по выбранным направлениям.

При организации деятельности в объединениях используются разнообразные формы активного взаимодействия: работа в едином образовательном пространстве; проблемные семинары, семинары – практикумы, эстафеты педагогического мастерства, творческие мастерские, тренинги, дискуссии, мастер-классы, проектную деятельность, конкурсы и другие.

Таким образом, созданы организационно-управленческие условия для обеспечения профессионального роста педагогов на базе ДООУ, что содействует перестройке педагогического сознания воспитателей и приведёт к освоению новых личностно-профессиональных позиций.

## **РОЛЬ МУЗЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ**

## **THE ROLE OF MUSEUM PEDAGOGY IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION OF STUDENTS**

***С.О. Семибратов***

Научный руководитель: В.И. Ревякина, д-р пед. наук, профессор

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* музейная педагогика, музейное образование, музейное дело, музей, общество, личность, учащиеся, дополнительное образование.

*Key words:* museum pedagogy, museum education, museum business, museum, society, person, students, additional education.

*Аннотация.* Статья посвящена актуализации образовательного потенциала музейного образования в системе дополнительного образования учащихся. Рассмотрены цели, задачи, средства и образовательная направленность школьного музея. Предлагаются формулировки по разграничению понятий: музейное образование, музейная педагогика, музейная коммуникация и музейная экспозиция.

Согласно мнению большинства ученых в области педагогики и социологии, на сегодняшний день, становление социокультурных представлений общества проходит наиболее эффективно при взаимодействии научно-обоснованных исторических закономерностей и информационной составляющей, представленной полученными новыми знаниями, выраженными, как доминирующий фактор развития самого общества. Таким образом, проходит непрерывный процесс социализации, вызывающий, с одной стороны, совершенствование интеллектуального потенциала личности, приводящего к расширению пространства свободы, а с другой стороны, естественную при этом утрату целостного понимания.

В качестве компенсации данной утраты динамика развития общества базируется на принципах стабильности и исторической составляющей, в качестве которой выступает обращение к ранее полученным знаниям, предметам и памятникам прошлого, как материализованным и духовным компонентам, демонстрирующих целостность и ценность собственной культуры. Следовательно, важную роль в этом процессе следует отводить музейному делу, методологической значимостью которого является феномен осознания исторической ценности, науки, практики, всех ранее полученных знаний и каждой отдельной личности [1, 2].

*Музейное дело* – это область культурной деятельности, нацеленной на обеспечение функционирования музея как отдельного учреждения, выполняющего социальные функции, изучающего процессы общественного возникновения и развития, практику работы музеев и музейных сетей, архивов, их организацию в различные этапы развития, с целью дальнейшей модернизации в соответствии с требованиями общества [3].

Таким образом, возникший образовательный потенциал музейного дела составил основу его перехода в контекст музейного образования. *Музейное образование* – это изучение развития ранее полученного опыта на основе музейной коммуникации.

*Музейная коммуникация* – это разновидность социальной коммуникации, связанная с передачей значимой информации с помощью специфических музейных форм и каналов таких, как музейный предмет, музейное пространство в различных формах. Подобный переход позволил выделить музей, как ресурс системы дополнительного образования учащихся. *Музей* – созданная образовательная среда, способствующая целостному развитию личности, средствами музейных фондов.

Музей как дополнительное образование учащихся, классифицирует направления и формы образовательной деятельности (в независимости от направленности музея), отвечает на познавательные интересы учащихся. Таким образом, основной целью музея, с точки зрения музейного образования, является выполнение образовательной и воспитательной деятельности. Кроме того, согласно законодательству Российской Федерации и нормативно-правовым актам, регулирующих работу музеев, к современным целям данных учреждений относятся осуществление научно-исследовательской, научно-просветительской и культурной деятельности, следовательно, музейное образование выступает неординарной средой образовательного процесса, отвечая не только на познавательные интересы учащихся, но и способствует их всестороннему развитию.

Отвечая на целевые установки, в процессе изучения истории и особенностей культурно-образовательной деятельности социума, участие музея в воспитании и образовании учащихся, способы взаимодействия с другими образовательными учреждениями. Таким образом, как самостоятельная дисциплина, начала широко развиваться музейная педагогика. *Музейная педагогика* – это совокупность научных концепций и принципов, определяющих смысл, стратегии музейного образования и методологические возможности реализации образовательной деятельности в музее [4].

Задачи музейной педагогики реализуются в приобщении учащихся к музею и музееведческой культуре, формированию потребности в общении и ценностном отношении к культурному наследию. Активизация творческой и поисково-познавательной деятельности учащихся в музее, а также создание эффективной многоступенчатой системы музейного образования – жизнеспособной перспективой: *школа – музей, как учреждения дополнительного образования – высшие учебные заведения.*

Средствами реализации целей музейной педагогики, с нашей точки зрения, является педагогическое взаимодействие учителя (педагога дополнительного образования) и ученика. Такое плодотворное взаимодействие в музеях представлено совместной работой над созданием музейных экспозиций. *Музейная экспозиция* – это специально организованная предметно-пространственная зона, находящаяся в взаимосвязи с общей композицией музея, и как показывает наш опыт, оказывает максимальное воздействие на личные поисковые интересы учащихся. Особым педагогическим условием, дополнительно стимулирующим личностный интерес учащегося, в данном случае является экскурсионное сопровождение, в результате которого происходит передача информации посредством коммуникативного взаимодействия экскурсантов и экскурсовода, в роли которого выступает не только педагог дополнительного образования, но и хорошо подготовленный ученик [5].

Полагаем, что реализация образовательного потенциала музейной среды средствами музейной педагогики возможна только при соблюдении определенных педагогических условий:

1. Организационно-методических – координация целеполагания музея и педагогического процесса в соответствии образовательной программой, учитывающий возрастную и общекультурный уровень развития учащихся.

2. Мотивационных – создание в процессе проведения экскурсий и занятий атмосферы эмоционального комфорта, способствующей позитивному восприятию музейной экспозиции. Презентация музейных предметов-подлинников, как образцов для творческой деятельности. Стимулирование проявления художественных интересов, познавательной и творческой активности высоким уровнем мастерства экскурсовода.

3. Содержательных – введение педагогом в содержательный компонент образовательного процесса семантики предметного и событийного ряда позволяет учащемуся преодолеть культурно-историческую дистанцию и увидеть музейный предмет как символ социально-

исторического и творческого содержания, через разработку педагогически адаптированного текста экскурсии.

4. Процессуальных – уход от классно-урочной системы, понижение регламентации образовательного процесса в музейной среде предоставляет возможность свободного выражения мыслей, эмоций, чувств, открытости в творческом самовыражении, создание ситуаций для игровой импровизации, вариативность предметно-пространственного окружения.

Таким образом, очевидно, что роль музейной педагогики в системе дополнительного образования учащихся заключается в решении актуальных на сегодняшний день проблем:

Во-первых, формирование личности учащихся, средствами музейной педагогики, на любых этапах его обучения в школе.

Во-вторых, формирования мировоззренческих позиций, ценностно-смысловых установок.

В-третьих, ориентация в мире выбора будущих профессий, исходя из направленности музея.

В-четвертых, приобретение учащимися навыков самостоятельно-исследовательской деятельности поискового характера, в контексте музейного дела [6, 7].

---

## Литература

1. Бабанский, Ю.К. Музей как феномен культурного пространства российской провинции. – Москва: Просвещение. – 2012. – С. 17–20.
2. Гнедовский, М.Б. Музей и образование: Материалы для обсуждения. – Москва: Наука. – 1997. – С. 218–221.
3. Столяров, Б.П. Педагогическая деятельность музея // Дошкольное воспитание. – Санкт-Петербург, 2002. – Выпуск № 11. – С. 66–68.
4. Занина, Е.О. Культурно-просветительская деятельность музеев: формы осуществления и перспективы // Молодой ученый. – Москва. – 2017. – № 46. – С. 330–333.
5. Коссова, И.М. Культурно-образовательная деятельность музеев. Сборник трудов творческой лаборатории «Музейная педагогика» Кафедры музейного дела. – Москва. – 1999. – С. 119–126.
6. Столяров, Б.А. Музейная педагогика – история и современность // Народное образование. – Санкт-Петербург, 2001. – С. 177–182.
7. Столяров, Б.А., Бойко, А.Г. Музей и система образования: концепция педагогического взаимодействия. – Санкт-Петербург. – 1995. – С. 25–37.

УДК 377.031  
ГРНТИ 14.37.27

## **ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ ПРИ ПОВЫШЕНИИ КВАЛИФИКАЦИИ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ СРЕДНЕГО ЗВЕНА**

### **THE DISTANCE LEARNING IN SYSTEM OF ADVANCED TRAINING OF PARAMEDICAL PERSONNEL**

***Е.А. Титова***

Научный руководитель: А.К. Коллегов, канд. пед. наук, доцент

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* дистанционное образование, система профессиональной переподготовки и повышения квалификации, здравоохранение, медицинский персонал, электронный учебный курс, система MOODLE.

*Key words:* distance education, system of professional retraining and advanced training, health care, medical staff, e-learning course, MOODLE system.

*Аннотация.* В статье проанализированы особенности и сложности создания дистанционного обучения в системе повышения квалификации для медицинских работников. Представлен обзор и сравнительная характеристика популярных платформ для организации дистанционного обучения по средствам электронных учебных курсов. Показано, что в настоящее время система MOODLE является наиболее оптимальной по ряду причин. Описан опыт применения платформы MOODLE для организации дистанционного обучения при подготовке медицинских работников среднего звена в Томском базовом медицинском колледже.

Не секрет, что медицинский работник учится всю жизнь, чтобы оказывать качественные медицинские услуги. Однако в современном мире овладеть вновь появляющимися методами диагностики и технологиями лечения становится все труднее ввиду высокой скорости накопления нового материала и специфического графика медицинских работников, что в свою очередь ведет к снижению качества оказываемых услуг. Решением этой проблемы является модернизация системы профессиональной переподготовки и повышения квалификации медицинского персонала путем введения информационных технологий в традиционное обучение, а именно система дистанционного обучения (СДО). СДО на сегодняшний день достаточно успешно и эффективно применяется именно в последипломном обучении, так как мотивации и стремление к самообразованию у людей, имеющих профессию намного выше, чем у студентов. В настоящее время существует несколько определений СДО. Приведем одно из них, которое на наш взгляд наиболее полно отражает понятие дистанционного обучения.

Дистанционное обучение (ДО) – тип обучения, основанный на образовательном взаимодействии удаленных друг от друга педагогов и обучающихся, реализующийся с помощью телекоммуникационных технологий и ресурсов сети Интернет. Для ДО характерны все основные компоненты традиционной системы обучения: смысл, цели, содержание, организационные формы, средства обучения, система контроля и оценки результатов [1].

Так почему же именно дистанционное обучение наиболее подходящая современная форма образования именно для системы повышения квалификации? Ответом на данный вопрос являются очевидные преимущества этой формы обучения, а именно [2]:

- мобильность – позволяет получать качественное обучение без отрыва от производства, в любой момент времени и в любом удобном месте;
- наглядность за счет использования современных компьютерных технологий;
- высокая информативность благодаря доступу к современным информационным системам;
- экономичность за счет снижения затрат на дорогу и проживание обучаемого;
- индивидуальность, так как обучение проходит по индивидуальному графику;
- высокий уровень самосознания и самоорганизованности обучающихся, который в итоге дает более качественный уровень подготовки специалистов.

В сфере здравоохранения профессиональная переподготовка и повышение квалификации обладает своей спецификой, что в свою очередь приводит к существенным проблемам [3]. Во-первых, является весьма проблематично организовать дистанционную передачу клинического опыта, необходимого медицинскому персоналу. Во-вторых, создание и организация дистанционного обучения подразумевает большие денежные, временные и квалифицированные трудозатраты. В-третьих, низкий уровень компьютерной грамотности педагогического состава и медицинских работников. В-четвертых, возникают трудности связанные с идентификацией обучающегося в образовательном процессе, в ходе контроля знаний, а также с отсутствием прямого взаимодействия слушателей друг с другом, и традиционного непосредственного воздействия преподавателя. Что диктует необходимость высокой мотивации, осознанности и готовности к самостоятельному освоению знаний обучающихся.

Таким образом, создание и организация дистанционного образования в сфере здравоохранения является весьма сложной и нетривиаль-



ной задачей. Организация и подача учебного материала также является не простой задачей. Это связано с большим количеством электронных образовательных ресурсов (ЭОР). ЭОР является совокупностью программных средств, информационных, технических, нормативных и методических материалов, полнотекстовых электронных изданий, включая аудио и видеоматериалы, иллюстративные материалы и каталоги электронных библиотек, размещенные на компьютерных носителях и/или в сети Интернет. ЭОР могут объединяться в электронный учебный курс. ЭУК – это информационная система (программная реализация) комплексного назначения, обеспечивающая посредством единой компьютерной программы, без обращения к бумажным носителям информации, реализацию дидактических возможностей средств информационно-коммуникационных технологий во всех звеньях дидактического цикла процесса обучения [4]: постановку познавательной задачи; предъявление содержания учебного материала; организацию применения первично полученных знаний; обратную связь, контроль деятельности учащихся; организацию подготовки к дальнейшей учебной деятельности.

По мнению И.В. Роберта и др. [5], ЭУК обеспечивает непрерывность и полноту дидактического цикла процесса обучения, предоставляет теоретический материал, организует тренировочную учебную деятельность и контроль уровня знаний, информационно-поисковую деятельность, математическое и имитационное моделирование с компьютерной визуализацией и сервисные функции.

ЭУК должен содержать возможности управления учебной деятельностью студентов, организацию движения к намеченной цели, а именно мониторинг, контроль и оценку качества учебной деятельности, стимулирование исправления неточностей, ошибок, повышение уровня освоения дисциплины. Такую возможность дает размещение ЭУК в системе управления обучением, ориентированной на организацию взаимодействия между преподавателем и студентами. Существует различные как зарубежные, так и отечественные системы управления обучением, а именно:

**Adobe Captivate** – это программа для создания и редактирования интерактивных обучающих курсов, с возможностью демонстрации программного обеспечения, записи видео-уроков, создания симуляций программ, разработки проверочных тестов и т.д. Преимуществами данной системы являются:

- инструмент позволяет разрабатывать интерактивные курсы и адаптировать их под мобильный формат;
- подходит для быстрого создания тренажеров – симуляторов программного обеспечения;

- большая встроенная библиотека шаблонов и персонажей.
- Также существует и ряд недостатков:
- требуется специальное обучение для освоения программы;
  - нет мобильного приложения для просмотра созданных курсов;
  - нет инструмента для создания диалоговых тренажеров;
  - не имеет русскоязычного интерфейса.

Система «**Прометей**» – платформа российских специалистов компании «Виртуальные технологии в образовании», которая позволяет организовать ДО (при помощи инструментов управления контентом, планирования учебного процесса, тестирования и пр.). Покупая данную систему, заказчик оплачивает лицензии на сервер. Количество клиентов не ограничено. Основным недостатком системы является связь с продуктами Microsoft. Платформа «Прометей» пользуется широким спросом в вузах России (МЭСИ, МАИ, МГТУ им. Баумана и пр.).

**eLearning Server** еще одна разработка российских специалистов компании «ГиперМетод». К достоинствам платформы можно отнести:

- возможность индивидуальной настройки интерфейса пользователем;
- поддержка формата SCORM;
- организация различных видов занятий;
- легко расширяется благодаря модульной архитектуре, открытому коду и встроенным средствам настройки и интеграции.

Однако данная платформа имеет высокую стоимость.

На сегодняшний день одной из популярных систем является система MOODLE (Module Object-Oriented Dynamic Learning Environment – модульная объектно-ориентированная динамическая учебная среда), главное назначение которой является организация дистанционного обучения [6]. Также данную систему можно использовать при введении возможностей информационно-коммуникационных технологий в традиционные аудиторные формы обучения.

По уровню предоставляемых возможностей Moodle выдерживает сравнение с известными коммерческими системами дистанционного обучения, в то же время выгодно отличается от них.

Основными преимуществами системы дистанционного обучения Moodle являются:

- возможность ее бесплатного использования;
- легкость инсталляции, а также обновления при переходе на новые версии;
- распространение Moodle в открытом исходном коде, что позволяет адаптировать ее под специфику задач, которые должны быть решены с ее помощью;

- допускается несколько способов регистрации пользователей: саморегистрация, ручная регистрация администратором, использование LDAP и т.д.;
- система дистанционного обучения Moodle обеспечивает возможность автоматического напоминания паролей пользователям (пароль направляется пользователю посредством электронной почты);
- в рамках системы дистанционного обучения Moodle реализованы все необходимые механизмы защиты от несанкционированного доступа;
- информация о слушателях хранится в профайлах. Слушатели могут наполнять свой профайл информацией по своему усмотрению;
- для назначения слушателям курсов в системе дистанционного обучения Moodle используется широкий диапазон инструментов: ключ назначения дистанционного курса, ручное назначение, и т.д.;
- для управления правами пользователей в системе дистанционного обучения Moodle используются роли;
- права пользователей могут назначаться на различные объекты, например, на дистанционные курсы.

Отдел дополнительного профессионального образования (ОДПО) является структурным подразделением областного государственного бюджетного образовательного учреждения «Томский базовый медицинский колледж». Образовательный процесс осуществляется посредством реализации дополнительных профессиональных образовательных программ.

Программы имеют модульную структуру. Это модуль общепрофессиональных дисциплин (МОД) и профессиональный модуль (ПМ). МОД является обязательным к изучению слушателями всех специальностей, а ПМ содержит профессиональные дисциплины узкой направленности, предназначенные для слушателей определённой специальности и вида деятельности.

С 2015 года слушатели ОДПО всех специальностей стали изучать материал МОД только дистанционно, используя систему Moodle.

Материалы по дисциплинам представлены по разделам, в каждом разделе даются лекционный материал, опорные конспекты, алгоритмы манипуляций, тестовые вопросы.

Оценка степени освоения материалов модуля осуществляется по результатам выполнения итоговых тестов в moodle по каждой дисциплине. В данных тестах методом случайной выборки предлагается ответить на вопросы: разрешенных попыток – 3; ограничение по времени – 20 мин.; минимальная оценка – 80%. При неудовлетворительном результате следующую попытку можно осуществить только через 30 минут. Это стимулирует слушателя качественно освоить материал лекции.

ПМ изучается очно, где запланированы теоретические, практические и симуляционные занятия, тренинги, семинары.

Внедрение СДО в нашу систему образования позволило нашим слушателям получать новый учебный материал более качественно и удобно, так ежегодно профессиональную переподготовку и повышение квалификации в ОДПО проходят около 3000 медицинских работников среднего звена города и области.

### **Литература**

1. Снегурова, В.И. Проблемы и ограничения дистанционного обучения математике / В.И. Снегурова // Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. – 2009. – № 53. – С. 83–91.
2. Рыбакова, Н.Н. Организация дистанционного обучения специалистов в последипломном образовании / Н.Н. Рыбакова, А.Ю. Цуканов // Омский научный вестник. – 2014. – № 2 (126). – С. 159–156.
3. Чернышова, Т.С. Инновационные технологии в последипломном медицинском образовании / Т.С. Чернышова // Вестник Университета. – 2015. – № 7. – С. 276–279.
4. Нурмухамедов, Г.М. Электронные учебные курсы: потребности образования, проектирование, разработка, проблемы и перспективы / Г.М. Нурмухамедов // Информатика и образование. – 2012. – № 1. – С. 33–39.
5. Ившина, Г.В. Электронные образовательные ресурсы / Г.В. Ившина. – Казань: КГУ, 2008. – 123 с.
6. Кузьмина, В.Ю. Информационные образовательные ресурсы в системах электронного обучения: основные стандарты и спецификации / В.Ю. Кузьмина, И.И. Салосина. – Казань: КГУ, 2008. – 134 с.

УДК 37.013.2

ГРНТИ 14.27.09

## **ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ОДАРЁННЫХ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПОДХОД, ИНТЕГРАЦИЯ ЗАНЯТИЙ**

## **ORGANIZATION OF THE PROCESS OF TEACHING GIFTED CHILDREN IN THE CONDITIONS OF AN ADDITIONAL EDUCATION INSTITUTION: AN INDIVIDUAL APPROACH, INTEGRATION OF CLASSES**

***Л.В. Тренина***

Научный руководитель: Н.А. Ефремова-Шершукова, канд. ист. наук, доцент

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* дополнительное образование, методика Марии Монтессори, дошкольники, творческие способности, художественная одарённость, интеллектуальная одарённость, социальная одарённость, одарённые дети.

*Key words:* additional education, Maria Montessori method, preschool children, creative abilities, artistic talent, intellectual talent, social talent, gifted children.

*Аннотация.* На протяжении всего времени существования социума, общества, как единой системы, происходило его изменение, развитие. Менялось и образование, появлялись новые принципы, методики, ориентации. В настоящее время ведущим фактором экономического и социального развития общества становятся интеллектуальные и творческие ресурсы человека. В связи с этим особое внимание уделяется выявлению детей дошкольного возраста, у которых проявляются творческие способности, с целью развития одарённости в различных областях. В статье проанализирован опыт работы с одарёнными детьми в условиях дополнительного образования.

Современные тенденции социального развития ставят перед образованием новые задачи – отход от ориентации на «среднего» ученика, повышенный интерес к одарённым и талантливым детям, к особенностям раскрытия и развития их способностей в процессе и средствами образования. При этом очевидной становится ориентирование на индивидуальность каждого ребёнка, на его потенциал, желания и возможности.

Развивая детей в условиях учреждения дополнительного образования, специалисты ориентируются на индивидуальность каждого ребёнка, на его личный интерес. В условиях учреждения дополнительного образования были сформированы и функционируют группы развития детей по методике Марии Монтессори, деятельность которых ориентирована на адаптацию в детском социуме, развитие интеллектуальных и творческих способностей у дошкольников. Особенностью занятий в группах является то, что дети занимаются по методике М. Монтессори, позволяющей учитывать интерес каждого ребёнка, его способности и потенциал. Также важным является то, что посещать занятия дети начинают в возрасте 3-х лет, что позволяет не только с раннего возраста развивать у ребёнка различные способности, но и выявить раннюю одарённость.

Одарённость – это «общая способность индивида сознательно ориентировать свое мышление на новые требования; это общая способность психики приспособляться к новым задач и условий жизни» [1, с. 36]. Это определение немецкого психолога В. Штерна является ведущим в современной трактовке проблемы одарённости, несмотря на разногласия данного высказывания.

Другими словами, одарённость – это дар, то с чем человек рождается. Поэтому при выявлении одарённости необходимо учитывать уровень её сформированности и направленность.

Творческие способности – это приобретённые умения, основанные на знаниях и навыках, полученных в процессе развития с учётом интересов и индивидуальности [2, с. 54].

Для выявления одарённости, её направленности и развития творческих способностей у детей, в организации занятий в группах применяется интегрированный подход. Возможность работы с детьми различных специалистов (монтессори-педагог, хореограф, педагог по вокалу, психолог, логопед, педагог по декоративно-прикладному творчеству) позволяет определить вид одарённости.

К выделенным видам одаренности относятся:

- художественная одаренность (проявляется на занятиях хореографией, вокалом, декоративно-прикладным творчеством);
- интеллектуальная одаренность (может выявить монтессори-педагог, психолог, логопед. Дети с одаренностью этого вида быстро овладевают основополагающими понятиями, легко запоминают и сохраняют информацию);
- социальная одаренность (проявляется на занятиях с монтессори-педагогом, психологом. Определение социальной одаренности выявляет способность устанавливать зрелые, конструктивные взаимоотношения с другими людьми. Эти особенности позволяют выявить лидерские способности).

Уникальной особенностью занятий в группах развития детей в условиях дополнительного образования является обучение и развитие детей по средствам монтессори-материалов, которые также являются средством выявления у детей способностей и одарённости. Большую часть времени дети находятся в специально организованной среде, которая представляет собой набор дидактического материала, направленного на интеллектуальное, физическое и творческое развитие детей. Все материалы упорядочены по степени сложности и находятся в свободном доступе для ребёнка. Главная задача монтессори-материалов – стимулирование индивидуального развития ребёнка. В ходе работы с материалом, в ребёнке формируются определённые психологические качества, развивается внутренняя мотивация к обучению.

Одаренным детям в монтессори-среде предоставлены условия образования, позволяющие в полной мере реализовать их возможности.

Работа с одаренным ребенком в группах строится по следующему принципу: на 1 этапе работы происходит взаимодействие педагогов и родителей в решении задач активизации возможностей детей. Этот этап предполагает создание благоприятных условий для выявления одарённости у ребёнка. Также, на данном этапе педагогами и психологом производится разработка индивидуальных карт развития с уче-

том направления, вида одарённости. На 2 этапе – реализуется разработанная структура работы с одарённым ребенком. При этом планируемая работа постоянно корректируется с учётом изменения интересов ребёнка.

Занятия в группах развития детей строятся по принципу – каждый ребёнок – индивидуальность. Поэтому развитие творческих и интеллектуальных способностей у каждого ученика, является главной задачей каждого специалиста.

Таким образом, педагоги и психологи по средствам индивидуального подхода и интегрированных занятий определяют направленность одарённости, развивают творческие способности каждого конкретного ребёнка, разрабатывают индивидуальный образовательный маршрут с учётом всех интересов ребёнка, создают условия для развития и сопровождают деятельность одарённых детей в течение всего их пребывания в учреждении.

Результатами работы является высокий процент детей, поступивших в гимназии и элитные школы города.

После окончания обучения в группах развития детей по методике Марии Монтессори многие выпускники продолжают развивать свой творческий потенциал в учреждениях дополнительного образования и вне их стен.

Выпускники добиваются высоких результатов в интеллектуальных и творческих видах деятельности, что свидетельствует о высокой результативности данного подхода к работе с одарёнными детьми.

---

## Литература

1. Штерн, В. Умственная одаренность: психологические методы испытания умственной одаренности в их применении к детям школьного возраста / В. Штерн. – Санкт-Петербург: Изд-во «Союз», 1997. – 128 с.
2. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – Москва: Издательский центр «Академия», 2002. – 320 с.
3. Бабаева, Ю.Д. Динамическая теория одаренности / Ю.Д. Бабаева. – Москва // Психология развития: хрестоматия / ред. А.К. Болотова, О.Н. Молчанова. – Москва: Изд-во «ЧеРо: Омега-Л», 2005. – 160 с.
4. Доржиева, Т.В. Особенности работы с творчески одаренными детьми в учебных заведениях. – Улан-Удэ, 1999. – 61 с.
5. Козлова, С.А. Дошкольная педагогика: учебник / С.А. Козлова, Т.А. Куликова. – Москва: Изд-во «Академия», 2013. – 416 с.
6. Кулемзина, А.В. Принципы педагогической поддержки одаренных детей // Педагогика. – 2003. – № 6. – С. 27–32.
7. Омарова, В.К. Концептуальные подходы к работе с одаренными детьми / В.К. Омарова // Одарённый ребенок. – 2010. – № 6. – С. 22.
8. Шепотько, Г.А. Развитие практики социального партнерства учреждения дополнительного образования детей // Дети, техника, творчество. – 2009. – № 3. – С. 52–54.

УДК 37.088  
ГРНТИ 14.23

## **САМООБРАЗОВАНИЕ ВОСПИТАТЕЛЯ КАК ФОРМА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГА**

### **TEACHER'S SELF-EDUCATION AS THE FORM OF THEIR UPSKILLING**

*А.Н. Якименко, Е.Н. Дудина*

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* самообразование, воспитатель, повышение квалификации, дошкольная образовательная организация.

*Key words:* self-education, a kindergarten teacher, upskilling, pre-school educational organization.

*Аннотация.* В статье авторы обозначают проблему самообразования педагогов дошкольной образовательной организации. Процесс самообразования базируется на правильно организованной регуляции учебно-познавательной деятельности педагогом, на знании правил, приемов, способов самообразования и продуктивном их использовании. Раскрывая источники самообразования, авторы статьи представляют теоретические идеи отечественных исследователей процесса самообразования: обозначает компоненты, принципы, задачи, формы организации и проведения самообразовательной деятельности педагога. В заключении отмечается, что профессиональные достижения педагога являются конечным смыслом и критерием оценки успешности процесса самообразования.

Педагог дошкольного образовательного учреждения – одна из профессий, которая предполагает постоянное самообразование. Современные дети дошкольного возраста отличаются от тех, что были, к примеру, пять, десять лет назад. Вследствие этого педагог дошкольного образовательного учреждения должен по-иному выстраивать свою деятельность, внедрять в работу новые приёмы, инновационные технологии, другими словами, развиваться и формировать педагогические компетенции с учетом требований федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования и профессионального стандарта воспитателя дошкольного учреждения.

В научно-педагогической литературе проблему самообразования рассматривали многие учёные, среди которых можно выделить М.В. Ломоносова, Д.С. Лихачёва, К.Д. Ушинского, В.Я. Стоюнина, Н.И. Пирогова, И.Н. Ульянова.

По мнению Н.Н. Тулькибаевой, в основе успешного самообразования педагога лежит правильно организованная регуляция своей учебно-познавательной деятельности, знание правил, приёмов и способов самообразования, а также умения ими пользоваться [1].



В качестве источников самообразования педагога дошкольного учреждения выступают побудительные причины самообразования:

1) процесс познания, в ходе которого педагог не только усваивает новый материал, но и получает истинное представление о своих интеллектуальных, волевых, эмоциональных характеристиках (способностях, умениях, знаниях, интересах). Это дает педагогу возможность более эффективно осуществлять самообразовательную деятельность;

2) взаимосвязь познания с профессиональной деятельностью, потребности которой стимулируют и мотивируют познавательную активность, стремление целенаправленно самостоятельно учиться;

3) процесс развития (саморазвития) личности педагога в самообразовательной деятельности, в основе которого лежат противоречия, составляющие движущую силу и содержание этого развития.

Концепцию самообразования питают определенные теоретические идеи обучения:

1) самоопределения на основе развития субъективности в образовании: педагог как субъект деятельности развивается в различных видах образовательной деятельности на основе свободного выбора, кооперации и творчества;

2) личностно-ориентированного образования: личность педагога, его неповторимая индивидуальность составляют главную и приоритетную ценность, от которой проектируются все остальные звенья образовательного процесса;

3) проектирования вариативного образования: вариативность и многофакторность проектирования позволяют гибко учитывать интересы и познавательные возможности педагога и реализовывать принципы индивидуализации и дифференциации;

4) открытого образования: сотворчество и кооперация, выстраивание системы взаимодействия и взаимообмена с социальной средой с целью обеспечения динамики системы, многообразие и альтернативность путей становления личности.

Ядро концепции самообразования составляют закономерности и принципы, отнесенные ко всем компонентам самообразовательной деятельности. Под компонентами самообразовательной деятельности следует понимать его составные части. В.П. Давыдов выделяет следующие составляющие самообразования: мотивационную, ориентационную, операциональную, эмоционально-волевую, оценочную, психомоторную [2].

По мнению А.И. Панюковой, самообразование педагога ДОО предполагает решение следующих задач [3]:

- анализ возрастных особенностей группы;
- выявление проблем;

- внедрение новейших педагогических разработок в практическую деятельность;
- организация учебно-воспитательного процесса с учётом развития технологий и актуальных требований общества.

Для решения поставленных задач самообразование педагога дошкольного учреждения реализуется в следующих формах:

- работа с современными нормативно-правовыми документами, которые связаны с разными аспектами дошкольного воспитания;
- проработка научно-методической литературы по теме самообразования, включая чтение профессиональных журналов по вопросам воспитания дошкольников («Воспитатель ДОУ», «Дошкольное воспитание», «Ребёнок в детском саду», «Обруч»);
- освоение новейших педагогических технологий, классических и инновационных программ, знакомство с передовым опытом других дошкольных учреждений;
- личностное развитие и самосовершенствование.

В.А. Мижериков и В.Н. Ермоленко выделяют самые разнообразные формы организации самообразования:

- систематическое прохождение курсов повышения квалификации (на курсах и в межкурсовой период);
- разработка методических пособий;
- проведение собеседований, ежегодных отчетов, посещение и анализ занятий коллег;
- организация кружковой деятельности по направлениям развития детей дошкольного возраста;
- участие в профессиональных педагогических сообществах (например, Томское региональное отделение общероссийской общественной организации «Воспитатели России»);
- индивидуальная самообразовательная работа с помощью средств массовой коммуникации, библиотек исследований, экспериментов; формирование портфолио (участие в различных конкурсах, мастер-классах, стажировках в дошкольных образовательных организациях города) [4].

В процессе самообразования педагог (воспитатель) ведет определённую документацию, в которой фиксирует проведённые мероприятия в соответствии с планом самообразования на год и планом образовательных мероприятий с воспитанниками (например, непосредственно-образовательная деятельность), с родителями (оформление памяток, стендов, подготовка консультации); с педагогами (доклад на методическом совете); другие компоненты процесса самообразования (например, педагог прочитал и проанализировал определённую книгу по теме, приобрёл наглядное пособие, посетил мероприятие другого педагога).

Самообразование не будет иметь особого смысла, если не приводит к конечному продукту либо профессиональным достижениям. Ценность знаний, полученных в ходе самообразования, заключается в их использовании на практике (практический выход). К практическому выходу можно отнести подготовку и проведение мастер-класса для других педагогов, открытые просмотры, реализация проекта, ведение кружка, развлекательно-познавательные мероприятия. К этим мероприятиям можно отнести и составление картотеки (художественных произведений, опытов), альбома (по различным видам техник рисования), организация выставки работ воспитанников; к практическим результатам относятся также доклады на методическом совете, консультации для родителей и коллег.

### **Литература**

1. Тулькибаева, Н.Н. Руководство самообразованием студентов: монография / Н.Н. Тулькибаева, И.Ф. Медведев. – Санкт-Петербург: Астерион, 2012. – 359 с.
2. Давыдов, Н.А. Педагогика / Н.А. Давыдов. – Москва: ИЭП, 1997. – 134 с.
3. Панюкова, А.И. Самообразование педагога в ДОУ (для педагогов) : Метод. Рекомендации / А.И. Панюкова – URL: <http://detsad44rk.ru/m/u/doks/metodicheskie-razrabotki/samoobrazovanie-pedagoga-v-dou-mr-2017.pdf> (дата обращения 15.04.2019 г.).
4. Мижериков, В.А. Введение в педагогическую деятельность: учеб. пособие для вузов / В.А. Мижериков, В.Н. Ермоленко. – Москва: Педагогическое общество России, 2002. – 268 с.

# АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

---

УДК 373.24  
ГРНТИ 14.07.05

## СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЫ ПРИ ИСПРАВИТЕЛЬНОЙ КОЛОНИИ

## SOCIO-PEDAGOGICAL ASPECT OF ACTIVITY OF THE SCHOOL IN A PENAL COLONY

*А.Г. Беляев*

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение  
средняя общеобразовательная школа № 68, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* ресоциализация, обучающиеся-осуждённые, пенитенциарная система, образовательная среда, ФГОС.

*Key words:* re-socialisation of learners-prisoners, the prison system, educational environment, GEF.

*Аннотация.* Средняя общеобразовательная школа при исправительной колонии несёт ответственность за воспитание обучающихся-осуждённых. В связи с этим к деятельности общеобразовательного учреждения, как части системы перевоспитания пенитенциарного учреждения, предъявляются особые требования. В предложенной работе рассмотрен лишь один, но принципиально важный, аспект – социально-педагогический. Он играет ключевую роль в организации воспитательного процесса в школе. В частности, кратко проанализирован опыт и проблемы организации образовательного процесса в МБОУ СОШ № 68 г. Томска.

По официальным данным Концепции развития уголовно-исполнительной системы Российской Федерации до 2020 года, около 50 тыс. осужденных нуждаются в получении обязательного основного общего образования. В настоящее время общеобразовательное обучение осужденных организовано в 315 вечерних общеобразовательных школах и 521 учебно-консультационном пункте.

Школа № 68 г. Томска относится к их числу и, следовательно, социум школы ограничивается ФКУ «Исправительной колонией № 3»

УФСИН России по Томской области. Деятельность школы регламентирована режимом учреждения, который запрещает всякие внешние контакты, без разрешения администрации учреждения.

Коллектив обучающихся школы является весьма пёстрым по социальному и возрастному составу. Основной контингент школы составляют осуждённые (мужчины) в возрасте от 18 до 30 лет. Относительно общими и устойчивыми характеристиками контингента являются выпадение из нормального возрастного образовательного потока.

Мы считаем, вслед за Н.В. Байгуловой, Э.Г. Гельфман, что при организации образовательного процесса в разновозрастных коллективах обучающихся у педагога появляется больше возможностей учета их потребностей. Исторически сложилось так, что взаимодействие людей одного хронологического возраста возможно только в искусственно создаваемых группах. А такие группы создаются исключительно только в системе образования. О преимуществах организации взаимодействия обучающихся разного хронологического возраста писали такие ученые, как Л.В. Байбородова, Дж. Дьюи, В.К. Дьяченко, И.С. Кон, Г.М. Кубраков, А.С. Макаренко, А.В. Мудрик, А.В. Петровский и др. [1].

Отдельные аспекты организации образовательного процесса в разновозрастных коллективах рассматривались в диссертационных исследованиях С.Л. Илюшкиной, Е.И. Павловой, С.В. Трусова, Е.В. Киселевой, А.А. Смирновой. Так, в работе С.Л. Илюшкиной определены три взаимосвязанных условия, необходимые для эффективного педагогического процесса в разновозрастной группе учащихся: проектирование познавательной деятельности учащихся, педагогическое регулирование взаимодействия учащихся разного возраста, диалоговая форма взаимодействия педагогов и учащихся [2].

Обучающихся школы отличают большие пробелы в знаниях, неравнозначная подготовка (перерывы в учебной деятельности у некоторых обучающихся составляют в среднем 5–6 лет), разный уровень умственных способностей. Типичным следствием отставания в учёбе является дидактическая запущенность, сопровождаемая падением мотивации к учебной деятельности. Школа собирает всех, кто по любым причинам выпал из нормального возрастного образовательного контекста, независимо от уровня и качества социализации. Типичные черты данной социальной группы – принадлежность к группам повышенного риска (маргиналы, беженцы, представители неблагополучных семей и воспитанники детских домов, низкокультурных слоёв населения из депрессивных районов, представители групп с антисоциальными ценностями, жители сельской местности (более 50%). Как отмечалось неоднократно [3, 4], специфической и главной функцией

школы становится социальная реабилитация личности средствами образования.

В условиях пенитенциарной системы, где контингент обучающихся – это группы социально-педагогической реабилитации, обучение должно сначала реконструировать (восстановить) развитие обучающегося и лишь на этой основе в дальнейшем вести за собой, но с учётом реальных возрастных и социальных новообразований. Иначе говоря, школа должна решить особо сложную сверхзадачу педагогической реконструкции развития личности и только по мере успеха подводить обучающихся к обычным задачам обучения [5].

Пространство же социализации (в нашем случае – ресоциализации) заключённого ученика образуют представители разных форматов «тюремной» субкультуры, где окружение транслирует в среде заключённых и традиционно жёстко насаждает противозаконные, асоциальные ценности.

К этому же пространству относится и коллектив сотрудников исправительной колонии, главной задачей которого является исполнение наказания в виде лишения осужденных свободы. Контингент сотрудников имеет свой авторитарный стиль и язык общения с заключёнными, большей частью, представляющий собой язык инструкций и приказов. Допускающий при неповиновении более жёсткие формы наказания, чем содержание и соблюдение общего режима и возможность работать, посещать школу и ПТУ.

Реализация реформы Федеральной службы исполнения наказания требует перевода осуждённых из отряда в отряд («социальные лифты»), перевода в другие исправительные учреждения в зависимости от количества судимостей и степени тяжести совершённых преступлений. Соответственно, по причине внешних обстоятельств нестабильным является как количественный, так и персональный состав обучающихся, идёт его сокращение к середине и к концу учебного года. Многие осуждённые проходят процедуру кассационных судов. Всё это вносит определённые нюансы в организацию учебного процесса в школе пенитенциарной системы [6].

Особенности условий, в которых осуществляется образовательный процесс в школах пенитенциарной системы и, в частности, СОШ № 68 на территории ФКУ ИК-3, не просто затрудняют, но и противоречат условиям реализации образования по ФГОС. Учитель фактически является единственным образовательным коммуникатором учащегося, и в нём заключается вся открытость образовательной среды.

При всех особенностях работы школы в исправительной колонии, организация образовательного процесса должна следовать ФГОС обычной школы. На решение этих проблем нацелены инновационные

проекты. Система индивидуализации образования по ФГОС, которую они составляют и обеспечивают, легли в основу разработки и апробации инновационных проектных групп. В настоящее время выстраивается новая образовательная модель, соответствующая качественно другим целям и формам внутренних и внешних коммуникаций с учётом условий территориального расположения (территория ФСИН) и спецконтингента обучающихся. Школа вынуждена, прежде всего, строго исполнять все регламенты колонии (включая досмотры, рейды, регулирующие исполнение запретов).

Однако, при этом школа относится к муниципальному образованию «Город Томск» (учредителем является департамент образования администрации города), следовательно, осваивает ограниченный ресурс бюджетных средств чётко в соответствии с обозначенными пунктами и определёнными показателями муниципального задания.

Законодательно определённый государственный заказ:

- миссия школы как социального института – образование учащихся в соответствии с ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» по ФГОС, Концепция духовно-нравственного развития и воспитания и др.;
- заказ общества на ресоциализацию заключённых и, как следствие, их исправления (школа в этом смысле создаёт личностные ресурсы учащихся для мотивации как первого условия ресоциализации).

Таким образом, мы можем определить социально-педагогический аспект работы школы как:

- совершенствование и развитие здоровьесберегающей образовательной среды школы, обеспечивающей формирование культуры здорового образа жизни, основанной на культуре образа мыслей, чувств и антикриминальной позиции учащихся;
- создание условий для качественной реализации образовательных программ основного и среднего уровней общего образования (в очно-заочной и заочной формах его получения) в соответствии с переходом на ФГОС, чем обеспечить права обучающихся на получение основного общего и среднего общего образования;
- создание условий индивидуализации образовательного процесса и пропедевтики ресоциализации для качественного формирования личностных и метапредметных результатов, в том числе профессиональных намерений учащихся, для успешного преодоления учениками выпускных классов кризиса первичной профессионализации.

---

## Литература

1. Гельфман, Э.Г., Байгулова, Н.В. Историко-педагогические аспекты разновозрастного обучения / Э.Г. Гельфман, Н.В. Байгулова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2010. – № 11 (101). – С. 76–79.

2. Инновационные процессы в современном российском образовании. – Москва: Академия, 2004. – 188 с.
3. Беляев, А.Г. Духовно-нравственное воспитание в вечерней школе как ресурс ресоциализации обучающихся в условиях пенитенциарной системы / А.Г. Беляев // XXII Международная конференция студентов, аспирантов и молодых ученых «Наука и образование» (г. Томск, 16–20 апреля 2018 г.): В 5 т. Т. IV: История. Философия. Культурология. Социальные науки. Ч. 1 / ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет». – Томск: Изд-во Том. гос. пед. ун-та, 2018. – С. 124–127.
4. Беляев, А.Г. Духовно-нравственная направленность обучения в школе, работающей в сложном социальном контексте, как педагогическая проблема / А.Г. Беляев // Религия. Общество. Человек: материалы I Международных научных чтений, 27–29 апреля 2018 г. – Симферополь, 2018. – С. 29–34.
5. Исправительная (пенитенциарная) педагогика: учебное пособие / под общей редакцией профессора А.И. Зубкова. – Рязань: ВШ МВД РФ, 1993. – 317 с.
6. Ветошкин, С.А. Пенитенциарная педагогика как наука и область практической деятельности: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Ветошкин Сергей Александрович. – Москва, 2002. – 42 с.

УДК 373

ГРНТИ 14.39+14.25.05

## **СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА СЕМЕЙНОГО НАСИЛИЯ В ОТНОШЕНИИ ДЕТЕЙ: СУЩНОСТЬ, ЗАДАЧИ, ВИДЫ**

### **SOCIAL-PEDAGOGICAL PREVENTION OF FAMILY VIOLENCE AGAINST CHILDREN: THE NATURE, OBJECTIVES, TYPES OF**

*Л.С. Демина, А. Кошкин*

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* семейное насилие, социально-педагогическая профилактика, жестокое обращение с детьми.

*Key words:* family violence, socio-pedagogical prevention, child abuse.

*Аннотация.* Современная семья является достаточно изученным социальным институтом, однако, вместе с тем, остается относительно закрытой социально-психологической системой. Сложность задачи своевременного выявления таких отклонений внутри этой системы, как насилие (особенно в отношении детей), приводит исследователей к выводу о необходимости разработки новых подходов к пониманию сущности, задач и видов социально-педагогической профилактики семейного насилия в отношении детей.

В настоящее время предотвращение насилия является одной из самых актуальных задач для всего мира. Несмотря на широкую распространенность семейного насилия, оно часто скрыто от общественного



контроля. По болезненности, как для жертв насилия, так и их близких, по сложности выявления, силе и длительности негативных последствий, насилие в семье – одна из самых серьезных проблем общества.

В контексте нашего исследования рассматривается понятие «профилактика насилия над ребенком в семье». Его раскрытие требует предварительного осмысления ключевого понятия «профилактика». Анализ социально-педагогической и психолого-педагогической литературы позволяет утверждать, что в определении сущности понятия «профилактика» нет единого подхода, однако существующие формулировки раскрывают его через понятия «система мер, мероприятий, действий, направленных на предупреждение, предохранение, предостережение, устранение неблагоприятных факторов и условий и т.д.

Так, например, Р.В. Овчарова под «профилактикой» понимает научно обоснованные и своевременно предпринимаемые действия по предотвращению возможных физических, психологических или социально-культурных коллизий у отдельных индивидов и групп риска; сохранение, поддержание и защиту нормального уровня жизни и здоровья людей, содействие им в достижении поставленных целей и раскрытии внутреннего потенциала [1, с. 81]. В данной интерпретации очерчивается два уровня профилактики – первичная и вторичная, а также сделан акцент на необходимости научной обоснованности содержания, форм и методов профилактики.

М.А. Галагузова полагает, что «профилактика» – это совокупность государственных, общественных, социально-медицинских и организационно-воспитательных мероприятий, направленных на предупреждение, устранение или нейтрализацию основных причин и условий, вызывающих различного рода социальные отклонения в поведении личности [2, с. 217]. Данный подход указывает на государственно-общественные механизмы профилактики.

Р. Баркер рассматриваемое понятие определяет как предупредительные действия, используемые социальными работниками и другими специалистами, чтобы свести до минимума и устранить социальные, психологические и другие определенные условия, способствующие физическим и эмоциональным болезням, а иногда социо-экономическим проблемам [3, с. 37]. Автор данной интерпретации понятия «профилактика» акцентирует внимание на средовых и институциональных факторах профилактируемых проблем.

Несмотря на то, что понятие «профилактика» для широкой общественности более привычно звучит в контексте медицинской проблематики, из всех вышеприведенных определений следует, что профилактика затрагивает не только медицинские аспекты, но и социальные, психологические и педагогические составляющие. В соответствии

с ними в науке выделяются различные виды профилактики: медицинская, социальная, психологическая, педагогическая. В рамках нашего исследования мы рассмотрим социально-педагогическую профилактику насилия в семье в отношении детей.

Под социально-педагогической профилактикой понимается система мер социального воспитания, направленных на создание оптимальной социальной ситуации развития детей и способствующих проявлению различных видов его активности. Социально-педагогическая профилактика направлена на изменение различных внешних, внутренних факторов и условий социального воспитания. При этом деятельность по социально-педагогической профилактике направлена на воспитательный микросоциум ребенка (педагоги, родители, группа сверстников), изменение характера отношений, воздействий на ребенка извне, на его представления об окружающих и взаимоотношениях с ними, на изменение позиции ребенка по отношению к социуму (действие, противодействие, бездействие) [4, с. 19]. В социально-педагогической деятельности традиционно выделяют несколько уровней профилактики. Так, в контексте социально-педагогической профилактики семейного насилия в отношении детей, первичная профилактическая работа будет направлена на предупреждение насилия в семье. Вторичная – подразумевает прекращение развития насилия в конкретных семьях, предупреждение его последствий и рецидива однажды возникшей критической ситуации. Третий уровень профилактики представляет комплекс реабилитационных мер для пострадавших от семейного насилия.

Солидаризируясь с преобладающим большинством современных ученых в области социальной педагогики, отметим, что основными принципами социально-педагогической профилактики насилия в семье являются: долговременность, преемственность, системность, целостность, учет географических, экономических и национальных и других особенностей, а также комплексность [4, с. 20]. Данный перечень принципов не является исчерпывающим и может корректироваться в зависимости от конкретной ситуации и особенностей каждой отдельно взятой семьи.

Насилие в семье – социально-психологическое явление. Оно охватывает различные слои общества и практически все возрастные группы. Для осуществления комплексности в профилактике насилия в семье, необходима работа по всем трем уровням для каждой целевой группы. Одной из основных целевых групп населения в профилактике насилия в семье являются дети, подростки, молодежь.

Задачей первого уровня профилактики насилия для них является формирование ненасильственной, неагрессивной модели поведения,

воспитание гармоничной личности. Для младших школьников и дошкольников должны использоваться игровые формы обучения навыкам самовыражения; в специальных играх может формироваться адекватный уровень самооценки, вырабатывается толерантность к другим; также могут быть заложены основы правосознания. Для средних школьников остается актуальным самовыражение, самооценка, толерантность. Однако в этом возрасте уже необходимо осознание границ собственного «Я». Занятия могут проводиться в форме бесед, тренингов, обсуждений. Для старших школьников, студентов, подростков необходимо овладение знаниями, умениями, навыками, позволяющими строить гармоничные отношения в семье. Используемыми формами профилактической работы могут быть лекции, дискуссии, тренинги [5, с. 41]. Подобная работа должна выстраиваться планомерно и пролонгированно.

Второй уровень профилактики направлен на прекращение насильственных действий в отношении конкретных детей и подростков и предусматривает систему мер, которые условно можно разделить на три группы:

1. Выявление детей, испытывающих жестокое обращение в семье. Индикаторами жестокого обращения являются: агрессивность или, наоборот, подавленность, безнадзорность, ухудшение успеваемости, ухудшение здоровья, физические признаки (ссадины, кровоподтеки и т.д.), информация из других источников (одноклассники, их родители и т.д.).

2. Работа с родителями через информирующие лекции, индивидуальные беседы. Основными исполнителями здесь могут выступать педагоги, преподаватели, инспектор по делам несовершеннолетних, органы опеки и попечительства, социальные работники и другие специалисты.

3. Работа с детьми – привлечение их к общественной деятельности, индивидуальная и групповая работа, беседы, тренинги. В ней могут участвовать психологи, социальные работники, инспектор по делам несовершеннолетних и др. Задачей этой работы является предупреждение развития негативных последствий насилия для ребенка [5, с. 43].

Третий уровень профилактики требует выведения ребенка из среды жестокости и проведение реабилитационных мероприятий (медицинское лечение, психотерапия и т.д.).

Наиболее важным аспектом в решении проблемы насилия в семье является информированность населения. Профилактика предусматривает все виды информации о явлении семейного насилия: понятие, виды, последствия, а также о его альтернативе – гармоничных отношениях

в семье. Это могут быть публикации в периодической печати и интернет-источниках, передачи в СМИ, публичные выступления разных специалистов, общественных, государственных деятелей, лекции для различных аудиторий и пр.

Также в содержание работы по профилактике семейного насилия следует включать:

1) общие предупредительные мероприятия – правовая разъяснительная работа среди населения, формирование общественного мнения, нетерпимого к насилию в семье, законодательная база защиты от семейного насилия, распространение деятельности центров помощи пострадавшим от семейного насилия и т.п.;

2) специальные предупредительные мероприятия по выявлению социальных слоев и групп, наиболее подверженных семейному насилию, и концентрацию профилактических усилий в этом направлении;

3) индивидуальную предупредительную деятельность всех субъектов профилактики по непосредственному выявлению, пресечению семейного насилия и реабилитацию жертв такого насилия [6, с. 18].

Необходимо отметить, что, планируя командную работу различных специалистов с жертвами насилия лучше использовать системный подход, суть которого заключается: в работе с самим ребенком и его симптоматикой, ориентированной на его поддержку и помощь; в работе с семьей как системой (родители, братья и сестры и другие, проживающие в одной квартире члены семьи), целью которой является коррекция дисфункциональных отношений в семье, изменение семейных сценариев и др.; в работе с супругами – супружеское консультирование, основной задачей которого является коррекция дисфункционального взаимодействия супругов, поиск ресурсов в разрешении конфликтов супругов; в работе с агрессором, направленной на разрешение внутриличностных конфликтов, проблем, связанных с личностной патологией насильника, психотерапии химических и нехимических зависимостей и т.д. [7, с. 19].

Социально-педагогическая работа в образовательном учреждении должна быть также ориентирована на профилактику насилия над детьми. Актуальные задачи в этом направлении следующие: изменение детско-родительских отношений в проблемных семьях; педагогическое просвещение родителей; правовое просвещение родителей; помощь детям и родителям в осознании того, что насилие – это неприемлемый способ разрешения конфликтов и др. [8, с. 29].

Соответственно основными направлениями деятельности школьного социального педагога в области профилактики семейного насилия должны быть: работа с детьми – коррекция социального развития; организация досуга детей; привлечение психолога к индивидуальной

коррекции параметров социального развития и статуса детей; правовое просвещение детей; работа с семьями детей – изучение семейной ситуации и факторов социального развития ребенка; повышение уровня родительской компетентности, правовое и педагогическое просвещение родителей; удовлетворение индивидуальных запросов родителей в просветительском отношении; работа с педагогическим коллективом – повышение уровня профессиональной компетентности педагогов в плане профилактики семейного насилия над детьми; создание условий совместно с администрацией для повышения педагогического мастерства воспитателей и специалистов в данном направлении [8, с. 30].

Таким образом, проведенный анализ психологической, социально-педагогической литературы и современных исследований в области социально-педагогической профилактики семейного насилия в отношении детей, позволяет заключить, что данная проблема находится на этапе разработки теоретических и методических ее аспектов. Однако уже на данном этапе наблюдается единая позиция современных ученых по поводу использования комплексного подхода в ее решении и многоуровневой организации процесса профилактики во взаимодействии с различными специалистами.

### **Литература**

1. Овчарова, Р.В. Справочник социального педагога / Р.В. Овчарова. – Москва: Творческий Центр Сфера, 2017. – 480 с.
2. Галагузова, М.А. Социальная педагогика: курс лекций / М.А. Галагузова. – Москва: Владос, 2016. – 416 с.
3. Баркер, Р. Наглядная неврология / Р. Баркер, С. Барази, М. Нил. – Москва: Гэотар-Медиа, 2016. – 136 с.
4. Машинская, Н.В. Насилие в семье против несовершеннолетних / Н.В. Машинская, Н.Ю. Скипченко. – Архангельск: ПГУ им. М.В. Ломоносова, 2012. – 113 с.
5. Проблемы насилия над детьми и пути их преодоления: пособие / под ред. Е.Н. Волковой. – Москва: Питер-М, 2012. – 240 с.
6. Хонькина, А.В. Работа с семейным насилием / А.В. Хонькина // Социальная работа. – 2015. – № 1. – С. 18–19.
7. Платонова, Н.М. Насилие в семье: особенности психологической реабилитации: учебное пособие / Н.М. Платонова, Ю.П. Платонов. – Санкт-Петербург: Речь, 2014. – 154 с.
8. Коряковцева, О.А. Социально-педагогическое сопровождение семей с детьми: учебное пособие / О.А. Коряковцева. – Москва: Юрайт, 2017. – 289 с.

**РЕЗУЛЬТАТЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ  
ПО ПРОФИЛАКТИКЕ СОЦИАЛЬНЫХ АДДИКЦИЙ  
У МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ  
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

**RESULTS OF THE IMPLEMENTATION OF THE PROGRAM  
FOR THE PREVENTION OF SOCIAL ADDICTIONS  
IN YOUNGER ADOLESCENTS IN THE CONDITIONS  
OF A GENERAL EDUCATIONAL ORGANIZATION**

*Т.О. Евлащенко*

Научный руководитель: Н.В. Байгулова, канд. пед. наук, доцент

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* социальные аддикции, младшие подростки, профилактика, позитивная профилактика.

*Key words:* social addictions, younger adolescents, prevention, positive prevention.

*Аннотация.* В последнее время достаточно огромное внимание стало уделяться воспитанию личности не только грамотной, но и здоровой, в связи с тем, что состояние здоровья обучающихся существенно усугубилось. Крепкое здоровье способствует проведению успешных занятий любым видом деятельности, также и интеллектуальной. Основным направлением работы, которое может предотвратить приобщение младших подростков к вредным привычкам является организация профилактических мероприятий во внеурочное время. На основе разработанных критериев и показателей проанализирован опыт организации воспитательной работы в МБОУ «Рассветовская СОШ» Томского района.

Младшие подростки хотят казаться взрослыми. Чувство «взрослости» у них проявляется в необходимости уважения и самостоятельности, доверия и серьезного отношения со стороны взрослых. Если эта потребность не удовлетворяется, то у ребенка могут обостриться отрицательные черты личности.

Значимой психологической особенностью младшего подросткового возраста является поиск причастности к миру. Стоит сказать, что дети, в этом возрасте, не имеют необходимого жизненного опыта, они очень доверчивы к окружающей их действительности. К тому же, дети еще психологически не зрелы. Но тяга к самостоятельности, отдаление от опеки взрослых, делает их уязвимыми к воздействиям разного рода негативного характера. Именно у младших подростков отмечают усиленное формирование различных форм аддиктивного поведения. Поэтому важно разрабатывать и вносить комплексы мероприятий

в систему, для данной возрастной категории, по профилактике различного рода аддикций.

Подростковая среда, как самая уязвимая часть социальной среды, нуждающаяся в осуществлении профилактики вредных привычек, с целью предупредить появление таких зависимостей у подростков.

Профилактика – это комплекс различных мероприятий, направленных на предупреждение какого-либо явления [1].

В образовательной организации больше ресурсов уходит на профилактическую работу с детьми, но не стоит забывать, что работа с педагогами по повышению уровня знаний в области проведения программ профилактики является не маловажным мероприятием.

Профилактическая работа строится на трех основных компонентах: образовательном, психологическом и социальном. Каждый компонент имеет свою цель.

В своей работе, мы сделали уклон на позитивную профилактику вредных привычек в условиях общеобразовательной организации, так как считаем такую профилактику, более интересной и эффективной.

Неотъемлемой частью позитивной профилактики являются мероприятия, направленные на формирование гармоничной личности и на осознание ценности здоровья, ведения здорового образа жизни. На таких занятиях дети чувствуют себя свободно, зачастую напрямую высказывают свое мнение, ведут дискуссионные беседы, часто дети посещают тренинги. Также в позитивную профилактику входят внешкольные формы отдыха, например, выезд на природу, в музеи, театры.

У большинства детей экспериментального класса преобладал высокий уровень тревожности, невысокий уровень самостоятельности и самоконтроля, отсутствие способностей к преодолению социальных норм и правил. Обучающиеся нуждались в формировании и усовершенствовании своих знаний умений и навыков, а также в развитии личностных качеств.

На формирующем этапе реализации социально-педагогической программы мною было проведено 15 мероприятий, направленных на профилактику социальных аддикций у младших подростков. В таблице 1 можно ознакомиться с проведенными мероприятиями, их целесообразностью и результатами.

На третьем этапе реализации социально-педагогической программы мы провели повторную диагностику на выявление выделенных нами когнитивных, деятельностных и личностных показателей обучающихся. И сопоставили их с результатами, полученными на констатирующем этапе реализации социально-педагогической программы.

Таблица 1

**Таблица мероприятий, направленных на профилактику  
социальных аддикций у младших подростков**

№	Тема занятия	Цель занятия	Результат
1	Классный час «Опасное удовольствие»	– формирование знаний о здоровом образе жизни; – воспитание чувства ответственности за свое здоровье	– получение знаний о вреде психоактивных веществ; – информированность детей об ответственности за свои поступки
2	Беседа «Какими привычки бывают? Вредные и полезные привычки»	– познакомить детей с понятиями «вредные привычки» и «полезные привычки»; – приобщение детей к здоровому образу жизни	– знакомство с «вредными» и «полезными» привычками, развивать умение вырабатывать «полезные» привычки; – соблюдение режима дня
3	Конкурс рисунков «Вредные привычки – это плохо»	– формирование потребности здорового образа жизни, здорового отношения к себе; – развитие творческих способностей	– понимание потребности в здоровом образе жизни; – снятие тревожности; – развитие творческих способностей
4	Просмотр видеоролика «Вред курения»	– расширить представление о вредных привычках; – формирование понимания причин определенного поведения	– развитие навыков высказывания собственного мнения, аргументированного отстаивания своего мнения
5	Беседа-диалог «Курение – угроза твоему здоровью»	– приобщение детей к здоровому образу жизни	– получение знаний о вреде курения; – информированность детей об ответственности за свои поступки
6	Тренинг «Здоровье и выбор образа жизни»	– знакомство с понятием «образ жизни»; – показать важность правильного выбора «образа жизни»	– знакомство с понятием «образ жизни»; – улучшение навыков самоконтроля, посредством соблюдения правил тренинга; – улучшение навыков высказывания и отстаивания собственного мнения
7	Просмотр видеоролика «Вред алкоголя»	– расширить представление о вредных привычках; – формирование понимания причин определенного поведения	– развитие навыков высказывания собственного мнения, аргументированного отстаивания своего мнения
8	Викторина «Хочешь быть здоровым – будь им»	– расширение кругозора детей о предметах личной гигиены; – познакомить с пользой режима дня и закаливания	– улучшение знаний о предметах личной гигиены; – получение знаний о пользе порядка, соблюдения режима дня; – развитие навыка открытого высказывания своего мнения;



№	Тема занятия	Цель занятия	Результат
			– развитие навыка саморегуляции, самоконтроля
9	Классный час «Наркотики – путь в никуда»	– формирование знаний о вреде наркомании, токсикомании, последствиях употребления психоактивных веществ	– получение знаний о вреде психоактивных веществ; – информированность детей об ответственности за свои поступки
10	Просмотр видеоролика «Что такое наркотики? Как они влияют на организм человека и на общество в целом»	– расширить представление о вредных привычках; – формирование понимания причин определенного поведения	– развитие навыков высказывания собственного мнения, аргументированного отстаивания своего мнения
11	Конкурс рисунков «Скажи НЕТ наркотикам»	– формирование потребности здорового образа жизни, здорового отношения к себе; – развитие творческих способностей	– понимание потребности в здоровом образе жизни; – снятие тревожности; – развитие творческих способностей
12	Беседа «Полезные привычки»	– сформировать представление о полезных привычках	– улучшение знаний о полезных привычках; – развитие своих полезных привычек
13	Спортивная эстафета «Спорт – это сила»	– укрепление здоровья детей; – возникновение и разрешение игровых конфликтов; – построение ситуаций сотрудничества и соперничества	– развитие физических способностей; – развитие самостоятельности и навыка ответственности за свои действия; – формирование и развитие умения находить выход из ситуаций конфликта
14	Классный час «Учись говорить НЕТ»	– формирование навыка неприятия алкоголя, курения, наркотиков; – формирование умения активного противостояния пагубных привычек	– формирование и развитие умения отказываться от психоактивных веществ
15	Ролевая игра «Я учусь владеть собой»	– развитие произвольной саморегуляции и двигательной активности; – обогащение опыта социально-нравственного поведения в разрешении проблемных ситуаций	– улучшение навыков саморегуляции, самоконтроля; – улучшение навыков разрешения проблемных ситуаций; – улучшение навыка работы в коллективе

Мы можем отметить, что выбранные нами формы проведения занятий и методики положительно повлияли на показатели когнитивного, деятельностного и личностного критериев. Наш эксперимент привел к положительным результатам, нами были отмечены улучшения практически по всем показателям выделенных в критериально-диагностическом аппарате.

### **Литература**

1. Дорфман, И.А. Девиантное поведение подростков как социальная проблема современного российского общества / И.А. Дорфман // Вестник ВЭГУ. – Уфа, 2015. – № 3. – С. 188–194.
2. Воробьева, Т.В. Профилактика зависимости от ПАВ: руководство по разработке и внедрению программ формирования жизненных навыков у подростков группы риска / Т.В. Воробьева, А.В. Ялтонская. – Москва: УНП ООН, 2008. – 64 с.
3. Бильданова, В.Р. Профилактика употребления психотропных веществ через организацию добровольческой деятельности / В.Р. Бильданова, Л.Ф. Исаева // Молодой ученый. – 2014. – № 17. – С. 33–35.

УДК 373.24  
ГРНТИ 14.07.05

## **АДАПТАЦИЯ ПЕРВОКУРСНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ В УСЛОВИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПОСРЕДСТВОМ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

### **ADAPTATION OF FIRST-YEAR STUDENTS BY ACTIVITIES THROUGH EXTENSIONAL ACTIVITY**

***О.В. Жданова***

*Стрежевской филиал ОГБПОУ «ТПГК»,  
преподаватель русского языка и литературы, г. Стрежевой, Россия*

Научный руководитель: Н.В. Байгулова, канд. пед. наук, доцент

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* адаптация, первокурсник, среднее профессиональное образование, студент, трудности, студенческий коллектив.

*Key words:* adaptation, freshman, secondary vocational education, student, difficulties, student collective.

*Аннотация.* Сегодня образовательные учреждения несут ответственность за формирование облика специалиста, соответствующего требованиям, предъявляемым к нему государством, обществом, родителями. Существует ряд проблем, с которыми сталкивается вчерашний выпускник школы, став первокурсником любого профессионального учебного заведения. Особого внимания заслуживают проблемы успешной адаптации первокурсников.

Адаптация – это процесс и результат становления индивида социальным существом. Адаптация предполагает согласование требований и ожиданий социальной среды по отношению к человеку с его установками и социальным поведением; согласование самооценок и притязаний человека с его возможностями и с реалиями социальной среды [1].

Первокурсники, поступившие в учреждение среднего профессионального образования, еще находятся на пути к самоопределению, что делает процесс адаптации первостепенным и очень важным. Нам представляется, что адаптация к условиям учреждения среднего профессионального образования позволяет интегрироваться в новую социальную среду, социальные отношения, коллективные и внутригрупповые процессы. А в дальнейшем, успешное или протекающее с проблемами, вхождение в профессию, напрямую будет зависеть от результативности адаптационных процессов.

Огромную роль в становлении профессионала имеют личностный рост и культурно-нравственный облик, который начинает оформляться в процессе приобщения к выбранной профессии. Полученные знания еще необходимо реализовать на практике, что весьма проблематично, так как первокурсники сталкиваются с реальными проблемами: имея реальные знания, не могут облечь их в соответствующую форму, либо форму наполнить содержанием, куда должны быть включены полученные знания.

Трудности адаптации – это трудности, которые испытывает студент при организации учебно-воспитательного процесса. Адаптация – это необходимое условие успешной дальнейшей деятельности, уверенность в своих силах, предпосылка активной деятельности. Под адаптационной способностью понимают способность человека приспособливаться к различным требованиям (социальным и физическим) среды без ощущения внутреннего дискомфорта и без конфликта со средой и самим собой [2, с. 1]. Проблема приспособления студентов-первокурсников к среде среднего профессионального учебного заведения решается путем создания оптимальных условий с учетом главных характеристик адаптационных процессов, за каждым из них стоят различные зоны трудностей, с которыми приходится сталкиваться студентам, и которые могут стать причинами дезадаптации. Дезадаптационные процессы могут разрушающе подействовать на весь процесс обучения первокурсника и его первые шаги в профессии.

Исследуя аспект психологического приспособления к специфике обучения в среднем профессиональном образовательном учреждении М.А. Бирюкова, выявила психологическую неподготовленность выпускника средней школы к новой учебной деятельности и сложность

учебного материала по ряду предметов [3, с. 159]. Студент-первокурсник начинает свою деятельность в новой педагогической системе, отличной по своим целям, задачам, требованиям, методам обучения от средней школы. Первокурсникам средних профессиональных учреждений недостает различных навыков и умений, которые необходимы для успешного усвоения программы. Проходит немало времени, прежде чем студент приспособится к условиям обучения в учреждениях среднего профессионального образования. Многими это дается очень тяжело. Из-за трудностей адаптации возникает и низкая успеваемость на первом курсе и низкий показатель по результатам сессии. Социально-психологические трудности связаны с изменением социального статуса бывшего старшеклассника. Первокурсники уже в первые недели обучения должны найти свое место в группе, но далеко не все студенты к концу первого курса становятся удовлетворены своим социальным статусом.

Итак, мы понимаем, что от успешной адаптации первокурсника зависит многое. Нами была разработана рабочая программа внеурочной деятельности студентов «Журналистика», которая успешно реализуется с 2017–2018 учебного года, тематические классные часы и т.п.

На начальном этапе проводятся классные часы «Я и моя профессия», «Я и моя группа», «Я – студент» и др., анкетирование и тестирование на определение индивидуальных особенностей личности студентов, тренинговые занятия с целью формирования сплоченности и развития чувства доверия в студенческой группе.

Преподаватели вместе со студентами участвуют в мероприятиях, способствующих установлению доверительных взаимоотношений. Например, «День здоровья», «День первокурсника».

Все внеклассные мероприятия, приуроченные к историческим и календарным датам, в форме командных игр, способствуют развитию сплоченности в группе, созданию благоприятного психологического климата в коллективе, повышению самооценки студентов, снижению уровня тревожности.

Кураторы группы тесно работают с родителями студентов, проводят родительские собрания, индивидуальные консультации, затрагивая вопрос социальной адаптации студентов с соответствующими рекомендациями.

Рабочая программа внеурочной деятельности «Журналистика» разработана в Стрежевском филиале Областного государственного бюджетного профессионального образовательного учреждения «Томский промышленно-гуманитарный колледж».

Актуальность программы состоит в ее социальной направленности на формирование активной жизненной позиции в процессе коммуни-

кативного общения, в единстве творческого и рационального познания искусства слова, помогающего развитию личности. Отличительной особенностью программы является ее направленность на развитие письменной речи студентов, совершенствование содержания и языкового оформления речи, что способствует развитию коммуникативной компетентности.

Планируемые результаты курса. Предоставление возможностей для самореализации, общественного признания.

Способы оценивания уровня достижений студентов. Предметом диагностики и контроля являются внешние образовательные продукты студентов (статьи, сочинения, издания, фотографии, буклеты, презентации и т.п.), а также их внутренние личностные качества (освоенные способы деятельности, знания, умения), которые относятся к целям и задачам программы.

Форма подведения итогов реализации программы – выпуск газеты.

Сроки реализации программы, формы и режим занятий. Программа рассчитана на 5 месяцев обучения. В ходе реализации программы сочетается групповая и индивидуальная работа. В учебном плане предусмотрено 60 часов учебных занятий (12 часов в месяц), занятия проводятся 2 раза в неделю.

Говорить об эффективности программы еще рано, так как она проходит коррективы в процессе реализации. Но мы считаем, что процесс адаптации студентов-первокурсников будет проходить наиболее полноценно, если преподаватели в своей деятельности будут максимально опираться на внутренние личностные механизмы студентов.

---

## Литература

1. Мудрик, А.В. Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов / под ред. В.А. Сластенина. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательский центр «Академия», 2000. – 200 с.
2. Огородник, С.И. Особенности и трудности адаптации первокурсников в учреждениях среднего профессионального обучения / С.И. Огородник, М.И. Масолова // Молодой ученый. – 2016. – № 20. – С. 649–651. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://moluch.ru/archive/124/34136/> (дата обращения: 25.04.2019).
3. Бирюкова, М.В. Адаптация студентов к обучению в среднем профессиональном учебном заведении: трудности, проблемы, пути решения / М.В. Бирюкова // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. – № 12 (88): Психолого-педагогические науки (психология, педагогика, теория и методика обучения): Научный журнал. – 2008. – № 12 (88). – С. 158–162.

**РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ  
СРЕДСТВАМИ АРТ-ТЕХНОЛОГИИ В УСЛОВИЯХ  
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES  
OF CHILDREN BY MEANS OF ART-TECHNOLOGY  
IN ADDITIONAL EDUCATION**

*Н.Н. Ибатулина, О.Б. Гач*

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* творческие способности, дивергентное мышление, арт-технология, дополнительное образование, декоративно-прикладная деятельность.

*Key words:* creative abilities, divergent thinking, art-technology, additional education, decorative and applied activity.

*Аннотация.* В статье раскрываются возможности использования арт-технологии в образовательном процессе. Приведены результаты применения средств арт-технологии в развитии творческих способностей детей на занятиях декоративно-прикладной деятельностью.

Возрастающая динамичность современного общества неизбежно влечет за собой потребность в творческих неординарных людях, которые были бы способны в условиях быстро меняющегося мира создавать и воплощать в жизнь новые оригинальные идеи, проекты, решения.

Сегодня креативность, одну из главных способностей к творчеству, современные исследователи рассматривают, как способ реагирования на новизну, неопределенность и нестандартность возникающих условий [1]. Социальный заказ направляет российский образовательный процесс на развитие творческой личности, имеющей глубокие и прочные знания, и способной решать задачи нового века на высоком уровне [2].

Подходы к изучению проблем творчества как свойства личности в психолого-педагогической литературе отличаются многообразием. Одни исследователи наделяют характеристикой «творческий» лишь того человека, что внес социально значимый вклад, открытие мирового уровня. Другие – отмечают творческий характер тех открытий, которые человек делает для себя. Третьи – делят человеческую деятельность на «творческую» и «нетворческую», полагая, что есть области, где проявление творчества – обязательная норма. В итоге, сложившаяся ситуация, приводит к тому, что определение «творческий» становится применимо почти к любому процессу деятельности, кроме узкого круга крайне автоматизированных действий [3].

Вместе с тем, и неоднозначность подходов к понятию «творческие способности» личности затрудняет исследование в этой области, в частности – в выборе критерия оценивания их наличия или уровня сформированности у человека. Так, Д.Б. Богоявленская отмечает: «не только в обыденном сознании, но и в научной литературе широко распространено определение творчества не по процессуальной стороне – механизму, а по результату – продукту (созданию нового)» [3].

Однако с уверенностью можно сказать, что творческие способности развиваются в процессе деятельности, а наибольшее значение при этом отводится социальной, воспитательно-образовательной среде.

Согласно Л.С. Выготскому, любая творческая деятельность состоит из двух видов деятельности: воспроизводящей (репродуктивной деятельности) и комбинирующей (творческой деятельности), где репродуктивная деятельность является подготовительным шагом к творческой деятельности [4].

Часто образовательные программы детских объединений декоративно-прикладного творчества состоят из серии репродуктивных мастер-классов, на которых педагог лишь обучает детей определенным действиям, и содержат мало элементов творческого характера. Развитие творческих способностей – сложный процесс. Овладение навыками рисования, лепки и т.д. не всегда говорит о формировании у ребенка творческих способностей. Он может развивать мелкую моторику рук, внимание, наблюдательность, а творческое мышление (важный критерий творческих способностей) остается не задействованным.

Тем не менее, возможности дополнительного образования не ограничены репродуктивными механизмами обучения и воспитания, а дают широкий спектр применения и развития имеющихся у ребенка задатков. На вопрос о том, как задействовать творческие способности детей в образовательном процессе, в настоящее время пытаются дать ответ исследователи и разработчики арт-технологий.

Арт-технология является инновационной педагогической технологией, основанной на методе арт-терапии и использующей в своем арсенале средства и методики различных направлений арт-терапии (изотерапия, глинолечение, сказкотерапия и т.д.). Первоначальное использование данных методик в педагогической практике объяснялось необходимостью их применения в работе с детьми с проблемами психологического характера: агрессивность, тревожность, трудности в общении, девиантное поведение и т.д. Но впоследствии средства и методы арт-технологии стали ежедневной практикой педагога, в том числе и для развития творческого потенциала человека, что обусловило появление работ о применении арт-технологий в образовательном процессе для развития творческих способностей детей.

На сегодняшний день к методам и средствам арт-технологий относят, с одной стороны, «методы, приёмы, формы и средства различных видов искусства, применяемые в образовательном процессе с целью раскрытия и развития творческого потенциала личности обучающихся и осознания значимости изучаемых научных фактов, предметов, явлений» [5], с другой стороны, методы арт-терапии и психокоррекции, основанные на «раскрытии творческого потенциала ребенка, внутренних механизмов саморегуляции и исцеления» [6].

Таким образом, арт-технология – это технология, сочетающая и применяющая в образовательном процессе, как методы арт-терапии и психокоррекции посредством искусства, так и методы арт-педагогике, использующей приемы, формы и средства различных видов искусств для достижения образовательных целей.

К сожалению, в психолого-педагогической литературе содержится недостаточно информации о целенаправленном использовании методов и средств арт-технологий в образовательном процессе. Одним из шагов восполнения этого пробела стала разработка программы реализации арт-технологии декоративно-прикладной деятельности, которую мы апробировали на базе детско-юношеского центра «Огонек» в детском объединении декоративно-прикладного творчества «Арт-Рельеф».

В исследовании приняло участие 20 детей младшего школьного возраста от 7 до 11 лет.

Целью нашего исследования стало обоснование эффективности применения арт-технологии в развитии творческих способностей детей младшего школьного возраста.

Согласно теоретическим положениям относительно развития творческих способностей человека, в основе которых лежат процессы мышления и воображения, нами были предложены следующие *критерии* оценки творческих способностей:

1. дивергентное (творческое) мышление, включающее шкалы: беглость и гибкость мышления, оригинальность и разработанность мышления, словарный запас);

2. творческая активность, содержащая шкалы: чувство новизны, направленность на творчество, самооценка творчества.

В качестве диагностического инструментария использовались методика «Тест дивергентного (творческого) мышления» Ф.Е. Вильямса в адаптации Е.Е. Туник [7] и диагностический комплекс исследования творческой активности М.И. Рожкова, Ю.С. Тюнникова, Б.С. Алишева, Л.А. Воловича [8].

Программа развития творческих способностей детей, апробированная на этапе формирующего эксперимента, помимо традиционных



заданий репродуктивного характера, включала занятия с использованием приемов и упражнений арт-технологий:

- изотерапии (рисование историй, парное рисование, монотипия, каракули, пластилиновая аппликация, правополушарное рисование, рисуночное письмо),
- сказкотерапии (сочинение сказки, рисование или лепка сказки, проигрывание сказки),
- лепки (лепка комбинированным и модульным способами, лепка из различных материалов, прием комбинирования различных материалов, сюжетная лепка, пластилинография и др.).

Основные методы арт-технологии – это методы, опирающиеся на эмоционально-художественную активность (экспонирующие методы: импрессивные, экспрессивные, креативные). Поэтому во время проведения занятий для нас важны были следующие условия: благоприятная эмоциональная атмосфера; новизна и разнообразие предметов, приемов и форм работы с целью развития любознательности детей; поддержка детской инициативы, возможности воплощать оригинальные идеи.

Анализ результатов эксперимента показал существенные изменения по предложенным критериям оценки творческих способностей. Так, на поисково-констатирующем этапе эксперимента преобладающим в экспериментальной группе было среднее дивергентное (творческое) мышление (55%), несколько человек обладали высоким творческим мышлением (15%) и практически отсутствовали представители очень высокого творческого мышления (5%). При диагностике группы на итогово-обобщающем этапе эксперимента было выявлено снижение среднего уровня творческого мышления при одновременном возрастании высокого и очень высокого дивергентного мышления. Уровень очень низкого творческого мышления практически отсутствовал (5%). Результаты эксперимента наглядно представлены на рисунке 1.

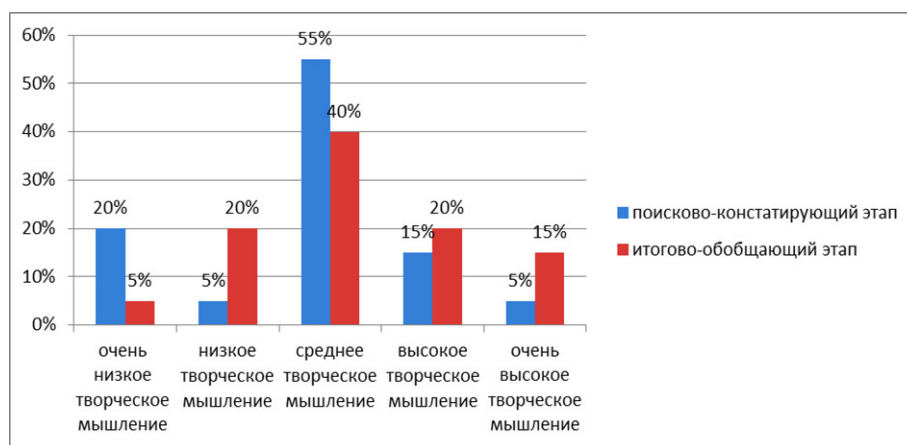


Рис. 1. Уровни развития дивергентного (творческого) мышления у детей на разных этапах эксперимента в процентном соотношении

Результаты по второму критерию – творческая активность – в экспериментальной группе также изменились. Снизилась показатели низкой творческой активности (с 30% до 5%). Незначительно возросла средняя творческая активность – с 70% до 75% испытуемых. Показатель высокой творческой активности при отсутствии на поисково-констатирующем этапе повысился до 20%. Рисунок 2 демонстрирует результаты эксперимента по критерию творческая активность.

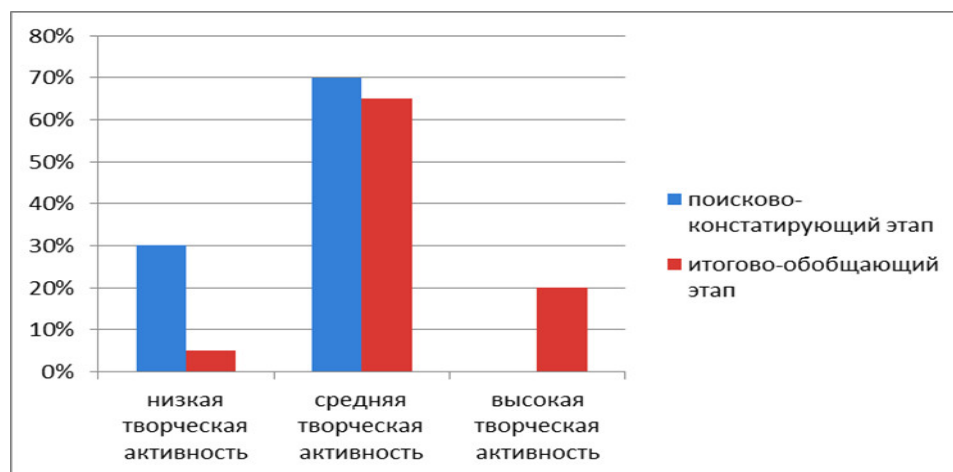


Рис. 2. Результаты проведения диагностики творческой активности у детей на разных этапах эксперимента

Таким образом, опытно-экспериментальная работа по реализации программы развития творческих способностей детей посредством арт-технологии в условиях дополнительного образования подтвердила эффективность и целесообразность ее использования.

Вместе с тем, необходимо отметить ряд важных условий, сформулированных нами в ходе эксперимента. Во-первых, средства арт-технологии – это методы, опирающиеся на эмоционально-художественную активность личности, поэтому подбор упражнений для занятий должен проводиться с учетом индивидуальных и возрастных особенностей ребенка. Творческая активность ребенка может снизиться, если арт-терапевтическое упражнение вызывает у него негативные эмоции или не соответствует его возможностям. Педагогу необходимо поддерживать детскую инициативу, в работах ребенка, прежде всего, замечать уникальность и оригинальность его творческих решений.

Во-вторых, педагогу необходимо соблюдать границы своей профессиональной компетенции и не переходить в область использования арт-технологии как психотерапевтического средства.

В-третьих, помнить, что творческие способности у детей развиваются при чередовании заданий репродуктивного и творческого характера. Методы и средства арт-технологии расширяют опыт ребенка

в сфере творческого самовыражения, но для того чтобы что-то сказать о себе через средства искусства, нужен опыт работы с практическими приемами того или иного искусства. При соблюдении этого условия могут быть созданы достаточно прочные основы для развития творческой деятельности и творческих способностей ребенка.

### **Литература**

1. Блинова, В.Л., Блинова, Ю.Л. Психологические основы самопознания и саморазвития: учебно-методическое пособие / В.Л. Блинова. – Казань: ТГГПУ, 2009. – 222 с.
2. Сайт Института развития государственно-общественного управления образованием [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.gouo.ru/Informoteka/Normativnyue\\_dokumenty/Dopolnitel\\_noe\\_obrazovanie](http://www.gouo.ru/Informoteka/Normativnyue_dokumenty/Dopolnitel_noe_obrazovanie) (дата обращения: 05.04.2019).
3. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей: учебное пособие / Д.Б. Богоявленская. – Москва: Академия, 2002. – 320 с.
4. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский // Мышление и речь: сборник / Лев Выготский. – Москва: АСТ: Астрель, 2011. – 637, [3] с.
5. Светоносова, Л.Г. Арт-технологии как средство формирования педагогической культуры будущего учителя [Электронный ресурс]: Мир науки (научный интернет-журнал) – 2016. – Том 4 №3. – Режим доступа: <http://mir-nauki.com/PDF/48PDMN316.pdf> (дата обращения: 25.12.2018).
6. Тупичкина, Е.А. Арт-технологии в коррекционно-развивающей работе с дошкольниками / Е.А. Тупичкина // Семья и личность: проблемы взаимодействия. – 2015. – № 1. – С. 97–103.
7. Туник, Е.Е. Модифицированные креативные тесты Вильямса / Е.Е. Туник. – Санкт-Петербург, 2003. – 96 с.
8. Методики диагностирования творческого развития обучающихся: методические материалы / сост. В.В. Юсупова. – Самара, 2014. – 43 с.

УДК 343.97  
ГРНТИ 76.29

## **ПОДРОСТКОВАЯ НАРКОМАНИЯ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА И ВИДЫ ЕЕ ПРОФИЛАКТИКИ**

### **TEENAGE ADDICTION AS A SOCIAL-PEDAGOGICAL PROBLEM AND ITS TYPES OF PREVENTION**

***В.В. Кириллова***

Научный руководитель: В.Н. Куровский, д-р пед. наук, профессор

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* социально-педагогическая проблема, профилактика наркомании, воспитательная работа, наркотики, алкоголь.

*Key words:* the social-pedagogical problem, drug abuse prevention, educational work, drugs, alcohol.

*Аннотация.* В данной статье рассмотрены проблемы, касающиеся наркомании среди подростков, а также перечислены разновидности ее профилактики. К одной из которых относится воспитательная работа, как наиболее действенная среди превентивных мер.

Наркомания – проблема нескольких тысячелетий. Психоактивные вещества активно использовались во многих древних культурах и народах. Как обезболивающее, ритуальное, и особенно, как придающее перед боем моральных и физических сил, средство. Людям было давно известно, как добывались из растений психоактивные вещества.

Удивительно, что на сегодняшний день, когда о проблеме наркомании люди слышат почти ежедневно, к сожалению, все еще остается достаточно большое количество людей, чьи знания об этой глобальной проблеме общества находятся на низком уровне. А проблема именно глобальная, она достигла общемирового масштаба, не жалея ни детей, ни подростков на своем пути. Все чаще в последнее время именно дети являются заложниками этого пагубного и всеразрушающего пристрастия. Одной из предпосылок данной тенденции во многом можно считать негативную социально-экономическую ситуацию в государстве.

К социальным предпосылкам распространения наркомании среди подростков относятся: безучастность семьи в данном вопросе, влияние сверстников; семья, члены которой наркозависимы; разные точки зрения со стороны родителей и детей; стремление подростка приобщиться к определенной компании; отсутствие семейного досуга; отсутствие контроля.

Термин «наркомания» происходит от греческого слова и означает «оцепенение безумием». Наркомания – всепоглащающее разрушение, как личности, так и здоровья человека. Систематическое употребление психоактивных веществ, помимо проблем со здоровьем соматического характера, приводит к тотальному личностному разложению.

Психическая зависимость – это патологическое перманентное желание употреблять психоактивное вещество, с целью достижения определенных эмоций и чувств. Современные наркотики способны вызвать зависимость после однократного приема.

Физическая зависимость характерна развитием абстинентного синдрома в связи с прекращением введения наркотического вещества, а также толерантностью (привыканию) к нему. Что приводит к постепенному увеличению дозировок наркотика, неукоснительно ведущему к передозировке и, как следствие, смерти.

В России средний возраст начала употребления алкоголя среди мальчиков снизился до 12,5 лет, среди девочек – до 12,9; возраст при-

общения к токсико-наркотическим веществам снизился среди мальчиков соответственно до 14,2 лет и до 14,6 – среди девочек. Кроме роста числа лиц, злоупотребляющих наркотическими веществами, и больных наркоманией, отмечается рост негативных последствий наркомании: это повышение в 7–11 раз смертности, увеличение в десятки раз числа суицидальных попыток, а также сопутствующих наркомании болезней – в первую очередь, СПИДа, инфекционных гепатитов венерических болезней, туберкулеза и других заболеваний. ВИЧ-инфекции зарегистрированы не только у подростков и детей в возрасте 11–14 лет, но и у младенцев, заразившихся от ВИЧ-инфицированных матерей, больных наркоманией. За последние три года СПИДом заболело более 2 тысяч подростков и детей [1, с. 58].

Отсюда следует, что национальная безопасность нашего государства находится под большой угрозой.

К одной из основных причин неготовности общества и государства остановить стремительно распространившуюся проблему наркомании среди подростков и детей относится недостаточное финансирование, дефицит квалифицированных кадров, использующих современные методы и средства для решения данной проблемы.

Также принимаемые административные и репрессивно-силовые меры являются низкоэффективными [2, с. 15].

Распространенность наркотической зависимости среди детей и подростков напрямую связана с простотой и доступностью приобретения наркотических средств.

Приобрести психоактивные вещества на сегодняшний день можно достаточно легко, а главное повсеместно. Городские рынки здесь являются основной торговой площадкой сбыта наркотиков, что свидетельствует о незащищенности детско-подростковой среды от распространения пагубных средств. Следовательно, содействия по борьбе с распространением психоактивных веществ со стороны только лишь педагогов и врачей недостаточно. Профилактические меры должны осуществляться комплексно и на всех уровнях.

Примечательно, что ранее проблема наркомании среди детей и подростков была особо актуальна среди неблагополучных семей. Сейчас же, отмечается рост подверженных наркомании детей из обеспеченных и благополучных семей.

В подобных случаях опека и невысокие морально-этические нормы, сложившиеся в семье, сочетаются с финансовой свободой. Дети именно из этих семей преимущественно формируют особую молодежную субкультуру, ведущими ценностями которой являются свободное, гедонистическое времяпровождение в сочетании с наркотизацией как определенным стилем жизни [3, с. 107].

Также серьезным отягощающим фактором риска возникновения наркомании выступает высокая соматическая заболеваемость учащихся [4, с. 25].

По данным Минздрава России, до 50% гимназистов завершают учебный день с признаками переутомления, в общеобразовательных школах таких учеников насчитывается 20–30%; повышенный уровень невротизации диагностируется у 55–83% учащихся гимназий, а хронические заболевания имеют более половины учеников этих школ. Несомненно, детей с перечисленными нарушениями можно отнести к «группе риска» и нуждающимся в специализированной медицинской и психологической помощи [5, с. 177].

Таким образом, эпидемия наркомании в стране обусловлена не только совокупностью многих патогенных личностных, социальных, геополитических и других факторов, но и их сложным взаимодействием и взаимопроникновением. В этой ситуации возникает особая ответственность со стороны профессиональных групп лиц, работающих с детьми и молодежью, – учителей, воспитателей, школьных психологов, социальных педагогов, врачей, которые нуждаются в выработке совершенно нового подхода к решению проблем профилактики наркомании [6, с. 200].

Первоначальный этап употребления психоактивных веществ, в большей степени характерный для подросткового возраста, заключается в стремлении подростка казаться взрослым, попыткой избавиться от гиперопеки со стороны родителей, демонстрацией протеста обществу, желание испытать новые эмоции и ощущения, попыткой снять напряжение и расслабиться, а также стремление стать частью компании сверстников или ребят постарше.

Выделяют первичную, вторичную и третичную профилактику наркомании. Первостепенная задача первичной профилактики заключается в предотвращении использования наркотических средств и состоит в проведении воспитательной работы среди подростков, административно-законодательные меры противодействия. Вторичная профилактика состоит в своевременном выявлении и помощи людям, принимающим психоактивные вещества. Третичная профилактика заключается в реабилитации людей, страдающих наркоманией.

Существуют «группы риска», предрасположенные к употреблению наркотических средств:

- лица с наследственными или приобретенными психическими заболеваниями;
- подростки, в чьих семьях имеются наркозависимые;
- подростки, из неблагополучных семей;

- подростки из семей, членами которых, отбывают (отбыли) наказание за преступления в местах лишения свободы;
- несовершеннолетние проститутки.

Специфические задачи профилактической программы воспитательной работы среди подростков обобщаются следующим образом: информирование о действии наркотиков на организм человека; формирование объективно обоснованной негативной позиции в отношении возможного употребления наркотиков; воспитание стойкости и личной ответственности по отношению к применению наркотических веществ; создание алгоритма правильного поведения, формулы отказа [7, с. 100].

Одной из зарекомендовавших себя, как успешная, мерой профилактики подростковой наркомании является внедрение ребенка в спортивную деятельность, с целью комплексного воздействия для успешного и всестороннего развития личности, а также формировании гармоничного внутреннего мира ребенка.

Формирование здорового образа жизни у детей и подростков является основополагающей задачей по борьбе с подростковой наркоманией и предотвращению угрозы национальной безопасности страны.

Вследствие чего, особенно важно создание социально-педагогической программы профилактики девиантного поведения и наркомании среди подростков. Одной из составляющих которой является развитие и формирование здорового детско-родительского досуга, преимущественно направленного на воспитание физической культуры у молодого поколения.

Если проанализировать методы борьбы с распространением наркомании в последние годы, можно с уверенностью утверждать, что только при выполнении именно комплекса мер по борьбе с наркотизацией общества можно достигнуть ощутимых результатов.

Выводы:

Глобальную проблему распространения подростковой наркомании в большинстве мировых стран составляет доступность и легкость в приобретении и распространении наркотических средств.

Отчетливо видна взаимосвязь роста подростковой наркомании с проблемами государства социально-экономического характера.

Снизить запредельное количество наркозависимых подростков можно с помощью приобщения детей к здоровому образу жизни и ориентации на ценностное отношение к своему здоровью.

---

## Литература

1. Баранов, П.П. Криминология и профилактика преступлений. Общая часть / П.П. Баранов. – Ростов на Дону, 2001. – 58 с.

2. Поташник, М.М. Инновационные школы России: становление и развитие / М.М. Поташник. – Москва, 1996. – 15 с.
3. Еникеева, Д.Д. Как предупредить алкоголизм и наркоманию у подростков / Д.Д. Еникеева. – Москва, 1999. – 107 с.
4. Кухарук, В.В. Ответственность за незаконный оборот аналогов наркотических средств или психотропных веществ / В.В. Кухарук. – Москва, 2003. – № 4. – 25 с.
5. Мусаев, А.Н. Противодействие незаконному обороту наркотических средств / А.Н. Мусаев. – Москва, 2000. – 177 с.
6. Профилактика наркоманий у несовершеннолетних средствами культуры и искусства: учебная программа / под ред. Л.М. Шипицыной, Л.С. Шпилени. – Санкт-Петербург, 2002. – 200 с.
7. Сирота, Н.А. Концептуальная программа первичной профилактики злоупотребления наркотиками и другими психоактивными веществами / Н.А. Сирота, В.М. Ялтонский, О.В. Зыков. – Москва, 2001. – 100 с.

УДК 37.03  
ГРНТИ 14.07.03

**ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ  
ПРИБОЩЕНИЯ ПОДРОСТКОВ К ЦЕННОСТЯМ  
ОБЩЕРОССИЙСКОГО ДЕТСКОГО ДВИЖЕНИЯ  
В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ЛАГЕРЯ**

**ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS  
OF ADOLESCENTS COMMUNION TO THE VALUES  
OF ALL-RUSSIAN CHILDREN'S MOVEMENT  
IN TERMS OF CHILDREN'S HEALTH CAMP**

***Т.Г. Кожевникова***

Научный руководитель: Л.Г. Смышляева, д-р пед. наук, профессор

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*МАУ ЗАТО Северск ДОЛ «Восход», г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* организационно-педагогические условия, аксиологический подход, ценности, детское движение, российское движение школьников, воспитательная работа, детский оздоровительный лагерь.

*Key words:* organizational and pedagogical conditions, axiological approach, values, children's movement, Russian schoolchildren movement, educational work children's recreation camp.

*Аннотация.* В статье показаны особенности современного развития детского движения в каникулярный период на примере опыта Томской области. Обоснованы и раскрыты организационно-педагогические условия приобщения подростков к ценностям общероссийского детского движения в условиях детского оздоровительного лагеря. Теоретическая основа статьи базируется на аксиологическом подходе.



В Томской области сложилась многолетняя положительная практика развития детского и молодежного общественного движения еще от создания в 1919 году первых пионерских отрядов, как составляющей Всесоюзной пионерской организации им. В.И. Ленина.

Детское движение развивалось, приобщая детей и подростков к своим ценностям в рамках воспитательных систем образовательных организаций в учебное время и детских оздоровительных лагерей в каникулярный период.

В процессе своего развития Детское движение видоизменялось. В период «перестройки» Всесоюзная пионерская организация отказалась от политической окраски и взяла новый девиз: «За Родину, добро и справедливость». 80-е годы ознаменованы попытками реформировать пионерскую организацию. Долгие годы в прежнем масштабе не удавалось создать детскую и юношескую организацию. В октябре 1990 года преемником пионерской организации – «Союз пионерских организаций – Федерация детских союзов» (СПО-ФДО) – международный добровольный независимый союз, объединяющий детские общественные организации, ассоциации и другие общественные объединения, образованные с участием детей и в их интересах. Союз пионерских организаций зарегистрирован позже, как негосударственная общественная организация, независимая от политических партий и движений.

В Томской области по этому же принципу в 1991 учреждена общественная организация «Союз детских организаций Томской области «Чудо» (СДО ТО «Чудо»), которая стала членом СПО-ФДО, как самостоятельное юридическое лицо. СДО ТО «Чудо» продолжает, уже сложившуюся ранее в Томской области, традицию проведения лагерей актива на различных загородных площадках. С 2011 года лагеря актива прочно обосновались на площадке детского оздоровительного лагеря «Восход» в деревне Большое Протопопово Томского района.

Указом Президента РФ В.В. Путина 29 октября 2015 года декларируется о создании Общероссийской общественно-государственной детско-юношеской организации «Российское движение школьников». Эту государственную задачу на территории Томской области берутся выполнять СДО ТО «Чудо» и вновь созданное томское региональное отделение общероссийской общественно-государственной детско-юношеской организации «Российское движение школьников» (ТРО РДШ). Работа ведется при активной поддержке Департамента общего образования Томской области. Как одна из составляющих развития этой деятельности, с 2017 года СДО ТО «Чудо» совместно с ТРО РДШ начали проводить профильные смены Российского движения школьников. В 2018 году содержательная компонента про РДШ стала

составляющей не только программы летней смены «Будь в теме – будь в РДШ!», но и осенней «Молодые лидеры России», и зимней «Цвет настроения – Зимник». Соответственно, разработчиками и организаторами смен выступают 3 организации: томское региональное отделение общероссийской общественно-государственной детско-юношеской организации «Российское движение школьников» (Е. Антропов), общественная организация «Союз детских организаций Томской области «Чудо» (Е.В. Сухушина) и муниципальное автономное учреждение ЗАТО Северск «Детские оздоровительные лагеря «Восход» (Н.А. Кончевская, Т.Г. Кожевникова).

На основе анализа педагогической и психологической литературы, изучения опыта проведения профильных смен и лагерей актива нами были спроектированы организационно-педагогические условия приобщения подростков к ценностям общероссийского детского движения в условиях детского оздоровительного лагеря.

Теоретическая основа концептуально базируется на аксиологическом подходе (В.А. Караковский, А.В. Кирьякова, И.Б. Котова, Г.И. Чижаква, Н.Е. Щуркова, Е.А. Ямбург). В основе подхода лежит философская теория ценностей. Ценности жизни становятся в ней как содержанием воспитания, так и личностными проявлениями, ценностными ориентациями (установки, убеждения, интересы, стремления, желания, намерения). Для воспитания в рамках такого подхода чрезвычайно важно понимание того, что мир ценностей объективен и ценности жизни становятся содержанием воспитания, а ценностные ориентации определяют отношение личности к окружающему миру. Воспитание в системе педагогической аксиологии строится как процесс освоения ценностей и приобщения к ним. Он включает в себя несколько этапов:

- предъявление ценности в реальных условиях воспитания;
- первичный анализ ценности и обеспечение положительного отношения к ней;
- выявление смысла ценности и её значения;
- принятие осознанной ценности;
- включение принятого ценностного отношения в реальные социальные условия действий и общения;
- закрепление ценностного отношения в деятельности.

Ценностно-смысловыми ориентирами, задающими содержание профильных смен стали:

- система духовно-нравственных ценностей, сложившихся в процессе культурного развития России, таких как: человеколюбие, справедливость, честь, совесть, воля, личное достоинство, вера в добро

и стремление к исполнению нравственного долга перед самим собой, своей семьей и своим Отечеством;

- принципы РДШ (массовость и добровольность участия; дифференциация интересов обучающихся с учетом уровня и иерархии их потребностей, эмоционально-волевой и ценностно-нравственной сферы; вариативность выбора разнообразных сфер общения и отношений в воспитательном пространстве; субъект-субъектные отношения между и детьми в процессе их совместной деятельности);
- направления деятельности РДШ (личностное развитие; гражданская активность; информационно-медийное и военно-патриотическое направления).

Одним из ценностных результатов смены становится осознанное самоопределение подростков по отношению к участию в деятельности Российского движения школьников.

Ресурсное обеспечение формируется на принципах сбалансированного управления. Особую роль при этом играют следующие виды ресурсов:

- Программно-методические ресурсы включают различные педагогические технологии, программы, методические разработки, фирменный стиль, опыт организации определённых дел. Важно отметить, что программно-методическое обеспечение деятельности педагогического коллектива строится единовременно на трех уровнях: федеральном, региональном и местном.
- К кадровым ресурсам относятся, во-первых, специалисты (педагоги, вожатые, кураторы деятельности, сотрудники лагеря), которые ведут свою работу непосредственно во время профильной смены. Во-вторых, специально подготовленные вожатые и инструкторы, которые выступают в роли разработчиков смены и организаторов ключевых мероприятий. В-третьих, методисты и кураторы направлений Томского отделения Российского движения школьников. В-четвертых, – это приглашенные специалисты в различных сферах деятельности (наука, культура, спорт и т.д.) выполняющие функции экспертов. Осуществляет руководство данной модели тандем, состоящий из Председателя и Координатора Томского отделения Российского движения школьников.
- Финансовое обеспечение реализации программы осуществляется посредством грантовых средств, оплаты путевок их различных источников.
- Нормативно-правовые ресурсы – это массив правовых, нормативных, инструктивных и организационно-технических документов,

определяющих организационный порядок организации летнего отдыха и деятельности Томского отделения Российского движения школьников.

- Материально-технические и информационные ресурсы формируются из ресурсной базы организаторов: томское региональное отделение общероссийской общественно-государственной детско-юношеской организации «Российское движение школьников», общественная организация «Союз детских организаций Томской области «Чудо» и муниципальное автономное учреждение ЗАТО Северск «Детский оздоровительные лагерь «Восход».

Обобщая вышеизложенные ценностно-смысловые и организационно-педагогические характеристики практик современного детского движения предоставляется возможным моделирование приобщения подростков к ценностям общероссийского детского движения в условиях детского оздоровительного лагеря. Графическое изображение модели представлено на рисунке 1.

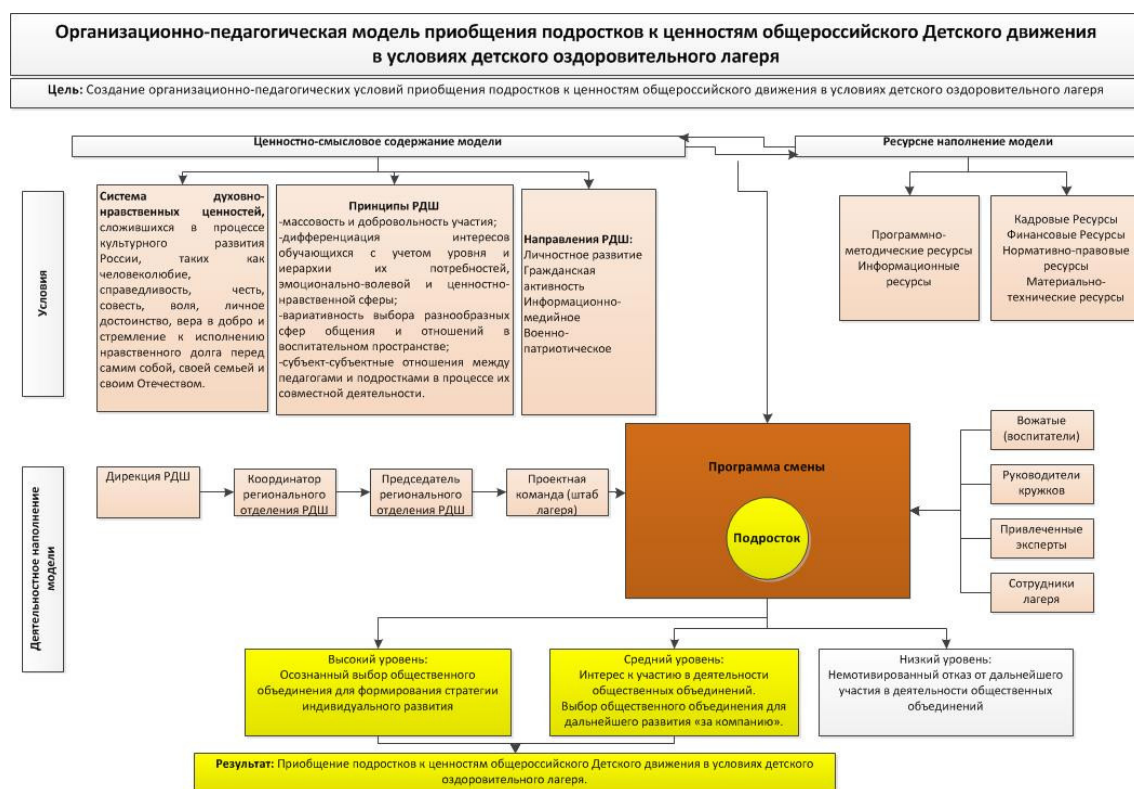


Рис. 1. Организационно-педагогическая модель приобщения подростков к ценностям общероссийского детского движения в условиях детского оздоровительного лагеря

Таким образом, проведение профильных смен РДШ на базе детских оздоровительных лагерей способствует развитию детского движения

в регионе. Так, на примере Томской области, можно привести данные, подтверждающие этот вывод. Наряду с другими мероприятиями РДШ, профильные влияют на увеличение числа образовательных организаций, в которых ведется работа по направлениям РДШ. Статистика роста количества таких организаций: сентябрь 2016 г. – 10, сентябрь 2017 г. – 35, сентябрь 2018 г. – 55, апрель 2019 года – 97.

Завершая можно сделать вывод, что предложенная нами организационно-педагогическая модель приобщения подростков к ценностям общероссийского детского движения в условиях детского оздоровительного лагеря может выступать организационно-педагогической основой развития региональных практик Российского движения школьников.

### **Литература**

1. Зыкова, К.С. История пионерской организации Томской области (1922–1989 гг.): учебное пособие. – Томск: Издательство Томского государственного педагогического университета, 2007. – 92 с.
2. Указ Президента РФ В.В. Путина «О создании Общероссийской общественно-государственной детско-юношеской организации «Российское движение школьников». – Москва, Кремль, 29 октября 2015. – № 536.
3. Направления деятельности Российского движения школьников. Официальный сайт. <https://xn--d1axz.xn--p1ai/activity/directions>.
4. Воспитательная система в действии // Информационно-методический сборник / общ ред.: С.А. Фадеева, Л.В. Агафонцева. – Нижний Новгород: ГБОУ ДПО НИРО, 2017. – С. 104.
5. По пути с РДШ: учебно-методическое пособие для организации работы старшего вожатого в общественной детско-юношеской организации / Е.В. Богданова, Н.В. Вохмина. – Новосибирск: Изд-во ООО «Немо Пресс», 2018. – 120 с.
6. Детское движение: словарь-справочник / сост. и ред. Т.В. Трухачева, А.Г. Кирпичник. – Москва: Ассоциация исследователей детского движения, 2005. – 544 с.
7. Левичева, В.Ф. Движения молодежные // Социология молодежи. Энциклопедический словарь / отв. ред. Ю.А. Зубок, В.И. Чупров. – Москва: Academia, 2008. – С. 94.
8. Модели создания воспитывающей среды в образовательных организациях, организациях отдыха детей и их оздоровления: наука, технологии, практики: сборник статей / под ред. Т.Н. Владимировой, Н.Ю. Лесконог, Л.Ф. Шаламовой. – Москва: МНПУ, 2018. – 454 с.

**СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ  
НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ПРАВОНАРУШИТЕЛЬНОЙ  
К УСЛОВИЯМ ЖЕНСКОЙ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ КОЛОНИИ:  
СУЩНОСТЬ, ЗАДАЧИ, ВИДЫ**

**SOCIO-PEDAGOGICAL ADAPTATION  
OF JUVENILE OFFENDERS TO THE CONDITIONS  
OF THE FEMALE EDUCATIONAL COLONY:  
NATURE, TASKS, TYPES**

*Е.В. Кокоулина*

Научный руководитель: Н.В. Байгулова, канд. пед. наук, доцент

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* адаптация, социально-педагогическая адаптация, воспитательная колония.

*Key words:* adaptation, socio-pedagogical adaptation, educational colony.

*Аннотация.* В данной статье рассматриваются сущность, задачи, виды социально-педагогической адаптации несовершеннолетних к условиям воспитательной колонии, а также приводятся данные бесед с несовершеннолетними осужденными ФКУ Томская ВК-2 УФСИН России по Томской области.

Адаптация – это процесс и результат становления индивида социальным существом. Адаптация предполагает согласование требований и ожиданий социальной среды по отношению к человеку с его установками и социальным поведением; согласование самооценок и притязаний человека с его возможностями и с реалиями социальной среды [1].

Успешность периода адаптации является предпосылкой создания благоприятных условий для исправления личности осужденного. От того, насколько хорошо несовершеннолетний примет социальную роль осужденного, зависит его отношение к собственному перевоспитанию.

Попадая в воспитательную колонию, несовершеннолетние сталкиваются с определенными трудностями в процессе адаптации к новой социальной среде. Для выявления проблемного поля процесса адаптации, был проведен ряд бесед на базе ФКУ Томская ВК-2 УФСИН России по Томской области. Беседы проводились в индивидуальном порядке, всего опрошено было 22 девушки. В результате был выделен следующий круг проблем:

1. Отсутствие элементарных представлений о быте;

2. Наличие сложностей с приспособлением к режиму дня, в частности, с ранними подъемами по утрам;

3. Существование трудностей в установлении контакта с коллективом;

4. Присутствие морального напряжения из-за различных причин (страх контингента/постоянство коллектива/численность коллектива/смена обстановки);

5. Наличие конфликтов внутри коллектива.

В среднем, период адаптации длится 1–2 месяца, в редких случаях затягивается на 3. За это время девушки успевают приспособиться к новому укладу жизни.

Помощь в решении данных трудностей несовершеннолетним правонарушительницам на территории колонии оказывает педагогический штат, а также психологи. Распространено явление шефства – прибывшим девушкам помогают адаптироваться девушки из числа осуждённых ранее. В основном помощь носит характер различных бесед.

Необходимо отметить, что несовершеннолетние девушки взаимодействуют в рамках школы в разновозрастном общении друг с другом. Характер этого межвозрастного общения в значительной степени определяется типом того учреждения, в рамках которого оно происходит, особенностями воспитательной системы, сложившейся или складывающейся в его рамках, особенностями среды, носителями которой они являются [2].

В соответствии с полученными данными целесообразно выделить задачи социально-педагогической адаптации несовершеннолетних правонарушительниц к условиям воспитательной колонии. К ним относятся:

1. Сопровождение в быту;

2. Формирование отношений в коллективе, основывающихся на нравственных началах;

3. Работа с личностью осуждённых;

4. Формирование интереса к законопослушной жизни после освобождения;

5. Формирование положительного отношения к обучению и трудовой деятельности.

Осуждённому как минимум три раза приходится переживать весьма сложные адаптивные ситуации, каждый раз заново приспособившись:

1. К требованиям режима отбывания наказания, к условиям труда, среде осуждённых, жизни и быту в исправительных учреждениях;

2. К изменениям условий отбывания наказания (например, перевод из воспитательной колонии в исправительную) – к новым условиям труда и быта, требованиям режима, правилам внутреннего распорядка;

3. К предстоящему освобождению из исправительного учреждения – к условиям жизни на свободе, работы в коллективе свободных граждан, жизни в семье [Особенности адаптации несовершеннолетних осуждённых к социальной среде воспитательной колонии [3].

В связи с тем, что осуждённый постоянно приспосабливается, процессу адаптации к требованиям режима отбывания наказания, к условиям труда, среде осуждённых, жизни и быту в исправительных учреждениях, как самостоятельному процессу уделяется недостаточно внимания.

Наибольшее внимание уделяется ресоциализации обучающихся в условиях пенитенциарной системы. Применяются различные подходы к созданию условий для ресоциализации, например, акмеологический [4].

На всех этапах осуждённый сталкивается со следующими видами адаптации:

1. Социальная – процесс приспособления к социальной среде, в которой он пребывает. Это и взаимоотношения с окружающими людьми, и трудовая деятельность, и культура, и т.д. Человек может пассивно меняться, то есть ничего в себе не менять и надеяться на судьбу, что все само наладится, а может активно действовать, что является наиболее эффективным способом. В случае неприспособления человек может сталкиваться как с недоброжелательным отношением, напряженностью, так и с нежеланием что-либо делать.

2. Психологическая – проявляется во всех видах адаптации. Человек вынужден эмоционально и психически приспосабливаться к любым условиям, чтобы быть способным выжить и установить гармонию внутри себя [5].

Повышению эффективности социальной и психологической адаптации в среде несовершеннолетних осуждённых способствует совместные действия администрации, психолога, социального и медицинского работников, инструктора по физической культуре, что позволят добиться гармоничного развития подростков.

Таким образом, после изучения различных источников и проведения бесед с воспитанницами женской воспитательной колонии, можно заключить следующее: процесс адаптации несовершеннолетних правонарушительниц к условиям женской воспитательной колонии требует большого внимания. Необходимо создавать универсальные программы помощи осуждённым в данном периоде.

---

## Литература

1. Мудрик, А.В. Социальная педагогика: учебник для вузов / А.В. Мудрик. – Москва: Академия, 2009. – 223 с.



2. Гельфман, Э.Г. Историко-педагогические аспекты разновозрастного обучения / Э.Г. Гельфман, Н.В. Байгулова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2010. – № 11 (101). – С. 76.
3. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://viperson.ru/articles/osobennosti-adaptatsii-nesovershennoletnih-osuzhdennyh-k-sotsialnoy-srede-vospitatelnoy-kolonii> (дата обращения: 01.12.2018).
4. Байгулова, Н.В. Педагогические условия ресоциализации обучающихся в условиях пенитенциарной системы / Н.В. Байгулова, А.Г. Беляев // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов. – Ялта: РИО ГПА, 2019. – Вып. 63. – Ч. 4. – С. 15–18.
5. Адаптация человека [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://psymedcare.ru/adaptaciya-cheloveka> (дата обращения: 14.05.2019).

УДК 371.8

ГРНТИ 14.27.09

## **УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СПОРТИВНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ**

## **THE CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF ADDITIONAL EDUCATION OF A SPORTS ORIENTATION IN A RURAL SCHOOL**

***В.Ф. Кречетов***

Научный руководитель: Г.Ю. Титова, канд. пед. наук, доцент

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* дополнительное образование, школьники, средняя общеобразовательная школа, укрепление здоровья, спорт, здоровый образ жизни.

*Key words:* additional education, students, secondary school, health promotion, sports, healthy lifestyle.

*Аннотация.* Дополнительное образование детей – один из основных способов занятости во внеурочное время, в основе которого лежит реализация образовательных программ. Основной целью и задачей дополнительного образования в сельской школе является охват детей и их занятость во внеурочное время. Основное и дополнительное образование имеют общие сферы, абстрактные знания в системе дополнительного образования могут стать лично значимыми, получить мощное эмоциональное подкрепление и, тем самым, мобилизовать творческие способности ребенка.

Организационные условия развития дополнительного образования спортивной направленности в сельской школе должны способствовать созданию отдельной самостоятельной структуры дополнительного образования реализующей программы, но взаимодействующей при этом с основным образовательным учреждением, то есть школой. Для этого необходимо проанализировать социокультурную ситуацию, в которой работает данное учреждение, выяснить интересы и потребности детей

и их родителей в дополнительных образовательных услугах. Также важно учесть особенности школы, ее профиль, основные задачи, которые она призвана решать, а также сложившиеся традиции, материально-технические и кадровые возможности [1].

Дополнительное образование в школе может приобрести статус самостоятельного подразделения, если его структурирование начнется с выделения некоего системообразующего элемента. Это может быть клуб, проводящий плановую и разнопрофильную работу, или какое-либо объединение, деятельность которого носит комплексный характер, например, Центр народной культуры, который объединяет музыкальные и художественные коллективы, группы ребят, увлекающихся этнографическим краеведением, сбором материалов об истории и культуре края. Вокруг такого разновозрастного коллектива достаточно легко построить работу других кружков и секций, которые, сохраняя свою специфику, учитывали бы общую направленность и стратегическую линию развития дополнительного образования в конкретном общеобразовательном учреждении [2].

Занятость детей – одна из актуальных задач современного образования. Дополнительное образование детей – один из основных способов занятости во внеурочное время, в основе которого лежит реализация образовательных программ по:

- формированию и развитию творческих способностей детей;
- удовлетворению индивидуальных потребностей детей в интеллектуальном, нравственном и физическом совершенствовании;
- формированию культуры здорового и безопасного образа жизни, укреплению здоровья, а также обеспечении организации их свободного времени.

Дополнительное образование обеспечивает адаптацию детей к жизни в обществе, профессиональную ориентацию, а также выявление и поддержку детей, проявляющих выдающиеся способности в той или иной области. Несомненно, дополнительные программы для детей должны учитывать возрастные и индивидуальные особенности детей [3].

При организации дополнительного образования спортивной направленности в условиях школы необходимо, в первую очередь, обратить внимание на имеющиеся материальное обеспечение. К нему относятся:

- помещения для проведения занятий (тренажерный зал, спортивный зал, тир, бассейн, лыжная база и т.д.);
- специализированные уличные места (каток, лыжная трасса, футбольное поле и т.д.);

– специальные снаряды и оборудование (мячи, лыжи, ракетки, сетки, перекладина и т.д.).

Важным критерием является кадровый потенциал, что подразумевает способность и возможность педагогов разрабатывать программы дополнительного образования и работать с ними. При выборе направлений деятельности необходимо определить цели и задачи, проанализировать перспективы развития обучающихся в выбранных направлениях [4].

Известно, что на разных возрастных этапах развития на школьника влияют различные методы мотивации для посещения занятий. В связи с этим необходимо выбирать актуальные программы, к которым обучающийся будет заинтересован и мотивирован на посещение занятий. Если говорить об увеличении охвата детей, то здесь необходимо разнообразить образовательные программы, сделать их актуальными и перспективными для ребят.

На базе МАОУ «Копыловская СОШ» Томского района было проведено исследование. Одним из методов исследования являлся опрос обучающихся школы о занятиях в учреждениях дополнительного образования. По результатам опроса 95% детей ответили, что когда-либо приходили в кружки, секции и т.д., 70% из них и сейчас посещают дополнительное образование. Отметим, что из этих семидесяти процентов 45–50% – дети младшего школьного возраста. Объяснить данный факт легко: на этом возрастном этапе мотивацией к посещению дополнительного образования является интерес к любой новой деятельности. Это благоприятный показатель, но, как показало наблюдение, именно к самой рискованной возрастной группе – подростковый возраст – дети снижают посещение кружков и секций, а к старшему школьному возрасту совершенно прекращают.

Вопрос «Чем же обусловлена такая статистика?» – подтолкнул к проведению дальнейшего исследования. Была проведена беседа и анализ полученных данных. Было выявлено, что 63 из 100 опрошенных школьников подросткового и старшего школьного возраста, обучающиеся в учреждениях дополнительного образования, не «бросили» занятия именно из-за личного интереса к ним. В большинстве случаев такие дети посещают спортивные секции с игровыми видами спорта (теннис, футбол, волейбол, хоккей).

Интерес к занятиям обусловлен тем, что они несут в себе игру. Безусловно, игра нравится не только детям, но и взрослым людям. В таком случае обучающийся думает о перспективах и целях. Возвращаясь к исследованию, выявлено, что 37 человек из всех опрошенных занимаются в группах не игровых видов спорта. Здесь предпочтение отдается гребным видам за счет больших перспектив. При опросе детей,

которые обучались по программам дополнительного образования, но на данный момент не посещают занятия, 7 из 10 обучающихся занимались именно не игровыми видами спорта, а причиной прекращения посещения стало отсутствие перспектив в данном направлении по мнению детей [5].

Таким образом, можно сделать выводы о том, что основной целью и задачей дополнительного образования в сельской школе является охват детей и их занятость во внеурочное время. Если принимать к сведению данные проведенного исследования, то первоочередными условиями развития дополнительного образования детей является:

- актуальность программ и умение педагогов составить план занятия в интересном и приемлемом для восприятия детьми варианте;
- постановка определенных целей и перспектив для каждого воспитанника: своя отелльная или общая при командных видах спорта;
- разнообразие программ: каждый ребенок сможет найти что-то подходящее именно для него;
- материальное обеспечение для реализации программ дополнительного образования.
- массовые мероприятия с более обширным количеством категорий подвергающихся награждению не только победителей и призеров, но и остальных участников.

Именно тогда, когда же в школе создана самостоятельная структура, появляется прекрасная возможность сближения основного и дополнительного образования. Если рассмотреть этот вопрос в организационном плане, то становится очевидным, что взаимопроникновение этих двух сфер может обеспечить:

- целостность всей образовательной системы школы и в то же время ее многообразность;
- определенную стабильность и постоянное развитие;
- решение общих и индивидуальных проблем как педагогов, так и обучающихся;
- повысить необходимый уровень интеллектуального развития школьников;
- способствует развитию эмоционально-образного мышления детей, формированию духовно-нравственных качеств;
- активное использование инновационных педагогических идей, образовательных моделей и технологий;
- поддержание школьных традиций и поиск новых путей организации жизни ученического и педагогического коллективов;
- сохранение лучших представителей педагогического коллектива и приглашение новых людей (из числа работников культуры, науки, производства), стремящихся работать с детьми [6].

В заключении хотелось бы сказать, что основное и дополнительное образование имеют общие сферы. К пространству урока можно дополнить пространство праздников, научных обществ, курсов, кружков по выбору. Если основное образование обеспечивает последовательность, системность, преемственность знаний, то дополнительное образование способствует их интегрированному восприятию, обобщению и переживанию. Иными словами, абстрактные знания в системе дополнительного образования могут стать личностно значимыми, получить мощное эмоциональное подкрепление и, тем самым, мобилизовать творческие способности ребенка.

### **Литература**

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. N 273-ФЗ (ред. от 25.12.2018) Статья 75. «Дополнительное образование детей и взрослых».
2. Дополнительное образование детей: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. О.Е. Лебедева. – Москва, 2000. – С. 140–144.
3. Голованов, В.П. Нормативно-правовая база деятельности учреждений дополнительного образования детей / В.П. Голованов. – Москва, 2002. – С. 7–15.
4. Голованов, В.П. Ценности дополнительного образования детей на современном этапе / В.П. Голованов // Воспитание школьников. – 2010. – №8. – С. 1–10.
5. О проблемах модернизации системы дополнительного образования детей / Г.С. Семенов // Воспитание школьников. – 2011. – №2. – С. 34–39.
6. Бруднов, А.К. О становлении и развитии системы дополнительного образования детей / А.К. Бруднов // От внешкольной работы – к дополнительному образованию детей: сб. нормативных документов и нормативных материалов для дополнительного образования детей. – Москва, 2000. – С. 27–40.

УДК 37.048  
ГРНТИ 14.25.05

## **ИГРА КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ВАРИАТИВНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОСРЕДСТВОМ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ**

### **THE GAME AS A WAY OF FORMING VARIABLE EDUCATIONAL ACTIVITIES BY MEANS OF TUTORING SUPPORT**

*Э.М. Мингаздинова*

Научный руководитель: Л.С. Демина, канд. пед. наук, доцент

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* вариативная учебная деятельность, игра, тьюторант, тьютор, тьюторское сопровождение, технология игры.

*Key words:* variable educational activity, game, tutor, tutoring support, game technology.

*Аннотация.* Образовательное пространство на сегодняшний момент предлагает обучающимся огромный выбор вариативной учебной деятельности. Старшеклассник вынужден сам строить свое деятельностей пространство, но не каждый может сделать это осознанно. Для этого ему на помощь приходит тьютор. Он содействует ему в этом, облегчает решение сложных проблем, является помощником, носителем культурной нормы и определенных ценностей. С помощью игровых форм индивидуальных тьюторских встреч помогает сформировать вариативную учебную деятельность.

Основой целью старшей школы является предоставление учащимся возможности спроектировать свое будущее и сформировать необходимые ресурсы для осуществления осознанного профессионального выбора. Многообразие вариативной учебной деятельности не позволяет тьюторанту самостоятельно и осознанно выбрать свой маршрут индивидуального развития. Поэтому в школе должны быть созданы все условия для индивидуализации каждого учащегося. Эти условия включают: индивидуализацию учебного процесса; расширение пространства социальной деятельности учащихся; организацию пространства рефлексии; переход от предметного к деятельностному освоению материала [2, с. 219].

В период возрастного развития в подростковом возрасте потенциально присутствует огромное количество вариантов содержания образования, их организация и реализация, из которых он продолжает делать выбор. Такой индивидуализированный процесс чрезвычайно сложно задать какими-то вещами рамками и нормами для этого необходимо тьюторское сопровождение. Тьюторское сопровождение – это образовательная технология, в рамках которой основной формой взаимодействия подопечного с тьютором является длительная индивидуальная работа, в режиме периодических индивидуальных встреч, в рамках которых тьютор работает с учеником над проблемой уточнения и осознания познавательного интереса и формирования маршрута индивидуального развития.

Необходимость оказания помощи старшеклассникам в определении способов использования ими своих ресурсов и ресурсов школы для достижения собственных образовательных целей требует от тьютора выполнения различных функций, одной из которых является консультация. Общим требованием к консультационной деятельности, направленной на развитие каждого учащегося, ориентацию его на достижение успеха, усиление его социальной позиции, является разнообразие средств и методов, позволяющих придавать консультативной работе комплексность, диалогичность процедуры [2, с. 307].

Одной из таких форм воздействия является игра. Игра – это широкий круг деятельности человека, который характеризуется переживанием удовольствия от самой деятельности. В данный возрастной период происходит осознание значения игры для будущего развития и подготовки к взрослой жизни. В этот период все потребности молодого организма удовлетворяются благодаря активности личности. Направляясь в игру, в которой происходит упражнение формирования способностей, их тренировка и совершенствование. Основной биологический смысл игры приобретение новых полезных приспособлений.

Одной из таких игр является *конструктор*. С раннего возраста ребенок учится собирать конструктор, в детстве мы даем ребенку его для развития моторики, образного и логического мышления. Но мало задумываемся о том, что в подростковом возрасте конструктор тоже может быть нам полезен. Конструктор – это замечательный тренажер пространственного мышления, захватывающая игра, которая помогает нам строить свою вариативную учебную деятельность, будущую карьеру или просто башню мечты.

Значимость процесса игры должна определять с самого начала консультационного тьюториала. Во-первых, это побуждает тьюторанта играть и определять каковы мотивы игры. Во-вторых, как именно происходит формирование вариативной учебной деятельности.

#### Технология игры

Технологический алгоритм игры в процессе воспитания представлен тремя основными компонентами.

##### 1. Создание у участников игрового состояния.

Необходимо задать ситуацию, которую мы ставим перед учеником во время тьюториала. Любая игра начинается с мысленного преобразования реальной ситуации в воображаемую. Тьютор использует для этой цели разные атрибуты – детали конструктора на котором приписаны сферы, курсы вариативной учебной деятельности. В такой момент у участников игры возникает специфическое эмоциональное отношение ко всему происходящему, просто рассматривать детали, но и собрать из них ту фигуру которую тьюторанту захочется, только из тех деталей, которые ему действительно необходимы. Игра началась не заметно для самого учащегося, момент начала связан с созданием игрового состояния, внутреннего интереса учащегося.

##### 2. Организация игрового общения.

Игровое общение по своей природе – процесс двуединый: оно предполагает, как реальное общение конкретных участников игры, так и воображаемое общение игровых персонажей, принятых ролей. Эта технологическая задача решается с помощью ряда педагогических операций:

- установления личного контакта участника игры (индивидуальный тьюториал, 4–5 встреча учебного года, встречи проходят 1–2 раза в неделю);
- установления игровых правил, обязательных для всех участников (в эту игру мы будем играть на протяжении двух встреч);
- обеспечение авторитетного судейства, контроля за выполнением правил игры, судьей (в этой игре судьей может быть только тьюторант);
- организации общения «от ребенка» (тьютор направляет на какие-либо действия, тьюторант самостоятельно принимает все решения относительно игры).

Игра в процессе воспитания не может существовать как стихийное действие тьюторанта, только при педагогическом участии тьютора игра становится важнейшим средством формирования личности. Поэтому тьютор должен уметь играть, осмысленно выстраивать свою игровую позицию в игре, при этом не являясь главным в игре, а только вспомогательной фигурой.

### 3. Организация игрового действия.

Игровое действие всегда связано с психической и физической активностью тьюторанта и проявляется в выполнении ими определенных движений, поведенческих действий. Игровое действие направляется правилами игры или ее сюжетом. Нередки случаи, когда тьюторантов нужно обучить первым игровым действиям: познакомить с правилами игры, показать пример. Но технология педагогически организованной игры обязывает «скрывать» прямое обучающее начало [1, с. 197]. Не всегда тьюторант приходит на встречи готовый к таким действиям как игра. Поэтому тьютор сидя рядом с тьюторантом помогает ему сделать первый шаг, показывая ему на своем примере. Итогом первого игрового тьюториала должна стать фигура, построенная с выбранными сферами, курсами вариативной учебной деятельности, эту фигуру необходимо запечатлеть на фотографии и оставить до следующего тьюториала. Проводится рефлексия, которая осуществляется с помощью повторения последней фразы которую сказал тьюторант, когда собрал свою фигуру. При избирательной рефлексии тьютор тем самым делает акцент в данном тьюториале на фигуру, а не на вариативной учебной деятельности. Это делается чтобы понять образное мышление тьюторанта и чем он руководствовался в выборе деталей.

На следующем тьюториале необходимо провести консультативную рефлексию выбранных курсов, сфер вариативной учебной деятельности. Чаще всего тьюторант увлекается в первую очередь игрой и не всегда полностью осознанно делает выбор вариативной учебной деятельности. Но при точной и детальной рефлексии, тьюторант осознает



и подчеркивает важность только тех курсов, которые ему действительно необходимы. Когда тьюторант начинает убирать ненужную для него вариативную учебную деятельность, фигура начинает рушиться. В этот момент тьютор предлагает, построить новую фигуру с оставшимися деталями и уже осознанно подойти к выбору формы.

Любая игра должна иметь результативное завершение. И это не только факт состоявшейся победы, поражения, но и яркое эмоциональное переживание итога игрового действия. В педагогически организованной игре важно отметить участника [1, с. 197]. В нашем случае это распечатанная фотография фигуры с осознанным выбором вариативной учебной деятельности. Таким образом, мотивом игры так же является получение удовольствия и наслаждения от самого процесса, а механизмом выработки новых полезных качеств, способностей и умений является то, что движение к совершенству доставляет удовольствие и в силу этого закрепляется.

### **Литература**

1. Голованова, Н.Ф. Педагогика: учебник и практикум для СПО / Н.Ф. Голованова. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2017. – 377 с.
2. Профильное обучение в школе: модели, методы, технологии. Пособие для руководителей образовательных учреждений. – Москва: Классикс Стил, 2006. – 592 с.

УДК 373.24  
ГРНТИ 14.07.05

## **ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКИХ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ**

## **ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE INTER-ETHNIC COMMUNICATION CULTURE FORMING WITHIN THE CONDITIONS OF CHILDREN SOCIAL ORGANIZATIONS**

***О.В. Мужипова***

Научный руководитель: Л.Г. Смышляева, д-р пед. наук, доцент

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* организационно-педагогические условия, культура межнационального общения, детские общественные организации.

*Key words:* organizational and pedagogical conditions, inter-ethnic communication culture, children social organizations.

*Аннотация.* Актуальность программы по формирования основ культуры межнационального общения в условиях детских образовательных организаций обусловлена поликультурным составом контингента учащихся образовательных учреждений. На основе анализа многолетней практики работы автор описывает алгоритм последовательных действий для организации работы в данном направлении в образовательных учреждениях.

Проблема формирования культуры межнационального общения находится под контролем государства и отражена в таких документах, как «Стратегия Государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года», Закон Российской Федерации «Об образовании» [1, 2].

Формирование культуры межнационального общения – длительный и многогранный процесс, который связан с формированием культуры межличностных отношений. Воспитание подрастающего поколения на идеологии уважения к культуре и традициям разных народов является насущной потребностью современного образования. Слабое знание истории России как многонациональной страны, культуры отдельных национальностей, способствует формированию в общественном сознании различных стереотипов, которые порой негативно влияют на отношение к определённым народам. Такая ситуация не может не сказаться на мировосприятии современных детей и подростков, что, в свою очередь, ведёт к конфликтам в школе, во дворе. Агрессивность порождает ответную агрессивность. В молодёжной среде необходимо формировать идею сближения, межнационального взаимопонимания и взаимодействия через диалог культур.

Томская городская детско-юношеская общественная организация «Улей» (ТГДЮОО «Улей») объединяет детские организации образовательных учреждений города (целевая группа – дети от 8 до 18 лет). Одним из направлений деятельности ТГДЮОО «Улей» является участие в реализации городской программы «Диалог», направленной на «развитие у детей и подростков навыков межнациональной толерантности, создание условий для их общения с непосредственными носителями различных национальных культур и восприятия современного мира во всем его многообразии» [3].

Городская программа воспитания и дополнительного образования детей «Диалог» реализуется в Томске пятнадцати лет. За эти годы в программе приняли участие более 30000 детей и подростков школ города, Томского района и Томской области. Актуальность программы обусловлена поликультурным составом контингента учащихся образовательных учреждений г. Томска. Активное вхождение ребёнка в социальное пространство неизбежно предполагает его встречу с людьми

разных национальностей и вероисповеданий. Всегда существует опасность увеличения напряжённости в сфере межнациональных отношений, так как многое зависит от уровня культуры межнационального общения.

**Цель программы: Создание развивающей воспитательной среды для формирования культуры межнационального общения.**

Под развивающей воспитательной средой понимается совокупность следующих организационных и психолого-педагогических условий: предложение различных видов деятельности для творческой самореализации ребёнка (игра, общение, творческие мастерские по изучению народного прикладного творчества), непосредственное взаимодействие с носителями национальных культур, принятие и поощрение социальной активности ребёнка в межкультурной коммуникации.

**Задачи программы:**

- Формирование у детей интереса к культурным национальным традициям народов Томской области.
- Знакомство с национальными обычаями, традициями народов, населяющих Томскую область.
- Формирование и развитие у детей и подростков навыков межнационального общения.
- Формирование нравственной активности личности, развитие устойчивого нравственного поведения.
- Повышение общего уровня развития самосознания личности подростка.

Цель программы осуществляется через комплекс сквозных образовательных задач. Они способствуют знанию национальных традиций и национального этикета разных народов, готовности входить в контакт с представителями других национальностей, проявлению познавательного интереса к национальной культуре своего народа, пониманию и принятию ценностей национальных культур народов, проживающих рядом, толерантному отношению к людям разных национальностей, активной жизненной позиции, проявлению лидерских и организаторских навыков.

Многолетний опыт работы в данном направлении привел к формированию рабочей модели программы, представленной четырьмя самостоятельными тематическими модулями. В каждом из них прописаны содержание, ожидаемые результаты. Методическая база данных модулей обеспечена:

- 1) списком литературы для педагогов и детей (в том числе при дистанционном изучении темы),
- 2) описанием дидактических игр,

3) образцами творческих работ детей (представлены иллюстрированным сборником «Азбука русского быта», изданными в Томске в 2014 году, сборником «Материалы творческих конкурсов и детско-юношеских конференций «Родные традиции» «Диалог – лучшее», Томск, 2014),

4) подборкой видеоматериалов (серия мультипликационных фильмов по мотивам национальных сказок, видеофильмы о национальных традициях и праздниках).

Возможны вариативные формы участия в программе.

Выделены два основных уровня – варианта участия:

- Базовый уровень – учебные занятия и как форма контроля знаний – медиа-игры. Обязательный курс усвоения знаний по тематическим модулям и обязательное участие во всех мероприятиях программы по плану текущего учебного года.
- Участие по выбору в мероприятиях программы: экскурсии, акции, фестивали, конкурсы.

Изучение культуры и национальных традиций невозможно без непосредственного общения с носителями той или иной культуры, без активного взаимодействия с партнерами.

В ходе работы по реализации программы самым сложным вопросом оказалась оценка работы команды, нахождение методов выявления лучших, самых активных участников. В программе, основной идеей которой является дружба, невозможно подводить итоги по оценочной системе. Для сохранения соревновательного момента каждая команда в начале учебного года на стартовом мероприятии получает карту «Календарь событий» – это форма отражения результатов участия команд в программе. На карте схематически нанесены мероприятия программы по плану года, за участие в каждом из них команда получает стикер – наклейку. Если участники программы посетили национальные праздники, музеи, выставки по заданной тематике и представили творческие отчеты об этих событиях или стали организатором отдельного этапа на городских мероприятиях программы, то команде выдается дополнительный стикер – бонус. В конце года по наполненности «Календаря событий» выявляются самые активные команды текущего учебного года.

Программа воспитания и дополнительного образования детей «Диалог» четырехуровневая. Образовательный маршрут программы предполагает четыре года обучения, задает вектор личностного роста участников. Уровни отражают ступени роста команд. С повышением уровня расширяется спектр деятельности команд – участников программы и усложняется содержание образовательного модуля. Начинать работу в программе команда детской общественной организации

образовательного учреждения может либо с первого уровня (ознакомительного, социально-адаптационного), либо со второго (социально-развивающего). В каждом из модулей определено тематическое содержание, ожидаемый результат.

Для отслеживания результата освоения образовательной программы и личностного роста участников программы используются различные формы контроля:

- анкетирование в начале и конце учебного года,
- наблюдение в процессе организации проведения мероприятий программы,
- дидактические игры,
- медиа-игры,
- анализ педагогических ситуаций.

В 2018–2019 учебном году в программе приняли участие более 500 учащихся из двадцати пяти образовательных учреждений г. Томска. Во время проведения стартового мероприятия программы вновь прибывшие участники ответили на следующие вопросы:

1. Испытываете ли вы чувство дискомфорта при общении с людьми другой национальности?

2. Может ли вашим другом стать человек другой веры?

К сожалению, практически половина анкетированных ответили «да, я испытываю дискомфорт и не представляю себя рядом с иноверцем».

Кроме того, дети часто умышленно уходят от откровенных ответов, используя графу «Затрудняюсь ответить». Наблюдая за детьми во время проведения мероприятий в течение учебного года, видно, что отношение детей к представителям других национальностей меняется, уровень толерантности растёт. Это показывает и анкетирование по итогам учебного года. В конце 2018–2019 учебного года 125 человек, первый год участвующие в мероприятиях программы, ответили на вопросы анкеты.

Вопрос	Ответ							
	Да		Нет		Не знаю		Не ответили	
Гордишься ли ты своим народом, своей национальностью?	125	100%						
Стараешься ли ты подчеркнуть свою национальность или, наоборот, скрываешь?	90	72%	23	18,4%	12	9,5%		
Каким образом национальная принадлежность влияет на твою жизнь?	41	33,2%	45	36%	38	30%	1	0,8%

Вопрос	Ответ							
	Да		Нет		Не знаю		Не ответили	
Есть ли у тебя друзья другой национальности?	107	85,5%	13	10,5%			5	4%
С представителями каких народов ты хотел бы дружить?	104	83%	6	5%	4	3%	11	9%
Интересно ли тебе изучать культуру разных народов? В каких народных праздниках ты хотел бы принять участие?	98	78%	7	6%			20	16%

В своих ответах дети подчеркнули, что гордятся своей национальностью (72%), что все люди равны (83%) и что изучать народную культуру интересно (78%). Исходя из полученных ответов, можно сделать вывод, что результатом участия в программе является формирование у детей стойкого интереса к изучению народных традиций, готовность взаимодействовать с представителями разных национальностей.

Это говорит об эффективности работы городской программы воспитания и дополнительного образования детей «Диалог» в направлении формирования культуры межнационального общения в условиях детской организации.

### **Литература**

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ: Федеральный закон (в ред. от 06.03.2019) [Электронный ресурс]: (с изм. и доп.) // Гарант 24: [сайт информ.-правовой компании]. – Минусинск, [2017]. – Режим доступа: <http://www.garant.ru/law/12038291-000.html> (дата обращения: 07.04.2019).
2. Указ «О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года» от 19.12.2012 N 1666: Указ Президента РФ [Электронный ресурс]: (с изм. и доп.) // Гарант 24: [сайт информ.-правовой компании]. – Минусинск, [2017]. – Режим доступа: <http://www.garant.ru/law/12038291-000.html> (дата обращения: 07.04.2019).
3. Справочник молодежных организаций, Департамент по молодежной политике, физической культуре и спорту Томской области [Электронный ресурс]: (с изм. и доп.) – Режим доступа: <http://depms.tomsk.ru/molorg02.html>, свободный.

**РЕЗУЛЬТАТЫ РЕАЛИЗАЦИИ  
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОГРАММЫ  
ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ  
ПОДРОСТКОВ, СОСТОЯЩИХ НА УЧЕТЕ  
В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

**THE RESULTS OF THE IMPLEMENTATION  
OF THE SOCIO-PEDAGOGICAL PROGRAM OF PREVENTION  
OF DEVIANT BEHAVIOR OF ADOLESCENTS REGISTERED  
IN THE EDUCATIONAL ORGANIZATION**

***Н.И. Овчарова***

Научный руководитель: Н.В. Байгулова, канд. пед. наук, доцент

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* девиантное поведение, подростковый возраст, профилактика, внутришкольный учет, метод, методики.

*Key words:* deviant behavior, adolescence, prevention, school accounting, method, methods.

*Аннотация.* Сегодня школы стремятся обеспечить нормальное функционирование образовательного процесса, качественное достижение результатов образования соответствующих государственному стандарту, и необходимых для этого уровень мотивации, здоровья и развития обучающихся. Образовательные учреждения стараются перейти из режима функционирования в режим развития, целенаправленно занимаясь инновационной работой. Важным фактором в управлении образовательным процессом в школе является внутришкольный контроль – ведущая функция управления, призвана выполнять роль обратной связи между подсистемами учреждения образования. Нами была проведена профилактическая работа на базе МАОУ СОШ № 4 им. И.С. Черных, в 9 и 10 классах.

Одним из тревожных явлений в современном обществе является рост подростков с девиантным поведением, проявляющееся в асоциальных, конфликтных и агрессивных поступках, отсутствия интереса к учебе и так далее. Развитие подростков в свою очередь трактуется как процесс закономерного изменения, перехода из одного состояния в другое, более совершенное; переход от простого к сложному [1, с. 25].

В современном обществе взаимодействие личности, семьи и социума осуществляется в условиях качественного преобразования общественных отношений, которые могут вызвать не только позитивные, но и негативные изменения в различных сферах социальной жизни. Различные трудности, возникающие в процессе адаптации личности

подростка, порождают деформацию межличностных связей, разобщение поколений, утрату традиции и так далее. В массовых масштабах возрастают различные формы патологии (проституция, алкоголизм и так далее), криминализация социальной среды, ослабление нормативно-нравственной регуляции общественных отношений.

Девиантное поведение подростков можно рассмотреть как результат разнонаправленных по содержанию и формам реализации процессов, которые происходят в обществе в целом, либо те изменения, которые происходят в среде ближайшего окружения подростка, то есть семье, школе, компании. Наблюдение и изучение влияния ближайшего окружения подростка на проявление им каких-либо девиаций позволяет нам лучше понимать природу таких явлений, выявить основной механизм и тенденции функционирования и развития девиантного поведения как социального феномена [2, с. 152].

При рассмотрении, подросткового возраста, как кризисный период развития можно охарактеризовать рядом психологических, эмоциональных, личных и других обстоятельств осложняющих процесс адаптации и социализации в обществе. Границы подросткового возраста очень условны и у каждого исследователя они свои. Наиболее распространенный возраст для проявления отклоняющегося поведения считается 11–13 лет у мальчиков, 13–15 лет у девочек. Это объясняется такими явлениями как гормональные изменения, неблагополучные семьи, низкая успеваемость, отсутствие навыков общения, проявление насильственных действий со стороны домашних, вредные привычки [3, с. 125].

Причины девиантного (отклоняющегося) поведения могут иметь прямую зависимость от социальных условий существования подростка.

Практика наблюдения и взаимодействия с подростками показывает, что внешние и внутренние стороны поведения могут различаться. За внешним видом и мнимой воспитанностью может находиться аморальная натура. И наоборот за внешней распушенностью скрывается желание выглядеть оригинально, не так как все [4, с. 205].

Родственники, пытаясь контролировать поведение ребенка, применяют наказания, манипуляции, приказы, просьбы или модифицируют его поведение. Существует и такая практика модификации поведения, как воздействие нетрадиционных религиозных объединений на подрастающее поколение [5, с. 39], что затрудняет профилактику и коррекцию девиантного (агрессивного) поведения.

В педагогическом процессе применяются различные типологии поведения с отклонениями в поведении. В общеобразовательной школе преобладает одна из форм девиантного поведения – это педагогическая запущенность, которая часто сочетается со школьной дезадаптацией.



Результатом школьной дезадаптации может быть нарушение равновесия в отношениях с социумом, искажение в восприятии мотивов, ориентаций, диффузия социальных ролей подростком.

Наиболее распространённые поведенческие отклонения совместно со школьной дезадаптацией выделяют: дисциплинарные нарушения, прогулы, гиперактивное и агрессивное поведение, курение, ложь, хулиганство, воровство. Более масштабными признаками социальной дезадаптации выступают: употребление психоактивных веществ, сексуальные девиации, проституция, бродяжничество, совершение преступлений.

При работе с данными подростками, педагог-психолог учитывает индивидуальные особенности личности, уровень его психических процессов, адекватность самооценки. Педагог-психолог воздействует на внутренний мир подростка для реконструкции ценностной системы и обеспечивает оптимальную адаптацию и самореализацию за счет активизации ресурсов для преодоления трудностей.

В период прохождения производственной практики в МАОУ СОШ № 4 им. И.С. Черных, были реализованы такие виды деятельности, как: организаторская деятельность, которая заключалась в подготовке к проведению уроков, расчет времени, упражнений с учетом возрастных особенностей, продумывание рефлексии, подготовка презентации. Создание бланков на тестирование социометрия Дж. Морено, тест-опросник «незаконченные предложения», диагностика на выявление самооценки личности Г.Н. Казанцевой. Анализе особенностей детей в некоторых классах. Составление плана работы, знакомство с коллективом.

Консультативная деятельность заключалась в групповых беседах, помощь в поиске решении спорных вопросов у подростков в их коллективе или с педагогами.

Воспитательная деятельность исходила из заданий и упражнений способных заинтересовать и замотивировать подростка на дальнейшую продуктивную работу во время урока. На каждом уроке мы с подростками старались учиться контактировать и уважать мнение каждого, помогать в поиске решений.

Образовательная деятельность заключалась в обучении навыкам слушать друг друга, правовом воспитании подростков, их обязанностях и ответственности за свои поступки, и так далее.

Также были применены на практике следующие методы психолого-педагогического исследования:

Метод наблюдения. Заключался в наблюдении за учащимися 7, двух 9 и 10 классов. Их поведение на уроке, взаимодействии между собой, в группах, в отношении к учителю. Их восприятие материала,

который им предоставляют. Прохождению индивидуального тестирования (социометрия, тестирование «незаконченные предложения»).

Метод опроса, тестирование. Был применён на уроке-лекции, где мы с подростками вели диалог в форме «вопрос-ответ», это позволило мне узнать уровень осведомленности подростков в вопросе их знаний о своих правах, обязанностях и ответственности. Также тестирование (Социометрия) на выявление взаимодействия в классе [6]; диагностика на выявление самооценки личности Г.Н. Казанцевой [7]; тест-опросник «Незаконченные предложения» Сакса-Леви; адаптация в старшем звене (анкета Школа, И.В. Круг) [8]. Данный метод требовался для выявления причин отклоняющегося поведения.

Метод изучения педагогической документации. Заключалась в изучении особенностей детей, их взаимодействий по средствам разговоров с педагогом-психологом, классным руководителем.

Делая выводы о проделанной работе можно выделить приобретённые и более развиты (усовершенствованы) навыки и умения характеризующие готовность к осуществлению учебной, воспитательной и психологической работы в классе с учётом возможностей, интересов и особенностей детей; умение устанавливать отношения между подростками; подростками и педагогами, то есть соблюдение субординации и уважительного отношения друг к другу; проведение саморефлексии и анализа собственного опыта педагогической деятельности. Так как на каждом уроке социальный педагог обращает внимание на настроение подростков, для того чтобы в конце занятия уделить внимание именно тем подросткам у которых, по мнению социального педагога, имеются переживания. Для поддержки подростков также были проведены индивидуальные беседы в случае выявления отклонений в поведении или предрасположенность к ним. Все занятия были направлены на диагностику, взаимодействие в коллективе и правовую просвещенность, как подростков.

---

### Литература

1. Айхон, А. Трудный подросток / А. Айхон // Москва. – 2001. – 30 с.
2. Дюркгейм, Э. Социология / Э. Дюркгейм // Москва. – 1995. – 352 с.
3. Кондракова, И.Э. Агрессивное поведение подростков в современной школе: Педагогический взгляд на проблему // Дети группы риска: Материалы международного семинара. – Санкт-Петербург. – 2012. – 127 с.
4. Рогов, Е.И. Настольная книга практического психолога / Е.И. Рогов // Москва. Владос. – 2001. – 205 с.
5. Байгулова, Н.В. Специфика проявлений девиантного поведения несовершеннолетних, состоящих в нетрадиционных религиозных объединениях / Н.В. Байгулова, Д.Н. Лилик // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. – 2018. – Вып. 60. – Ч. 4. – С. 38–40.

6. Дружинин, В.Н. Методы психологической диагностики / В.Н. Дружинин, Т.В. Галкина. – Москва: Российская академия наук, 1993. – 88 с.
7. Карелин, А. Большая энциклопедия психологических тестов / А. Карелин. – Москва: Эксмо, 2007. – 416 с.
8. Нетребина, А.В. Учет психологических особенностей идентификации индивида в подростковом возрасте / А.В. Нетребина. – Вестник ТИУЭ. – 2013 – № 2. – 68 с.

УДК 316.6  
ГРНТИ 15.41.25

## **ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НАСТАВНИЧЕСТВА В РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ НАРКОЗАВИСИМЫХ**

### **FEATURES OF THE USE OF MENTORING IN THE RESOCIALIZATION OF DRUGS ADDICTS**

*А.Н. Свинтицкий*

Научный руководитель: Л.Г. Смышляева, д-р пед. наук, профессор

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* наркозависимые, ресоциализация наркозависимых, наставничество, наставническое сопровождение.

*Key words:* drug addicts, resocialization of drug addicts, coaching, mentoring and support.

*Аннотация.* Проблема наркомании в России и в мире является актуальной. С каждым годом в нашей стране все значимее задача разработки различных технологий по ресоциализации наркозависимых. Одна из развивающихся сегодня методик, это методика наставничества. Она имеет свою специфику в этой области.

Проблема наркомании имеет международный масштаб. По данным «Всемирного доклада о наркотиках» Управления ООН по наркотикам и преступности 2018 г. «количество людей, употребляющих наркотики минимум один раз в год, не изменилось в 2016 г. и составило приблизительно 275 млн. человек, что равняется примерно 5,6% мирового населения в возрасте от 15 до 64 лет» [1]. Страны всего мира организывают работу по борьбе с наркоманией на всех уровнях.

На данный момент в каждом регионе Российской Федерации ведется разработка оптимальных организационных моделей профилактики наркозависимости, большая работа правоохранительных органов по предотвращению распространения наркотиков, а также разработка психолого-педагогических моделей ресоциализации наркозависимых.

Согласно статистике, только 0,1% наркозависимых, обратившихся за помощью к АН (Анонимные наркоманы), остаются трезвыми. Это связано с тем, что бывшие наркозависимые испытывают огромные

затруднения при контакте со здоровым обществом, они не понимают, как им действовать, чтобы стать «своим» в мире трезвых людей. Поэтому вопрос ресоциализации бывших наркозависимых и предотвращение рецидивов употребления наркотиков является актуальным сегодня [2].

Ресоциализация наркозависимых – это комплекс мероприятий, направленных на изменение структуры значимых отношений наркозависимых и социальной идентичности с переориентацией на здоровую среду; изменения в личностной идентичности преобладанием репертуара семейных, профессиональных ролей; решение социально-психологических проблем; трансформацию личностных характеристик (отношение к нормам и правилам, уровень тревоги, агрессии и т.д.); формирование системы ценностей наркозависимых [3].

Среди методов работы с бывшими наркозависимыми особое внимание в последнее время привлекает методика наставничества. Сегодня ее включили в методические рекомендации по организации региональной системы социальной реабилитации и ресоциализации лиц, страдающих алкоголизмом, наркоманией и иными формами зависимости.

Данная методика заимствована из кадровой технологии и очень давно используется в организациях, отсюда она и берет свое определение: «Наставничество – это способ передачи знаний, умений и навыков более опытным сотрудником менее опытному в определенной предметной области» [4]. Более опытный сотрудник и является наставником. Наставник – это сотрудник организации, который берет на себя ответственность за передачу опыта менее опытному сотруднику или стажеру [5]. В случае реабилитации наркозависимого, очевидно, что наставником является бывший зависимый, который успешно прошел путь реабилитации и является полноценной единицей общества.

Данный метод применяется в различных реабилитационных центрах и включает в себя индивидуальные встречи, постановку наставником задач реабилитируемому, сопровождение, поддержку, информирование, контроль, обучение, мотивацию и т.п. Содержание встреч охватывает рассказ подопечного о своей работе, диалог с элементами коучинга, постановка и проверка рабочих заданий. Зависимый, глядя на наставника и на его пример освобождения от зависимости, и возвращения в социум понимает, что он может пройти такой же путь.

Несмотря на применение наставничества в практике ресоциализации наркозависимых, на данный момент недостаточно исследований, раскрывающих специфику применения этой технологии в рассматриваемой сфере и показывающих ее эффективность. Для выявления

специфики работы методики наставничества проводилось полуструктурированное интервью с несколькими действующими наставниками в городе Томске. Результаты этого исследования позволили выявить несколько важных аспектов.

Одной из особенностей данной методики является сама persona наставника. Ведь нет такой профессии. Главная миссия наставника в том, что он не обязательно является психологом или педагогом, но является наглядным примером выздоровления. Сам наставник не только помогает пройти путь по «12 шагам», но также является вдохновителем, другом, образцом для подражания. Как правило, наркозависимые сами выбирают себе наставника. Сначала они узнают их истории выздоровления, узнают об их трезвой жизни и находят близкого себе человека, чья история или пример кажется наиболее реальной для него самого.

Наставником готов быть далеко не каждый успешно ресоциализированный бывший наркозависимый. Не так легко вести подопечного, контролировать его и постоянно поддерживать, быть готовым выслушать в любое время, когда ему это необходимо. Общая проблема наркозависимых и даже бывших – это эгоизм. Наставничество основано на альтруизме, бескорыстном желании помочь ближнему. Но если копнуть глубже, становится ясно, что, помогая другим, человек помогает самому себе оставаться трезвым.

На данный момент нет определенно сформированной методики наставничества в ресоциализации наркозависимого. Несмотря на то, что в ее основе лежит методика «12 шагов», многие применяют ее по-разному, от этого и разное качество результатов.

Один наставник не в силах эффективно помочь наркозависимому и решить такие проблемы как:

1. Проблемы взаимоотношений с членами семьи.
2. Проблема трудоустройства.
3. Подорванное здоровье.
4. Имеет негативный образ в социуме.
5. Психологическая неустойчивость.
6. Подрывание веры в здоровое будущее.

Для решения всех этих проблем необходим целый комплекс мероприятий и действий.

Отвечая на вопрос, как организовать наставническое сопровождение будет эффективней всего, информанты отметили точечную работу. Не брать нескольких подопечных одновременно на фазе 12 шагов. Сопровождение одного наркозависимого дает большую связь между ним и наставником. Общаясь один на один, наркозависимый открывается гораздо лучше, чем в группе. Личное и приватное общение дает

ему возможность быть честным перед наставником и перед самим собой.

Это подтверждают и результаты апробирования данной модели. Данные, которые предоставили информанты показали, что:

- 50% наркозависимых, прошедших 12 шагов с наставником остаются трезвыми.
- 95% остаются трезвыми из тех, кто берет наставничество над другими.

Также информанты отметили те проблемы, с которыми сталкиваются они сами в своей деятельности:

1. Непонимание окружающих. Люди спрашивают: «Зачем тебе это нужно (быть наставником)?»
2. Разброс мнений по методам работы с наркозависимыми.
3. Психологическая неготовность помогать другому, в то время, когда у самого много трудностей в жизни.
4. Предвзятое отношение к подопечному.

Так как наставники – это бывшие наркозависимые, можно объединить список проблем ресоциализируемого и наставника в один. Получается, что человек, прошедший путь 12 шагов и взявший на себя роль наставника вынужден бороться с огромным количеством факторов усложняющих его путь трезвой жизни. Среди этих проблем мы также видим проблему равнодушия, а часто и осуждения обществом людей, употреблявших когда-либо наркотики. Все они до сих пор остаются анонимными именно из-за этого. Переосмысление данной проблемы массами людей еще впереди для российского общества.

Таким образом, наставничество в ресоциализации наркозависимых имеет немало особенностей, которые требуют внимания и детального исследования, чтобы укрепить применение и эффективность данной методики во всех регионах страны.

## **Литература**

1. Всемирный доклад о наркотиках 2018 // Сайт Управления ООН по наркотикам и преступности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://www.unodc.org/unodc/ru/frontpage/2018/June/world-drug-report-2018\\_-opioid-crisis--prescription-drug-abuse-expands-cocaine-and-opium-hit-record-highs.html](https://www.unodc.org/unodc/ru/frontpage/2018/June/world-drug-report-2018_-opioid-crisis--prescription-drug-abuse-expands-cocaine-and-opium-hit-record-highs.html) (дата обращения: 22.01.2019).
2. Афвазова, Е.А. Психологические аспекты зависимости / Е.А. Афвазова. – Санкт-Петербург: Издательство «Речь», 2003. – 120 с.
3. Кутянова, И.П. Ресоциализация наркозависимых: социально-психологические аспекты: автореф. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / И.П. Кутянова. – Санкт-Петербург, 2007. – 49 с.
4. Сулейманова, Н. Как сделать наставничество эффективным / Н. Сулейманова // Кадровик Кадровый менеджмент (управление персоналом). – Москва: ИД «Панорама». – 2012. – № 9. – С. 25–48.

5. Кларин, М.В. Современное наставничество: новые черты традиционной практики в организация XXI века / М.В. Кларин // ЭТАП: экономическая теория, анализ, практика. – Москва. – 2016. – № 5. – С. 92–112.
6. Методические рекомендации по организации региональной системы социальной реабилитации и ресоциализации лиц, страдающих алкоголизмом, наркоманией и иными формами зависимости // Федеральное казенное учреждение «Научно-исследовательский центр Федеральной службы Российской Федерации по контролю за оборотом наркотиков». – Москва, 2012. – 35 с.

УДК 371.72-051-053.5

ГРНТИ 14.25.05

## **НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

## **DIRECTIONS OF WORK OF THE SOCIAL TEACHER ON FORMING A HEALTHY LIFESTYLE LIFE IN YOUNGER SCHOOLBOYS IN THE CONDITIONS OF A GENERAL EDUCATIONAL ORGANIZATION**

***В.Б. Терехов***

Научный руководитель: Н.В. Байгулова, канд. пед. наук, доцент

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* социальный педагог, здоровый образ жизни, профилактика, воспитание, воспитательная работа.

*Key words:* social teacher, healthy lifestyle, prevention, education, educational work.

*Аннотация.* Период младшего школьного возраста – один из главных этапов становления здоровья, его физического и психического статуса, на котором закладываются основы здорового образа жизни. Необходимо совместными усилиями родителей и педагогов формировать у детей понятие здорового образа жизни, воспитывать соответствующие навыки и привычки, что должно способствовать эффективности мер социальной защиты здоровья детей.

Одной из высших ценностей нашего государства является здоровье населения. Дети – это наше будущее, именно поэтому защита их здоровья имеет первостепенную важность. Главной ценностью любого человека является духовное и физическое здоровье. Всемирная организация здравоохранения определяет понятие «здоровье» как «состояние полного социального и духовного благополучия» [2].

Только здоровый образ жизни сможет гарантировать сильное подрастающее поколение в дальнейшем. Именно поэтому в этих вопросах

сложно переоценить вклад, который вносит как школа, так и социальный педагог, ставя им главной задачей профилактику вредных привычек и ведения здорового образа жизни.

В работе социального педагога одно из главных мест отводится помощи детям, имеющим склонность к алкоголизму. Оно направлено на формирование у детей негативного отношения к алкоголю.

Целью профилактического воспитания детей группы риска является их возвращение к норме. Социальную норму характеризуют такие особенности как социальная приспособленность личности, гармоничность и целостность, критическая оценка своих поступков и действий окружающих. Чаще всего эти особенности личности страдают при алкогольной зависимости. В ходе воспитательной работы эти черты должны быть в поле зрения педагога. Для этого необходимо формировать разумные потребности, организовывать досуг детей так, чтобы они не были представлены сами себе.

В ходе воспитания необходимо раскрыть то, что даже малые дозы алкоголя несут вред. Важно указать не только на последствия употребления алкоголя, но и на сам факт безнравственности употребления спиртного. Нужно обратить внимание, что алкоголь приносит вред родным и близким зависимого.

Работа социального педагога должна быть направлена на формирование здоровых социально-психологических установок у родителей через освещение проблемы алкоголизма и внушения мысли о личной ответственности родителей за каждый случай употребления алкоголя детьми [1].

Работа с родителями должна проводиться с учетом возраста ребенка. По итогам данной работы важно привлечь родителей к антиалкогольному воспитанию детей. Так же в компетенцию социального педагога может входить совместная работа с родителями для составления проведения свободного времени и праздничных дней без употребления алкоголя. Для того, чтобы сформировать здоровый образ жизни, одним из главных методов работы социального педагога является семейная профилактика. Данный вид профилактики проводится в виде бесед, тренингов, консультаций. Основным фактором риска в развитии алкогольной зависимости является предоставленность детей самим себе, поэтому стоит задуматься об организации свободного времяпрепровождения. Необходима пропаганда кружков, секций, детско-юношеских организаций, чтобы дети были заинтересованы и могли выбрать то, что им больше подходит. Исходя из этого, социальный педагог должен знать интересы, предрасположенности увлечения детей и поспособствовать в организации досуга.



Действия социального педагога должны быть профилактическими и направлены не на то, чтобы ученики прекратили вредные привычки, а на то, чтобы они не начинали этого делать.

Касаясь проблемы курения, большинство учащихся младших классов начинают свое знакомство с сигаретами зачастую из любопытства. Школьники старших классов приобщаются к курению, подражая взрослым, желая выглядеть независимыми.

Кроме того, увеличивается число детей, приобщающихся к наркотикам. Проводя работу о влиянии наркотиков, педагог должен донести до учеников следующую информацию. Чтобы появилась наркозависимость достаточно попробовать его всего несколько раз. Употребив наркотик однажды, подросток зачастую не может избавиться от наркозависимости. Необходимо подчеркнуть, что многие употребляют сигареты и алкоголь для снятия напряжения, хотя известно, что спорт и физическая нагрузка гораздо эффективнее снимает стресс.

Здоровье подрастающего поколения – важная социальная проблема. Дети должны быть не просто здоровым, но и уметь воспитывать в будущем здоровых детей. Именно в процессе социализации происходит приобщение школьников к здоровому образу жизни. На данный момент, школа является ключевым компонентом социализации ребенка. Именно поэтому работа социального педагога должна быть направлена на профилактику таких аддикций, как алкогольная зависимость, курение и наркомания. Важно уделить внимание организации досуга учащихся, посредством привлечения к деятельности в кружках и спортивных секциях. Необходимо развивать у детей разумные потребности, заниматься организацией их свободного времени. Таким образом, в формировании здорового образа жизни очень важна роль социального педагога.

---

### **Литература**

1. Байер, Е.А. Здоровьесберегающие технологии в образовательных учреждениях государственной поддержки детства / Байер Е.А. // Физическая культура. – 2008. – № 4. – С. 15–21.
2. Ощепкова, Т.Л. Воспитание потребности в ЗОЖ у детей младшего школьного возраста / Т.Л. Ощепкова // Начальная школа. – 2006. – № 8. – С. 90.
3. Миронова, Е.В. Теоретический подход к определению понятий здоровья и здорового образа жизни / Е.В. Миронова // Известия ТГПУ. – Пенза, 2006. – С. 128–133.

УДК 304.3  
ГРНТИ 14.25.19

**СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА  
ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ  
У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ  
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

**SOCIO-PEDAGOGICAL PROGRAM FOR THE FORMATION  
OF A HEALTHY LIFESTYLE AMONG YOUNGER  
SCHOOLCHILDREN IN A GENERAL  
EDUCATIONAL ORGANIZATION**

***В.Е. Цвиренко***

Научный руководитель: Г.Ю. Титова, канд. пед. наук, доцент

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* здоровый образ жизни, младшие школьники, общеобразовательная организация.

*Key words:* healthy lifestyle, younger students, general educational organization.

*Аннотация.* Сегодня образовательные организации несут ответственность за формирование здорового образа у подрастающего поколения. В связи с этим, к воспитательной системе общеобразовательных организаций предъявляются высокие требования, поэтому актуальность исследования не вызывает сомнений. В исследовании обобщены основные подходы формирования здорового образа жизни у младших школьников в общеобразовательной организации. А также в статье представлены элементы социально-педагогической программы формирования здорового образа жизни у младших школьников в условиях общеобразовательной организации.

Человек – высшее творение природы. Но для того, чтобы наслаждаться её сокровищами, он должен отвечать, по крайней мере, одному требованию: быть здоровым. По данным экспертов Всемирной организации здравоохранения здоровье каждого человека на 50 процентов зависит от образа жизни. Следить за своим образом жизни необходимо с самого детства. Ведь именно в детстве ребенок впитывает все, что ему предлагает окружение. В. Скворцова, министр здравоохранения РФ, пишет: «...проблема сохранения здоровья касается всех. Любые процессы, которые происходят и в Правительстве, и в каждом регионе, в муниципалитете, в селе, должны иметь вектор, направленный на сохранение здоровья и на здоровьесбережение».

В первую очередь субъектом формирования здорового образа жизни выступает образовательная организация, так как большую часть своего времени ребенок проводит именно в школе. И уже задача образовательной организации использовать в процессе формирования

здорового образа жизни эффективные методы и подходы. Этот процесс необходимо начинать с самого раннего возраста, по крайней мере, в начальной школе.

По итогам наблюдений и диагностик, проведенных в 4В классе МАОУ Гимназия № 13 г. Томска, отмечается, что небольшая часть детей здоровы и имеют знания по поддержанию и укреплению своего здоровья. Так, например, анализ данных, полученных в ходе проведения диагностики анкета «ЗОЖ» (автор Т.Ф. Булыга), свидетельствует, что среди 24 учащихся, вошедших в экспериментальную группу, 19,5% в полном порядке, 68,7% имеют не самые хорошие вредные для здоровья привычки, но с ними пока еще не трудно бороться. 11,8% не имеют отношения к здоровому образу жизни, им как можно скорее нужно браться за свое здоровье. Лишь небольшая часть класса занимается спортом, ведет здоровый образ жизни, а большую часть класса необходимо вовлекать в мероприятия, пропагандирующие здоровый образ жизни.

#### Уровень состояния здоровья

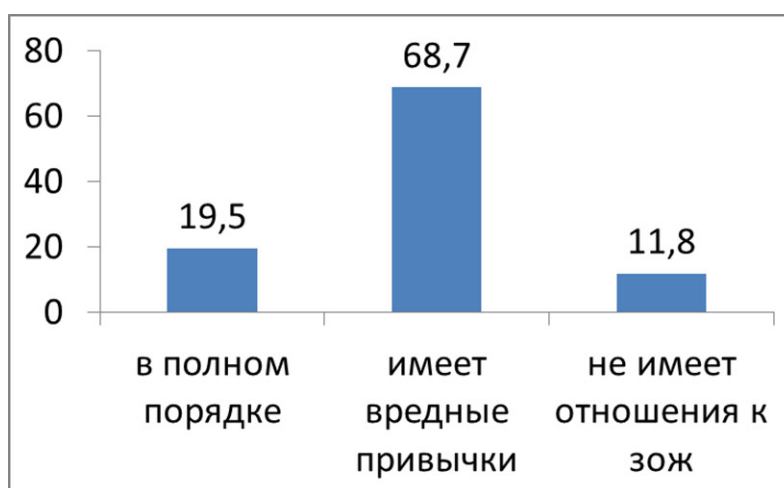


Рис. 1. Уровень состояния здоровья участников экспериментальной группы на поисково-констатирующем этапе

В рамках написания курсовых работ и выпускной квалификационной работы нами была разработана и апробирована социально-педагогическая программа формирования здорового образа жизни у младших школьников в условиях общеобразовательной организации. Программа способствует формированию позитивного отношения к активному образу жизни и дает возможность получить знания о вредных и полезных привычках.

В рамках программы предусмотрены такие формы работы, как: кругосветки, подвижные игры, интеллектуальное шоу, спортивные

соревнования. Наиболее интересные из них – это интерактивный урок «Полезные и вредные для здоровья привычки», театрализованное представление по сказке С.М. Михалкова «Как медведь трубку нашёл», интеллектуальное шоу «Где логика?», просмотр мультфильмов «Спортландия», «Спортландия». Так же программа предусматривает спортивно-оздоровительные перемены в форме подвижных игр и игр для поднятия эмоционального фона, проведение на уроках физминутки. В ходе мероприятий программы дети получают информацию по здоровому образу жизни, а также демонстрируют свои умения в спортивных мероприятиях, фотоконкурсе на тему «Я и ЗОЖ», в написании рассказа «Моя тропа здоровья». Программой предусмотрено проведение родительского собрания с участием медицинского работника образовательной организации с целью показать родителям важность правильного питания и на практике попробовать составить меню на день для ребенка.

Предшествовали написанию социально-педагогической программы: анализ литературы, уточнение понятия здоровый образ жизни, обобщение систематизация подходов, которые применяются в формировании здорового образа жизни. По мнению Б.А. Воскресенского, ЗОЖ содержит: нравственно-гигиеническое воспитание, правильно организованный физиологически оптимальный труд, физкультуру, психогигиену, закаливание, продуманную организацию досуга, активный двигательный режим, экологическое воспитание и отказ от вредных привычек [1, с. 39]. А так же в анализе зарубежного и отечественного опыта заинтересовало, что в США, Англии и других странах при разработке школьных программ специалисты в первую очередь ориентируются на сохранение соматического здоровья учащихся и их эмоциональную стабильность. В этих странах есть программы, которые направлены на сохранение здоровья школьников в большей степени, чем это принято традиционно. Так называемые «школы содействия здоровью» отличаются от обычных образовательных учреждений тем, что в них большое внимание уделяется развитию навыков и умений в области охраны здоровья и ведения здорового образа жизни [2, с. 427]. В России появились школы, содействующие здоровью, приоритетным направлением которых является повышение двигательной активности и улучшение состояния физического здоровья школьников [3, с. 39].

Во ФГОС начального общего образования представлены задачи, которые реализуются на уроках физической культуры: укрепление здоровья, содействие гармоничному физическому, нравственному и социальному развитию, успешному обучению, формирование первоначальных умений саморегуляции средствами физической культуры.

Формирование установки на сохранение и укрепление здоровья, навыков здорового и безопасного образа жизни [4].

Результатами освоения основной образовательной программы начального общего образования по физической культуре является:

1. формирование первоначальных представлений о значении физической культуры для укрепления здоровья человека (физического, социального и психологического), о ее позитивном влиянии на развитие человека (физическое, интеллектуальное, эмоциональное, социальное), о физической культуре и здоровье как факторах успешной учебы и социализации;

2. овладение умениями организовывать здоровьесберегающую жизнедеятельность (режим дня, утренняя зарядка, оздоровительные мероприятия, подвижные игры и т.д.);

3. формирование навыка систематического наблюдения за своим физическим состоянием, величиной физических нагрузок, данных мониторинга здоровья (рост, масса тела и др.), показателей развития основных физических качеств (силы, быстроты, выносливости, координации, гибкости) [4].

Подводя итоги, следует сказать о том, что нами частично апробированы элементы разработанной социально-педагогической программы формирования здорового образа жизни у младших школьников, уже есть положительный промежуточный результат. В настоящее время классный руководитель использует элементы программы в своей деятельности. Проведение опытно-экспериментальной работы привело нас к выводу, что формирование здорового образа жизни – комплексный систематичный процесс, который способствует снижению уровня заболеваний и повышению занятости детей в свободное время.

## **Литература**

1. Воскресенский, Б.А. Здоровый образ жизни и гигиеническое воспитание подростков и молодежи / Б.А. Воскресенский. – Москва, 1987. – С. 39.
2. Байкова, Л.А. Социальное здоровье: методология, теория и практика: монография / под ред. Л.А. Байковой. – Рязань. – 2006. – С. 39.
3. Бирюкова, Н.А. Здоровьесберегающие технологии в общеобразовательных учреждениях / Н.А. Бирюкова // Гигиена и санитария. – 2006. – № 1. – С. 76.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: офиц. текст / Министерство образования Российской Федерации. – Москва, 2009.

УДК 373.1.02  
ГРНТИ 14.25.05

## **ПРОГРАММА СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДНЕГО ЗВЕНА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

### **PROGRAM OF SUPPORT OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF TRAINERS OF THE MEDIUM EDUCATIONAL ORGANIZATION**

***М.Е. Цвиренко***

Научный руководитель: Г.Ю. Титова, канд. пед. наук, доцент

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* профессиональное самоопределение, обучающиеся, программа, общеобразовательная организация.

*Key words:* professional self-determination, trainees, program, general organization.

*Аннотация.* Для каждого человека важно выбрать такую профессию, в которой он смог бы реализовать свои возможности и быть в ней максимально успешен. Поэтому процесс профессионального самоопределения должен начинаться еще в школе и исходя из этого, вся ответственность ложится на образовательные организации. В статье обобщены подходы, которые стали основой при разработке программы сопровождения профессионального самоопределения обучающихся среднего звена общеобразовательной организации. А также в статье представлены элементы программы сопровождения профессионального самоопределения обучающихся среднего звена общеобразовательной организации.

Для каждого человека выбор профессии всегда был и остается очень важным и ответственным шагом в жизни. К сожалению, многие очень часто выбирают себе профессию под влиянием внешних обстоятельств, учитываются мнение близких, внешняя атрибутика профессии, престижность и ее экономическая выгодность. Очень важно, чтобы выбор своей будущей профессиональной деятельности был сделан самостоятельно и осознанно. Ведь от того, насколько правильно выбран жизненный путь, зависит общественная ценность человека, его место среди других людей, удовлетворенность работой, физическое и нервно-психическое здоровье, его радость и счастье.

Проблема профессионального самоопределения является одной из наиболее актуальных, еще и потому, что требования к профессионально готовой личности возрастают. Ведь сегодня работодатели требуют таких специалистов, которые умели бы успешно адаптироваться к условиям совершенно разных нововведений в трудовой деятельности. А успешным данный процесс адаптации будет только в том случае, когда специалист будет работать по своему призванию. Для этого,

каждый человек должен четко знать свои интересы, способности и склонности и понимать важность их предназначения. А так как в выпускных классах обучающиеся уже должны конкретно понимать, какую профессию они пойдут получать в высших учебных заведениях или заведениях среднего профессионального образования, тогда организация помощи обучающимся в осознании своих интересов, склонностей и способностей станет актуальной в период обучения в среднем звене школы.

Из выступления В.В. Путина, Президента Российской Федерации: «Уже в школе важно помочь ребятам осознанно выбрать будущую специальность, которая будет востребована на рынке труда, чтобы они потом смогли найти себе дорогу по душе, получали достойный заработок, могли состояться в жизни» [1]. Сегодня общеобразовательные организации несут ответственность за процесс профессионального самоопределения обучающихся и должны принимать такие меры, которые обеспечили бы успешность данного процесса.

На современном этапе актуальность сопровождения профессионального самоопределения в общеобразовательных организациях подчеркивается в ряде государственных документов: ФЗ № 273 от 29.12.2012 «Об образовании в Российской Федерации», ФГОСы общего образования, ФЗ № 120 от 24.06.1999 «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних», Стратегия развития системы сопровождения профессионального самоопределения обучающихся 2015–2020 гг., Концепция развития дополнительного образования детей, Концепция организации профориентационной работы в образовательных учреждениях города Томска на 2017–2020 гг.

Решением данной проблемы мы занимались в рамках курсовых работ и выпускной квалификационной работы. Нами была разработана «Программа сопровождения профессионального самоопределения обучающихся среднего звена общеобразовательной организации». Разработка данной программы нацелена на то, чтобы помочь каждому обучающемуся осознанно построить свою индивидуальную траекторию развития в условиях самостоятельного выбора профиля обучения и сферы будущей профессиональной деятельности.

Предшествовали разработке программы анализ литературы, уточнение понятия «профессиональное самоопределение», а также обобщение и систематизация подходов к профессиональному самоопределению обучающихся.

Изучая и уточняя понятие «профессиональное самоопределение», мы остановились на определении, которое нам предлагает Н.С. Пряжников. Он считает, что сущностью профессионального самоопределения является самостоятельное и осознанное нахождение смыслов

выбираемой или уже выполняемой работы и всей жизнедеятельности в конкретной культурно-исторической (социально-экономической ситуации), а также нахождение смысла в самом процессе самоопределения [2, с. 21]. Мы же, для успешного процесса профессионального самоопределения при разработке программы, основывались на следующих подходах:

- Информационный подход. Основной его целью выступает создание условий для обеспечения обучающихся достоверной информацией о рынке труда, образовательных учреждениях, современных профессиях.
- Развивающий подход. Формирование определенных знаний, умений и навыков у обучающихся для овладения той или иной профессией.
- Консультационно-диагностический, целью которого является помощь обучающимся разобраться в своих способностях и интересах и соотнести их с тем или иным видом деятельности.
- Активизирующий подход. Основная его цель это формирование готовности к осознанному и самостоятельному выбору.

Анализируя зарубежный опыт сопровождения процесса профессионального самоопределения, интересным был опыт во Франции. Одним из ключевых направлений деятельности как советников, так и школьных психологов и классных руководителей в рамках профессионального самоопределения является установление и поддержание связи с семьей. Классный руководитель совместно с школьным психологом собирают определенные данные об изменении интересов к тому или иному виду деятельности, о проявлении способностей учащихся и их профессиональных планах на будущее, приглашает родителей для обсуждения будущего их детей. Советник также проводит индивидуальные консультации с учащимися и их родителями в целях помочь осуществить профессиональный выбор, разработать конкретный план на будущее [3, с. 33].

При разработке нашей программы мы использовали похожую форму организации деятельности по сопровождению профессионального самоопределения обучающихся, которая подразумевает работу с родителями, это проведение индивидуальных родительских собраний, а также приглашения родителей для представления обучающимся своей профессиональной деятельности и информации о том предприятии или организации, в которой они работают.

Анализируя опыт Японии, было интересно то, что профориентация здесь глубоко интегрирована в учебный процесс и составляет основу учебных программ для средней школы. А также отличительной чертой является развитие способности учащихся к самопониманию и са-



мооценке. Каждый обучающийся должен уметь распознать свои потребности, способности, ценности и установки. Так, в школах Японии существуют специальные курсы, на которых обучающиеся, знакомясь с той или иной профессией, могут понять есть у них интерес или определенная способность к выбранному делу или нет [4].

Опыт распознавания своих интересов, склонностей и способностей нашел отражение и в нашей программе, но немного в другой форме. Программа предполагает проведение занятий по «Самопознанию», которые помогут обучающимся не только понять свои интересы, склонности, выявить таланты и способности, которые помогли бы найти свое отражение в той или иной профессиональной деятельности, но и прививать определенные ценности, необходимые в жизни для каждого человека. А также одной из задач выступает приобщение к труду, подготовка личности к тому, что трудовая деятельность является неотъемлемой частью жизни каждого из нас.

Помимо занятий по самопознанию и организации встреч с родителями обучающихся план мероприятий программы предусматривает: организацию встреч с руководителями предприятий или организаций, выходы обучающихся в организации, проведение классных часов, нацеленных на знакомство с современным рынком труда, внеурочных мероприятий, а также мероприятий, проводимых совместно с обучающимися старших классов.

Процесс сопровождения профессионального самоопределения обучающихся должен носить комплексный и систематический характер. В российских школах основным организатором процесса сопровождения профессионального самоопределения выступает педагог-психолог или социальный педагог, но и помимо них участвовать в этом процессе должны и классные руководители, и учителя-предметники, а также должны привлекаться и учреждения, имеющие отношение к профессиональной ориентации. И только при такой комплексной и систематической работе процесс профессионального самоопределения будет успешен.

## **Литература**

1. Заседание Госсовета по вопросам совершенствования системы общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://kremlin.ru/events/president/news/51001#sidebar> (дата обращения: 17.04.2019).
2. Пряжников, Н.С. Профессиональное самоопределение: теория и практика / Н.С. Пряжников. – Москва: Академия, 2007. – 21 с.
3. Топешкина, Н.В. Зарубежный опыт организации профориентационной работы в школе / Н.В. Топешкина // Экономика в школе. – 2012. – № 1. – С. 34–46.
4. Дементьев, И.В. Профориентация: зарубежный опыт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/18837/1/Профориентация%20зарубежный%20опыт.pdf> (дата обращения: 12.04.2018).

## **ФОРМИРОВАНИЕ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ У ПОДРОСТКОВ КАК СРЕДСТВО ПРОФИЛАКТИКИ СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ**

### **FORMATION OF VITALITY IN ADOLESCENTS AS A MEANS OF PREVENTING SUICIDAL BEHAVIOR**

***В.Е. Целикова***

Научный руководитель: Г.Ю. Титова, канд. пед. наук, доцент

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* жизнестойкость, суицид, подростки, личность, досуг, программа.

*Key words:* vitality, suicide, adolescents, personality, leisure, leisure, program.

*Аннотация.* Данная статья посвящена проблеме суицидального поведения подростков и её решению через формирование жизнестойкости. Автором представлена программа, в которой предлагаются формы и методы работы направленные на развитие компонентов жизнестойкости.

Современное общество требует от детей и подростков высокой успеваемости, конкурентоспособности и социальной активности. Учитывая психологические особенности подросткового возраста, а также влияние внешних и внутренних факторов социализации современных детей, не все подростки способны соответствовать нормам, которые диктует общество. Эта неспособность выражается в разных формах девиаций, к которым относится суицидальное поведение. В данной статье формирование жизнестойкости личности рассматривается как перспективное направление первичной социально-педагогической профилактики суицидального поведения.

Подростковый возраст – это время активного формирования личности, промежуточный период между зависимым детством и самостоятельной, ответственной взрослостью [1]. Этот период характеризуется резкими изменениями, которые затрагивают все стороны развития ребенка. Непропорциональное развитие скелета может спровоцировать чувство неуклюжности и неловкости, а гормональные изменения сопровождаются перепадами настроения и эмоциональной нестабильностью. Происходит переориентация общения с родителей и учителей на сверстников [2]. В совокупности все это может являться факторами риска развития девиантного поведения, в том числе и суицидального.

Статистический анализ суицидальных попыток в Томске и Томской области показывает, что по сравнению с 2011 годом в 2018 году

их количество увеличилось на 59%. По итогам наблюдений и диагностик, проведенных в 7 классе МБОУ СОШ №49 города Томска, отмечается конфликтность, повышенный уровень тревожности и низкий уровень саморегуляции поведения и эмоций. Так, например, анализ данных, полученных в ходе проведения диагностики «Тест жизнестойкости Мадди», свидетельствует, что среди 20 обучающихся, вошедших в экспериментальную группу, у 70% показатели соответствуют норме, у 20% снижены и 10% относятся к группе риска (рис. 1). Соответственно, 30% подростков нуждаются в помощи специалиста. Это обуславливает актуальность проведения профилактической работы по данному направлению.



Рис. 1. Уровень жизнестойкости участников экспериментальной группы на поисково-констатирующем этапе

В рамках выпускной квалификационной работы, на основе проведенных исследований и опыта организации воспитательной работы в МБОУ СОШ №49 города Томска нами была разработана социально-педагогическая программа формирования жизнестойкости у подростков как средства профилактики суицидального поведения, направленная на организацию досуга, формирование позитивных качеств личности, создание благоприятных условий для сплочения классного коллектива и социализации отдельных его членов. Ведущая роль в этой программе отводится мероприятиям, направленным на формирование личностных ресурсов, которые помогут подростку в преодолении стрессовых ситуаций, так как формирование у подростков жизнеутверждающих ценностно-смысловых установок, коммуникативных навыков, концепций, направленных на преодоление стресса, навыков

рефлексии и саморегуляции способствуют позитивной социализации, саморазвитию и включенности в учебный процесс [3].

Программой предусмотрено включение подростков в физкультурно-спортивную и игровую деятельность, которые требуют усилий школьников для преодоления препятствий и направлены на развитие морально-волевых качеств личности. Это необходимо для того, чтобы подростки могли управлять собой, не поддаваться соблазну вредных привычек, пережить неизбежные обстоятельства жизни и потери. Одним из таких мероприятий является занятие на скальном тренажере в ДДЮ «Кедр». Такие занятия способствуют развитию выносливости, повышению скорости принятия решения, развитию логического мышления, устойчивости в стрессовых ситуациях, смелости, решительности и выдержке. Все формы и методы работы, описанные в программе, разработаны с учетом психологических особенностей подросткового возраста. Так, ведущей деятельностью в этом периоде является общение и такие формы взаимодействия, как спортивные игры, тренинги и другие коллективные мероприятия, благотворно сказывающиеся на сплочении и позитивном взаимодействии членов классного коллектива.

Помимо этого разработаны мероприятия с участием родителей, что является еще одним важным направлением профилактической работы [4]. Организация детско-родительского досуга – неотъемлемая часть работы с подростками, направленная на сближение и поддержание здоровых взаимоотношений в семье. Совместное участие в спортивных мероприятиях, походы и проектная деятельность помогают в установлении контакта и укреплении семейных отношений. Например, соревнования между седьмыми классами с участием родителей, приуроченными ко Дню семьи, и чаепитие после них зарядили позитивными эмоциями и оставили теплые воспоминания у всех участников. Кроме того, необходима отдельная работа с родителями. Проведение анкетирования поможет получить информацию о микроклимате в семье, а родительские собрания и индивидуальные консультации помогут им понять, что важно в разумных культурно-этических рамках предоставлять подростку свободу в отношении выбора интересов, друзей и выражения своего мнения, вспомнить, что они чувствовали и как переживали сами подростковый возраст.

Кроме активных видов деятельности, программа предусматривает проведение тренингов, направленных на развитие способностей понимать эмоциональное состояние другого человека, развитие способности выражать свое эмоциональное состояние, поиск конструктивных методов разрешения конфликтов, обучение методам саморегуляции психических состояний с помощью самовнушений. Также предусмот-

рены классные часы с просмотром короткометражных мультфильмов (например, «Лу», «Песочник», «Сокровище» и др.) с последующим обсуждением, что влияет на развитие способностей видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения. Чем больше у подростка внутренних ресурсов, тем больше его сопротивляемость среде, сильнее его субъектность, воля, самосознание и стрессоустойчивость при сохранении целостности личности.

Подводя итоги, следует сказать о том, что нами частично апробированы элементы разработанной социально-педагогической программы формирования жизнестойкости у подростков, однако педагогами и учителями уже отмечается положительная динамика в эмоциональном настроении детей, настойчивости достижения целей и снижение уровня тревожности. Хочется отметить, что профилактика суицидального поведения подростков является важной частью социально-педагогической работы, которая должна быть систематической, а мероприятия, проводимые в рамках этого направления комплексными, то есть направленными на различные уровни и аспекты взаимодействия социального пространства, семьи, личности. Формирование жизнестойкости педагогическими средствами может значительно снизить степень суицидального риска, так как жизнестойкость – это внутренний ресурс, развитие которого способствует поддержанию физического, психического и социального здоровья, установка, которая придает жизни ценность и смысл в любых обстоятельствах.

---

## Литература

1. Выготский, Л.С. Педология подростка / Л.С. Выготский. – Москва: Педагогика. – 1984. – Т. 4. – С. 132.
2. Эльконин, Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте / Д.Б. Эльконин // Вопросы психологии. – 1971. – № 4. – С. 6.
3. Евтушенко, Е.А. Жизнестойкость личности как психологический феномен / Е.А. Евтушенко // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: материалы X междунар. научно-практ. конф. Новосибирск, 18 янв. – Новосибирск, 2016. – С. 58.
4. Методика и технология работы социального педагога в общеобразовательном учреждении: учеб. пособие; составитель Г.Ю. Титов; ГОУ ВПО «Томский государственный педагогический университет». – Томск: Изд-во ТГПУ, 2009. – 72 с.

УДК 373.32  
ГРНТИ 14.25.01

**ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ  
УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ РЕБЁНКА В ПЕРВОМ КЛАССЕ  
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ  
(ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ МАОУ СОШ № 32)**

**ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS  
OF SUCCESSFUL ADAPTATION OF THE CHILD  
IN THE FIRST GRADE OF SECONDARY SCHOOL  
(FROM EXPERIENCE MAOU SOSH № 32)**

***О.В. Чапкина***

Научный руководитель: О.Б. Гач, канд. ист. наук, доцент

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* первоклассники, средняя общеобразовательная школа, готовность к школе, адаптация, организационно-педагогические условия, пространственно-временные представления.

*Key words:* first graders, secondary general education school, readiness for school, adaptation, organizational and pedagogical conditions, space-time representations.

*Аннотация.* В настоящее время проблема непрерывности учебно-воспитательного процесса и целостности образовательной среды является одной из важнейших в развитии образования в России. В статье представлен опыт МАОУ СОШ № 32 г. Томска по созданию условий для успешной адаптации первоклассников в период перехода от дошкольного к начальному школьному образованию. Рассмотрены аспекты психолого-педагогического сопровождения детей, поступающих в первый класс, в условиях общеобразовательной школы. Особое внимание уделяется фактору несформированности пространственно-временных представлений у первоклассников, который без специально организованной помощи остается на низком уровне и влечет за собой в последующем трудности в обучении: запоминании зрительного образа буквы, понимании текстов и условий задач, оперировании абстрактными категориями, установлении причинно-следственных связей.

Предшкольное образование – новая ступень системы общего образования, обеспечивающая равные стартовые возможности для детей 5–7 лет. Ее появление предусмотрено в «Федеральной целевой программе развития образования на 2006–2010 годы». Школьное обучение требует от ребенка сформированности определенных психологических и физиологических факторов. Однако, несмотря на принятые программы, в настоящее время по-прежнему в первый класс общеобразовательной школы приходят дети с очень разной степенью готовности к школе.

Школьные общеобразовательные программы составлены так, что они опираются на некий средний уровень актуального развития, которого достигает нормально развивающийся ребенок к концу дошкольного возраста. Причём речь идёт не просто о готовности к обучению, а о готовности к школьному обучению, т.е. к обучению в классе, где одновременно учатся 25–29 человек. И если уровень актуального развития некоторых детей ниже, чем предусматривает программа, то обучение не опирается на их «зону ближайшего развития», и они попадают в разряд «отстающих» [1].

Мы представим свой опыт помощи первоклассникам в адаптации к учебной деятельности. С целью обеспечения успешной адаптации всех детей в нашей школе созданы следующие организационно-педагогические условия:

- сопровождение ребёнка и родителей на переходном этапе (до школы);
- логопедическая и психологическая диагностика первоклассников в начале учебного года (сентябрь);
- взаимосвязь учителя, психолога, логопеда (командный подход) в первом классе;
- промежуточный и итоговый контроль результатов обучения каждого ребенка всеми специалистами;
- деятельность школьного психолого-медико-педагогического консилиума (ПМПк);
- работа с родителями. Это с одной стороны очень трудное, с другой – важное условие, которое должно быть предусмотрено на каждом этапе обучения и в каждом виде деятельности.

Рассмотрим подробнее аспекты психолого-педагогического сопровождения детей, поступающих в первый класс.

Сопровождение ребёнка и родителей на переходном этапе (до школы) включает:

- проведение общего собрания с родителями дошкольников,
- встречи с воспитателями детских садов,
- разработка рекомендаций для родителей будущих первоклассников;
- организация индивидуальных бесед логопеда, психолога с ребенком в присутствии и по желанию родителей с целью определить дефициты, помочь в их преодолении;
- группы подготовки к школе – проведение занятий с дошкольниками.

Необходимость консультаций родителей перед школой возникла в связи с недостаточной осведомленностью родителей в области педагогики и возрастной психологии. Отсутствие понимания родителями специфики образовательного процесса приводит к возникновению у детей сложностей. Нередко ребёнку с достаточно низким уровнем

развития родители выбирают сложную общеобразовательную программу, не соответствующую его возможностям, требуют исключительно отличных оценок, не помогают в подготовке домашних заданий. В результате ребёнок чувствует себя неуспешным, пытается самореализоваться другими способами (агрессия, уход в себя, различные невротические реакции). При этом школьник теряет мотивацию к обучению, у него не формируется познавательная активность, образуются «провалы» в предметных знаниях, умениях, навыках.

В начале каждого учебного года (сентябрь) логопед и психолог проводят диагностику первоклассников. В рамках диагностических мероприятий логопед изучает медицинские карты, обследует всех первоклассников, выявляет детей с речевыми нарушениями, представляет результаты учителям на первом заседании ПМПк. В письменный отчет для классных руководителей включается анализ психолого-педагогического обследования дошкольного образовательного учреждения (при наличии) о готовности ребёнка к школе по Л.А. Ясюковой. Психолог проводит диагностику адаптации первоклассников, обследует и выявляет детей с низким уровнем адаптации. Подготовленные специалистами письменные отчеты помогают учителям первых классов понимать и отслеживать сильные и слабые стороны обучающихся.

В ходе проведения начальной диагностики за последние 3 года выявлено, что большое количество детей (50–60%), поступающих в 1 класс нашей школы, имеют низкий уровень сформированности пространственных или временных представлений, либо того и другого одновременно. Если проанализировать трудности усвоения детьми учебных программ в 3–4 классе и психолого-педагогическое индивидуальное диагностирование, можно отметить, что именно фактор несформированности пространственно-временных представлений играет значимую роль в трудностях обучения, а кроме того без специально организованной помощи остается на низком уровне. В случае пролонгирования задержки развития пространственно-временных представлений ребенок уже во 2 классе сталкивается с трудностями установления причинно-следственных связей, понимания текстов и условий задач, оперирования абстрактными категориями.

Следует отметить, что восприятие пространства опирается на различные системы совместно работающих анализаторов, а образующиеся межанализаторные нервные связи обуславливают сложность данного процесса. Поэтому восприятие пространства относят к сложным формам восприятия. Б.Г. Ананьев называет механизм восприятия пространства «полиmodalным», т.е. в нем участвуют несколько анализаторов [2].



Выявлено, что определенный уровень пространственной ориентировки должен быть сформирован еще в дошкольном детстве. Исследования педагогов и психологов свидетельствуют о необходимости систематической и последовательной работы в этом направлении, возраст 6–8 лет является сензитивным для такого воздействия. Ориентировка в пространстве требует умения пользоваться какой-либо системой отсчета. В период раннего детства ребенок ориентируется в пространстве на основе так называемой чувственной системы отсчета, т.е. по сторонам собственного тела. Различение основных пространственных направлений обусловлено степенью освоенности ребёнком «схемы собственного тела», уровнем ориентации «на себе». Установлено, что освоение каждой следующей системы отсчета базируется на хорошем знании предшествующей. Так, в исследованиях убедительно показана зависимость различения учениками 3–4 классов сторон горизонта от их умения дифференцировать основные пространственные направления на географической карте [3].

Н.И. Локалова указывает, что недостатки в развитии пространственных представлений лежат в основе 47% трудностей, испытываемых младшими школьниками при усвоении учебного материала по математике, 24% трудностей при усвоении материала по русскому языку и формировании навыка письма и 16% трудностей при обучении чтению [4].

С целью преодоления проблемы несформированности пространственных и временных представлений в этом учебном году для первоклассников в нашей школе были организованы дополнительные развивающие занятия. Курс рассчитан на 10–12 групповых занятий, проводятся 1 раз в неделю. Групповая работа предполагает использование активных форм и методов работы: рефлексия (игра «Да-нет», «Неоконченное предложение»), взаимодействие и контроль в парах, игровые технологии, использование схем, кинезиологические упражнения.

Следующее условие успешной адаптации первоклассников к школьному обучению – это постоянная взаимосвязь педагогов школы на всех этапах обучения. Здесь стоит отметить проведение специалистами различного рода консультаций и мастер-классов для учителей. Если раньше коррекционно-развивающая работа была прерогативой исключительно психолога и логопеда, то сейчас учителя обязательно должны знать и применять в своей деятельности различные коррекционно-развивающие приемы. Примеры тем и мастер-классов для консультаций учителей начальных классов специалистами:

- «Игры и упражнения для развития слухового внимания»;
- «Коррекционно-развивающие приёмы в работе учителя начальных классов»;

- «Упражнения для развития пространственных и временных представлений»;
- «Кинезиологические упражнения»;
- «Оформление документации для школьного консилиума».

В течение учебного года кроме запланированных и проводимых учителем начальных классов мониторинговых мероприятий скрининг-контроль каждого ребёнка проводят завуч по учебной работе и руководитель методического объединения начальных классов (проверка сформированности основных навыков – техника чтения, счет в пределах 10 и др.). Промежуточный контроль проводится также логопедом и психологом – с детьми, посещающими коррекционно-развивающие занятия.

Итоговый контроль проводится психологом (сформированность метапредметных результатов к окончанию 1 класса по рекомендованным ФГОС методикам); логопедом (изучение сформированности навыков письма у первоклассников, выявление нарушений письма, характер специфических ошибок, степень выраженности); учителем – годовые контрольные работы.

В течение учебного года особая роль отводится школьному психолого-медико-педагогическому консилиуму. Базовые подходы в организации работы ПМПк:

- своевременное выявление и ранняя диагностика особенностей в физическом и (или) психическом развитии и (или) отклонениями в поведении;
- комплексный подход и работа «команды»;
- согласованность действий педагогов, специалистов и родителей;
- индивидуальный подход к каждому ребёнку;
- правильно организованная образовательная среда. Важное свойство такой среды – побуждение к усилию, т.к. излишний комфорт препятствует развитию. Важно отметить, что наиболее адекватной формой социализации для ребенка является образование.

Работа ПМПк имеет, во-первых, профилактическую и предупреждающую направленность, во-вторых, объединяет усилия специалистов, учителей, администрации, родителей для реализации образовательных задач, создания комфортной среды для каждого, а также успешности ребёнка в образовательном учреждении. А в-третьих, помогает изменить позицию родителей из пассивно-созерцательной в активную.

Комплексное сочетание таких организационно-педагогических условий даёт шанс каждому ребёнку быть успешным в школьном обучении, снижает риск трудностей адаптации на этапе перехода к новому, учебному виду деятельности.

## **Литература**

1. Гуткина, Н.И. Психологическая готовность к школе / Н.И. Гуткина. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва: Академический проект, 2000. – 184 с.
2. Ананьев, Б.Г. Особенности восприятия пространства у детей / Б.Г. Ананьев, Е.Ф. Рыбалко. – Москва: Просвещение, 1964. – 304 с.
3. Муссейибова, Т.А. О содержании и системе работы по развитию пространственных дифференцировок у дошкольников / Т.А. Муссейибова // Дошкольное воспитание. – 1973. – № 9. – С. 34–43.
4. Локалова, Н.П. Школьная неуспеваемость: причины, психокоррекция, психопрофилактика: учебное пособие / Н.П. Локалова. – Санкт-Петербург: Питер, 2009. – 368 с.

УДК 37.01

ГРНТИ 14.09.25

### **ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ РАЗНОВОЗРАСТНЫХ ГРУПП УЧАЩИХСЯ НА ПРИМЕРЕ ХОРЕОГРАФИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА**

### **WORK ORGANIZATION OF DIFFERENT AGE CHILDREN GROUPS IN DANCE TEAM**

*Г.В. Чудакова*

Научный руководитель: Т.А. Тужикова, канд. пед. наук, доцент

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* дополнительное образование, хореографический коллектив, отношения, сотворчество педагога и ребенка, разновозрастная группа.

*Key words:* additional education, choreographic collective, relations, relationship, uneven-age.

*Аннотация.* В данной статье рассматриваются пути решения проблемы взаимодействия детей и педагога в разновозрастной группе. На примере хореографического коллектива проанализированы характерные особенности форм организации работы с обучающимися в данных условиях, а также вопросы передачи опыта старшего поколения. Значительное внимание уделено позиции педагога как руководителя хореографического коллектива, его влияния на формирование личности ребенка, мотивации к обучению в системе дополнительного образования.

Система дополнительного образования предоставляет широкий спектр возможностей для современного решения задач воспитания, так как ориентирована на свободный выбор участниками образовательных отношений дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ. Это позволяет говорить о развитии мотивации детей к познанию и творчеству, содействии личностному и профессиональному

самоопределению обучающихся, их адаптации к жизни в динамическом обществе, приобщение к здоровому образу жизни. Следствием этого является профилактика девиантного поведения, решение проблемы занятости детей.

В соответствии со своей спецификой система дополнительного образования стремится к органичному сочетанию видов организации досуга с различными формами образовательной деятельности, а внедрение федеральных государственных образовательных стандартов, в свою очередь, предполагает организацию разновозрастного сотрудничества на занятиях дополнительного образования.

Основываясь на собственном педагогическом опыте в вопросах организации разновозрастного сотрудничества, убеждены в том, что наибольшее влияние на развитие детского коллектива оказывают товарищи по классу, их успех, жизненные планы, творческие достижения. В грамотно и профессионально организованном детском коллективе каждый его участник работает на общее дело. Работа педагога состоит, порой, в «малом» – помочь группе умело организовать процесс занятий и репетиций.

Ведь именно в разновозрастном коллективе ребенок не только общается, приобретая коммуникативные навыки, но и успешно учится, получая новые знания и компетенции, становясь успешным не только в достижении творческих результатов, но и формируясь как гармонически развитая личность. Хореографический коллектив может нормально функционировать и развиваться благодаря складывающейся в нем системе межличностных отношений. Это субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе совместной деятельности и общения. «Межличностные отношения опосредуются системой условий и факторов, с помощью которых люди воспринимают и оценивают друг друга. Эти условия и факторы определяются содержанием, целями, ценностями и организацией совместной деятельности и выступают основой формирования психологического климата в коллективе» [1].

В коллективе формируется несколько групп: младшая, средняя, старшая и взрослая. Специфика работы хореографического коллектива предполагает объединение групп разных возрастов для создания большой хореографической постановки, что реализуется посредством такой формы (направления) хореографии как «ансамбль», представляющий крупную организационную форму, объединенную большим количеством участников.

Специфика ансамбля как формы в том, что участники в процессе общей работы вынуждены выстраивать отношения и взаимоотноше-

ния друг с другом. При этом «отношение – это позиция личности ко всему окружающему и к самой себе. Это психологические процессы, связанные с концентрацией внимания, с интересами, чувствами, выражающими отношение человека к чему-либо, его позицию. Взаимоотношение – взаимная позиция одной личности по отношению к другой или другим людям. Взаимоотношение предполагает «взаимную связь» и осуществляется в форме деловых и личных взаимоотношений. Оно реализуется в общении и в то же время накладывает отпечаток на общение, служит своеобразным его содержанием» [2]. При разных отношениях «индивиды проявляют себя с различной, положительной или отрицательной, стороны, поэтому для обеспечения преимущественно положительного влияния группы на личность важно добиться того, чтобы межличностные отношения в ней были благоприятными» [3].

Рассмотрим некоторые примеры из собственной практики работы с разновозрастным коллективом. Так детям десятилетнего возраста свойственно более открыто, чем подросткам, выражать положительные эмоции по отношению к учебной деятельности. Они демонстрируют удивление, восторг, заинтересованность, при этом зачастую старшие ребята из подростков с показным безразличием превращаются снова в интересующихся происходящим в коллективе детей. Безусловно, что педагог может специально создавать разнообразные ситуации в учебной группе (фронтальная работа, беседа, дискуссия и так далее), вовлекая младших в интересную для них деятельность с целью активизации старших учеников.

Старшие ребята, демонстрируя увлеченность начатым делом, увлекают работой еще не включенных младших. Это особенно видно при постановке, рождении новых номеров, самостоятельном разборе или сочинении танцевальных связок, требующих больших эмоциональных и умственных затрат. Усталость и желание бросить начатое дело наступает одновременно у всех ребят, однако старшие (возможно, из-за присутствия все тех же младших) продолжают работать, несмотря на усталость, что заставляет и младших не бросать начатое дело, а у старших повышается ответственность за взятые на себя обязательства. Общее дело с возложением максимальной ответственности за результат на старших может стать еще одним приемом работы в коллективе.

В разновозрастной группе старшие могут помочь «выпадающим» младшим, что немаловажно для проведения индивидуальной работы со всеми учениками в больших учебных группах. При этом наблюдается двойной эффект: младший получает помощь в важном для него вопросе, ощущает себя комфортно, а старший не только помогает педагогу,

но и имеет возможность утвердиться в собственных знаниях, выявить свои точки непонимания, структурировать собственные представления о мире в общении с другими людьми.

Создание учебных пар «старший – младший» с обязательной последующей демонстрацией обоим их роста служит еще одним приемом работы в разновозрастном коллективе. Способствует развитию умения ребят быстро приспосабливаться к изменяющимся группам, принятию на себя ответственности за неуспешность других и готовность помочь. Особенно отмечены взаимоотношения в коллективе во время проведения крупномасштабных мероприятий, где важно и нужно распределять обязанности по организации младших и средних участников коллектива. А именно проверить состояние костюма, помочь переодеться с одного номера на другой, помочь привести в порядок внешний вид (прическа, макияж, головной убор), проконтролировать, чтобы перед началом номера все были на своих местах. Сообщить о чрезвычайном событии руководителю, для того чтобы успеть вовремя принять необходимые меры.

Как показывает практика, младшим очень нравится, когда за ними «приглядывают» и делают замечания «по делу» старшие. Девчонки и мальчишки смотрят на них с восхищением, и с первого раза слышат, что и о чем им говорят. Ответственность, которая легла на старших, сказалась как нельзя лучше на коллективе в целом, повлияла на психоэмоциональное состояние во время занятий и репетиций. Пропуски, без уважительной причины уроков и занятий сошли на «нет». Младшим доверяется самостоятельно навести порядок в костюмерной. Средним доверяем ключи от костюмерной и раздевалки (собственно, средние участники коллектива следят за порядком в раздевалке и ключом от нее). В процессе совместной деятельности и повседневного общения дети приобретают опыт нравственного поведения, активно реализуют в поступках свои моральные убеждения, свои нравственные чувства.

Важно выделить роль педагога в разновозрастном коллективе. Благоприятный, здоровый психологический климат не складывается сам по себе, особенно если речь идет о детях, не имеющих достаточной социальной зрелости и жизненного опыта. Поэтому для существования и качественной работы разновозрастного коллектива необходимо постоянное руководство взрослого человека – руководителя.

Руководитель детского хореографического коллектива – это организатор и воспитатель, который занимается не только развитием хореографических знаний умений и навыков, но и формирует и воспитывает личность ребенка способного жить в современном обществе. Участник детского хореографического коллектива должен иметь возможность

гармонически развиваться. Чтобы осуществлять такое развитие преподаватель хореографии, руководитель должен обладать определенным набором педагогических и человеческих качеств:

1. Обладать художественным вкусом, воспитывая детей на примерах высокохудожественных образцах хореографии.

2. Знать методику постановочной работы, владеть композиционным построением.

3. Владеть разнообразной разножанровой хореографической лексикой.

4. Быть музыкально грамотным, владеть работой с музыкальным материалом, концертмейстером, фонограммой.

5. Иметь элементарные знания в области педагогики, психологии, медицины, анатомии, истории хореографии, живописи, литературы.

Руководитель детского хореографического коллектива, владея элементарными знаниями в области других искусств и наук, «сможет поддержать позицию ребенка как субъекта деятельности, обеспечить сохранение его здоровья, мотивацию к саморазвитию и самообучению, учитывать физиологические особенности ребенка, личную безопасность, признание неповторимости, уникальности каждого ребенка, быть интересным, ярким, образованным человеком» [4]. При этом педагог не должен унижать детей публичной демонстрацией их неумения или незнания чего-либо. Педагогу нельзя говорить детям «ты должен» без действительного предварительного принятия ребенком на себя некоторых обязательств перед группой конкретных людей. При неправильной позиции педагога в коллективе проявляется детская ревность. Он не должен забывать, что именно из-за неверного поведения взрослых дети начинают ревновать друг к другу. Помогая больше несмышленным малышам, постоянно разделяя ответственность со старшими, педагог обязан помнить об их чувствах, не забывать, что они тоже дети, ждут заботы и понимания.

В ситуации работы с разновозрастной группой позиция учителя по отношению к ученикам существенно изменяется: взрослый должен быть старшим членом растущего разновозрастного коллектива, а не только носителем общекультурных ценностей. Он должен и для себя принимать, что он не учит в разновозрастной группе других, а учится вместе со всеми.

Таким образом, разновозрастной коллектив дает хороший воспитательный результат, он создает наиболее узкое взаимодействие возрастов и является естественным условием накопления опыта и передачи опыта старших поколений. Младшие дети получают разнообразные сведения, они усваивают привычки, отражают поведение, приучаются уважать старших и равняться на их авторитет. У старших ребят

проявляется забота о младших и ответственность, воспитывается внимание к человеку, великодушие и требовательность, а также качества будущего семьянина [5].

---

### Литература

1. Педагогический энциклопедический словарь / Б.М. Бим-Бад. – Москва: Большая Российская энциклопедия, 2013. – 527 с.
2. Сгурская, Л.В. Диагностика межличностных отношений подростков и старшеклассников / Л.С. Сгурская, Г.С. Тамарский // Методические рекомендации. – Калининград: КГУ, 2003. – 44 с.
3. Немов, Р.С. Психология в 3 книгах / Р.С. Немов. – Кн. 1. – Москва, 2003. – С. 575.
4. Ласковенко, Л.М. Методика работы в детском хореографическом коллективе / Л.М. Ласковенко // Методические рекомендации для руководителей хореографических коллективов, педагогов дополнительного образования. – URL: <https://nsportal.ru/kultura/narodnaya-khudozhestvennaya-kultura/library/2016/02/04/metodika-raboty-v-detskom> (дата обращения: 23.12.2018).
5. Макаренко, А.С. Сочинения в 7 томах / Макаренко А.С. – Том 5. – Москва: Изд. АПН РС. Изд. 2-е. – 1957–58. – С. 225.



# СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ, ПРОФОРИЕНТАЦИИ И ОРГАНИЗАЦИИ ДОСУГА ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

---

УДК 37.041  
ГРНТИ 14.43.43

## АНАЛИЗ РЕСУРСОВ СЕТИ INTERNET ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ

## ANALYSIS OF THE RESOURCES OF THE INTERNET FOR PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION

*А.В. Аниканова*

Научный руководитель: А.А. Лыба, старший преподаватель

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* профессиональное самоопределение, Internet, ресурс, обучающиеся, подростки, профориентация, саморазвитие.

*Key words:* professional self-determination, Internet, resource, students, teenagers, career guidance, self-development.

*Аннотация.* В профориентировании очень важно всесторонне проинформировать школьников о видах профессий и учебных заведений. Различные ресурсы, направленностью которых является профориентация, уже сейчас распространены в Интернет-пространстве. Но основной проблемой является то, что не многие дети знают о таких ресурсах и наша задача, как педагогов, рассказать им об этой возможности, помочь им сделать самостоятельный и осознанный выбор. В этой статье освещены и проанализированы некоторые из ресурсов, которые могут сыграть огромную роль в профессиональном самоопределении обучающихся.

Профориентация – это комплекс действий, направленных на выявление у человека склонностей и талантов к определенным видам профессиональной деятельности, а также на помощь в выборе карьерного пути людям всех возрастов. Очень важно в профориентационный момент оптимально по времени, но в то же время всесторонне проинформировать обучающихся о возможных выборах рода профессиональной

деятельности, особенностях той или иной специальности. В современном мире технологический прогресс занял одну из ведущих ролей во многих отраслях деятельности, в том числе и в профориентации. Самообразование стало гораздо доступнее в наши дни, поэтому нынешним подросткам намного легче найти свое призвание, оставаясь при этом дома. Различные ресурсы, деятельность которых направлена на осведомление детей, их профориентацию и помощь в выборе учебных заведений, уже сейчас распространена в Интернет-пространстве. Актуальной остается проблема низкого уровня информированности обучающихся о таких ресурсах, поэтому есть необходимость рассказать о некоторых из них.

После изучения Интернет-пространства на предмет ресурсов профориентационной направленности и отбора самых развитых из них, был составлен следующий список:

1. «Электронный музей профессий» [<http://www.profvibor.ru>].

На данном сайте сосредоточено множество источников информации профориентационной направленности: около 1500 профессиограмм, более 100 статей и радиопередач, а также десятки видео, которые могут ознакомить подрастающее поколение с различными видами профессий. Помимо этого на сайте представлены методические материалы для профориентационной работы, памятки для родителей и учителей. Также на нем можно пройти тестирование и получить ответ на интересующий посетителя вопрос. Минусом этого источника является то, что он давно не обновлялся, а информация не дополнялась.

2. «Общероссийская информационно-справочная система «Абитуриент»» [<http://old.urc.ac.ru/abiturient/index.html.ru>].

Ресурс предоставляет возможность пройти три теста, ознакомиться с порядком выбора профессий и с понятием «вступительные экзамены». В дополнение к этому, на сайте размещена информация о высших учебных заведениях, их основные данные и профили подготовки. Однако, перечень вузов ограничивается Челябинском и областью, а информация давно не обновлялась.

3. «Кто кем работает» [<http://www.kto-kem.ru>].

Это список-справочник, предоставляющий информацию о различных специальностях, а также разделяющих их на условные категории: «женские/мужские профессии», «смешные профессии» и т.п. Помимо этого на сайте есть возможность открыть обсуждение и задать интересующий вас вопрос.

4. «Учеба.Ру» [<https://www.uceba.ru>].

На сайте собрана информация о 4 000 российских вузах и колледжах, которые предлагают более 43 000 программ по всем направлениям. В дополнение к этому на сайте вы можете узнать всё о зарубежном

образовании и учёбе за границей, на нем представлены обзоры и фоторепортажи из ведущих университетов и колледжей мира, личный опыт студентов и советы выпускников.

5. Коммерческий проект «Пропуск в профессию» [<https://proekt-pro.ru>].

На сайте расположена актуальная информация о практических программах по профориентации: экскурсиях в компании, мастер-классах, бизнес-играх и многом другом. Платформа предоставляет возможность самостоятельно пройти бесплатные тесты и почитать различные статьи о профессиях. Существуют платные услуги по профориентации, можно принять участие в одной из программ.

6. «ПрофГид» (Мое образование) [[https://moeobrazovanie.ru/profgid\\_info.html](https://moeobrazovanie.ru/profgid_info.html)].

Сайт посвящен выбору профессии и адаптации человека на рынке труда. На нем обучающиеся могут познакомиться с основной информацией о профориентации, вузах, курсах дополнительного образования, пройти тесты и узнать требующуюся информацию с помощью функции «Доска вопросов».

7. Рубрика «10 глупых вопросов...» на YouTube-канале «ЖИЗА» [<https://www.youtube.com/channel/UCI1kMGGuS1GQG0ILUWWP5zQ/featured>].

Креативное агентство ЖИЗА – это YouTube-канал, на котором представлены разные форматы шоу. Одним из таких является рубрика «10 глупых вопросов...», в которой приглашенный представитель той или иной профессии отвечает на самые часто задаваемые и актуальные вопросы, касающиеся его рода деятельности. На платформе уже есть такие видео, как: «10 глупых вопросов актеру», «10 глупых вопросов режиссеру», «10 глупых вопросов ветеринару» и многое другое.

8. «Кем быть?» [<https://кембыть.дети/index.php>].

Создатели предлагают авторскую методику карьерного консультирования, помощь в выборе вуза и понимании ресурсов личности. На сайте можно бесплатно пройти тестирование и получить краткий отчет по нему. Далее предоставляются платные услуги, такие как: приобретение полного отчета и карьерная консультация.

9. Центр тестирования и развития «Гуманитарные технологии» [<https://proforientator.ru>].

Это сайт официального центра «Гуманитарные технологии», на нем представлена возможность бесплатно пройти тестирование, а также найти информацию о профессиях и учебных заведениях. Помимо этого, на сайте есть и платные услуги центра по консультации и многом другом.

10. «E-xecutive» [<https://www.e-xecutive.ru/professions>].

Данный ресурс не предназначен для профориентации, но он для саморазвития в целом и специализируется на бизнес-тематике. В этом списке он потому, что на сайте представлена рубрика «Справочник профессий», в которой подробно описывается функционал ведущих профессий бизнеса. Также, для взрослых там представлены различные тесты и материалы по книгам, статьи о саморазвитии и информация о предстоящих тренингах и мастер-классах.

### **Общая характеристика возможностей сети Internet для профессионального самоопределения**

Анализ 10 основных ресурсов позволил выявить общую закономерность: основной их задачей, главной функцией является информирование. Это в первую очередь связано с тем, что Интернет является источником знаний и способов их применения, а вот то, что из всего этого выберет человек, Интернет контролировать не может. Именно поэтому данный путь самоопределения как нельзя лучше описывает этот процесс самостоятельного выбора. Однако человек, особенно ребенок, не всегда верно может интерпретировать полученные результаты тестов или вычитанную информацию о профессии. Благодаря услугам консультирования, представленным на некоторых из вышеперечисленных сайтах, профессионалы могут добиться всестороннего информирования и развития кругозора подрастающего поколения в мире профессий.

В целом, на большей части сайтов представлены одни и те же рубрики: справочник профессий, тестирование и перечень учебных заведений. Чтобы объективно оценить их полезность, нами были выделены критерии сравнения сайтов с точки зрения их применения в профориентационной работе (таблица 1): актуальность информации, ее разнообразие, дополнительные платные услуги, удобное в использовании оформление и возможность обратной связи.

В соответствии с полученными результатами, можно сделать вывод, что далеко не все ресурсы отвечают объективным запросам их целевой аудитории, а именно – старшеклассников. Однако среди них есть лидеры, такие как: Центр тестирования и развития «Гуманитарные технологии» [<https://proforientator.ru>], «Кем быть?» [<https://кембыть.дети/index.php>], Коммерческий проект «Пропуск в профессию» [<https://proekt-pro.ru>], которые набрали максимальное количество баллов, а также выделилась Рубрика «10 глупых вопросов...» на YouTube-канале «ЖИЗА» [<https://www.youtube.com/channel/UCI1kMGGuS1GQG0ILUWWP5zQ/featured>], не являющаяся полноценным профориентационным источником, но перспективно полезная для обучающихся, выбирающих профессию.

Таблица 1

**Наличие функций (соответствий критериям) на ресурсе**

№	Критерий Ресурс	Актуальность информации	Разнообразие информации	Доп. платные услуги	Удобство в использовании	Обратная связь	Итог
1	«Электронный музей профессий»	–	+	–	+	+	3/5
2	«Общероссийская информационно-справочная система «Абитуриент»»	–	–	–	+	–	1/5
3	«Кто кем работает»	+	+	–	–	+	3/5
4	«Учеба.Ру»	+	+	–	+	–	3/5
5	Коммерческий проект «Пропуск в профессию»	+	+	+	+	+	5/5
6	«ПрофГид»	+	+	–	–	+	3/5
7	Рубрика «10 глупых вопросов...»	+	+	–	+	+	4/5
8	«Кем быть?»	+	+	+	+	+	5/5
9	Центр тестирования и развития «Гуманитарные технологии»	+	+	+	+	+	5/5
10	«E-executive»	+	–	–	+	+	3/5

«+» – функция есть на ресурсе / ресурс соответствует критерию

«–» – функции нет на ресурсе / ресурс не соответствует критерию

Подводя итоги выполненной работы, следует отметить, что данные источники могут стать если не основным способом профессионального самоопределения, то хорошим подспорьем в этом серьезном и важном деле. Помимо этого, следует подчеркнуть, что многие из ресурсов будут полезны не только для школьников, но и их родителей, а также учителей. Основными источниками, которые в рекомендательном порядке следовало бы посетить обучающимся, являются в первую очередь три выявленных в исследовании лидера: Центр тестирования и развития «Гуманитарные технологии», «Кем быть?» и Коммерческий проект «Пропуск в профессию». А информация об учебных заведениях наиболее полно представлена на ресурсе «Учеба.Ру».

УДК 372.878  
ГРНТИ 14.27.21

## **СОВРЕМЕННЫЕ ФОРМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ В ДЕТСКОЙ ШКОЛЕ ИСКУССТВ**

### **THE PROFESSIONALNY MODERN FORMS OF SELF-DETERMINATION AND SOCIALIZATION OF CHILDREN AT CHILDREN'S SCHOOL OF ARTS**

*А.А. Антипина*

*МАОУ дополнительного образования ДШИ № 4 г. Томска*

Научный руководитель: Н.В. Байгулова, канд. пед. наук, доцент

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* профориентация, самоопределение, современное образование в области искусств, новые подходы к обучению в школе искусств.

*Key words:* career guidance, self-determination, modern education in the field of arts, new approaches to training at school of arts.

*Аннотация.* Статья описывает подходы и опыт работы в МАОУДО ДШИ № 4 г. Томска по работе с мотивацией обучающихся к творческой деятельности, профессиональному самоопределению и социализации.

Научить детей успешному взаимодействию в обществе, воспитать личность, умеющую сотрудничать, способную при необходимости быть мобильной и обладать широким спектром компетенций – актуальные задачи современного образования. Какие факторы действительно обеспечивают это, как их учитывать при реализации дополнительных общеразвивающих программ – это насущные вопросы в работе педагога учреждения дополнительного образования. Поисковые, экспериментальные процессы в учреждениях дополнительного образования направлены на изучение вопросов влияния различных условий реализации программ на успешность выпускника, в частности использование ресурсов организаций-партнеров.

Глубокий системный подход к решению задачи профессионального самоопределения и социализации детей сложился в ДШИ № 4 г. Томска в результате многолетней деятельности по образованию и воспитанию нескольких поколений юных томичей. Детская школа искусств № 4 г. Томска – одно из ведущих образовательных учреждений дополнительного образования в муниципальной системе образования города Томска. Сегодня ДШИ № 4 – современное образовательное учреждение, успешно сочетающее богатый инновационный опыт с лучшими традициями преподавания в области искусств.

Обучение в школе искусств – это уже нахождение в пространстве профессионального самоопределения и выбора. На первых этапах профориентация является опосредованной, Попадая в школу искусств, ребенок не только начинает получать знания, он сразу же становится непосредственным носителем и исполнителем получаемых навыков, активным участником творческого процесса. Он формирует свое отношение к этому виду деятельности, постепенно начинает сравнивать, анализировать, планировать свою собственную творческую деятельность.

Постоянно действуя в атмосфере со-творчества, дети незаметно получают «профессиональные пробы» в процессе обучения – то есть попадают в заранее смоделированную ситуацию творческой профессиональной деятельности.

Приобщение к профессии начинается с профессиональных атрибутов. Все обучающиеся отделений «Хореография», «Музыкальный театр» (дисциплина «Хореография», «Общее эстетическое образование» (дисциплина «Ритмика и хореография»), подготовительных групп «Ритмика» (4–6 лет) занимаются в профессиональной хореографической форме – балетное трико, комбинезон, купальник, мягкая и жесткая балетная, джазовая обувь, каблукная обувь для народно-сценического танца.

Для выступлений в ДШИ № 4 имеется большая база сценических костюмов, изготовленных в профессиональных мастерских театрального и балетного костюма и соответствующих всем канонам искусства.

Выходя на сцену, ребенок должен пережить все чувства настоящего артиста, и оформление сцены и зала должно этому способствовать. Поэтому в ДШИ № 4 оборудован настоящий концертный зал со сценой, одеждой сцены (кулисы, занавес, задник), профессиональным освещением и звуковым сопровождением. С обучающимися всегда, в том числе во время репетиций, работают художник по свету и звукооператор.

Классы по фортепиано и вокалу, народным инструментам оснащены аутентичными инструментами – акустическими пианино, роялями, баянами, аккордеонами. Администрация школы ежегодно обновляет базу инструментов, в штате имеется высококвалифицированный настройщик.

Однако оставаясь в стенах школы искусств, обучающийся зачастую не имеет возможности получить внешнюю оценку собственных достижений вне специфических условий, как например конкурсных. Посещение концертов, выступлений профессиональных коллективов, несомненно, очень важная составляющая музыкального и хореографического образования. Однако, оставаясь пассивным зрителем или слушателем, невозможно полностью постичь все нюансы и специфику

профессии. Именно поэтому уже несколько лет в Детской школе искусств № 4 функционирует система личностного и профессионального самоопределения, открывающая для обучающихся не только новые уровни образовательных программ, но и новые площадки нашего города и за его пределами.

В данной статье хочется подробнее остановиться на реализации двух задач системы профессионального и личностного самоопределения обучающихся:

- Обеспечение «профессиональной пробы» в разных ролевых ситуациях;
- Развитие социального партнерства с учреждениями культуры и искусств, учреждениями образования в сфере культуры и искусств.

Большинство педагогов нашей школы либо имеют за плечами опыт собственного участия в деятельности профессионального коллектива, либо продолжают свою деятельность в них (Хоровая капелла ТГУ, Камерный симфонический оркестр), ежегодно участвуют в профессиональных конкурсах. Тем самым становятся для своих учеников не просто педагогами, а носителями и трансляторами «профессиональной культуры».

Участие в сетевом проекте по взаимодействию с Томским государственным университетом – кафедрами Института искусств и культуры ТГУ, творческими коллективами вуза «Хоровая капелла» и «Женский академический хор» – включено в освоение профильных уровней программ «Музыкальный театр» и «Хореография».

Основа проекта – совместные творческие мероприятия, работа над которыми дает неповторимый опыт деятельности в профессиональном творческом коллективе, возможность выхода на новые сцены и оценки профессионалов высокого уровня.

Такие мероприятия всегда являются значимыми событиями в культурной жизни города Томска:

- премьерное представление оперы «Царская невеста», где солистки образцового хореографического ансамбля «Сибирский подснежник» ДШИ № 4 исполнили хореографический номер под оперное звучание;
- серия концертов «Декабрьские вечера в ТГУ», в котором приняли участие вокальный ансамбль «Росинки» и вокальный ансамбль отделения «Музыкальный театр», старшая и средняя группы хора ДШИ № 4;
- совместное исполнение произведения Дж. Ливитта «Missa Festiva» (в переводе – Фестивальная месса) Женским академическим хором ТГУ и сводным хором ДШИ № 4;
- Участие в приеме ректора ТГУ ветеранов ВОВ;



- Совместный концерт (ДШИ № 4, ТГУ, Областная филармония) «Музыка для голоса и органа» в органном зале Томской областной филармонии и другие;
- «МУЗЫКА НА ВСЕ ВРЕМЕНА» – совместный концерт в Органном зале Томской областной филармонии с Заслуженной артисткой России Верой Барановой (Красноярск), обладательницей Гран-При Сибирского тура Международного конкурса «Романсиада-2017», Юлией Перетокиной и студенткой Красноярского института искусств Аленой Антипиной;
- Мюзикл для детей и взрослых «Морозко» – представления в новогодние каникулы в БКЗ Томской областной филармонии. Этот уникальный совместный проект стал возможным благодаря тесному сотрудничеству нашей школы и Томской областной филармонии. Обучающиеся отделения хореографии получили прекрасный опыт профессиональной деятельности в условиях взрослого творческого коллектива, а также массу положительных отзывов от своих первых поклонников!

Невозможно переоценить значение таких проектов и для детей, и для педагогов школы. Участие в них позволяет развивать большой спектр не только профессиональных, но и, что не менее важно, личностных компетенций и тех, и других участников процесса. Ну, и, конечно, большие возможности рефлексии, что отражается и в отзывах обучающихся музыкального отделения ДШИ № 4:

«Сегодня был насыщенный день, мы побывали на сводной репетиции с женским академическим хором ИИК ТГУ. Репетиция была достаточно интересной и познавательной для нас. Петь с профессиональным коллективом очень волнительно, так как на нас возлагалась такая же ответственность, как и на них. Нам было комфортно петь вместе с ними: их профессионализм сказывался на нашей уверенности. Также с нами пела солистка хоровой капеллы ТГУ – Вероника Цай – у нее потрясающий тембр. Помимо всего этого – мы впервые пели с органом... Уставшие, но довольные собой, мы вернулись в школу искусств отрабатывать свои ошибки и развивать полученные навыки».

Считаем подобный опыт работы заслуживающим внимания и распространения среди учреждений дополнительного образования – школ искусств и музыкально-хоровых студий.

## **Литература**

1. Антипина, Л.Б. Система профессиональной ориентации обучающихся МАОУДО Детской школы искусств № 4 города Томска / Л.Б. Антипина, А.А. Антипина. – Томск: МАОУДО Детская школа искусств № 4 г. Томска, 2016. – 37 с.
2. Смышляева, Л.Г. Методология и методы педагогических исследований: учеб. пособие / Л.Г. Смышляева, А.Г. Яковлева, Л.А. Сивицкая. – Томск: Изд-во ТПУ, 2013. – 221 с.

УДК 159.9  
ГРНТИ 15.41.39+15.81.21

## **ОСОБЕННОСТИ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА**

### **PECULIARITIES OF INTER-ETHNIC COMMUNICATION OF STUDENTS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY**

*У.И. Саидзода*

Научный руководитель: В.С. Иванова, канд. психол. наук, доцент

*Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия*

*Ключевые слова:* межнациональное общение, общение, молодежный, студенты.

*Key words:* international communication, communication, youth, students.

*Аннотация.* Статья посвящена изучению основ межнационального общения в молодежной среде, на примере студентов вуза ТГПУ. Рассматривается понятие «общение»; изучается роль межнационального общения в жизни студентов. Особое внимание уделяется психологическим особенностям межнационального общения студентов ТГПУ.

Актуальность данной статьи заключается в том, что правильно выстроенное межнациональное общение может стать фактором объединения молодежи, а недостаточное внимание к данной проблеме может быть источником конфликтов. Особенно важно изучать межнациональное общение среди студентов еще и потому, что среди обучающихся вуза на протяжении десятилетий можно встретить представителей разных народов.

В настоящее время в среде Томского государственного педагогического университета и в городе Томске сохраняется благоприятный климат межнациональных и межконфессиональных отношений между народами, исторически проживающими на данной территории. Такому благоприятному отношению молодежи способствует проведение большой работы по изучению исторического наследия народов, населяющих край, их приобщение к собственным культурным традициям, создание атмосферы диалога культур, толерантности, расширению направлений межнационального и межрегионального сотрудничества, направленных на формирование общероссийской гражданской идентичности.

Воспитание и гармонизация межнациональных отношений студентов, молодежи являются тонким и деликатным процессом. В данной статье проанализированы особенности общения в молодежной среде

с учетом национального и конфессионального факторов на примере среды вуза.

Феномен «общение» всегда рассматривалось в форме полифункционального процесса, что имело большое значение в развитии самой личности человека. Функции общения учёными и практиками-психологами определяются по следующим критериям: эмоциональному, информационному, социализирующему, трансляционному, связующему [1].

Наиболее часто в области психологии функции общения рассматриваются согласно такой модели отношений, как «человек-деятельность-общество».

Если рассматривать его по контакту с собеседником, то общение можно разделить на непосредственное и опосредованное.

Непосредственное общение (иначе, прямое) – естественный тип общения, в процессе которого субъекты находятся рядом и используют речь, мимику или жесты.

Такой вид считается наиболее полноценным, за счет того, что личности получают наибольший объем информации друг о друге.

Опосредованное общение (иначе, косвенное) создается тогда, когда личности находятся на расстоянии друг от друга или отделены временем.

К такому типу можно отнести, переписку, телефонный разговор и др. Такое общение несет неполный психологический контакт, особенно когда имеются сложности с обратной связью.

Также общение можно разделить на межличностное и массовое [2–6].

Массовое общение – это многочисленные контакты людей, незнакомых между собой. Также это коммуникация, опосредованная разными типами массовой информации.

Такой тип общения делится на прямое и опосредованное. Прямое массовое общение можно наблюдать на митингах, демонстрациях, различных собраниях и в любых многочисленных социальных группах (например, толпе или аудитории). Опосредованное массовое общение носит односторонний характер и напрямую связано с массовой культурой и соответствующими средствами коммуникации [4].

Вывод. Вопросы межнационального общения в молодежной среде на сегодняшний день важны. За последние годы в средствах массовой информации появляется огромное количество материалов, в которых описываются конфликты, стычки на почве национальной вражды, ненависти.

Среди многих подростков популярность приобретают субкультуры идеологического характера, в основе которых черты национа-

лизма. Все это негативно сказывается на обычном, повседневном общении.

Изучением проблем межнационального общения в молодежной среде занимается огромное количество ученых. Написаны сотни статей, монографий, диссертационных исследований. Это еще раз подчеркивает важность поставленной в исследовании проблемы межнационального общения в Российской Федерации, которая по Конституции является многонациональной и многоконфессиональной страной.

Таким образом, результаты работы позволяют сделать вывод, что важно своевременно проводить профилактическую работу среди молодежи, для предотвращения возможного возникновения межнациональных конфликтов. В качестве основных методических рекомендаций в адрес педагогов и специалистов молодежных организаций, является то, что профилактическая работа должна оптимизировать социальную среду молодежи через использование методов нейтрализации экстремистского пространства, создание на их основе конструктивных социальных зон. Одним из видов «мягкой» профилактической формы работы с молодежью видится развитие системы социальных акций, которые через различные формы: игра, квест, митинг, флэшмоб, конкурс, концерт, распространение листовок и т.д., могут реализовываться в реальном, или интернет-пространстве.

---

### Литература

1. Авксентьев, А.В. Этнические проблемы современности и культура межнационального общения: учеб. пособие / А.В. Авксентьев, В.А. Авксентьев; под ред. В.А. Шаповалова. – Ставрополь: СПГИ, 1996. – 223 с.
2. Воспитание культуры межнационального общения: метод. рек. / сост.: В.И. Буренко [и др.]. – Москва, 2010. – 134 с.
3. Журавлева, Л.А. К вопросу о классификациях видов общения / Л.А. Журавлева // Инновационная наука. – 2015. – № 7. – С. 181–186.
4. Здравомыслов, А.Г. Межнациональные конфликты в постсоветском пространстве / А.Г. Здравомыслов. – Москва: Аспект-Пресс, 2005. – 286 с.
5. Шубина, О.А. Особенности общения в юношеском возрасте (на примере изучения студенческой молодежи) / О.А. Шубина // Вопросы тестирования в образовании. – 2005. – № 4. – С. 197–201.
6. Дибирова, Х.М. Миграционные процессы в структуре межнациональных конфликтов СевероКавказского региона: автореф. дис. канд. социол. наук / Х.М. Дибирова. – Москва, 2008. – 187 с.
7. Психология общения: социокультурный анализ: материалы Междунар. конф. Ростов-на-Дону, 30 окт. – 1 нояб. 2003 г. – Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского университета (РГУ), 2003. – 360 с.

УДК 159.9.072.433  
ГРНТИ 15.41.21

## **СИНДРОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГА: ОПЫТ ИССЛЕДОВАНИЯ**

### **PROFESSIONAL BURNOUT SYNDROME OF THE TEACHER: THE RESEARCH EXPERIENCE**

***П.О. Цепяева***

Научный руководитель: Г.Б. Черевач, канд. психол. наук, доцент

*Муниципальное автономное образовательное учреждение дополнительного образования дом детского творчества «У Белого озера», г. Томск, Россия*

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* синдром профессионального выгорания, психолого-педагогическое сопровождение, профилактика, психологическая коррекция, симптомы профессионального выгорания, диагностика эмоционального выгорания.

*Key words:* professional burnout symptom, psychological and pedagogical support, prevention, psychological correction, symptoms of professional burnout, diagnostics of the emotional burnout.

*Аннотация.* В данной статье рассматриваются понятие профессионального выгорания педагога, представлены результаты проведенного диагностического исследования уровня эмоционального выгорания, выявлены основные тенденции, симптомы и причины профессионального выгорания педагогов.

В последнее время в системе образования появляется множество изменений: новые требования к документации, вводится инклюзивное образование, внедряется использование интерактивных методов преподавания. В современном образовательном пространстве педагог поставлен в совершенно новые условия, усугубляющие его напряженную деятельность. У многих педагогов возникают трудности в адаптации к новым условиям, что приводит к накоплению напряжения, негативных эмоций и физической усталости.

Отрицательные эмоциональные состояния педагога снижают эффективность воспитательной работы и обучения детей, повышают конфликтность во взаимоотношениях с воспитанниками, родителями, коллегами. Вследствие вышеуказанных факторов в структуре характера и профессиональных качествах педагога возникают и закрепляются негативные черты, разрушающие психическое здоровье и приводящие к появлению синдрома профессионального выгорания.

Проблему профессионального выгорания начали исследовать ещё в 70-х годах XX века. Психологи и медики, изучающие данное явление, пришли к открытию «особой формы «стресса общения», которую американский психиатр Х.Дж. Фрейденберг предложил называть «burnout»

(«выгорание»). Профессиональное выгорание представляет собой совокупность негативных переживаний, связанных с работой, коллективом и всей организацией в целом. Синдром профессионального выгорания относится к числу феноменов личностной деформации и является неблагоприятной реакцией на рабочие стрессы, включающие в себя психологические, психофизиологические и поведенческие компоненты.

Таким образом, одной из серьёзных проблем современного образования является профессиональное выгорание педагогических работников. Данная проблема послужила основанием для проведения нами исследования среди педагогов дополнительного образования. Целью нашего исследования стало:

1. Исследование уровня профессионального выгорания педагогов, установление причин и основных симптомов выгорания.

2. Разработка программы психолого-педагогического сопровождения педагогов и мер профилактики и поддержки психологического здоровья педагогов.

3. Повышение уровня психологической компетентности педагогов вопросах психологического здоровья и профилактики профессионального выгорания.

Целевую группу для исследования составили педагоги дополнительного образования МАОУ ДО ДДТ «У Белого озера» СП «Фрегат» 12 человек, возраст участников от 25–35 лет (7 человек), 40–56 лет (6 человек) и СП «Смена» 11 человек, возраст участников от 22–35 лет (5 человек: 1 мужчина и 4 женщины), 40–59 лет (6 человек: женщины). У большей части участников диагностики есть семья, 1 или 2 ребенка, 2 участника не имеют семьи и детей.

На первом этапе необходимо было провести диагностику уровня профессионального выгорания. Для этого нами были выбраны две диагностические методики.

1. Первая методика – «Диагностика уровня эмоционального выгорания» В.В. Бойко позволяет диагностировать ведущие симптомы «эмоционального выгорания» и определить, к какой фазе развития стресса они относятся: «напряжения», «резистенции», «истощения». Также методика позволяет увидеть ведущие симптомы «выгорания».

2. Вторая методика, которую мы выбрали, называется «Определение психического выгорания» (А.А. Рукавишников). Данная методика нацелена на интегральную диагностику психического выгорания, включающую различные подструктуры личности по шкалам: а) психоэмоциональное истощение, б) личностное отдаление, в) профессиональная мотивация, г) психическое выгорание. Количественная оценка психического «выгорания» по каждой шкале осуществляется путем

перевода ответов в трехбалльную систему («часто» – 3 балла, «обычно» – 2 балла, «редко» – 1 балл, «никогда» – 0 баллов) и суммарного подсчета баллов. Затем с помощью нормативной таблицы определяется уровень психического «выгорания» по каждой шкале.

После проведения диагностики, мы осуществили обработку и интерпретацию анкет. Методика В.В. Бойко трудна для обработки и интерпретации, хотя ее существенное преимущество заключается в том, что она показывает подробную картину степени профессионального выгорания педагога. В интерпретации освещаются следующие вопросы: какие симптомы доминируют; какими сложившимися и доминирующими симптомами сопровождается «истощение»; объяснимо ли «истощение» (если оно выявлено) факторами профессиональной деятельности или субъективными факторами; какой симптом (какие симптомы) более всего отягощают эмоциональное состояние личности; в каких направлениях можно влиять на производственную обстановку, чтобы снизить нервное напряжение; какие признаки и аспекты поведения самой личности подлежат коррекции, чтобы эмоциональное «выгорание» не наносило ущерба профессиональной деятельности и партнерам.

Проведенная диагностика показала следующие результаты: в выборке (23 человека) были выявлены следующие наиболее ярко выраженные симптомы эмоционального выгорания: напряжение, неудовлетворенность собой, «загнанность в клетку». Резистенция: эмоционально-нравственная дезориентация; расширение сферы экономии эмоций. Истощение: эмоциональный дефицит; эмоциональная и личностная отстраненность; психосоматические нарушения.

Исходя из полученных данных, мы можем сделать вывод, что проблема «выгорания» работников дополнительного образования актуальна. Только у 4-х (17%) человек выявлена стадия формирования фазы напряжения, а у 4-х человек (17%) была выявлена стадия формирования фазы резистенции, а у 5-х (22%) – фаза резистенции уже сформирована, фаза истощения: у 5 человек (22%) в стадии формирования, у 5 человек (22%) уже сформирована, что говорит о необходимости проведения профилактики и психологической коррекции эмоционального и психического состояния педагогов.

Результаты методики Бойко «диагностика эмоционального выгорания» в общей выборке (23 человека), нами представлены в виде диаграммы 1.

Для более глубокого исследования эмоционального выгорания была применена методика «Определение психического «выгорания» А.А. Рукавишникова. В ходе исследования, в выборке сотрудников были выявлены симптомы индекса психического «выгорания» в процентном соотношении (таблица 1).

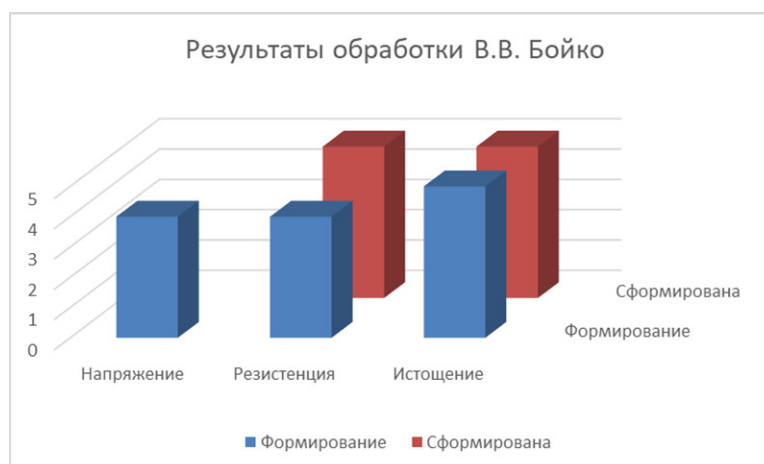


Диаграмма 1

Таблица 1

	<b>Низкий уровень</b>	<b>Средний уровень</b>	<b>Высокий уровень</b>
Психоэмоциональное истощение (ПИ)	8 чел. (35%)	11 чел. (47%)	4 чел. (18%)
Личностное отдаление (ЛО)	5 чел. (22%)	11 чел. (47%)	7 чел. (31%)
Профессиональная мотивация (ПМ)		3 чел. (13%)	20 чел. (87%)
Индекс психического выгорания (ИПв)		13 чел. (57%)	10 чел. (43%)

*Данные методики А.А. Рукавишникова по выборке представлены нами в виде диаграммы 2.*

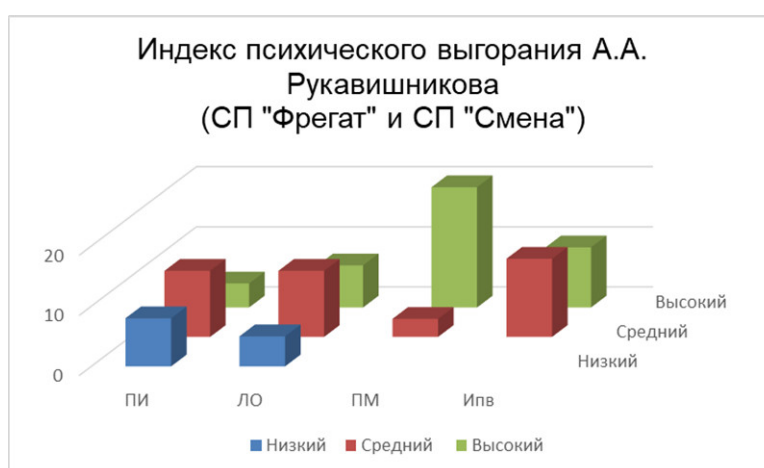


Диаграмма 2

Также нами были выявлены следующие тенденции профессионального выгорания педагогов: показатели фазы резистенции и истощения находятся на высоком уровне! Личностное отдаление и психоэмоциональное истощение на среднем уровне, профессиональная мотивация



на достаточно высоком уровне, индекс психического выгорания находится на среднем уровне! Таким образом, результаты говорят о том, что многие педагоги нуждаются в психолого-педагогическом сопровождении, поддержке, также необходимо проводить психологическое просвещение.

После интерпретации результатов и консультаций, мы выявили **следующие причины профессионального выгорания:**

1) Смещение приоритетов только на профессиональную сферу и работу. **Очень распространенный симптом: Расширение сферы экономии эмоций**, что показывает неблагоприятную картину по отношению к семье и общению с друзьями. Эмоциональная усталость и напряжение на работе проявляются вне профессиональной деятельности – дома, в общении с приятелями, знакомыми. При наличии данного симптома рекомендуется пересматривать свои приоритеты в жизни, и уделять внимание своему состоянию и другим значимым сферам жизни, чтобы гармонично распределить свои силы и энергию, так личность педагога будет более целостной и здоровой.

2) Вторая причина соприкасается с первой – это высокая нагрузка на работе. Это ведет к **редукции профессиональных обязанностей, формированию эмоционального дефицита, личной отстраненности и деперсонализации.**

3) Это то, какой способ психологической защиты выбирает человек, исходя из его личностных характеристик.

Интерпретация данных диагностик также выявила **наиболее часто встречающиеся симптомы** эмоционального выгорания:

1) **Например, симптом «загнанности в клетку»:** Наличие данного симптома говорит о том, многие педагоги занимают детскую позицию по отношению к работе и к себе. Такая позиция заводит человека в тупик. Человеку кажется, что обстоятельства давят, и он ничего не может изменить, приходит чувство беспомощности. Человек должен занять активную позицию, принять ответственность за свою жизнь и все, что ним происходит на себя.

2) **Симптом «неадекватного избирательного эмоционального реагирования».** Несомненный признак «выгорания», когда профессионал перестает улавливать разницу между двумя принципиально отличающимися явлениями: экономичное проявление эмоций и неадекватное избирательное эмоциональное реагирование.

3) Интересно, что почти все педагоги выбрали пункт 42 из методики А.А. Рукавишниковой: **«У меня возникает чувство, что глубоко внутри я эмоционально не защищен».**

Также я отметила некоторые **недостатки методики Бойко.** Она была разработана в 1996 году, на настоящий момент реалии социума

несколько изменились и то, что во время разработки методики принимали за норму (*Полностью посвящать себя работе, забывая о собственных интересах*) в настоящее время, на наш взгляд, не подходит под показатель здорового приоритета в жизни. Так, п. 78. Опросника Бойко «Я одобряю коллег, которые полностью посвящают себя людям (партнерам), забывая о собственных интересах» является показателем симптома эмоционально-нравственной дезориентации. Для 1996 года считалось, что посвящать всего себя работе, забывая о собственных интересах – это нормально и даже похвально, но в настоящее время такой выбор можно расценить, как симптом эмоционально-нравственной дезориентации.

#### **Выводы:**

1) Проведенное нами исследование показало, что проблема профессионального выгорания является актуальной и требует принятия мер по поддержке и грамотному психолого-педагогическому сопровождению педагогических работников.

2) На наш взгляд, в каждом образовательном учреждении необходима служба психологической поддержки педагогов. Также целесообразно проводить периодические мониторинги психологического состояния педагогов, мероприятия по психологическому просвещению педагогов.

Для развития и становления профессионала и гармоничной личности необходимо принятие ответственности за свою жизнь и желание жить счастливо, соблюдать баланс между работой и личной жизнью.

---

#### **Литература**

1. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального развития / Э.Ф. Зеер. – Москва: Академия, 2006. – 240 с.
2. Золотова, О.П. Психологические трудности в развитии профессионального самосознания учителя и пути их преодоления: дис. ... канд. психол. наук. – Москва, 2005. – 287 с.
3. Марцинковская, Т.Д. Тяжелые переживания как одна из форм психологического кризиса / Т.Д. Марцинковская // Антология тяжелых переживаний: социально-психологическая помощь: сборник статей; под ред. О.В. Красновой. – Москва: МПГУ; Обнинск: Принтер, 2002. – С. 17–20.
4. Могилевкин, Е.А. Карьерный рост: диагностика, технологии, тренинг / Е.А. Могилевкин. – Санкт-Петербург: Речь, 2007. – 336 с.
5. Слободчиков, В.И. Психологические условия введения студентов в профессию педагога / В.И. Слободчиков, Н.А. Исаева // Вопросы психологии. – 1996. – № 4. – С. 72–80. 6.
6. Сыманюк, Э.Э. Психологические барьеры профессионального развития личности / Э.Э. Сыманюк. – М.: Изд-во Моск. псих.-соц. ин-та, 2005. – 252 с.
7. Чеснокова, Г.С. Педагогические основы профилактики кризисов профессионального развития учителя в процессе повышения квалификации: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Г.С. Чеснокова. – Томск, 1999. – 20 с.

УДК 378.38.035.3.041-057.87  
ГРНТИ 14.35.00

**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ  
СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ:  
ИСТОРИЯ ИЗУЧЕНИЯ И ОСОБЕННОСТИ  
СОВРЕМЕННОГО ЭТАПА**

**PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION STUDENT YOUTH:  
A HISTORY OF STUDY AND FEATURES  
OF THE MODERN STAGE**

***С.В. Шаляпина***

Научный руководитель: С.И. Поздеева, д-р пед. наук, профессор

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* студенческая молодежь, профессиональное самоопределение, высшее профессиональное образование.

*Key words:* students, professional identity, professional higher education.

*Аннотация.* Данный материал посвящен ключевым историческим моментам периода формирования и периода развития понятия «профессиональное самоопределение». Основной акцент сделан на исследованиях современных российских ученых в области профессионального самоопределения студенческой молодежи. Указаны некоторые особенности современного этапа данного процесса. В заключении выделены основные характеристики профессионального самоопределения студенческой молодежи.

Проблема выбора сферы трудовой деятельности, конкретной профессии касается любого современного человека. Она затрагивает не только развитие отдельного человека, но и развитие общества в целом. Задумываясь о направлении своей трудовой деятельности, осознавая свои потребности и возможности, прорабатывая профессиональную карьеру, каждый современный человек автоматически попадает в пространство процесса профессионального самоопределения. Особое значение имеет профессиональное самоопределение молодежи как потенциальных двигателей и участников развития общества. «Молодежь – это наше собственное отражение, она продукт тех социальных отношений, которые мы создали ... изучение молодежи – ключ к пониманию будущего» [1, с. 235]. Бесспорно и то, что в любом обществе молодежь является главным ресурсом и двигателем всех сфер жизнедеятельности: политики, экономики, производства, образования, культуры и т.д. Именно поэтому интерес к изучению молодежи наблюдается со стороны различных наук (социологии, психологии, педагогики, философии и др.). В разное время изучением понятия «молодежь» занимались

многие российские ученые, среди которых: В.Т. Лисовский, И.С. Кон, Б.А. Ручкин, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, П.А. Сорокин, И.М. Ильинский, А.В. Шаронов, С.В. Алещенок, Г.А. Чередниченко, коллектив ученых под руководством В.И. Чупрова, коллектив ученых Института социологии Российской академии наук под руководством М.К. Горшкова и другие отечественные философы, социологи, психологи и педагоги.

В целях конкретизации понятия «молодежь» при дальнейшем использовании мы возьмем за основу общепризнанное среди российских ученых определение, данное И.С. Коном: «молодежь – социально-демографическая группа, выделяемая на основе совокупности возрастных характеристик, особенностей социального положения и обусловленных тем и другим социально-психологических свойств» [2] в сочетании с тем, что молодежь «характеризуется некоторыми общими чертами: она, как правило, более образована, владеет новыми профессиями, является носителем нового образа жизни и социального динамизма» [3, с. 164].

Говоря о возрастных границах молодежи, за основу возьмем подход Б.А. Ручкина с его условным подразделением на три периода «условно: подростки – до 18 лет, молодежь – 18–24 лет, «молодые взрослые» – 25–29 лет» [4, с. 91] с акцентом на период от 18 до 24 лет в большинстве случаев совпадающим с этапом студенчества. Для удобства обозначим этот период как «студенческая молодежь», что будет в контексте понятия «студент» из словаря согласованных терминов и определений в области образования государств-участников Содружества независимых государств [5, с. 196].

Таким образом, далее мы будем говорить о студенческой молодежи подразумевая, что это социально-демографическая группа лиц в возрасте от 18 до 24 лет, зачисленных в высшее или среднее профессиональное учреждение для обучения по основной образовательной программе.

Начнем с истории изучения базового понятия «профессиональное самоопределение», которое было введено в научный оборот российских ученых после 60-х годов XX века, но изучение его отдельных сторон началось ещё в XIX веке. Поэтому можно ввести условное подразделение на период формирования понятия и период развития исследований в области профессионального самоопределения.

В начале периода формирования профессиональное самоопределение имело зачаточное состояние в рамках общей трудовой деятельности человека, определяемой родовыми устоями, потребностью государства или принадлежностью к сословиям. В конце XIX века в науке начинаются первые шаги в сторону рассмотрения отдельных сторон

профессионального самоопределения, которые проявляются в изучении понятия «труд». К.Д. Ушинский говорит о взаимосвязи труда и развития человека и зависимости счастья человека от личного труда. Ф. Энгельс пишет о важности взаимосвязи труда и склонностей человека.

Следующим шагом можно обозначить годы после Октябрьской революции 1917 года, когда у многих российских людей изменилось отношение к труду и возникла необходимость совершенствования организации труда. Ученые того времени отмечают ориентацию человека на поиск смысла конкретного труда на основе каких-либо интересов. Это происходит в рамках практической и научно-исследовательской деятельности в области научной организации труда (НОТ). Центральным институтом труда (ЦИТ) под руководством А.К. Гастева были разработаны программы профессионального образования и оригинальная технология профессионального обучения (метод ЦИТа) [6; 7]. В тот же период (1922 г.), говоря о труде, российский теоретик А.А. Богданов рассматривает вопросы специализации и разделения труда как основы преобразования социальной жизни человека [8]. А в работах О.А. Ерманского говорится о рациональности распределения людей «по различным родам труда» [9, с. 246] с учетом их психических и физических качеств.

В годы Великой Отечественной войны и послевоенный период (40–50-е годы) работы в данном направлении были приостановлены, а начиная с 60-х годов XX века, получили новое развитие. Именно в это время *вводится научное понятие «профессиональное самоопределение»*, начинается период его развития и предметное изучение с разных сторон.

Ученые Сибирского отделения Академии наук СССР под руководством В.Н. Шубкина начали исследования, связанные с привлекательностью профессий, профессиональными склонностями и выбором жизненных путей. В.Н. Шубкиным была предложена математическая модель формирования профессиональных склонностей [1, с. 203]. Е.А. Климов ввел формулу профессионального выбора: «нужно, смогу, хочу» и констатировал, что «профессиональное самоопределение является системообразующим центром для всей системы возможных «самоопределений» [10, с. 13].

В 1970–1980-е годы XX века понятие «профессиональное самоопределение» уже активно использовалось в научном обороте российских ученых. В 1984 году И.С. Кон отмечает, что профессиональное самоопределение является индивидуальным и сложным процессом жизненного выбора и «поиска себя». По И.С. Кону, ««Поиск себя» – синоним социального и нравственного самоопределения, ядром которого является выбор сферы трудовой деятельности, профессии» [2, с. 121].

В работах начала XXI века прослеживается комплексный подход к профессиональному самоопределению и отмечается его многоаспектность, поэтапность и многоуровневость (К.С. Буров, В.С. Волегов, Н.В. Ширяева и др.).

Переходя от истории изучения понятия «профессиональное самоопределение» в целом, к профессиональному самоопределению студенческой молодежи, необходимо остановиться на работах современных российских ученых в этой области. В.Ю. Дементьева рассматривают профессиональное самоопределение студенческой молодежи «как процесс её интеграции в социально-профессиональную структуру общества» [11, с. 3], а Я.В. Дидковская подчеркивает важность личного ценностного выбора вариантов профессионального развития [12, с. 132]. Е.Н. Шарова и Т.В. Мулина пишут о том, что в этом процессе поиска себя центральное место уделяется профессиональной идентичности [13, с. 52].

Интересной и значимой для авторов статьи является позиция Т.В. Жуковской, которая понимает под профессиональным самоопределением студентов «многоуровневый и поэтапный процесс, длящийся весь период обучения в вузе, сущностью которого является профессиональное развитие и саморазвитие субъекта в специальности, обретение им основ профессионального мастерства и компетентности, что способствует его личностному развитию, максимальной самореализации и идентификации» [14, с. 9].

Говоря об особенностях профессионального самоопределения студентов XXI века можно отметить, что многим студентам присущ отсроченный выбор профессии за счет периода получения высшего образования. Это подтверждают в своих исследованиях Е.Н. Шарова и Т.В. Мулина [13, с. 19]. Поступая в вуз, многие молодые люди не связывают выбор вуза с выбором области своей дальнейшей профессиональной деятельности [14, с. 22].

Таким образом, рассмотренный в статье исторический процесс формирования понятия и позиции современных российских ученых позволяют нам выделить основные характеристики понятия «профессиональное самоопределение студенческой молодежи»:

1. К основным аспектам данного процесса можно отнести профессиональную область пересечения трех основных плоскостей: жизненный выбор, идентичность, ценности.

2. Развитие данного процесса зависит от двух основных групп условий:

- социальные: социальное окружение (семья, друзья), политическая и экономическая ситуация, культурные традиции и т.д.;

- индивидуальные: физические (здоровье) и психологические особенности (память, внимание, темперамент и т.д.) личности, способности (врожденные и приобретенные), мотивация к развитию и адаптации.

3. Результатом данного процесса является вхождение (интеграция) представителя студенческой молодежи в социально-профессиональную среду и дальнейшее в ней профессиональное развитие.

## **Литература**

1. Шубкин, В.Н. Социология и общество: Научное познание и этика науки. Монография. – Москва: ЦСПиМ, 2010. – 424 с. – Режим доступа: <http://www.isras.ru/publ.html?id=1792> (дата обращения: 15.12.2018).
2. Кон, И.С. В поисках себя. Личность и ее самопознание. – Москва: «Политиздат», 1984. – Режим доступа: [http://www.bim-bad.ru/docs/kon\\_personality\\_selfconscience.pdf](http://www.bim-bad.ru/docs/kon_personality_selfconscience.pdf) (дата обращения: 26.12.2018).
3. Краткий словарь по социологии / под. общ. ред. Д.М. Гвишиани, Н.И. Лапина; сост. Э.М. Коржева, Н.Ф. Наумова. – Политиздат, 1988. – 479 с. – Режим доступа: <https://www.twirpx.com/file/2635562/> (дата обращения: 05.01.2019).
4. Ручкин, Б.А. Молодежь и становление новой России // СОЦИС. – 1998. – № 5. – С. 90–98. – Режим доступа: <http://ecsocman.hse.ru/data/781/692/1217/014.RUTCHKIN.pdf> (дата обращения: 06.01.2019).
5. Словарь согласованных терминов и определений в области образования государственных участников содружества независимых государств / под научной ред. док-ра техн. наук, профессора Н.А. Селезневой. – Москва: НИТУ «МИСиС», 2012. – 244 с. – Режим доступа: <https://www.twirpx.com/file/1855702/> (дата обращения : 12.01.2019).
6. Брагинский, Л. Основы нашего обучения // Смена №15. – Октябрь 1924. – Режим доступа: <http://smena-online.ru/stories/osnovy-nashego-obucheniya> (дата обращения: 15.12.2018).
7. Гастев, А.К. Трудовые установки // Советский производственный менеджмент. Изд. 3. URSS. – 2011. – 344 с.
8. Богданов, А.А. Тектология: всеобщая организационная наука. Издание третье, заново переработ. и доп. – Москва, 1989. // Электронная публикация: Центр гуманитарных технологий. – 07.10.2010. – Режим доступа: <https://gtmarket.ru/laboratory/basis/5909> (дата обращения: 25.12.2018).
9. Ерманский, О.Е. Научная организация труда и производства и система Тейлора. Четвертое издание. – Москва: Государственное издательство, 1925. – 399 с. – Режим доступа: <https://yadi.sk/d/zvO1fHrsHjhm8> (дата обращения: 24.12.2018).
10. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения. 4-е изд., стер. – Москва: Издательский центр «Академия», 2010. – 304 с. – Режим доступа: [http://academia-moscow.ru/ftp\\_share/\\_books/fragments/fragment\\_21192.pdf](http://academia-moscow.ru/ftp_share/_books/fragments/fragment_21192.pdf) (дата обращения: 04.01.2019).
11. Дементьева, В.Ю. Профессиональное самоопределение студенческой молодежи среднего российского города: автореф. дис. ... канд. социол. наук: 22.00.04 / Дементьева Виктория Юрьевна. – Новочеркасск, 2006.
12. Дидковская, Я.В. Динамика профессионального самоопределения студентов // Социологические исследования. – 2001. – № 7. – С. 132–135. – Режим доступа: <http://www.isras.ru/files/File/Socis/07-2001/020Didkovskaya.pdf> (дата обращения: 05.01.2019).

13. Шарова, Е.Н., Мулина, Т.В. Профессиональное самоопределение молодежи в условиях социокультурной трансформации Российского общества // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2010. – Т. 13. – № 1. – С. 50–68. – Режим доступа: <http://ecsocman.hse.ru/text/35862636.html> (дата обращения: 06.01.2019).
14. Жуковская, Т.В. Стимулирование профессионального самоопределения студентов в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Жуковская Татьяна Владимировна. – Москва, 2006.

УДК 316.6  
ГРНТИ 15.41.49

## **К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ОСОЗНАННОГО РОДИТЕЛЬСТВА В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

## **TO THE QUESTION OF THE DEVELOPMENT OF REALIZED PARENTISM IN THE CONDITIONS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION**

***А.Е. Шашок***

Научный руководитель: Г.Б. Черевач, канд. психол. наук, доцент

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* осознанное родительство, дошкольники, родители, воспитание, программа.

*Key words:* conscious parenting, preschoolers, parents, education, program.

*Аннотация.* Данная статья посвящена проблемам развития осознанного родительства в условиях дошкольной образовательной организации. Автором представлена программа, в которой предполагаются формы и методы работы, с детьми и родителями, направленные на развития осознанного родительства.

Современные направления в формировании дошкольного образования соединены одним значимым и важным аспектом – его качеством, что напрямую зависит от уровня профессиональной компетентности педагогов, педагогов-психологов, воспитателей и педагогической культуры родителей дошкольников. Единой целью дошкольной образовательной организации и семьи является – образование и воспитание предстоящего поколения, создание комфортных условий с целью всестороннего развития личности.

Семья считается первоначальным институтом социализации ребенка, и представляет определяющую роль в развитии и формировании личности. Родители находятся в сложных условиях влияния социума. Выбирая свой образ поведения во взаимодействии с ребенком, родители могут оказаться в неопределенности, могут ощущать нерешительность, чувство вины, и так далее. Все это устанавливает



необходимость в психологическом сопровождении семьи и семейного воспитания.

Детский сад – первый внесемейный социальный институт, первое воспитательное учреждение, с которым вступают в контакт родители и где начинается их систематическое педагогическое просвещение. От совместной работы родителей и педагогов зависит дальнейшее развитие ребенка. И именно от качества работы дошкольного учреждения зависит уровень педагогической культуры родителей, а, следовательно, и осознанного родительства.

Родительство – это феномен, рассматриваемый с двух точек зрения: сложного комплексного субъективно-личностного образования и надындивидуального целого, включающего, как правило, двух человек – отца и мать. Данные точки зрения являются уровнями формирования родительства. Границей, которая разделяет эти уровни, считается рождение ребенка [1].

Осознанное родительство в психологическом дискурсе понимается как идеальный вариант реализации себя личностью в родительстве [2]. По Е.Г. Смирновой, осознанное родительство – интегральное психологическое образование личности отца и/или матери; оно представляет собой систему взаимодействия ценностных ориентаций, родительских установок, чувств, отношений, позиций и родительской ответственности, способствующих формированию гармоничного стиля семейного воспитания [3].

Согласно Р.В. Овчаровой, любой из представленных элементов осознанного родительства содержит в себе три элемента, а непосредственно: когнитивную составляющую, выражающуюся в познаниях родителей, чувства родителей (их эмоции, точки зрения, суждения) и элемент бихевиористический (умения родителей, их действия и навыки).

Осознанное родительство включает в себя такие компоненты как:

- осознание родителем существующих в обществе ценностей семьи, родительских ожиданий и установок, чувств и отношения родителей к детям, родительского стиля воспитания;
- понимание родителем себя, своих родительских реакций, мотивов своего поведения, осознание человеком, имеющим детей, своей родительской составляющей;
- понимание одним из супругов своего партнера, и особенностей его родительских реакций, осознание единства родительства, а не только ролей матери или отца по отдельности;
- сформированность, постоянность и комплиментарность составляющих в психологической интегральной структуре феномена родительства [4].

Согласно результатам наблюдения и диагностики, проведенных в МАОУ СОШ № 40 Дошкольное отделение «Радуга» города Томска, отмечается тревожность, конфликтность, чувство неполноценности и враждебность в семьях. Так, например, анализ данных диагностики «Кинетический рисунок семьи» Р. Бернс, С. Кауфман, свидетельствует, что среди 20 воспитанников, вошедших в экспериментальную группу:

1. Благоприятная семейная ситуация у 45% детей
2. Тревожность в семье у 30% детей
3. Конфликтность в семье у 15% детей
4. Чувство неполноценности в семейной ситуации у 10% детей
5. Враждебность в семейной ситуации у 0% детей

При анализе данных опросника для родителей «Сознательное родительство» Авторы: Р.В. Овчарова, М.О. Ермикина, свидетельствует, что среди 12 опрошенных отцов низкие показатели:

- родительские позиции – у 25%
- родительские чувства – у 25%
- родительская ответственность – у 17%
- родительские установки и ожидания – у 25%
- семейные ценности – у 33,3%
- стиль семейного воспитания – у 16,7%

А среди 15 опрошенных матерей низкие показатели:

- родительские позиции – у 20%
- родительские чувства – у 20%
- родительская ответственность – у 40%
- родительские установки и ожидания – у 3,75%
- семейные ценности – у 13,3%
- стиль семейного воспитания – у 20%
- родительское отношение – у 13,3%

Это обуславливает проведение экспериментальной работы по данному направлению.

В рамках выпускной квалификационной работы, на основе проведенных исследований и опыта организации воспитательной работы МАОУ СОШ № 40 Дошкольное отделение «Радуга» города Томска нами была разработана: «Социально-педагогическая программа по развитию осознанного родительства в условиях дошкольной образовательной организации». Программа направлена на организацию совместного детско-родительского досуга, создание благоприятной обстановки для сплочения родителей и детей, на информационно просветительскую работу для родителей. Ведущую роль в этой программе отводится мероприятиям, направленным на совместные детско-родительские игры, конкурсы и праздники, а также проведения совместных мероприятий

родители – педагог, в которых проводится консультативная и информационно-просветительская работа.

Цель социально-педагогической программы – выявить психологические особенности процесса формирования осознанного родительства в семье дошкольника.

Задачи социально-педагогической программы:

1. Выявить потребности и интерес для формирования осознанного родительства.

2. Разработать комплекс мероприятий по формированию осознанного родительства.

3. Разработать систему диагностики и мониторинга.

4. Разработать психолого-педагогическое сопровождение формирования осознанного родительства.

5. Разработать методическое обеспечение комплекса мероприятий.

Структура программы включает в себя:

1. Организационно-методический этап.

Задачи данного этапа:

- Разработать программу;
- Разработать методическое обеспечение.

2. Информационно-диагностический этап.

Задачи данного этапа:

- Провести информационно-просветительскую беседу;
- Провести диагностики взаимоотношений.

3. Мотивационный этап.

Задачи данного этапа:

- Провести мотивационные беседы;
- Провести мотивационные игры с детьми.

4. Деятельности этап.

Задачи данного этапа:

- Провести совместные мероприятия;
- Сплотить детей и родителей через совместные мероприятия;
- Совместные мероприятия родители – педагог.

5. Итоговый этап.

Задачи данного этапа:

- Провести итоговую диагностику;
- Провести анализ данных полученных после проведения итоговой диагностики.

Программа предусматривает включенность дошкольников, родителей и педагогов в организацию совместных мероприятий. Это необходимо, так как тесное сотрудничество семьи и детского сада играет положительную роль в полноценном развитии ребенка. Дошкольными учреждениями накоплен большой опыт организации сотрудничества

с родителями в целях повышения эффективности воспитания и развития детей. Воспитатели детских садов, методисты и педагоги-психологи постоянно совершенствуют содержание и формы этой работы, стремясь добиться органичного сочетания воспитательных воздействий на ребенка в дошкольном учреждении и в семье, обеспечить всестороннее развитие личности. Выбор правильных способов информирования родителей о психофизиологических, поведенческих особенностях детей, о моделях воспитания детей без применения насилия, консультирование родителей по вопросам воспитания детей, предоставление информации о службах, оказывающих помощь детям и семьям в трудной жизненной ситуации, пропаганде ответственного родительства и помощи в воспитании детей, формировании семейных ценностей.

Подводя итоги, следует отметить, что нами частично апробированы элементы разработанной социально-педагогической программы по развитию осознанного родительства в дошкольной образовательной организации. Воспитателями и педагогами уже отмечается положительная динамика. Родители начали активно участвовать в совместных детско-родительских мероприятиях, с интересом посещают совместные мероприятия родители – педагог и предлагают сценарии и идеи праздников для детей. Хочется отметить, что по развитию осознанного родительства, является важной частью социально-педагогической работы, которая должна быть систематической. Мероприятия, проводимые в рамках данного направления комплексными, то есть направленными на различные уровни и аспекты взаимодействия социального пространства семьи и личности. Развитие осознанного родительства может значительно снизить развития семейных девиаций и проблем взаимоотношения.

### **Литература**

1. Адлер, А. Воспитание детей. Взаимодействие полов / пер с англ. А.А. Валеевой. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – 448 с.
2. Ермихина, М.О. Формирование осознанного родительства на основе субъектно-психологических факторов : автореф. дис. ... канд. психол. наук. 19.00.07 / Ермихина Марина Олеговна. – Казань, 2004. – 22 с.
3. Смирнова, Е.Г. Феноменология родительства в молодых семьях : автореф. дис. ... канд. псих. наук. 19.00.07 / Смирнова Елена Геннадьевна. – Москва, 2005. – С. 72–79.
4. Овчарова, Р.В. Психологическое сопровождение родительства / Р.В. Овчарова. – Москва, 2003. – 319 с.

## СОДЕРЖАНИЕ

### АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ И СОПРОВОЖДЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДЕТСКОГО САДА PSYCHO-PEDAGOGICAL EDUCATION AND THE SUPPORT OF PARENTS IN INTERACTION KINDERGARTEN <i>Абрамова Н.В.</i> .....	3
ФЕНОМЕНОЛОГИЯ КРЕАТИВНОСТИ И ТВОРЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ PHENOMENOLOGY OF CREATIVITY AND CREATIVE GIFTING <i>Арсентьева У.А.</i> .....	7
КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ CORRECTION OF VIOLATIONS OF THE LETTER OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN WITH MENTAL RETARDATION <i>Богомолова И.С.</i> .....	13
ПСИХОЛОГИЯ ЗРЕЛОСТИ И САМООСУЩЕСТВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ PSYCHOLOGY OF MATURITY AND SELF-REALIZATION OF PERSONALITY <i>Буралева Н.А.</i> .....	16
ФОРМИРОВАНИЕ СЛОВАРЯ У ДЕТЕЙ С ТНР СРЕДСТВОМ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ FORMATION OF DICTIONARY IN CHILDREN WITH HEAVY DISABILITIES OF SPEECH BY MEANS OF COMPUTER TECHNOLOGIES <i>Величкина Е.С., Минеева А.Р.</i> .....	21
К ВОПРОСУ О ВЛИЯНИИ МЕДИАПРОСТРАНСТВА НА СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА TO THE QUESTION ABOUT THE INFLUENCE OF MEDIA ON STUDENTS OF THE UNIVERSITY <i>Каюмова М.Е.</i> .....	26
РАЗВИТИЕ АУТОПСИХОЛОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ КАК ИНСТРУМЕНТА В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ DEVELOPMENT OF AUTOPSYCHOLOGICAL COMPETENCES AS A TOOL IN PSYCHOLOGICAL PREVENTION OF EMOTIONAL BURNOUT OF HIGH SCHOOL TEACHERS <i>Козлова Е.В., Гребенникова Е.В.</i> .....	32
ФОРМИРОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ LEGO-КОНСТРУИРОВАНИЯ FORMATION OF MATHEMATICAL REPRESENTATIONS IN CHILDREN OF YOUNGER PRESCHOOL AGE BY MEANS OF LEGO-DESIGN <i>Корнилкина Т.Е.</i> .....	37
ДИАГНОСТИКА И ФОРМИРОВАНИЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ. СЮЖЕТНО-РОЛЕВАЯ ИГРА DIAGNOSTICS AND FORMATION OF THE PLAYING ACTIVITY OF CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS. PLAYING ROLE GAME <i>Коробейникова Е.С.</i> .....	40

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАЦИИ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТРАДИЦИОННЫХ И СОВРЕМЕННЫХ МЕТОДОВ DEVELOPMENT OF COMMUNICATION IN CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER USING TRADITIONAL AND MODERN METHODS	
<i>Корчемкина Е.А.</i> .....	44
РОЛЬ ЭМОЦИЙ И ЧУВСТВ В ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПИСАТЕЛЯ THE ROLE OF EMOTION AND THE SENSES IN CREATIVE ACTIVITY OF THE WRITER	
<i>Корытова А.И.</i> .....	50
КОРРЕКЦИЯ ТРЕВОЖНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ АРТ-ТЕРАПИИ CORRECTION OF ANXIETY IN OLDER PRESCHOOL-AGED CHILDREN BY MEANS OF ART THERAPY	
<i>Лобач А.В.</i> .....	56
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ АДЕКВАТНОЙ САМООЦЕНКИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В РАЗЛИЧНЫХ ВИДАХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMING AN ADEQUATE SELF-ASSESSMENT OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE IN VARIOUS TYPES OF ACTIVITY	
<i>Микова А.А.</i> .....	63
МЕТОД ПРОЕКТОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ METHOD OF PROJECTS IN EXTRACTION ACTIVITY AS ONE OF THE CONDITIONS OF SOCIALIZATION OF CHILDREN WITH VISION DISORDERS	
<i>Пономарева Е.Ю.</i> .....	67
РАЗВИТИЕ И ОБОГАЩЕНИЕ СЛОВАРЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ: ПРИЕМЫ МНЕМОТЕХНИК DEVELOPMENT AND ENRICHMENT OF THE VOCABULARY OF CHILDREN WITH DISABILITIES: MNEMONICS TECHNIQUES	
<i>Проскуракова О.С.</i> .....	71
ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ THE PROBLEM OF PSYCHO-PEDAGOGICAL SUPPORT OF CHILDREN WITH DISABILITIES IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF PRESCHOOL INSTITUTIONS	
<i>Тюкаева О.М.</i> .....	75
ЗНАНИЯ, УМЕНИЯ, НАВЫКИ И КОМПЕТЕНЦИИ КАК ЭЛЕМЕНТ СТРУКТУРЫ ЛИЧНОСТИ KNOWLEDGE, SKILLS, ABILITIES AND COMPETENCE AS AN ELEMENT OF A PERSONALITY STRUCTURE	
<i>Шелехов И.Л., Белозёрова Г.В.</i> .....	81
ВОЛЕВОЕ ДЕЙСТВИЕ В СТРУКТУРЕ ПОВЕДЕНИЯ ИНДИВИДУУМА WILL OF ACTION IN THE STRUCTURE OF BEHAVIOR OF THE INDIVIDUAL	
<i>Шелехов И.Л., Белозёрова Г.В.</i> .....	88
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ МЕХАНИЗМ ВОЛЕВОГО ДЕЙСТВИЯ PSYCHOLOGICAL MECHANISM OF WILLFUL ACTION	
<i>Шелехов И.Л., Белозёрова Г.В.</i> .....	94

ВОЛЕВЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛОГИИ И ФИЛОСОФИИ WILL PERSONAL CHARACTERISTICS OF PERSONALITY IN THE CONTEXT OF PSYCHOLOGY AND PHILOSOPHY <i>Шелехов И.Л., Белозёрва Г.В.</i> .....	99
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИНСТРУМЕНТЫ АКТИВИЗАЦИИ РЕЧИ НЕГОВОРЯЩИХ ДЕТЕЙ TEACHING TOOLS TO ACTIVATE THE SPEECH OF NONTALING CHILDREN <i>Шкаева О.С.</i> .....	108

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ:  
УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ**

ОСОБЕННОСТИ ВНЕДРЕНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ТОМСКОЙ ОБЛАСТИ FEATURES OF THE INTRODUCTION OF INCLUSIVE EDUCATION IN THE TOMSK REGION <i>Галкина О.Е., Авдеева Э.О.</i> .....	113
РЕАЛИЗАЦИЯ ТЕХНОЛОГИИ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ НА БАЗЕ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА THE IMPLEMENTATION OF PROJECT LEARNING TECHNOLOGY AT THE MEDICAL UNIVERSITY <i>Голубина О.А.</i> .....	118
СИСТЕМА ИНКЛЮЗИВНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО УПРАВЛЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ SYSTEM OF INCLUSIVE ORIENTED MANAGEMENT AT MODERN COMPREHENSIVE SCHOOL <i>Горбачева Е.А.</i> .....	121
ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА INFORMATION AND EDUCATIONAL SYSTEM <i>Дозморова Т.В.</i> .....	126
КОДЕКС ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЭТИКИ ПЕДАГОГА КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ИНСТРУМЕНТ УПРАВЛЕНИЯ СОВРЕМЕННЫМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ УЧРЕЖДЕНИЕМ В РАМКАХ РАБОТЫ С РОДИТЕЛЬСКИМ СООБЩЕСТВОМ THE CODE OF PROFESSIONAL ETHICS OF THE TEACHER AS AN EFFECTIVE TOOL FOR THE MANAGEMENT OF A MODERN EDUCATIONAL INSTITUTION THROUGH THE WORK WITH THE PARENT COMMUNITY <i>Завьялова Т.В.</i> .....	131
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МОТИВАЦИИ ТРУДА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ THEORETICAL ASPECTS OF TEACHERS' MOTIVATION <i>Карелина А.С.</i> .....	135
СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN TEACHING GIFTED CHILDREN <i>Лавская Е.В., Буртовая Н.Б.</i> .....	140

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СРЕДНЕГО ЗВЕНА НЕЭКОНОМИЧЕСКИХ ПРОФИЛЕЙ К ЭКОНОМИКО-УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОТРАСЛЯХ «МЕХАНИЗАЦИЯ СЕЛЬСКОГО ХОЗЯЙСТВА», «АГРОНОМИЯ» TRAINING OF FUTURE MID-LEVEL SPECIALISTS OF NON-ECONOMIC PROFILES FOR ECONOMIC AND MANAGERIAL PROFESSIONAL ACTIVITIES IN THE FIELDS OF “MECHANIZATION OF AGRICULTURE”, “AGRONOMY”	
<i>Лепешкина А.Б.</i> .....	145
СТРУКТУРА КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ STRUCTURE OF COMMUNICATIVE COMPETENCE	
<i>Лепина С.М.</i> .....	151
ИНТЕГРАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ INTEGRATION PROCESSES AS THE FACTOR OF DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL EDUCATION	
<i>Ложкина Т.Ю.</i> .....	155
ОРГАНИЗАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА КАК ФАКТОР УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ ORGANIZATIONAL CULTURE AS A FACTOR IN THE MANAGEMENT OF AN EDUCATIONAL INSTITUTION	
<i>Любушкина Ж.И.</i> .....	160
УПРАВЛЕНИЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕМ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА И РОДИТЕЛЯМИ ВОСПИТАННИКОВ В УСЛОВИЯХ ДОО MANAGEMENT OF THE INTERACTION OF THE PEDAGOGICAL COLLECTIVE AND PARENTS OF TRAINERS IN THE CONDITIONS OF DOO	
<i>Ляпустина Л.В.</i> .....	164
СПЕЦИФИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УПРАВЛЕНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИМ ПРОЦЕССОМ МУНИЦИПАЛЬНОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ THE SPECIFICITY OF THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGY IN MANAGEMENT OF TEACHING PROCESS OF THE MUNICIPAL EDUCATIONAL ORGANIZATION	
<i>Садовникова Л.А.</i> .....	170
ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА ПЕДАГОГОВ НА БАЗЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ORGANIZATIONAL AND MANAGEMENT CONDITIONS OF PROFESSIONAL GROWTH OF TEACHERS ON THE BASIS OF THE KINDERGARTEN	
<i>Сатруднинова Е.А.</i> .....	175
РОЛЬ МУЗЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ THE ROLE OF MUSEUM PEDAGOGY IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION OF STUDENTS	
<i>Семибратов С.О.</i> .....	179
ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ ПРИ ПОВЫШЕНИИ КВАЛИФИКАЦИИ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ СРЕДНЕГО ЗВЕНА THE DISTANCE LEARNING IN SYSTEM OF ADVANCED TRAINING OF PARAMEDICAL PERSONNEL	
<i>Титова Е.А.</i> .....	183



ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ОДАРЁННЫХ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПОДХОД, ИНТЕГРАЦИЯ ЗАНЯТИЙ ORGANIZATION OF THE PROCESS OF TEACHING GIFTED CHILDREN IN THE CONDITIONS OF AN ADDITIONAL EDUCATION INSTITUTION: AN INDIVIDUAL APPROACH, INTEGRATION OF CLASSES	
<i>Тренина Л.В.</i> .....	188
САМООБРАЗОВАНИЕ ВОСПИТАТЕЛЯ КАК ФОРМА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГА TEACHER'S SELF-EDUCATION AS THE FORM OF THEIR UPSKILLING	
<i>Якименко А.Н., Дудина Е.Н.</i> .....	192

### АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЫ ПРИ ИСПРАВИТЕЛЬНОЙ КОЛОНИИ SOCIO-PEDAGOGICAL ASPECT OF ACTIVITY OF THE SCHOOL IN A PENAL COLONY	
<i>Беляев А.Г.</i> .....	196
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА СЕМЕЙНОГО НАСИЛИЯ В ОТНОШЕНИИ ДЕТЕЙ: СУЩНОСТЬ, ЗАДАЧИ, ВИДЫ SOCIAL-PEDAGOGICAL PREVENTION OF FAMILY VIOLENCE AGAINST CHILDREN: THE NATURE, OBJECTIVES, TYPES OF	
<i>Демина Л.С., Кошкин А.</i> .....	200
РЕЗУЛЬТАТЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ СОЦИАЛЬНЫХ АДДИКЦИЙ У МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ RESULTS OF THE IMPLEMENTATION OF THE PROGRAM FOR THE PREVENTION OF SOCIAL ADDICTIONS IN YOUNGER ADOLESCENTS IN THE CONDITIONS OF A GENERAL EDUCATIONAL ORGANIZATION	
<i>Евлащенко Т.О.</i> .....	206
АДАПТАЦИЯ ПЕРВОКУРСНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ В УСЛОВИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПОСРЕДСТВОМ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ADAPTATION OF FIRST-YEAR STUDENTS BY ACTIVITIES THROUGH EXTENSIONAL ACTIVITY	
<i>Жданова О.В.</i> .....	210
РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ СРЕДСТВАМИ АРТ-ТЕХНОЛОГИИ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF CHILDREN BY MEANS OF ART-TECHNOLOGY IN ADDITIONAL EDUCATION	
<i>Ибатулина Н.Н., Гач О.Б.</i> .....	214
ПОДРОСТКОВАЯ НАРКОМАНИЯ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА И ВИДЫ ЕЕ ПРОФИЛАКТИКИ TEENAGE ADDICTION AS A SOCIAL-PEDAGOGICAL PROBLEM AND ITS TYPES OF PREVENTION	
<i>Кириллова В.В.</i> .....	219

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРИОБЩЕНИЯ ПОДРОСТКОВ К ЦЕННОСТЯМ ОБЩЕРОССИЙСКОГО ДЕТСКОГО ДВИЖЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ЛАГЕРЯ ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF ADOLESCENTS COMMUNION TO THE VALUES OF ALL-RUSSIAN CHILDREN'S MOVEMENT IN TERMS OF CHILDREN'S HEALTH CAMP	
<i>Кожевникова Т.Г.</i> .....	224
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ПРАВОНАРУШИТЕЛЬНИЦ К УСЛОВИЯМ ЖЕНСКОЙ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ КОЛОНИИ: СУЩНОСТЬ, ЗАДАЧИ, ВИДЫ SOCIO-PEDAGOGICAL ADAPTATION OF JUVENILE OFFENDERS TO THE CONDITIONS OF THE FEMALE EDUCATIONAL COLONY: NATURE, TASKS, TYPES	
<i>Кокоулина Е.В.</i> .....	230
УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СПОРТИВНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ THE CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF ADDITIONAL EDUCATION OF A SPORTS ORIENTATION IN A RURAL SCHOOL	
<i>Кречетов В.Ф.</i> .....	233
ИГРА КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ВАРИАТИВНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОСРЕДСТВОМ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ THE GAME AS A WAY OF FORMING VARIABLE EDUCATIONAL ACTIVITIES BY MEANS OF TUTORING SUPPORT	
<i>Мингаздинова Э.М.</i> .....	237
ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКИХ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE INTER-ETHNIC COMMUNICATION CULTURE FORMING WITHIN THE CONDITIONS OF CHILDREN SOCIAL ORGANIZATIONS	
<i>Мужипова О.В.</i> .....	241
РЕЗУЛЬТАТЫ РЕАЛИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОГРАММЫ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ, СОСТОЯЩИХ НА УЧЕТЕ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ THE RESULTS OF THE IMPLEMENTATION OF THE SOCIO-PEDAGOGICAL PROGRAM OF PREVENTION OF DEVIANT BEHAVIOR OF ADOLESCENTS REGISTERED IN THE EDUCATIONAL ORGANIZATION	
<i>Овчарова Н.И.</i> .....	247
ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НАСТАВНИЧЕСТВА В РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ НАРКОЗАВИСИМЫХ FEATURES OF THE USE OF MENTORING IN THE RESOCIALIZATION OF DRUGS ADDICTS	
<i>Свинтицкий А.Н.</i> .....	251
НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ DIRECTIONS OF WORK OF THE SOCIAL TEACHER ON FORMING A HEALTHY LIFESTYLE LIFE IN YOUNGER SCHOOLBOYS IN THE CONDITIONS OF A GENERAL EDUCATIONAL ORGANIZATION	
<i>Терехов В.Б.</i> .....	255

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ SOCIO-PEDAGOGICAL PROGRAM FOR THE FORMATION OF A HEALTHY LIFESTYLE AMONG YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN A GENERAL EDUCATIONAL ORGANIZATION <i>Цвиренко В.Е.</i> .....	258
ПРОГРАММА СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДНЕГО ЗВЕНА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ PROGRAM OF SUPPORT OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF TRAINERS OF THE MEDIUM EDUCATIONAL ORGANIZATION <i>Цвиренко М.Е.</i> .....	262
ФОРМИРОВАНИЕ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ У ПОДРОСТКОВ КАК СРЕДСТВО ПРОФИЛАКТИКИ СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ FORMATION OF VITALITY IN ADOLESCENTS AS A MEANS OF PREVENTING SUICIDAL BEHAVIOR <i>Целикова В.Е.</i> .....	266
ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ РЕБЁНКА В ПЕРВОМ КЛАССЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ МАОУ СОШ № 32) ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF SUCCESSFUL ADAPTATION OF THE CHILD IN THE FIRST GRADE OF SECONDARY SCHOOL (FROM EXPERIENCE MAOU SOSH № 32) <i>Чапкина О.В.</i> .....	270
ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ РАЗНОВОЗРАСТНЫХ ГРУПП УЧАЩИХСЯ НА ПРИМЕРЕ ХОРЕОГРАФИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА WORK ORGANIZATION OF DIFFERENT AGE CHILDREN GROUPS IN DANCE TEAM <i>Чудакова Г.В.</i> .....	275
<b>СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ, ПРОФОРИЕНТАЦИИ И ОРГАНИЗАЦИИ ДОСУГА ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ</b>	
АНАЛИЗ РЕСУРСОВ СЕТИ INTERNET ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ANALYSIS OF THE RESOURCES OF THE INTERNET FOR PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION <i>Аниканова А.В.</i> .....	281
СОВРЕМЕННЫЕ ФОРМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ В ДЕТСКОЙ ШКОЛЕ ИСКУССТВ THE PROFESSIONALNY MODERN FORMS OF SELF-DETERMINATION AND SOCIALIZATION OF CHILDREN AT CHILDREN'S SCHOOL OF ARTS <i>Антипина А.А.</i> .....	286
ОСОБЕННОСТИ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА PECULIARITIES OF INTER-ETHNIC COMMUNICATION OF STUDENTS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY <i>Саидзода У.И.</i> .....	290

СИНДРОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГА: ОПЫТ ИССЛЕДОВАНИЯ PROFESSIONAL BURNOUT SYNDROME OF THE TEACHER: THE RESEARCH EXPERIENCE <i>Цепяева П.О.</i> .....	293
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ: ИСТОРИЯ ИЗУЧЕНИЯ И ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОГО ЭТАПА PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION STUDENT YOUTH: A HISTORY OF STUDY AND FEATURES OF THE MODERN STAGE <i>Шалыпина С.В.</i> .....	299
К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ОСОЗНАННОГО РОДИТЕЛЬСТВА В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ TO THE QUESTION OF THE DEVELOPMENT OF REALIZED PARENTISM IN THE CONDITIONS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION <i>Шашок А.Е.</i> .....	304

---

Технический редактор: Н.Н. Сафронова. Ответственный за выпуск: Л.В. Домбраускайте

Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Формат: 60×84/16. Тираж: 100 экз.  
Сдано в печать: 22.04.2020 г. Усл. печ. л.: 17,9. Уч. изд. л.: 19,0. Заказ: 1140/Н

Издательство Томского государственного педагогического университета  
634061, г. Томск, ул. Киевская, 60

Отпечатано в типографии Издательства ТГПУ  
г. Томск, ул. Герцена, 49. Тел. (3822) 31-14-84. E-mail: [tipograf@tspu.edu.ru](mailto:tipograf@tspu.edu.ru)

---