



Министерство науки и высшего образования РФ
ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)»
Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»
Факультет психологии и социальной педагогики
Приазовский научный центр РАО
Центр междисциплинарных исследований «Антропология Детства»

ПРОБЛЕМЫ ДЕТСТВА В ФОКУСЕ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Материалы
IV-го Международного форума
27 сентября 2023 г.,
посвященного Году педагога и наставника

*Ответственный редактор –
зав. кафедрой психологии
Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) «РГЭУ (РИНХ)»,
кандидат психологических наук, доцент
Оксана Александровна Холина*

Ростов-на-Дону
Издательско-полиграфический комплекс РГЭУ (РИНХ)
2024

УДК 159.99
ББК 88.9
П78

Редакционная коллегия:

- О.А. Холина – зав. кафедрой психологии Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», канд. психол. наук, доцент;
- Т.Д. Скуднова – д-р филос. наук, канд. пед. наук, доцент, профессор кафедры психологии Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»;
- А.В. Макаров – канд. филол. наук, доцент кафедры психологии Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) РГЭУ (РИНХ);
- Е.Г. Петрова – канд. филол. наук, доцент кафедры психологии Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) «РГЭУ (РИНХ)».

П78 Проблемы детства в фокусе междисциплинарных исследований: материалы IV-го Международного форума Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)». 27 сентября 2023 г. [Электронный ресурс]. – Ростов-на-Дону: Издательско-полиграфический комплекс РГУЭ (РИНХ), 2024. – 392 с. – URL: – tgri_bibl@list.ru – Режим доступа: сайт Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)». – Текст: электронный.

ISBN 978-5-7972-3242-1

В сборнике публикуются научные статьи и материалы, представленные на IV Международном форуме «Проблемы детства в фокусе междисциплинарных исследований», посвященный Году педагога и наставника.

Адресуется преподавателям вузов, колледжей, педагогам школ, психологам образовательных учреждений, магистрантам, студентам.

УДК 159.99
ББК 88.9

ISBN 978-5-7972-3242-1

© Коллектив авторов, 2024
© РГЭУ (РИНХ), 2024

ОГЛАВЛЕНИЕ

Голобородько А.Ю. ПРИВЕТСТВЕННОЕ СЛОВО.....	8
ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ	
Бермус А.Г. АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПРОЕКТ В ОБРАЗОВАНИИ: ОПАСНОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ (К 200-ЛЕТИЮ К.Д. УШИНСКОГО).....	10
Скуднова Т.Д. 200 ЛЕТ К.Д. УШИНСКОМУ КАК СТАРТ ГОДА ПЕДАГОГА И НАСТАВНИКА.....	17
РАЗДЕЛ 1	
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ФЕНОМЕНОЛОГИИ ДЕТСТВА И НАСТАВНИЧЕСТВА	
Абросимова Е.Б., Макарова Е.А. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ОДАРЕННЫХ И ТАЛАНТЛИВЫХ ДЕТЕЙ.....	24
Бояринцева С. В. ТЕХНОЛОГИЯ КРОСС-МЕДИЙНОЙ КОММУНИКАЦИИ КАК СРЕДСТВО РЕШЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ЗАДАЧ.....	29
Быкасова Л.В. ТОПОСЫ СОВРЕМЕННОГО СУБЪЕКТА ОБРАЗОВАНИЯ.....	35
Домбрин И.М. О ГАРМОНИЧНОМ РАЗВИТИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ В ШКОЛЕ.....	41
Жилина Л.Я., Лень В.Н., Нехоношина А.А. НАСТАВНИЧЕСТВО КАК ФАКТОР УСПЕШНОЙ ИНТЕГРАЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА В ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ СРЕДУ.....	45
Ковтонюк В.А., Латышев О.Ю. СОВРЕМЕННЫЙ ОПЫТ НАСТАВНИЧЕСТВА В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ.....	50
Макарова Е.А., Гаркуша И.В. РОЛЬ ВИДЕОИГР В РАЗВИТИИ ЦИФРОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ.....	57
Макарова Е.А., Тищенко И.А. РОЛЬ НЕУДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ СОБСТВЕННЫМ ОБРАЗОМ ТЕЛА В РЕШЕНИИ НАНЕСТИ ТАТУИРОВКУ.....	64
Макарова Е.А., Турский В.А. ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ ИДЕНТИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ И РОЛЬ РЕЛИГИОЗНОГО ВОСПИТАНИЯ В ПРЕОДОЛЕНИИ ПРОБЛЕМ ВЗРОСЛЕНИЯ.....	73

Николаева О.В. КОНЦЕПЦИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО КРУЖКА «ГРАММАТЕЙ-КА» В КОНТЕКСТЕ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА.....	81
Новиков А.А. ПОВЫШЕНИЕ ВОВЛЕЧЕННОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ «СЫРЫХ» ИСТОЧНИКОВ ИНФОРМАЦИИ НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ.....	88
Плотникова Т.В. ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ РОССИИ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ.....	92
Романовская Г.В. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ.....	97
Садретдинов О.Е. НАСТАВНИЧЕСТВО КАК ПРОЦЕСС СОПРОВОЖДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ ГРУППЫ РИСКА.....	103
Скуднова Т.Д., Иванченко О.В. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ИДЕНТИЧНОСТИ ИЗМЕНЯЮЩЕГОСЯ ЧЕЛОВЕКА В ИЗМЕНЯЮЩЕМСЯ СОЦИУМЕ.....	108
Терещенко О.В. НАСТАВНИЧЕСТВО И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ НА ТЕРРИТОРИИ НЕКЛИНОВСКОГО РАЙОНА.....	116
Тимофеев В.А. ВОСПИТАНИЕ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УЧЕТОМ ВОЗРАСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ.....	120
Топилина И.И. НАСТАВНИЧЕСТВО В ТВОРЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН В ВУЗЕ.....	127
Топилина Н.В. НАСТАВНИЧЕСТВО КАК ФОРМА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ.....	132
Холодковская Н.С. СОВЕТНИК ДИРЕКТОРА ПО ВОСПИТАНИЮ: СОВРЕМЕННЫЙ ОПЫТ НАСТАВНИЧЕСТВА.....	138
Чельшева А.А. ПРОБЛЕМЫ НАСТАВНИКОВ И ИХ ПОДОПЕЧНЫХ.....	142

РАЗДЕЛ 2

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ИДЕИ ПЕДАГОГОВ-ЮБИЛЯРОВ:

К.Д. УШИНСКОГО, А.С. МАКАРЕНКО,

В.А. СУХОМЛИНСКОГО, Я. КОРЧАКА В XXI ВЕКЕ

Банникова Т.Н.

ОРГАНИЗАЦИЯ БЛАГОПРИЯТНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ЭСТЕТИКИ БЫТА КАК ЭЛЕМЕНТА ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ.....	149
---	-----

Верховод Н.Н. ДОБРОТА ГЛАЗАМИ ДЕТЕЙ.....	155
Волгина И.В. АКТУАЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ К.Д. УШИНСКОГО В ДЕЛЕ ВОСПИТАНИЯ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ.....	161
Оганян Т.Б. ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГА-НАСТАВНИКА В НАСЛЕДИИ К.Д. УШИНСКОГО.....	167
Онищенко Ю.В. ИДЕЯ СОТРУДНИЧЕСТВА В ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ (ПО МАТЕРИАЛАМ ТРУДОВ К.Д. УШИНСКОГО).....	173
Потапова А.А. АНТРОПОЛОГИЯ КАК ОСНОВА ПЕДАГОГИКИ В НАСЛЕДИИ П.Ф. ЛЕСГАФТА.....	177
Рычагова Е.С., Кондратьева Н.Л., Воробьева И.Н. ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К ИССЛЕДОВАНИЮ ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ В КОЛЛЕКТИВЕ (ОПЫТ РАБОТЫ).....	182
Скуднова Т.Д., Кобышева Л.И. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ.....	193
Чекаленко Е. С. О ВОСПИТАТЕЛЕ ДЕТЕЙ-СИРОТ: ЛИЧНОСТНОЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ (ОТ КЛАССИКОВ К СОВРЕМЕННОСТИ).....	200
Шалова С.Ю., Поленова С.В. ЕЩЕ РАЗ О ПОЛЬЗЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	206

РАЗДЕЛ 3

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: МОДЕЛИ И ЭФФЕКТИВНЫЕ ПРАКТИКИ

Басакина Ж.Б. НИТКОГРАФИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....	212
Болдырева Э.А., Григорьев Ф.В. ПРОФЕССИОГРАФИЧЕСКОЕ ПРОГНОЗИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПРИГОДНОСТИ (НА ПРИМЕРЕ ПРОФЕССИИ ЭКОНОМИСТ).....	217
Воронченко А.А. РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ.....	223

Гусева Е.А. РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	229
Джантемиров В.Б., Назарова А.Е. РОЛЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В СТРУКТУРЕ ПСИХИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ПОВЕДЕНИИ ПОДРОСТКА.....	236
Дуганова Ю.К. К ВОПРОСУ О КРИТЕРИЯХ И ФАКТОРАХ УСПЕШНОСТИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ.....	241
Казанцева Е.В., Гончарова И.А. ВЗАИМОСВЯЗЬ СОЗАВИСИМОГО ПОВЕДЕНИЯ И СИСТЕМЫ ГЕНДЕРНЫХ УСТАНОВОК.....	247
Казанцева Е.В., Гончарова И.А. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ СОЗАВИСИМЫХ ПАРТНЕРОВ.....	253
Князева Г. Л., Печерская А. Б. РАСКРЫТИЕ ОБРАЗНОГО СОДЕРЖАНИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ С НАЧИНАЮЩИМИ ПИАНИСТАМИ...	260
Кондрашова Г.Н., Серопол М.С., Смирнова Е.Н. РЕАЛИЗАЦИЯ МЕДИАОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ В ГРУППЕ КОМПЕНСИРУЮЩЕЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАСТАВНИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ «ДЕТИ –ДЕТЯМ», «ДЕТИ-ВЗРОСЛЫМ».....	265
Кривцун А.С. НЕТРАДИЦИОННАЯ АРТИКУЛЯЦИОННАЯ ГИМНАСТИКА ДЛЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ.....	271
Липовая О.А., Иванова Ю.Д. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НОМОФОБИИ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	276
Липовая О.А., Корниенко Н.В. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИСТОМАНИИ.....	281
Липовая О.А., Полякова В.И. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АРТИСТИЧЕСКОЙ АДДИКЦИИ...	284
Липовая О.А., Розина Л.В. ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ АДДИКЦИИ.....	288
Липовая О.А., Яковенко А.А. ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ В СФЕРЕ ТРУДОУСТРОЙСТВА ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В РОССИИ.....	293
Паршина А. Ю., Мелина Е.В. НАСТАВНИЧЕСТВО СТУДЕНТОВ ВУЗОВ И ССУЗОВ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ.....	301

Петренко В.Ю. МОДЕЛЬ СОПРОВОЖДЕНИЯ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НОДА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИЙ СОЦИАЛЬНОГО ТЬЮТОРСТВА.....	311
Реус М.М., Хрипякова Н. Ю. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СОЦИАЛЬНОГО ПРИЮТА С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ, ОКАЗАВШИХСЯ ВРЕМЕННО В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ МЫ ВМЕСТЕ С ВАМИ, НО НЕ ВМЕСТО ВАС.....	315
Сечко Т.А. АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....	321
Сечко Т.А. СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ С ПОМОЩЬЮ МУЗЫКОТЕРАПИИ.....	326
Соломатина Н.А. ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.	330
Скуднова Т.Д., Гутник Д.Н. ВЛИЯНИЕ ДЕТСКИХ СТРЕССОВ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКУЮ УСТОЙЧИВОСТЬ ЛИЧНОСТИ.....	336
Стороженко Г.В. МУЗЕЙНАЯ ЭКСКУРСИЯ КАК СРЕДСТВО ДУХОВНО-НРАВСТВЕННО- ГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ.....	344
Тимофеев В.А., Сердюкова Ю.А. СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВОПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПЕДАГОГА ПО ПРОТИВОДЕЙСТВИЮ ПОЛИТИЧЕСКОГО ЭКСТРЕМИЗМА СРЕДИ РОССИЙСКОЙ МОЛОДЕЖИ.....	349
Хохлачева А.С. НАПРАВЛЕНИЯ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ...	355
Хохлачева А.С. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬ- НОГО ВОЗРАСТА, ИМЕЮЩИХ ЗАДЕРЖКУ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ.....	359
Шелест О.Н., Макаров А.В. КУЛИНАРНАЯ ТЕРАПИЯ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ.....	362
Скуднова Т.Д. Чайкина Д. В. ПРОБЛЕМА ЭМОЦИОНАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ПО ПРИЗЫВУ	368
Шарапа О.Н. МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДИСЛЕКСИЕЙ И ДИСГРАФИЕЙ.....	375
Хохлова Н.И. АНАЛИЗ ПРОБЛЕМ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ.....	382

Приветственное слово

Уважаемые коллеги, участники Международного форума «Проблемы детства в фокусе междисциплинарных исследований», посвященного Году педагога и наставника! 2023 год объявлен Президентом РФ В.В. Путиным Годом педагога и наставника. В феврале (марте) текущего года все прогрессивное педагогическое сообщество отметило 200-летие со дня рождения выдающегося российского педагога, философа, психолога, основоположника педагогической антропологии К.Д. Ушинского [1823–1870]. Этот юбилей дал старт Году педагога и наставника. Константин Дмитриевич писал: «Самый существенный недостаток в деле русского народного преспеяния есть недостаток хороших наставников, специально приготовленных к исполнению своих обязанностей».

Надеюсь, что междисциплинарные дискуссии и диалоги, состоявшиеся на IV Международном форуме, помогут нам мобилизовать интеллектуальный потенциал ученых, философов, педагогов и психологов всех регионов России и международного педагогического сообщества и превратятся в надежную платформу для обсуждения проблем совершенствования системы образования и деятельности педагогов-наставников. Нам есть чем поделиться с коллегами и обсудить тенденции и перспективы развития и реформирования педагогического образования в современном университете. Центр междисциплинарных исследований, созданный в Таганрогском институте имени А.П. Чехова (филиале) РГЭУ (РИНХ) в 2020 году, проводит на регулярной основе Методологический семинар «Трансформация образования в XXI веке», реализует просветительский проект «Новые горизонты», проводит выставки книг к юбилеям ученых, антропологические чтения первоисточников, ежегодно проводит Форумы, посвященные проблемам детства, воспитания и образования, выпускает коллективные монографии и учебные пособия, сборники материалов конференций.

Четвертый выпуск сборника показывает возможные пути перехода к новому стилю педагогического мышления, формированию антропологического мировоззрения, а также риски и перспективы реализации антропологического

проекта в современном образовании. Материалы, представленные в сборнике, имеют достаточный научно-теоретический потенциал для дальнейшего развития педагогической науки и определенный опыт внедрения антропологического парадигмы в педагогическом образовании.

В прямом и переносном смысле мы, несомненно, вступаем в новый век. Очевидно, что педагогическое образование продолжает играть ведущую первоочередную роль в формировании будущего наших детей. Дети, подрастающее поколение – это тот человеческий капитал, потенциал, от которого зависит, каким оно будет: сумеем ли мы воспитать энергичных, целеустремленных лидеров, социальных субъектов, обладающих креативной энергией, а не пассивных потребителей. Идея прогрессивного развития субъектов образования имеет одновременно и прагматическую, и глубокую духовно-нравственную, экономическую и политическую составляющую. Если в педагогическом образовании удастся решить эту дуалистическую задачу, то новый мир окажется миром новой жизни. Если самым важным в жизни являются ее смыслы, цели, ценности и отношения, то следует в изменяющуюся концепцию образования включить главные ключевые понятия психолого-педагогической антропологии, принципы которой должны быть заложены в основу обновленного педагогического образования. Надеемся, что наш форум расширит горизонты понимания целей, смыслов, функций, высокой миссии педагогического образования XXI века.

А.Ю. Голобородько,
директор
Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»,
д-р полит. наук, канд. филол. наук, доцент,
депутат Городской Думы VII созыва, председатель постоянной
комиссии городской Думы по делам молодежи, образования и культуры

ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ

Бермус А.Г.,
зав. кафедрой образования и
педагогических наук АПП ЮФУ,
д-р пед. наук, профессор,
г. Ростов-на-Дону, Россия

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПРОЕКТ В ОБРАЗОВАНИИ: ОПАСНОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ (К 200-ЛЕТИЮ К.Д. УШИНСКОГО)

Аннотация. В статье освещаются методологические аспекты современной антропологической педагогики, основы которой были заложены К.Д. Ушинским. Разъясняется понятие «антропологический проект в образовании», выявляются исторические истоки и описывается процесс становления антропологической традиции в мировой педагогической науке и практике образования. Рассматриваются перспективы и риски, связанные с внедрением антропологического проекта в условиях социальной и педагогической реальности начала XXI века. Принципы антропологической педагогики формулируются применительно к задачам сегодняшнего дня в контексте реализации государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей, в том числе через систему воспитательной работы в вузе. Формирование традиционных ценностей обучающихся обосновывается с позиций педагогической антропологии, аксиологии, телеологии. Духовно-нравственное воспитание рассматривается как средство противодействия социокультурным угрозам, процессам дегуманизации и антропологическим вызовам информационного общества. Описаны функциональные возможности и воспитательный потенциал педагогико-антропологического проектирования в различных социальных сферах – науке, культуре, образовании, международном сотрудничестве и т. д.

Ключевые слова: К.Д. Ушинский, антропология, антропологический проект, антропологическая традиция, традиционные ценности, педагогика, образование, воспитание.

Bermus A.G.,
head Department of Education and
pedagogical sciences APP SFU,
d. teacher. sciences, professor.
Rostov-on-Don, Russia

ANTHROPOLOGICAL PROJECT IN EDUCATION: DANGERS AND PROSPECTS (TO THE 200TH ANNIVERSARY OF K.D. USHINSKY)

Annotation. The article highlights the methodological aspects of modern anthropological pedagogy, the foundations of which were laid by K.D. Ushinsky. The concept of “anthropological project in education” is explained, the origins are identified and the process of historical formation of the anthropological tradition in world pedagogical science and educational practice is described. The prospects and risks associated with the implementation of an anthropological project in the context of the pedagogical reality of the early twenty-first century are considered. The principles of anthropological pedagogy are formulated in relation to the tasks of today in the context of the implementation of state policy to preserve and strengthen traditional Russian spiritual and moral values, including through the system of educational work at universities. The formation of students' traditional values is justified from the positions of pedagogical anthropology, axiology, and teleology. Spiritual and moral education is considered as a means of countering sociocultural threats, processes of dehumanization and anthropological challenges of the information society. The functionality and educational potential of pedagogical and anthropological design in various social spheres - science, culture, education, international cooperation, etc. are described.

Key words: K.D. Ushinsky, anthropology, anthropological project, anthropological tradition, traditional values, pedagogy, education, upbringing.

2023 год в России объявлен Годом педагога и наставника. Этот год знаменателен также и тем, что 19 февраля 2023 г. исполнилось 200 лет со дня рождения выдающегося русского педагога К.Д. Ушинского (1823–1871), основоположника антропологической педагогики, заложившего научные основы русской педагогической мысли.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью поиска новых действенных средств и путей противостояния тенденциям дегуманизации и угрозам духовной безопасности [7], а также ответов на вызовы современному российскому обществу в целом. Решение данных проблем рассматривается как неотложная задача в Указе №809 Президента РФ от 09.11.2022 года «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [8], согласно которому (пункт 10) в области образования и воспитания должны быть приложены коллективные усилия с тем, чтобы способствовать сохранению и укреплению традиционных российских ценностей во всех сферах общественной жизни, в том числе при работе с детьми и молодежью в учреждениях культуры, науки, в области массовых коммуникаций, СМИ, межнациональных и межрелигиозных отношений. В систему тра-

диционных ценностей входят такие категории, как «жизнь», «достоинство», «гражданственность», «патриотизм», «служение Отечеству», «созидательный труд», «историческая память» и т. д.

Традиционные гуманистические ценности, рассматриваемые сегодня в качестве основополагающих векторов в утверждении нравственности, в полной мере соответствуют тем общечеловеческим ценностям, которые призывал развивать и укреплять в детях К.Д. Ушинский [9], с тем, чтобы воспитать Человека, а именно – «нравственное влияние», «свобода», «свободные убеждения», «чувство общечеловеческости», «вечные истины христианства», идеалы «духовно-эстетического воспитания». Формирование данных ценностей составляет основу антропологической педагогики К.Д. Ушинского. При этом наиболее важной фигурой в воспитании системы ценностных ориентаций ребенка выступает педагог как носитель вечных непреходящих истин [1].

К.Д. Ушинский рассматривал воспитание как величайший вопрос человеческого духа, а педагогику – как первое и высшее из искусств, потому что она стремится к выражению совершенства «не на полотне, не в мраморе, а в самой природе человека». «Дело воспитания такое важное и такое святое, именно святое дело. Здесь сеются семена благоденствия или несчастья миллионов соотечественников, здесь раскрывается завеса будущего нашей родины», – писал великий педагог [9]. Человек, природа человека и возможности целенаправленного влияния на эту природу – главный объект антропологических изысканий К.Д. Ушинского. В данном контексте педагогика обращена не только в настоящее, но, главным образом, в будущее, которое не зависит от воли человека. Но в человеческих силах не только изучить существующее сейчас или существовавшее ранее, но и «стремиться творить то, чего еще нет», ставя перед собой определенные цели и прилагая соответствующие усилия в практической деятельности. Поэтому, в широком смысле слова, педагогика является уже не просто искусством, но и, одновременно, наукой.

В современных условиях антропологическая методология в педагогике предполагает применение различных форм и методов воспитания, при этом одной из инновационных является форма *антропологического проекта*, базирующаяся

на принципах проектного подхода и педагогического проектирования [2]. При этом возникает закономерный вопрос: как в процессе воспитания включить в цели (аспект целеполагания) традиционные ценности? Если исходить из понимания К.Д. Ушинского, в данном контексте особенно важно понятие «среды», ведь именно среда, ближайшее окружение во многом (если не во всем) формирует личность человека. Среда же, в которой формируются педагогические убеждения, по мнению К.Д. Ушинского, есть «философская и педагогическая литература и те кафедры, с которых излагаются науки, служащие источником и педагогических убеждений: кафедры философии, психологии и истории». Но, помимо среды, в воспитании и развитии личности, как и в сфере просвещения, в целом, согласно И. Канту, необходимо еще одно важное условие – свобода мысли, «свобода публично пользоваться собственным разумом» и «дух разумной оценки собственного достоинства» [3].

Не менее важно обратиться к истокам возникновения концепций педагогической антропологии не только в российском, но и в общемировом масштабе. В данной связи возникает вопрос: образуют ли исторические личности инокультурного происхождения значимую антропологическую традицию? Анализ педагогического наследия К.Д. Ушинского показывает, что в основу авторской концепции педагогической антропологии легли не только его собственные оригинальные мысли, но и, вполне закономерно, идеи ряда исторических личностей – философов, педагогов, психологов, историков, естествоиспытателей и т. д., начиная с периода античности до эпохи европейского Просвещения включительно (см. Таблицу 1).

Таблица 1 – Представители референтной группы, отражавшие отдельные идеи, заложившие основы европейской культурно-антропологической традиции

№	Исторические личности	Характеристики
1	Аристотель (384–322 до н. э.)	древне-греческий философ и ученый
2	Сократ (469–399 до н.э.)	древнегреческий философ
2	Бенеке Фридрих-Эдуард (1798–1854)	немецкий психолог, философ и педагог, представитель эмпирической психологии
3	Бернар Клод (1813–1878)	знаменитый французский физиолог

4	Бокль Генри-Томас (1822–1862)	английский писатель, автор «Истории цивилизации в Англии»
5	Броун Фома (1778–1820)	шотландский философ
6	Бэн Александр (1818–1903)	видный английский психолог, исследователь эмпирического направления
7	Гегель Георг-Вильгельм-Фридрих (1770–1831)	знаменитый немецкий философ-идеалист
8	Герbart Иоганн-Фридрих (1776–1841)	немецкий философ, психолог и педагог реакционного направления
9	Дробиш Мориц-Вильгельм (1802–1890)	немецкий философ и психолог, гербартианского направления
10	Кант Иммануил (1724–1804)	крупнейший немецкий философ, основоположник немецкого классического идеализма
11	Локк Джон (1632–1704)	представитель английской эмпирической философии и психологии
12	Милль Джон-Стюарт (1806–1873)	английский философ-позитивист и экономист
13	Руссо Жан-Жак (1712–1778)	оригинальный французский философ ранней эпохи просвещения, автор педагогического романа «Эмиль или о воспитании»
14	Тренделенбург Фридрих-Адольф (1802–1872)	профессор философии Берлинского университета, противник Гегеля

В приведенную выше таблицу включены имена, каждое из которых упоминается в трудах К.Д. Ушинского не менее 10 раз. Идеи данных исторических личностей, преломляясь и видоизменяясь различным образом, на протяжении веков служили развитию и становлению европейской культурно-антропологической традиции, которая продолжает развиваться и в настоящее время, что подтверждается наличием современных педагогических исследований в этой области [4, 5, 6, 10] и др.

В свете антропологической концепции К.Д. Ушинского перед педагогами-исследователями встают следующие актуальные вопросы, решение которых, с одной стороны, открывает новые перспективы в развитии педагогического знания, а, с другой, несет в себе определенные опасности и угрозы, связанные с педагогическим проектированием в форме антропологических проектов и практик:

1. В чем природа и сущность педагогической подготовки? Каковы ее содержательные элементы (здоровый смысл и наука; компетенции и опыт; проекты и рефлексия)?

2. Какова суть учения о душе как о «жизненной силе» человека и как данное учение воплощается в наше время (душа и материя, душа и религия, индивидуальная и коллективная душа народа и т. д.)?

3. Что такое русская и российская духовность в XXI веке? Каково понимание категории «педагогика» с точки зрения представителей различных религиозных течений, традиционных конфессий и неортодоксальных движений («Духовность Третьего Тысячелетия»)?

4. Как соотносятся между собой педагогическая антропология и власть? Насколько сопоставимы и сопряжены с категориями педагогической антропологии понятия «идеология», «идеологизация», «пропаганда» и т. п.?

5. Каковы роль и место педагогического сообщества в социуме? Должны ли педагоги образовывать научное сообщество, либо «идеологическое» спецподразделение? Насколько сильно педагогическое сообщество, если оно рассматривается как целеполагающий субъект?

6. В чем заключаются основы и мудрость народной педагогики и как они соотносятся с идеями и веяниями сегодняшнего дня?

7. Каково значение междисциплинарных исследований в образовании и педагогических науках (экспертиза разработок, оценка образовательного рельефа, формирование стратегий развития, сочетание рефлексивных и проективных стратегий; когнитивные исследовательские модели в образовании)? Не должна ли прийти цивилизационная/гражданская идентичность на смену дисциплинарному делению?

8. Каковы опасности и риски внедрения современных практик антропологического проектирования в сфере образования в условиях цифровой трансформации общества, внедрения технологий искусственного интеллекта в практику образовательной и воспитательной деятельности? Какие угрозы для нравственного становления личности таит в себе цифровая эпоха?

Ответы на эти и многие другие вопросы должна дать современная педагогическая антропология как перспективная область развития педагогического знания и наук об образовании.

Библиографический список

1. Воденникова, Л. А. Идеи К. Д. Ушинского о формировании ценностей и ценностных ориентаций ребенка путем нравственного воспитания / Л. А. Воденникова // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2010. – № 4. – С. 35–38.
2. Глухов, П. П. Контуры нового антропологического проекта образования / П.П. Глухов, А. А. Попов, М. С. Аверков // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. – 2021. – № 60. – С. 45–54.
3. Кант, И. Ответ на вопрос: что такое просвещение? 1784. Рецензия на книгу И. Гердера // Кант, Иммануил: соч.: в 6-ти тт.– М.: Мысль, 1966. – Т. 6. – 743 с. – *Серия: Философское наследие.*
4. Любан, Т. Н. История и современность педагогической антропологии в России / Т. Н. Любан // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. – *Серия 4: Педагогика. Психология.* – 2011. – № 20. – С. 98–109.
5. Пичугина, В. К. Педагогическая антропология XXI века: проблемы и перспективы образовательной заботы о себе [Электронный ресурс] // Грани познания. – 2015. – №7 (41). – URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1443366638.pdf>
6. Слободчиков, В. И. Концептуальные основы антропологии современного образования / В. И. Слободчиков // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2011. – № 3. – С. 3–7.
7. Соколова, А. А., Дык, А. Г., Каленчук, Т. В. Дегуманизация современного общества и духовная безопасность [Электронный ресурс] // Вестник Полесского государственного университета. – *Серия общественных и гуманитарных наук.* 2019. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/degumanizatsiya-sovremen-nogo-obschestva-i-duhovnaya-bezopasnost> [Дата обращения: 26.10.2023].
8. Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». – Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502>.

9. Ушинский, К. Д. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии. Т. 1–2 / К. Д. Ушинский // Сочинения / сост. В. Я. Струминский. – Москва-Ленинград: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1950. – Т. 8. – 769 с.
10. Черепанова, Л. Г. Антропология как методология современной воспитательной деятельности / Л. Г. Черепанова // Ученые записки Забайкальского государственного университета. – Серия: Педагогические науки. – 2010. – № 5. – С. 171–175.

Скуднова Т.Д.,
д-р филос. наук, канд. пед. наук,
профессор кафедры психологии,
ТИ имени А.П. Чехова (филиал) РГЭУ (РИНХ),
Таганрог, Россия

200 ЛЕТ К.Д. УШИНСКОМУ КАК СТАРТ ГОДА ПЕДАГОГА И НАСТАВНИКА

Аннотация. В статье представлен анализ современной проблемной ситуации в педагогическом образовании, отражающей динамический процесс социокультурных изменений и трансформаций в социуме и в нестабильном, сложном и неоднозначном мире. Показана актуальность антропологического поворота в педагогике, научно обоснованная в методологии К.Д. Ушинского, а также необходимость разработки психопрактик и антропотехнологий личностного роста и самореализации творческого потенциала субъектов образования.

Ключевые слова: человек, педагогическое образование, антропологический поворот, психопрактики, антропотехнологии, гуманитарный синтез, воспитание, наставник.

Skudnova T.D.,
Doctor of philosophical science, cand. Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Professor of the Department of Psychology,
Taganrog Institute named A.P. Chekhov (branch) "RSEU (RINH)",
Taganrog, Russia

200 YEARS OF K.D. USHINSKY AS THE START OF THE YEAR OF THE TEACHER AND MENTOR

Annotation. The article presents an analysis of the current problem situation in teacher education, reflecting the dynamic process of socio-cultural changes and transformations in society and in an unstable, complex and ambiguous world. The relevance of the anthropological turn in pedagogy, scientifically substantiated in the methodology of K.D. Ushinsky and the need to develop psychopractices and anthropotechnologies for personal growth and self-realization of the creative potential of subjects of education.

Key words: man, pedagogical education, anthropological turn, psychopractices, anthropotechnologies, humanitarian synthesis, upbringing, mentor.

3 марта 2023 года в день рождения К.Д. Ушинского в образовательном Центре знаний «Машук» в Пятигорске на официальном уровне был дан старт Году педагога и наставника. Основоположник антропологической педагогики в России писал: «Самый существенный недостаток в деле русского народного просвещения есть недостаток хороших наставников, специально приготовленных к исполнению своих обязанностей. Недостаток этот особенно чувствуется в младших классах». Наставник, по его мнению, должен быть хорошим воспитателем и работать «не на одно обогащение ума познаниями, но на развитие всех умственных и нравственных сил воспитанника» [9].

Ученые и исследователи научного творчества К.Д. Ушинского считают, что антропологический поворот оказался долгое время невостребованным в философии и методологии педагогического образования [4, 6]. Г.Л. Тульчинский, например, полагает, что классический век человека закончился и ожидается постчеловеческий проект, в котором больший упор делается на тематике личности, персоны, технологиях личностного роста и самоопределения. Он пишет, что необходимо говорить о «постчеловеческой персонологии», коль скоро все человеческое, антропологическое ушло, перестало быть существом человека [8]. О.И. Генисаретский вводит понятие антропосинтеза, означающего собирание образа человека в различные культурные эпохи. Он понимает антропосинтез как культурный процесс складывания определенных образов человека [4]. В первые десятилетия XXI века сложилась новая парадигма образования, означающая поворот от позитивистского дискурса – к гуманитарному синтезу наук о человеке, отражающему интенсивное развитие

гуманитарных практик как проявление «гуманитарного ренессанса» (О.И. Генисаретский).

В текущей реальности антропологический поворот в науке, культуре и образовании означает не просто тренд современного гуманитарного антропологического движения, а становление антропной цивилизации через накопление личностного потенциала культуры. Важнейшим средством развития антропной цивилизации ученые считают психопрактики личностного роста, развивающие творческий потенциал каждого субъекта образования.носителем этого потенциала является субъектный образ человека в реальности сознания и реализации его в практиках саморазвития и самоидентификации [7].

Развивая идеи классика научной педагогики К.Д. Ушинского, отечественные ученые пришли к выводу о том, что в задачи современной психолого-педагогической науки входит, прежде всего, выработка психологических инструментов по духовной выделке себя, антропотехнологии в образовании как пространства технологий и психопрактик работы человека с собой, по выстраиванию своей «Я-концепции» и «Образа-Я». Экспертное сообщество держит в фокусе своего внимания проблемную ситуацию, которая складывается вокруг главного субъекта изменений в мире – самого человека, его собственной идентичности. Проблемность ситуации заключается в том, что традиционные представления о человеке уходят в прошлое, а сам человек испытывает серьезные изменения форм идентичности. Социально-философская категория «идентичность» в свете динамичных изменений в современном трансформирующемся социуме претерпевает значительные изменения в контексте педагогического дискурса. Мир кардинально меняется, вызывая соответствующие изменения в образовании. Исходя из вызовов эпохи «антропологического кризиса» современный мир от социальных характеристик SPOD перешел к VUCA-характеристикам. Аббревиатура SPOD означала, что мир – устойчив (Steady), предсказуем (Predictable), прост (Ordinary), определяем (Definite). Современное понимание VUCA-мира означает нестабильность (Volatility), неопределенность (Uncertainty), сложность (Complexity), неоднозначность (Ambiguity) [1].

Проблемность ситуации в образовании и воспитании усугубляется тем, что экспертное педагогическое сообщество пока еще не выработало согласованного понимания того, что с этими изменениями можно и нужно делать, как их можно адекватно описать и какие предложить новые образы и представления о человеке. Педагоги и наставники испытывают двойной дефицит – с одной стороны, дефицит антропологического дискурса, который пока еще не выстроен и, с другой, дефицит институционального единства, которое отсутствует. Антропологическая парадигма образования нуждается в позитивном знании о предмете, требующем методологического обоснования. Это в своё время попытался сделать Иммануил Кант, философ, ректор Кенигсбергского университета, читающий лекции в XVIII веке по педагогической антропологии, рассматривающей целостного человека, принадлежащего как к миру природы, так и к миру свободы. Он писал в «Антропологии с прагматической точки зрения»: «Человек есть не то, что из него делает природа или общество, а что он как свободно действующее существо может и должен делать из себя сам» [3]. Своей прагматической антропологией Кант заложил основы систематической педагогической антропологии, главная идея которой проистекала из понимания целостности, неделимости, системности и духовности человеческой сущности.

Антропологическая педагогика, представленная в работе Константина Ушинского «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» задает альтернативный тренд изменения человека – изменения, направленного не на самоуничтожение, а на развитие и преображение человека, то есть становление нового Образа человека будущего, который и создается им самим [9]. Философ, педагог и психолог разработал педагогическую антропологию, дающую новое понимание целостного человека как предмета воспитания взамен устаревшим концепциям прошедших лет. Антропологический проект в образовании носит не только характер исследования, но и прогноза, конструирования, необходимого для выстраивания и выработки адекватных антропотехнологий становления и развития личностного потенциала каждого воспитуемого.

В современном психолого-педагогическом образовании необходима разработка инновационных методов и антропотехнологий, обеспеченных инструментально и процедурно. «Живое знание», вырабатываемое посредством антропопрактик и технологий работы с самоконструированием человека, дает возможность создавать необходимые условия для становления субъектной профессионально-личностной позиции студентов, позволяющей раскрывать творческий потенциал личности еще в период профессиональной подготовки [2]. Антропологически ориентированное педагогическое образование наряду с формированием знаний, умений, навыков, способностей и профессиональных компетенций ставит своей основной задачей целостное развитие человека, понимаемое как саморазвитие субъекта образования, автора собственной жизнедеятельности, биографии и судьбы.

В рамках гуманитарно-антропологического подхода реализуется междисциплинарный синтез философии, психологии, педагогики и психолого-педагогической антропологии как синтетической философии образования. Лишь в оптике целостного знания о высшем назначении и призвании человека, о закономерностях его становления возможно принципиальное переосмысление самого понятия «образование», понимаемого реализуемого не только как социальный институт, но и «способ ценностно-смыслового самоопределения человека в культуре», создающий фундаментальные основы жизнедеятельности человека и условия становления «собственно человеческого в человеке» [5]. Не будем забывать, что педагогическое образование должно стать человекообразным воспитанием, ориентиром, центром ценностно-смыслового самоопределения человека в культуре и в жизни общества. Любая школа и педагогическое образование – это институт становления Человека. В антропологически ориентированном образовании речь должна идти о становлении целостного человека, где главным образовательным результатом оказывается развитие его универсальности, духовности, способности и стремления к саморазвитию, формированию собственно «человеческого в человеке» как жизнеспособного индивида, как социального субъекта и автора собственной

жизни и профессиональной деятельности, личности и индивидуальности. Образование как антропопрактика – это система образовательных процессов возвращения, становления и развития сущностных, фундаментальных сил, свойств и способностей человека, обретения и раскрытия им в себе внутреннего потенциала личности. Через целенаправленное проектирование и реализацию образовательных и жизненных ситуаций становится возможным выход человека на индивидуально-творческий способ бытия, на обретение субъектности в деятельности, в общественной жизни, в культуре, в собственной судьбе. Таким образом, антропологическая миссия современного образования – это становление у человека таких способностей, которые открывают ему пути к самообразованию, к саморазвитию и самосовершенствованию [6].

Библиографический список

1. Асмолов, А.Г. Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия / А. Г. Асмолов // Психологические исследования: Электронный научный журнал. – 2015. – Т. 8. – № 40. – С. 1. – URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2015v8n40/1109-asmolov40.html> [Дата обращения: 20.08.2023].
2. Зинченко, В. П. Живое знание: психологическая педагогика / В. П. Зинченко. – 2-е изд. испр. и доп. – Самара, 1998. – 216 с.
3. Кант, И. Антропология с прагматической точки зрения. – М., 2017
4. Методология науки и антропология / отв. ред. О.И. Генисаретский, А.П. Огурцов. – М.: Врл-dj ИФ РАН, 2012. – 287 с.
5. Скуднова, Т.Д. Психолого-педагогическая антропология К.Д.Ушинского и современное образование / Т.Д. Скуднова. – Ростов-на-Дону, 2019. – 182 с.
6. Скуднова, Т.Д. Антропология образования: комплексное знание о закономерностях становления человека в образовании / Т.Д. Скуднова. – Директ-Медиа. – Москва-Берлин, 2021. – 227 с.
7. Смирнов, С. А. Антропологический поворот: его смысл и уроки / С. А. Смирнов // Философия и культура. – 2017. – № 2. – С. 23–35.

8. Тульчинский, Г.Л. Личность как успешный автопроект / Г. Л. Тульчинский // Человек.RU. Гуманитарный альманах. Новосибирск: НГУЭУ. – 2010. – № 6. – С. 145–154.
9. Ушинский, К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К. Д. Ушинский. – М.: Изд-во УРАО, 2009.
10. Шаров, А.С. Я-концепция как механизм собирания себя / А. С. Шаров // Горизонты образования: материалы II Международной научно-практической конференции (Омск, 22–23 апреля 2021 г.). – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2021. – С. 36–40.

РАЗДЕЛ 1
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ
МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ
ФЕНОМЕНОЛОГИИ ДЕТСТВА И НАСТАВНИЧЕСТВА

Абросимова Е.Б.,
глава музыкального департамента,
Международная Школа «Оазис», Шэньчжэнь, Китай;
Макарова Е.А.,
д-р психол. наук, профессор,
ДГТУ г. Ростов-на-Дону

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ
ОДАРЕННЫХ И ТАЛАНТЛИВЫХ ДЕТЕЙ

Аннотация. Данное исследование нацелено на выявление психолого-педагогических особенностей преподавания музыки в группах детей с разным творческим потенциалом. В результате анализа теоретических исследований, посвященных данному исследованию, составлен перечень противоречий. Показано, что необходимо провести диагностику и сравнительный анализ поведения детей в группах с разным творческим потенциалом в музыкальных школах и разработать рекомендации по реализации поддержки детей с разным творческим потенциалом в процессе преподавания музыки.

Ключевые слова: эмоциональная сфера, творческий потенциал, одаренность, мотивация достижений, социальная поддержка.

Abrosimova E.B.,
Head of Music Department at
Oasis International School (SOIS), Shenzhen, China;
Makarova E.A.,
Doctor of Psychology, Professor
DSTU, Rostov-on-Don

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF EDUCATION
OF GIFTED AND TALENTED CHILDREN

Annotation. This study is aimed at identifying the psychological and pedagogical features of teaching music in groups of children with different creative potential. As a result of the analysis of theoretical studies devoted to this study, a list of contradictions has been compiled. It is shown that it is necessary to carry out diagnostics and comparative analysis of the behavior of children in groups with different creative potential in music schools and develop recommendations for the implementation of support for children with different creative potential in the process of teaching music.

Key words: emotional sphere, creative potential, talent, achievement motivation, social support.

В настоящее время природа современного общества сильно изменилась, и образование больше не является прерогативой избранных демографических групп. Однако обязательное платное или бесплатное образование для всех не устранило барьеры, связанные с социально-экономическим статусом, которые проявляются по-разному, включая технологический разрыв и качество обучения в школах, которые посещают учащиеся. Несмотря на то, что федеральное правительство не требует специального образования для одаренных людей, понятия свободы, справедливости и стремления к счастью для всех кажутся пустыми словами, если образование для одаренных людей доступно только тем людям, чьи семьи могут позволить отправлять детей в школы, хорошо обеспеченными ресурсами, или платить за обучение своих в специализированных частных школах и университетских программах. Все рассмотренные выше модели обучения одаренных детей подчеркивают необходимость качественного развития талантов в детстве и подростковом возрасте, что требует значительных федеральных ресурсов. Наше исследование позволит расширить представление о психологических особенностях обучения талантливых и одаренных детей, включая анализ ресурсов и варианты дополнения и адаптации педагогических программ, необходимых для того, чтобы дать всем одаренным детям возможность реализовать свой потенциал [López-Íñiguez&Westerlund, 2023].

Согласно исследованиям психолого-педагогического характера, одаренность или талант являются индивидуальной особенностью личности (В.И. Андреева, Д.Б. Богоявленская, А.А. Бодалев, А.В. Брушлинский, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, Дж. Гилфорд, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, З.И. Калмыкова, В. Крутецкий, Н.С. Лейтес, М.М. Маро, А.М. Матюшкин, В.М. Монахов, М.И. Махмутова, А.В. Петровский, Дж. Рензулли, Р. Стернберг, Б.М. Теплов, П. Торренс, Л. Холлингоурт, В.Э. Чудновский, Н.М. Шахманов, В.С. Юркевич и др.).

При изучении вопросов выявления и обучения одаренных и талантливых детей, в исследовании рассмотрены основные психологические аспекты проблем детской одаренности в трудах отечественных (Б.Г. Ананьев, В. П. Зинченко, В.А. Крутецкий, Н.С. Лейтес, А. М. Матюшкин, В.А. Петровский, А.И. Савенков М. А. Холодная; В. Д. Шадриков и др.) и зарубежных (Ф. Ганье, Дж. Рензулли, Р. Стернберг, А. Танненбаум, Л. Термен, Дж. Фельдхьюсен и др.) исследователей.

Результаты анализа теоретических исследований, посвященных выявлению психолого-педагогических особенностей преподавания музыки в группах детей с разным творческим потенциалом позволяют выделить ряд противоречий между:

- общими требованиями, предъявляемыми к выявлению психолого-педагогических особенностей в группах детей с разным творческим потенциалом, и неопределенностью поставленных задач для достижения этой цели в процессе преподавания музыки;

- необходимостью формирования эмоционального интеллекта в группах детей с разным творческим потенциалом и отсутствием профессиональной подготовки педагогов-психологов, выраженной в отсутствии соответствующих квалификационных характеристик;

- активизацией интереса педагогов-психологов к проблеме выявления психолого-педагогических особенностей в группах детей с разным творческим потенциалом и дефицитом системного, комплексного психологического и методического обеспечения данного процесса;

- невыявленностью психолого-педагогических особенностей в группах детей с разным творческим потенциалом и необходимостью развития эмоционального интеллекта обучающихся.

Сформированные выше противоречия определили проблему исследования, заключающуюся в неразработанности теоретических оснований и методических аспектов диагностики психолого-педагогических особенностей преподавания музыки в группах детей с разным творческим потенциалом, а также развитие их эмоционального интеллекта послужили основанием для выбора темы исследования.

Следовательно, целью нашего исследования становится необходимость выявить психолого-педагогические особенности преподавания музыки в группах детей с разным творческим потенциалом, провести диагностику и сравнительный анализ поведения детей в группах с разным творческим потенциалом в отечественной традиционной и китайской музыкальных школах, разработать рекомендации по реализации поддержки детей с разным творческим потенциалом в процессе преподавания музыки.

Данные цели формируют гипотезы нашего исследования, которые включают три основных положения:

- творческий потенциал в процессе преподавания музыки должен формироваться с учетом психолого-педагогических особенностей детей в группе при разном уровне его сформированности;

- психологическая диагностика предусматривает выбор инструментов и технологий, активизирующих формирование и развитие эмоционального интеллекта в группах детей с разным творческим потенциалом в процессе преподавания музыки. Предложенная программа психологического обеспечения процесса преподавания музыки в группах детей с разным творческим потенциалом может существенно повысить эффективность данного процесса;

- психолого-педагогическая поддержка учащихся является важным элементом при развитии эмоционального интеллекта в группах детей с разным творческим потенциалом в процессе преподавания музыки.

Таким образом, данное исследование основывается на музыкальном образовании талантливых и одаренных детей и описывает стратегии, с помощью которых учителя музыки и ученики взаимодействуют как соученики и устанавливают подлинные отношения друг с другом посредством обучения музыке. Психологические особенности обучения талантливых и одаренных детей основаны на философии взаимоотношений, педагогической и психологической этике, музыкальной значимости и социальной поддержке в процессе обучения музыке [Кирнарская, 2014]. В исследовании подчеркивается суть подлинных отношений и обмена опытом между учителями и учениками, расширяя предыдущие концепции социаль-

ной поддержки для удовлетворения потребностей современных учащихся, изучающих музыку, и учителей, которые музыку преподают. Предлагается использовать широкий спектр психологических подходов и инструментов к оказанию социальной поддержки, которые пересекаются с разнообразием тем, возникающих в контексте преподавания и обучения музыке одаренным и талантливым детям, включая антирасизм и антисексизм; предотвращение издевательств и притеснений [Макарова, 2023]; деструктивную критику; гендерную идентичность; инклюзивность различных музыкальных стилей и жанров; межкультурную коммуникацию; онлайн/дистанционное обучение [Makarova&Makarova, 2023]; ненасильственное общение; культуросообразную педагогику; арт-терапию [Абросимова, Макарова, 2021]; социально-эмоциональное обучение [Макарова, Абросимова, 2022]; трансгрессивную педагогику критического сознания.

Библиографический список

1. Абросимова, Е. Б., Макарова, Е. А. Синдром саванта: прошлое, настоящее, будущее / Е. А. Макарова, Е. Б. Абросимова // Вестник Таганрогского института управления и экономики. – 2021. – № 2(34). – С. 99–103.
2. Кирнарская, Д. К. Музыкальный талант как Всеобщая Модель одаренности. PHILHARMONICA. International Music Journal 1 (1), 2014. – С. 105–112. – DOI: 10.7256/.2014.1.12424
3. Макарова, Е. А., Абросимова, Е. Б. Роль музыки в развитии эмоциональной сферы учащихся / Е. А. Макарова, Е. Б. Абросимова // Вестник Адыгейского государственного университета. *Серия 3: Педагогика и психология*. – 2022. – № 3 (303). – С. 37–47.
4. Макарова, Е. А., Осадчая, А. В., Абросимова, Е. Б. Буллинг – социально-психологический феномен современной образовательной среды / Е. А. Макарова, А. В. Осадчая, Е. Б. Абросимова // Национальное здоровье. – 2023. – № 1. – С. 50–61.
5. Makarova, E.A., Makarova, E.L. Digitalization of Education: Analysis of Engagement and Socio-Demographic Features of Online Learning Participants // Media Education (Mediaobrazovanie), 2023, 19(3): 443-452 DOI: 10.13187/me.2023.3.443

6. López-Íñiguez, G., and Westerlund, H. (2023). The politics of care in the education of children gifted for music: a systems view. Oxford Handbook of Care in Music Education, ed. K. S. Hendricks (New York, NY: Oxford University Press). – DOI: 10.1093/oxfordhb/9780197611654.013.13

Бояринцева С. В.
Специалист РУМЦ ЮФУ
г. Ростов-на-Дону,
Россия

ТЕХНОЛОГИЯ КРОСС-МЕДИЙНОЙ КОММУНИКАЦИИ КАК СРЕДСТВО РЕШЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ЗАДАЧ

Аннотация. Данная статья описывает технологию кросс-медийной коммуникации, заимствованной из журналистских практик как одну из эффективных способов решения воспитательных задач.

Ключевые слова: кросс-медийная коммуникация, социальные сети, воспитательные задачи, воспитательный процесс, технология работы.

Boyarinceva S.V.
Specialist of the RUMC SFEDY
Rostov-on-Don,
Russia

TECHNOLOGY OF CROSS-MEDIA COMMUNICATION AS A MEANS OF SOLVING EDUCATIONAL TASKS

Annotation. This article describes the technology of cross-media communication, borrowed from journalistic practices, as one of the effective ways to solve educational tasks.

Key words: cross-media communication, social networks, educational tasks, educational process, technology of work.

С каждым годом в образовательных организациях возрастают и совершенствуются требования к воспитанию детей и подростков. Современное поколение растет в эпоху глобальной цифровизации: они быстрее осваивают новые гаджеты и программы, легко ведут интернет-коммуникацию. Поэтому важно вести воспитательную работу, не забывая о том, что педагог для обучающегося теперь не является единственным источником знаний. Ребенок сможет спокойно заполнить

свои проблемы по тому или иному вопросу, используя интернет-технологии. Поэтому важным условием успешного решения воспитательных задач может стать использование методов и технологий, заимствованных из областей, где активно ведется работа в информационном поле и социальных медиа.

Развитие интернета создает новое информационное пространство и новые возможности для поиска решений воспитательных задач в образовательном процессе. Так как воспитательный процесс напрямую связан с процессом получения и переработки различных информационных продуктов, будет уместным представить актуальные процессы, происходящие в информационном поле. «Ученые М. Луканова, Ю. Костигова, Е. Вартанова, Л. Горман, Д. Маклин и Д. Шантин, Ф. Саман выделяют четыре процесса, характеризующие тенденции развития средств массовой информации в современной медиасреде: глобализация, конгломерация, демассовизация и кросс-медиа» [2]. Наибольший интерес для педагогики и воспитания, тесно связанной с коммуникацией между различными субъектами образовательной деятельности, представляет кросс-медиа.

Кросс-медийная коммуникация – это форма организации информационного пространства, которая основана на мультимедийной подаче контента и распространении его на разных медиаплатформах. Некоторые источники вводят следующую дефиницию: конвергентная коммуникация – это «процесс слияния, интеграции информационных и коммуникативных технологий в единый информационный ресурс» [1].

Кросс-медиа – как способ передачи информации предполагает использование более чем одного аналогового или цифрового СМИ; контент может быть передан на различные устройства, компьютер, планшет, мобильный телефон, телевизор.

Для кросс-медиа четко характерны три стадии производства контента: создание содержания собственными силами; редактирование содержания для последующего распространения; распространение информационного продукта.

При работе с данными инструментами специалисту важно понимать специфику адаптации не только для определенной целевой аудитории, но и под опреде-

ленные медиаплощадки, а также умение работать с различными цифровыми носителями. Выбор инструментов и площадок для его размещения зависит не только от профессионализма сотрудника и темы проекта, но также и от потребностей аудитории.

Технология кросс-медийной коммуникации может эффективно использоваться в образовательных организациях любого уровня образования для решения воспитательных задач по различным направлениям: патриотическое, эстетическое, правовое, политическое, экологическое, так как имеет ряд преимуществ перед традиционными технологиями воспитательной работы:

Среди них можно выделить следующие:

- Кросс-медийная коммуникация не привязана к конкретному месту пребывания человека. Обучающиеся могут просматривать информационные посты и видео в любом удобном для них месте.

- Кросс-медийная коммуникация не привязана к определенному времени.

- Кроссмедийная коммуникация помогает воспринимать информацию объективно, так как у нее нет авторства. Как правило, в учебных заведениях воспитательные мероприятия проводят классные руководители, или педагоги-организаторы или воспитатели. Если спикер по объективным или субъективным причинам не нравится слушателю, он будет воспринимать и запоминать нужную для себя информацию.

- Кросс-медийная коммуникация требует меньше ресурсов на проведение мероприятий, направленных на воспитание и просвещение обучающихся, чем традиционные формы правового просвещения в виде семинаров, круглых столов, деловых игр, классных часов и иных технологий. Существуют специальные программы, которые могут размещать необходимый контент на информационных платформах согласно заданному графику. Для сторонников традиционных форм воспитательной работы технология кроссмедийной коммуникации предлагает большой выбор нестандартных форм с использованием онлайн сервисов, например, деловая игра в скайпе, викторина в мессенджере, конкурс в соцсетях и т. п.

- Кросс-медийная коммуникация позволяет преподносить информацию воспитательного толка информацию в привычной для обучающихся форме, более легкой в восприятии. Таким образом, воздействие усиливается, и человек лучше воспринимает и запоминает нужную ему, изначально не очень понятную информацию.

При ранее выделенных преимуществах технологии кросс-медийной коммуникации существует и ряд недостатков:

- Метод кросс-медийной коммуникации пролонгирован во времени.
- Нерентабельно использовать данный метод на малую целевую аудиторию.
- Программы для размещения контента платные. Хотя стоимость их сравнительно небольшая, но ее нужно заранее согласовать с администрацией образовательной организации и заложить в бюджет.

- Не все педагоги могут быть психологически готовы к новым методам воспитательной работы. Это может связано с нежеланием использовать социальные сети, непринятием новых форм работы. В этом случае необходимо перевести только часть работы в информационное поле, но также продолжать систематическую деятельность в традиционном формате.

Для того, чтобы воспитательная работа с помощью кросс-медийной коммуникации имела эффективность, необходимо действовать по четкому алгоритму. Работу можно условно разделить на несколько этапов: подготовительный, диагностический, запуск проекта, промежуточная диагностика, проведение проекта, итоговое тестирование, анализ и выводы о проделанной работе, обратная связь от родителей, диагностика остаточных знаний. Далее следует рассмотреть порядок действий для каждого этапа работы.

На первом, подготовительном этапе, нужно определить сроки проведения проекта, целевую аудиторию и особенность ее поведения в социальных медиа, выбрать инициативную группу, которая будет заниматься написанием контента, согласовать бюджет с администрацией учебного заведения, создать аккаунты в социальных сетях (в тех, которых до этого регистрации не имелось), внести ее календарный план воспитательной работы.

При определении сроков проекта нужно учитывать, что метод кроссмедийной коммуникации является пролонгированным и имеет накопительный эффект. Оптимальный срок проведения подобной работы 3–4 месяца. Даты должны предварительно согласованы с администрацией учебного заведения и внесены в план воспитательной работы. До начала работы требуется также согласовать или директором или бухгалтерией образовательной организации бюджет проекта. Для размещения отложенных публикаций на большинстве социальных медиа, таких, как: Instagram, LinkedIn, Google My Business, YouTube, TikTok, Tumblr, WordPress, Telegram, ВКонтакте, Одноклассники, возможно использование специальных программ Onlypult, Seolit, Амплифер. Данные программы имеют бесплатный период, во время которого есть возможность оценить удобство сервиса.

Следующий шаг в просветительском проекте с кроссмедийным подходом – это определение рабочей группы. Она может состоять из педагогов, администрации учебного заведения, приглашенных заинтересованных в данной тематике экспертом, старшеклассников, которым интересна данная тема, приглашенные специалисты общественных организаций.

После определения состава рабочей группы необходимо выбрать целую аудиторию проекта. При выборе целевой аудитории следует помнить, что проводить такую работу с маленькой выборкой нерентабельно и трудозатратно. После определения целевой аудитории необходимо понять, как она ведет себя в информационном поле, на какие социальные медиа нужно делать особый акцент.

Второй этап работы с технологией кросс-медийной коммуникации – диагностика текущего уровня знаний по одному или нескольким направлениям воспитательной работы. Обучающимся предлагается пройти тестирование. Итогом этапа станет реальная оценка уровня правовой компетенции целевой аудитории, а также список тех тематик, на которых нужно акцентировать особое внимание в процессе подготовки материала, так как именно по ним было наименьшее число правильных ответов. При тестировании на уровень правовых

знаний определить для себя цель проекта – ожидаемый процент правильных ответов на итоговый тест в количественном выражении.

Важно распределить публикации по тематикам, социальным сетям, дате и времени публикации. В день желательно публиковать 1–2 поста в 2–3 социальных сетях. Составлять план необходимо на 1 месяц вперед. Написание тестов для публикаций – на неделю вперед.

После составления и утверждения рабочей группой медиа-плана можно приступать к написанию публикаций. Важно помнить основной принцип кросс-медийной коммуникации – это наибольшее число касаний с целевой аудиторией за время одной публикации. Задача при написании публикации – подать материал на разных социальных медиа в разных форматах и с текстом, который больше всего подходит для данного сервиса. Все материалы должны обязательно иметь ссылки на другой информационный ресурс (преимущественно, на свои аккаунты).

Важным элементом при публикации контента при использовании метода кросс-медийной коммуникации является создание своеобразных «мостов», по которым родители смогут переходить из одной социальной сети в другую и в процессе перехода получать одну и ту же информацию, представленную под разным углом зрения с разными графическими эффектами. Чем больше раз родители перейдут по ссылкам в публикации, тем эффективнее проходит процесс коммуникации. Таким образом, переходя по ссылкам и изучая один и тот материал в разных подачах, обучающийся выстраивает не только свое информационное пространство, но и индивидуальную образовательную и воспитательную траекторию.

По окончании первого месяца необходимо провести промежуточное тестирование и оценить итоги работы, а также провести корректировку проекта – изменить ведущую тему, поменять время публикаций и т. п.

После завершения проекта и проведения итогового тестирования становится возможным оценить результаты – увеличение количества правильных ответов в процентом соотношении, а также получить обратную связь от обучающихся

касательно проекта. При оценке проведенной работы можно использовать и другие количественные и качественные методы оценки.

Данная технология призвана не только помочь педагогам найти новые подходы в решении воспитательных задач, но и привить обучающимся основы информационной культуры, которые в дальнейшем помогут правильно и быстро находить в сети интернет нужную информацию.

Библиографический список

1. Вартанова, Е. Л. К чему ведет конвергенция в СМИ / Е. Л. Вартанова. – М.: Аспект-Пресс, 1999. – С. 12.
2. Качкаева, А. Г. Журналистика и конвергенция: почему и как традиционные СМИ превращаются в мультимедийные / А. Г. Качкаева, И. В. Кирия, К. Г. Колмеец [и др.]. – М.: Фокус-медиа, 2010. – С. 200.

Быкасова Л.В.

д-р пед. наук,
профессор кафедры общей педагогики
Таганрогский институт имени А.П. Чехова
(филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»
г. Таганрог, Россия

ТОПОСЫ СОВРЕМЕННОГО СУБЪЕКТА ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. С позиции аксиологического подхода в статье рассматриваются основные топосы современного субъекта через призму практики образования, что позволяет выявить механизм существования и развития человеческих отношений, описать модель коммуникации, рационально выстраивать систему контактов субъекта.

Ключевые слова: топос, субъект, образование, смысл, дискурс.

Bykasova L.V.

Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor of the Department of General Pedagogy
Taganrog Institute named after A.P. Chekhov
(branch) FSBEI HE "RGEU (RINH)"
Taganrog, Russia

TOPOS OF MODERN SUBJECT OF EDUCATION

Annotation. From the position of an axiological approach, the article examines the main topoi of a modern subject through the prism of educational practice, which allows us to identify the mechanism of the existence and development of human relations, describe the model of communication, and rationally build a system of contacts of the subject.

Key words: topos, subject, education, meaning, discourse.

Требования, предъявляемые к человеку XXI века, обозначили возрастающую роль педагогической теории, способствующей появлению новых педагогических концепций, сохранению лучших дидактических образцов и развитию практики в антропологическом измерении образования.

Фокусом данной статьи является феномен топосов, которые наиболее рельефно, по нашему мнению, проявляются в современном образовании. Рассмотрим их более подробно.

1. Коммуникация. Предпочтение современного субъекта образования, по результатам аналитических процедур, проведенных российскими (Л.В. Быкасова, О.А. Кононова, В.В. Подберезный, А.Н. Самойлова) и зарубежными учеными (D. Gibson, T. Broadley, J. Downie, P. Wallet), отдается сетевой коммуникации. Сеть – это важная сторона жизни современного человека: значительную часть времени в сети проводят школьники, студенты, люди старшего возраста. Без компьютеров невозможно представить

- а) организацию рабочего места на предприятии, в вузе, в лаборатории;
- б) получение образования и повышение квалификации субъекта;
- в) организацию online-обучения в период эпидемии и пандемии;
- г) организацию досуга современных людей, у которых компьютер занимает одну из ведущих позиций в деле организации социальной коммуникации.

2. Когнитивные практики. Предпочтения современного субъекта в развитии когнитивных практик (как совокупности текстуальных и визуальных модусов с целью создания сообщения) наблюдаются у школьников, студентов, людей разного возраста. Когнитивные практики позволяют осмыслить реальность с помощью вербальных и невербальных аспектов, использовать социально-семиотический

подход для моделирования смыслового потенциала слов и изображений как совокупности взаимосвязанных систем и структур (аксиологический, герменевтический, феноменологический, семиотический и др. виды анализа).

В начале XXI в. в когнитивных практиках рельефно обозначился эпистемологический сдвиг, характеризующийся лингвистическим поворотом, в ходе которого акцент в познании законов реальности сместился к проблематике смыслообразования в художественном дискурсе. Уровень понимания и освоения художественного дискурса тем выше, чем больше компонентов участвуют в коммуникации: сегментный, вербальный, несегментный, просодический. Кроме звуковых информационных каналов в освоении художественного дискурса участвует канал визуальный, включающий жесты, направление взгляда, мимику, позы, проксемику, культурный символизм [Безрукова, 2007, с. 22].

3. Мультимодальность. В теории социальной семиотики мультимодальность, по мнению М.А. Сущина, представляет собой важное направление, которое рассматривает как сетевую коммуникацию, так и когнитивные практики [Сущин, 2021, с. 17].

Мультимодальность детерминировала появление текстов, в которых используются разнообразные средства конструирования смыслов в их семиотической комплексности. Мультимодальность – это интегративный феномен. Для достижения эффекта мультимодальности современному субъекту недостаточно только языка (вербального компонента), необходим комплекс факторов, позволяющих осуществлять коммуникацию, в которой когнитивные практики достигают своего апогея.

Мультимодальность – это квинтэссенция нескольких модальностей в одной данности [Давыдов, 2022, с. 81]. Радикальными признаками мультимодальности являются: типы внешнего стимула, чувства человека (зрение, слух), связь нескольких знаковых структур на разных уровнях в смешанном тексте. Мультимодальность выражается при помощи вербальных и невербальных средств, интерпретации постоянно модифицирующихся компонентов коммуникации.

Для рефлексии феномена обратимся к дефиниции концептов, вводимых в канву нашего исследования.

Таблица 1 – Коммуникация

№	Персоналии	Научное направление	Характеристика
1.	Аристотель	философия	Описаны три компонента процесса коммуникации; схема общения: «Оратор – Речь – Аудитория»
2.	Ч. Кули	социология	Выявлен механизм существования и развития человеческих отношений
3.	Г. Лассуэлл	политология	Описана линейная модель коммуникации
4.	Г.У. Солдатова	лингвистика	Выстраивание системы контактов; формирование цепочки коммуникации

Как следует из таблицы, коммуникация является предметом изучения различных наук, именно поэтому феномен исследуется как отечественными, так и зарубежными учеными, формируя новый научный пласт социального взаимодействия [Vykasova, Samojlova, Podbereznyi, Kononova, 2019, p. 144].

Далее рассмотрим в нашей статье типологию когнитивных практик, представленных в таблице 2.

Таблица 2 – Когнитивные практики

№	Концепт	Персоналии	Дефиниция	Экспликации
1	Когниция	В.В. Давыдов	Знание, познание	Процесс обработки информации сознанием
2	Когнитивный	М.А. Суцин	Связь с изучением сознания и мышления	1. Мыслительная способность; 2. Способность к изучению, сохранению знания и обмену им с другими
3	Когнитивные практики	К. Беринг, А. Драйер	Совокупность познавательных средств, форм и методов, направленных на обновление методологии познания, смену ее типов и обращение к человеку	1. Анализ получаемой субъектом информации, использование восприятия, памяти, речи для познания мира; 2. Подготовка мышления нового типа: понимание неопределенности, сложности, контекстуальности; 3. Формирование нового мышления, свободного от традиций редукционизма, универсализма. 4. Учет эффектов когерентности, синхронизма, синергии, коэволюции.

Наиболее распространенными когнитивными практиками в современном образовании, активно разрабатываемыми российскими учеными и зарубежными исследователями, являются:

- дистанционное образование (С. Авраам, М.В. Богуславский, Л.В. Быкасова);
- программированное обучение (С. Абрахам, В.С. Безрукова, Б. Глезон);
- информатизация образования (С. Гиллерн, В. Вейнлих).

Внимание научной общественности к развитию когнитивных практик объясняется их значимостью в совершенствовании инфраструктуры общества, в оптимизации жизнедеятельности и устойчивости экосистемы, в манифестации новых стандартов современного образовательного дизайна.

Миссия когнитивных практик – познание и преобразование, совершенствование человека благодаря развитию коммуникативных навыков и их рефлексии с помощью мультимодального дискурса [Кибрик, 2010, с. 136].

Третий топос, представленный нами в статье, рассмотрим через призму концепта «мультимодальность», представленный в таблице 3.

Таблица 3 – Типология концепта «мультимодальность»

№	Персоналии	Радикальный признак	Связь с отраслями знания	Средства выражения	Концептосфера
1.	В.С. Безрукова, В. Гумбольдт	Тип внешнего стимула	Психология	Вербальные средства	Социальная
2.	Р. Штрауб, С. Кулин	Чувства человека (зрение, слух)	Нейрофизиология	Невербальные средства	Индивидуальная
3.	Д. Гибсон, П. Валлет	Связь нескольких знаковых структур на разных уровнях в смешанном тексте	Лингвистика	Интерпретация постоянно модифицирующихся компонентов коммуникации	Социальная и индивидуальная, связь с моралью

Как следует из таблицы, мультимодальность – это некий внешний стимул, воспринимаемого одним из чувств человека; это взаимная связь нескольких знаковых модальностей на разных уровнях в смешанном тексте [Лиз, 2014, с. 49].

Мультимодальность проявляется в целостности и симультанности работы различных модусов. В век развития компьютерных технологий концепт стал основываться на анализе элементов сообщений, передаваемых через интернет-каналы.

Мультимодальным может быть текст, закодированный семиотически различными средствами, при этом мультимодальное понимание информации происходит благодаря интерпретации постоянно модифицирующихся и трансформирующихся компонентов коммуникации. Использование дискретного или континуального языка, по нашему мнению, также является мультимодальным.

Резюмируя сказанное, отметим, что основными топосами современного субъекта образования являются коммуникация, когнитивные практики, мультимодальность, в которых рельефно проявляются:

- 1) границы и качество коммуникативного процесса;
- 2) мутация широкого спектра модусов: текстовых, аудиовизуальных, пространственных и др.;
- 3) практики социального проектирования современного субъекта;
- 4) апперцепция субъектом воспринимаемой информации в процессе общения (диалога, полилога);
- 5) детерминация его рекурсивности, что способствует амплификации образования;
- 6) формирование этики ценностей и этики деловых отношений коммуникантов.

Библиографический список

1. Безрукова, В. С. О построении педагогических знаний / В. С. Безрукова. – Педагогика. – 2007. – № 10. – С. 20–25.
2. Давыдов, В. В. Применение метанаучных знаний в когнитивной науке / В. В. Давыдов // Социология. – 2022. – № 4. – С. 79–88.
3. Кибрик, А. А. Когнитивные исследования / А. А. Кибрик. – М.: ИП РАН. 2010. – С. 134–152.
4. Лиз, Н. А. Виды и формы педагогических знаний / Н. А. Лиз // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2014. – № 6. – С. 40–45.

5. Сущин, М. А. Эпистемология и когнитивные науки / М. А. Сущин // Философия науки и техники. – 2021. – № 1. – С. 5–22.

6. Vykasova, L.V, Samojlova, A.N., Podbereznyi, V.V., Kononova, O.A. Establishment of the subject in the digital Education: cognitive practices synthesis. European Proceedings of Social & Behavioural Sciences. Kazan: KFU. 2019. – Pp. 140–149.

Домбрин И.М.
г. Таганрог, Россия

О ГАРМОНИЧНОМ РАЗВИТИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ В ШКОЛЕ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы развития познавательных способностей в школе. Рассматривается модель человека как многомерного существа, всесторонне взаимодействующего с Миром. Описываются инструменты познания. Выявляются препятствия для гармоничного развития в школе. Уточняется понятие духовного развития. Описывается интегральное образование.

Ключевые слова: кризис цивилизации, проблемы школы, современный ребенок, духовное воспитание, интегральная педагогика.

Dombrin I. M.
Taganrog, Russia

ABOUT THE HARMONIOUS DEVELOPMENT OF COGNITIVE ABILITIES AT SCHOOL

Annotation. The article considers the development of cognitive abilities in school. The model of a human being as a multidimensional being interacting comprehensively with the World is shown. It describes the tools of cognition. Also, obstacles to harmonious development in school are identified. The concept of spiritual development is being specified. It describes integral education.

Key words: crisis of civilization, problems of school, modern child, spiritual education, integral pedagogy.

Известно, что развитие человека – двигатель прогресса общества. Школа есть социальный институт, создающий условия для образования и развития человека будущего, и, судя по глобальным проблемам современности, могла бы быть лучше. Существующие на планете конфликты, бедствия и техногенные катастро-

фы – это всё проявление недоразвитости сознания людей для построения устойчивого общества. Современная школа даёт неадекватные представления о Мире, воспитывая людей, не понимающих эволюционирующий Мир, то есть не умеющих познавать без искажений.

Почему происходит искаженное познание? Как человек познаёт Мир и совершенствует эту способность? В работах философов и педагогов (К.Ушинский, И. Ильин, Т.Шарден, К.Уилбер и др.) мы можем найти ответы на эти вопросы.

Познание сопровождает всё бытие человека. Существовать – это «видеть» Мир и себя в Мире. Рассматривая человека как многомерное существо [Вознюк, 2016, с. 38], мы видим его телесную составляющую, психику и духовную основу. В психике можно выделить эмоции, интеллект и ум. Об этом нам говорит философия [Уилбер, 2006, с. 33] и интегральная антропология [Непомнящий, 2016, с. 144]. Традиционные же психолого-педагогические походы, лежащие в основе современной школы, имеют дело только с первыми тремя составляющими: телом, эмоциями и интеллектом. Эти уровни человека лучше объективизируются и стали предметом педагогических наук. Ум, и тем более дух человека целиком находятся в субъективном пространстве сознания, и поэтому всегда были предметом педагогического искусства, а не науки.

Развитие человека – это в первую очередь, совершенствование его как системы взаимодействия с Миром [Шарден, 2021, с. 99]. Взаимодействие происходит с помощью познавательных способностей, которые составляют человека: телесная чувствительность, эмоциональное восприятие, интеллектуальное мышление, высший ум и духовное созерцание. Эти способности К.Уилбер, согласно вечной философии, называет очами познания [Уилбер, 2002, с. 39]. Очи познания раскрываются у человека одновременно с развитием его сознания.

Гармоничное развитие означает согласованное, соразмерное развитие всех сторон человека. Следовательно, необходимо создавать условия для раскрытия всех познавательных способностей. Мы же видим, что в школе, в основном, внимание уделяется развитию интеллекта [Робинсон, 2016, с. 35]. Объясняется это тем, что психика школьника сензитивна к развитию формально-операциональной

и абстрактно-логической сфер. Большое внимание уделяется развитию логико-математического мышления [Ротенберг, с. 178]. Это рациональность, основанная на сенсорике, телесных ощущениях, показывает внешнюю, объективную сторону предметов или явлений, и отрицает внутреннюю, духовную природу. Что происходит с телесной и эмоциональными составляющими? Они подавляются, и мало того, за счёт развитого интеллекта, которым человек привыкает пользоваться во всех ситуациях взаимодействия с Миром, подавляются слабые высший ум и духовность. Эмоции и инстинкты есть в ребёнке с рождения, но только в стихийной, неуправляемой форме. У школьника мы наблюдаем неосознанное сопротивление их подавлению интеллектом в виде девиантного поведения. Вместо нормального развития мы имеем патологию. Рациональность, не «видя» и не признавая субъективного мира целостности и возможных сущностей, ориентирует на материальность мира, на концепцию объяснимости явлений, на научный поход [Непомнящий, 2016а, с. 160].

Гармоничное же развитие ребёнка предполагает защиту проявлений слабых духовности и интуиции. Развитие – это не подавление, а включение и осознанное управление менее сложным [Уилбер, 2002, с. 67]. Высший ум предполагает самосознание, умение взаимодействовать с Миром. К сожалению, не у всех детей есть возможность субъективно-творческого образования, развивающего ум и дух.

Духовность – это отличное от рациональности видение Мира таким, какой он есть, без оценок и размышлений, это опыт соприкосновения с Истиной, Благом и Красотой [Уилбер, 2002, с. 82]. Развитие ума и духовности невозможно запрограммировать, только развитый учитель может показать Мир детям во всей красоте, увлечь самопознанием и познанием Мира. Человек должен обратиться к созерцанию Мира [Ильин, 2022, с. 3]. Не секрет, что большинству школьников более всего нравятся творческие уроки, ведь на них пробуждается ум и духовность. Законы физики, принадлежа к духовному миру, проявляются в интеллектуальном. Необходим такой подход, который бы признавал все стороны образования, делая его интегральным [Непомнящий, 2016б, с. 17].

«Кто желает воспитать ребенка, тот должен пробудить и укрепить в нем духовность его инстинкта», к духовности ведёт постижение высшего смысла [Ильин, 2022, с. 16]. Интеллектуальные же знания о духовности только ещё больше приучают пользоваться разумом там, где необходима интуиция [Уилбер, 2002, с. 82]. Если взрослеющий человек воспитывается эгоистично, имеет черты превосходства, излишней автономности, то затухает детское ощущение единства. Расширение автономности, иллюзия власти над миром, очевидно, ведёт к отключению тех каналов взаимодействия со всем Миром, которые мы называем духовными. Индивидуально-личностное развитие имеет смысл только на духовно-нравственной основе [Данилюк, 2009, с. 22].

Вывод. Задача любой школы – это гармоничное развитие личности ребенка. Только адекватный Миру человек способен эволюционировать бесконфликтно, созидать общество будущего, сохранять биосферу, то есть выполнять космическую задачу перед человечеством. Человек существует, познавая Мир, а искажение познания обуславливается дисгармоничным развитием познавательных способностей. Школа значительно усугубляет патологию, отдавая приоритет интеллекту и мало обращая внимания на развитие духовности и интуиции. Необходим переход от только «знаниевой» парадигмы к дивергентному мышлению, управлению эмоциями и воспитанию духа. Даже если общество требует высокой интеллектуальности от выпускника школы, этот односторонний человек без воспитания нравственности и духа может принести только вред будущему.

Библиографический список

1. Вознюк, А. В. Постнеклассические рубежи педагогики будущего: учебное пособие / А. В. Вознюк. – Житомир: Koob publications, 2019. – 1149 с.
2. Данилюк, А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А. Я. Данилюк. – М.: Просвещение, 2009. – 26 с.
3. Ильин, И. Путь к очевидности / И. Ильин. – Азбука веры, 2022. – 102 с.

4. Непомнящий, А. В. Введение в интегральную антропологию. Деятельность человека, проблема управления деятельностью и пути её решения / А. В. Непомнящий. – Таганрог: Изд-во ЮФУ, 2016. – Ч. 3. – 220 с.
5. Непомнящий, А. В. Интегральное образование: методологические основания, концепция, принципы и пути реализации на примере создания и организации деятельности автономной некоммерческой организации «Южно-Российский интегральный институт» / А. В. Непомнящий. – Таганрог: Изд-во ЮФУ, 2016. – 96 с.
6. Робинсон, К. Школа будущего. Как вырастить талантливого ребенка / Кен Робинсон и Лу Ароника»: Манн, Иванов и Фербер; Москва; 2016. – 167 с.
7. Ротенберг, В. С. Мозг. Обучение. Здоровье / В. С. Ротенберг: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1989. – 239 с.
8. Уилбер, К. Краткая история всего // Кен Уилбер; пер. с англ. С. В. Зубкова. – М.: АСТ: Астрель, 2006. – 476 [4] с.
9. Уилбер, К. Око духа: Интегральное видение для слегка свихнувшегося мира / К. Уилбер / пер. с англ. В. Самойлова под ред. А. Киселева. – М: ООО «Издательство АСТ» и др., 2002. – 476 [4] с.
10. Шарден, Т. Феномен человека / Пьер Тейяр де Шарден. – URL: <https://crystalbook.ru/wp-content/uploads/2021/07/де-Шарден-Пьер.-Феномен-человека.pdf> [Дата обращения: 20.09.2023].

Жилина Л.Я.,
канд. пед. наук, доц.
ТИ имени А.П. Чехова (филиал),
ФГБОУ ВО РГЭУ («РИНХ»),
Таганрог, Россия;
Лень В.Н.,
студент ТИ имени А.П. Чехова (филиал),
ФГБОУ ВО РГЭУ («РИНХ»),
Таганрог, Россия;
Нехоношина А.А.,
студент ТИ имени А.П. Чехова (филиал),
ФГБОУ ВО РГЭУ («РИНХ»),
Таганрог, Россия

НАСТАВНИЧЕСТВО КАК ФАКТОР УСПЕШНОЙ ИНТЕГРАЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА В ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ СРЕДУ

Аннотация. Авторами статьи обосновывается значение системы наставничества в образовании, трудности интеграции студентов в профессиональную среду.

Ключевые слова: наставничество, профессиональные качества, профессиональная среда.

Zhilina L.Ya.

Candidate of pedagogical Sciences,
associate Professor,
Taganrog Institute named
after A.P. Chekhov (branch),
ROSTOV STATE
UNIVERSITY (RINH),
Taganrog, Russia;

Len V.N., Nekchonoshina A.A.

Students of Taganrog Institute named
after A.P. Chekhov (branch),
ROSTOV STATE
UNIVERSITY (RINH),
Taganrog, Russia

MENTORING AS A FACTOR OF SUCCESSFUL INTEGRATION OF UNIVERSITY STUDENTS INTO THE PROFESSIONAL ENVIRONMENT

Annotation. The authors of the article substantiate the importance of the mentoring system in education and the difficulties of integrating students into the professional environment.

Key words: mentoring, professional qualities, professional environment.

Обучаясь в вузе, наряду с овладением теоретическими знаниями и практическими умениями студент приобретает опыт внутригруппового общения, взаимодействия с разными социальными институтами, организации совместной работы со студентами других курсов. Важное место в профессиональном становлении будущих выпускников вузов занимает воспитательная деятельность, реализовываемая через институт наставничества.

Исследуя проблему наставничества и его роль в современном образовании Г.А. Авдеенко, С.Г. Дмитриев, О.Е. Никонец подчеркивают, что в литературе для

описания наставничества смешиваются или используются взаимозаменяемо термины «руководство», «репетиторство», «помощь в обучении», что приводит к путанице и усугубляет сложности концептуализации наставничества [1].

Сложности концептуализации понятий «наставничество» и «коучинг» связаны с тем, что при их внешнем сходстве не учитываются различные конструкции внутри каждой деятельности. «Традиционное наставничество включает в себя поддержку человека в развитии его общих навыков, тогда как коучинг в большей степени связан с развитием одного конкретного навыка» [1, 33].

Наставничество предполагает отношения, в которых опытный или более сведущий человек помогает менее сведущему усвоить определенные компетенции. Наставником называют лицо, которое передает знания и опыт.

Опыт и знания наставника, относительно которых строятся отношения наставничества, могут касаться как профессиональной тематики, так и широкого круга вопросов развития. Сферы применения наставничества: адаптация молодых специалистов, их личностное развитие.

Традиционное наставничество отражает развитие отношений между наставником и обучающимся в течение длительного периода времени и включает моделирование, консультирование, поддержку и защиту его интересов. Во время обучения наставничество заключает в себе постановку целей, практическое применение навыков и обеспечение обратной связи [1, 33].

Сотни тысяч абитуриентов каждый год поступают в ВУЗы, где они переходят на новую ступень социализации, начинают заниматься научно-исследовательской работой, приобретают новых друзей. Немаловажным является фактор адаптации студента к ВУЗу, поскольку то впечатление, с которым первокурсник пришел в учреждение, во многом окажет свое влияние на его общее восприятие места обучения, и последующие взгляды на происходящее вокруг него. Стабильнее всего адаптация студента происходит, когда он достаточно тесно общается с другими студентами и преподавателями, получая от них необходимую поддержку. Самыми частыми проблемами студентов, которые выявили авторы [Авдеенко Г.И., 2023; Жилина Л.Я., 2017], стали стресс и нагрузка, новая и незнакомая

форма обучения, сложности социальной адаптации в группе, а также эмоциональный дискомфорт, связанный с незнакомым окружением и прочими факторами.

Е.Ю. Кондратьева и К.А. Холуева считают, что наиболее важными составляющими успешной адаптации первокурсников, являются: принятие себя (достоинств и недостатков), а также достаточно высокий уровень эмоциональной стабильности и социальной адаптивности [4].

Согласно исследованию А.С. Спасского, удовлетворенность студентов процессом обучения в ВУЗе можно разделить на два вида: общую, и частную [6]. Их различие заключается в том, что частная удовлетворенность складывается из реализации личных ожиданий конкретного студента, которые вкладываются в его личное понятие «удовлетворенность». Говоря проще, частная удовлетворенность формируется из отдельных и конкретных элементов образовательной ситуации, которые имеют актуальность для конкретного студента, или небольшой их группы. Общая удовлетворенность – это определенная совокупность признаков, которую выделяет большинство студентов одного ВУЗа, по которой можно в целом судить о том, насколько данный ВУЗ удовлетворяет ожидания всех тех, кто пришёл учиться на любую из возможных специальностей. Без сомнений можно сказать, что удовлетворенность студентов учебным процессом как в целом, так и в частности – сильно сказывается на отношении к самому ВУЗу, и взглядах на свою дальнейшую деятельность в рамках определенной профессии.

Отношение к учебе во многом зависит от осознанности выбора будущей профессии. По мнению А.А. Каменских современные студенты намного чаще, чем раньше (а таковых по исследованию автора 92%), выбирают ВУЗ в соответствии с собственными интересами, способностями и увлечениями [3]. В целом можно сказать, что современные студенты добросовестны, ответственны, что подтверждают работы Е.В. Суховой и В.М. Сухова [7]. Однако, современные студенты (чаще всего) не любят участвовать в научных конференциях и не понимают их значимости. Их профессиональные интересы обычно не выходят за рамки учебной программы.

В то же время Л.В. Кочнева обнаружила, что к пятому курсу только 27% студентов видят себя в выбранной профессии, 18% еще не определились со сферой профессиональной деятельности, 55% не собираются работать по специальности. Эта неопределенность и нежелание в основном связаны с отсутствием целенаправленного формирования у студентов вузов профессионального самосознания» [5, 3]. По нашим данным нравится учиться в ВУЗе 57% студентов, 21% респондентов ответили отрицательно, столько же затруднились дать ответ. Фактически почти половина опрошенных не уверены в получении удовлетворения от учебы.

Безусловно, учеба в ВУЗе требует усердного труда и творческих навыков, раскрывающихся в процессе выполнения домашних заданий, а также вклада в научную деятельность, который включает в себя курсовые, дипломные работы, выступления на научных конференциях и т. д. Именно преподаватель выпускающей кафедры первым пытается разглядеть в своих студентах на 1–3 курсах будущих специалистов, и часто под его руководством они делают свои первые шаги в науке [2]. И если студенты третьего курса считаются более подготовленными к профессиональной деятельности, то студенты второго курса все еще могут испытывать некоторые страхи. По нашим исследованиям 44,4% второкурсников боятся не преуспеть в учебе.

Профессионализм – безусловное требование, без которого не может идти речь о специалисте в любой области. Компетентность – важная составляющая любой деятельности. Поэтому очень важен постоянный профессиональный рост наставника, повышение уровня его квалификации. Преподаватель в высшей школе – проводник гуманистических ценностей, носитель эталонного общения. Сегодня наиболее актуальными становятся такие профессиональные качества как системное мировоззрение, инновационное мышление, профессиональное творчество. Повседневная практическая деятельность преподавателей-наставников направлена на развитие у студентов указанных качеств и профессиональной «Я-концепции».

Библиографический список

1. Авдеенко, Г. И., Никонец, О. Е., Дмитриев, С. Г. Место и значение наставничества в современном образовании в России // Перспективные гуманитарные, со-

циальные и экономические исследования: сборник статей международной научной конференции (Санкт-Петербург, Август 2023). – СПб.: Изд-во МИПИ им. Ломоносова, 2023. – URL: <https://disk.yandex.ru/d/9LeqeqbqZl8e0Q> [Дата публикации: 17.08.2023].

2. Жилина, Л. Я. Практика организации психолого-педагогического сопровождения профессионального становления студентов вуза / Л. Я. Жилина // Реализация воспитательного потенциала содержания психолого-педагогического образования: теория и практика / под ред. Т.Д. Скудновой. – Ростов-на-Дону: Изд-во Фонда науки и образования. – 2017. – С. 149–173.
3. Каменских, А. А. и др. Профессиональные ожидания студентов от учебы в вузе // Формирование гуманитарной среды в вузе: инновационные образовательные технологии. Компетентностный подход. – 2018. – №. – С. 158–164.
4. Кондратьева, Е. Ю. и др. Социальный уровень адаптации студентов первого курса к учебе в вузе // Международный журнал экспериментального образования. – 2021. – № 6–1. – С. 87–88.
5. Кочнева, Л. В. Развитие самосознания студентов как условие оптимизации профессиональной подготовки в вузе // Вестник Моск. гос. областного ун-та. Серия «Психологические науки». – 2007. – № 3. – С. 311–323.
6. Спасский, А. С. Теоретические основы социологического изучения содержания понятия удовлетворенность студента учебной работой в вузе / А. С. Спасский // Право и образование. – 2002. – № 2. – С. 83–96.
7. Сухова, Е. В., Сухов, В. М. Отношение к учебе в вузе современных студентов / Е. В. Сухова, В. М. Сухов // Наука и образование транспорту. – 2015. – № 1. – С. 286–289.

Ковтонюк В.А.

почётный член Международной
Мариинской академии имени
М.Д. Шаповаленко, директор,
центр помощи детям «Искра», г. Сызрань;

Латышев О.Ю.

канд. пед. наук, канд. филол. наук, действительный член
МАС, МАЕ, ЕАЕ, ISA, МОО АД ЮТК,
член-корр МАПН, профессор РАЕ,
президент Международная Мариинская академия имени М.Д. Шаповаленко,
г. Москва

СОВРЕМЕННЫЙ ОПЫТ НАСТАВНИЧЕСТВА В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. Воспитанники дошкольных групп коррекционного центра помощи детям должны быть объектом первостепенного внимания со стороны своих наставников, в особенности, когда в их речи появляются окказиональные образования различной природы. Это позволит развить навыки вербальной коммуникации таких воспитанников и предпринять педагогические усилия.

Ключевые слова: центр помощи детям, дети, оставшиеся без попечения родителей, педагог, наставник, психолог, вербальная коммуникация, окказиональные образования.

Kovtonyuk V.A.

Honorary Member of the International Mariinskaya Academy named after
M.D. Shapovalenko, Director
Center for helping children "Iskra", Syzran;

Latyshev O.Yu.

Ph.D., D.Sc.h.c., full member of IAS, IANH, EANH, ISA, IACUTLL, corresponding
member of IAPS, professor RANH, president
International Mariinskaya Academy named after M.D. Shapovalenko,
Moscow

MODERN MENTORING EXPERIENCE IN PRESCHOOL EDUCATION

Annotation. Pupils of preschool groups of a correctional center for children should be the object of primary attention from their mentors, especially when occasional formations of various nature appear in their speech. This will allow developing the verbal communication skills of such students and making pedagogical efforts.

Key words: children's assistance center, children without parental care, teacher, mentor, psychologist, verbal communication, occasional education.

В речи воспитанников дошкольных групп коррекционного центра помощи детям окказионализмы представляют собой достаточно интересный объект изучения в области онтолингвистики. Окказионализмы в речи воспитанников определяются в качестве основной единицы изучения онтолингвистики. При этом они представляют собой такое образное и имеющее яркую эмоциональную окраску отклонение от языковой нормы, которое имеет в своей основе совершенно определённо выраженное стремление воспитанников дошкольных групп коррекционного центра помощи детям адаптации к социуму. Речь воспитанников детских садов, равно как и всех остальных людей, является основным рычагом реализации функции человеческого мышления, в то время как словотворчество следует отне-

сти к числу наиболее серьёзных достижений в развитии речи детей младшего возраста [Латышев, 2017].

Традиционно процесс овладения языком у воспитанников дошкольных групп коррекционного центра помощи детям происходит под непосредственным влиянием речи наставников, которую эти дети слышат в своей повседневной жизни. При этом каждый ребенок младшего возраста с большим и поступательно нарастающим интересом выбирает продуктивные и непродуктивные модели образования всё новых и новых языковых единиц. К числу ключевых механизмов детского словообразования следует отнести аналогии. Общеизвестно, что речь воспитанников дошкольных групп коррекционного центра помощи детям не имеет ограничений, которые у взрослых выражаются в следовании грамматической норме. Однако наибольшую сложность при определении окказионализмов в речи воспитанников дошкольных групп коррекционного центра помощи детям представляет собой семантика слов, связанная с отсутствием у них глубоких языковых и фоновых знаний, которые необходимы в процессе словообразования об окружающем мире. Кроме того, задачу усвоения воспитанниками дошкольных групп коррекционного центра помощи детям традиционной существующей грамматической нормы в значительной мере осложняет существование у множества слов современного русского литературного языка абстрактных значений.

Вместе с тем, в качестве дополнительных осложнений, с которыми сталкиваются при этом совершенно неопытные воспитанники дошкольных групп коррекционного центра помощи детям, выступают полисемия слов современного русского литературного языка и существующая синонимия [Латышев, 2017]. Особенностью речи воспитанников дошкольных групп коррекционного центра помощи детям также принято называть преднамеренное и спонтанное, существующее у экспериментирующих со словами детей младшего возраста нарушение стереотипа. Под стереотипом в данном случае понимается явление обыденного сознания, основывающееся на стремлении каждого свободно мыслящего человека, во что бы то ни стало, систематизировать разнообразные знания об окружающем его мире [Латышев, 2017]. Традиционно эти знания воспитанники дошкольных

групп коррекционного центра помощи детям укладывают в своем сознании в определенные доступные их пониманию категории, чем существенно облегчают свое восприятие предметов и явлений, всё в большем количестве с каждым днём встречающихся на их жизненном пути в окружающем мире. Такое своеобразное распределение позволяет воспитанникам усилить понимание значения данного круга слов и обозначаемых ими предметов и явлений, а также дать им определённую эмоционально-экспрессивную оценку [Латышев, 2017]. Однако в случае с воспитанниками дошкольных групп коррекционного центра помощи детям корректно определить уровень осознанности или неосознанности данного процесса, представляющего собой стремление к нарушению стереотипа и их явное действие в данном направлении представляется достаточно затруднительным [Латышев, 2017]. Словотворчество, которым едва ли не повседневно занимаются воспитанники дошкольных групп коррекционного центра помощи детям, имеет совершенно неоднозначный характер, что в значительной мере осложняет процесс его изучения, а также классификации полученного материала. Изобретая новые слова, воспитанники дошкольных групп коррекционного центра помощи детям далеко не в каждом случае способны объяснить глубину присущих им значений, и тем более – путь словообразования, над чем подавляющее большинство детей данной возрастной группы не в состоянии задумываться, и даже понимать, что такой процесс существует. Окказионализмы представляют собой особенное связующее звено между речью воспитанников дошкольных групп коррекционного центра помощи детям и грамотно оформленной речью их наставника, прошедшего соответствующее обучение [Латышев, 2017]. Проведенный авторами данного исследования анализ позволяет выделить среди шести изучаемых в этой работе видов окказионализмов в речи воспитанников дошкольных групп коррекционного центра помощи детям этимологические окказионализмы, полученные детьми младшего возраста путем перестройки значения слова, с опорой на существующее.

В высказываниях воспитанников дошкольных групп коррекционного центра помощи детям образование буквально каждого нового слова, отнесенного ав-

торами данного исследования к группе этимологических окказионализмов, происходит с опорой на его основные свойства и значения.

Именно те свойства слова, которые воспитанники дошкольных групп коррекционного центра помощи детям способны усвоить в данном возрасте, и берутся ими за основу образования новых слов. Таким способом они стремятся понять и дать объяснения подавляющему большинству становящихся известными им языковым фактам [Латышев, 2017]. Этимологические окказионализмы достаточно часто можно встретить в речи детей младшего возраста, поскольку одним из наиболее распространенных способов создания воспитанниками новых слов и является именно опора на его свойства. Значение слова принимается во внимание воспитанниками дошкольных групп коррекционного центра помощи детям как прочный фундамент для создания новых слов в процессе их стремления понять и дать языковым фактам, как уже сообщалось выше, логическое объяснение [Латышев, 2017]. При этом воспитанники дошкольных групп коррекционного центра помощи детям перестраивают существующее слово, причем его основное значение сохраняется, хотя привносится и дополнительное значение, однако несколько изменяется его общепринятое звучание. В процессе образования этимологических окказионализмов воспитанники дошкольных групп коррекционного центра помощи детям таким образом перестраивают существующие слова, что сохраняется значение не только одного, но также и второго слова, из которых было образовано одно.

Подобных имен существительных только в словаре, составленном С. Н. Цейтлин [Цейтлин, 2006], можно встретить 76, среди которых встречаются отдельные совпадения со словами, которые были собраны авторами данного исследования в процессе бесед с воспитателями, а также в процессе непосредственных контактов с многочисленными воспитанниками. Первым таким ярким примером является слово «загоральник», которое означает «костюм для загорания». которым дети заменили литературное имя существительное «купальник», заменив его корневую морфемой также корневой морфемой «гар» и приставкой «за» из также литературного глагола «загорать» [Цейтлин, 2006]. Несколько сложнее вычленяется этимология окказионального имени существительного «костринка»,

возникшего в речи детей младшего возраста, побывавших на прогулке у костра, на месте литературного имени существительного «искра», несмотря на то, что не раз слышали, как называется наш центр помощи детям [Цейтлин, 2006]. Воспитанники в ответ на вопрос о значении данного имени существительного ответили, что так они называли не только искру, но также и уголек костра, благодаря которому она возникла. При этом дополнением к корню «костр» напрашивается не столько «искра», сколько «искринка» как уменьшительно-ласкательное производное слова «иска», которое в детской речи было заменено на «костринку». Называя петуха словом «кукарекушка» (кукареку + шк(а)), воспитанники явно не воспринимали, подобно другим их сверстникам, окончания «а» как принадлежность имён существительных женского рода, как, например, делают это юные творцы новых слов, изобретая такие имена существительные женского рода, как «докторка» по аналогии со своим «санитарка» [Цейтлин, 2006]. Следует отметить, что далеко не каждый взрослый слушатель смог бы сразу и безошибочно определить значение слова «сердитка», которым воспитанники обозначили морщинку на лице, которая призвана выражать сердитость. Сердитый + к(а).

Температурник – так в исполнении воспитанников звучит название прибора, которым измеряют температуру. В этом слове от слова «градусник» не осталось корневой морфемы, однако сочетание основы слова Температура + ник даёт искомым результат. Чаще всего в словах, которые преобразовывают воспитанники дошкольных групп коррекционного центра помощи детям, изменяется звуковой облик корня каждого такого слова, в то время как все другие морфемы остаются неприкосновенными, что и позволяет слушателю понять, что ребёнок имеет в виду [Цейтлин, 2006]. Так, например, произнося этимологический окказионализм «кусарик», воспитанники дошкольных групп коррекционного центра помощи детям при этом подразумевают сухарик. Это свидетельствует о том, что дети младшего возраста при этом изменили малопонятное им слово «сухарик» [Цейтлин, 2006]. Воспитываясь в центре помощи детям, такие дети никогда не присутствовали во время того, когда их мамы сушили в духовом шкафу сухари, и имя прилагательное «сухой» пока ещё находится для данной группы детей вне всякой связи

всо словом «сухарик» [Цейтлин, 2006]. В то же время, следуя детской логике, «кусарик – это, то, что кусают» в большей мере понятно воспитанникам детских садов, поскольку им пока ещё доводится не сушить сухари, а только употреблять их в пищу, и не задумываться о происхождении как самого продукта, так и слова, которым он традиционно обозначается. Ещё одним примером этимологического окказионализма следует назвать имя существительное «творушка». Принимая во внимание, что воспитанники детского сада могут и не знать слова «творить», а слово «творчество» может быть для них полной абстракцией [Цейтлин, 2006]. Путем отсечения маловероятных значений исходным словом, с которого начато словообразование в данном случае, является имя существительное «ватрушка», которую начиняют творогом. Так часть речи в ходе словообразования остается прежней. Окказиональное имя существительное «вихражер» воспитанники детского сада образовали на основе словосочетания «парикмахер, остригающий «вихры», потому что именно это слово дети могут часто слышать о взрослых в отношении своей причёски. Вещь, надеваемая на пальцы, у воспитанников получила название «пальчатки», которое заменило имя существительное в форме единственного во множественном числе, потому что для детского сознания происхождение слова «перчатки» пока что ещё не способно практически ни о чем сказать [Цейтлин, 2006].

Воспитанники в своем подавляющем большинстве никогда не слышали старинного русского глагола «помадить», поэтому современный глагол «помазать» вместе с именем существительным «помада» привёл их к изобретению слова «помаза». Аналогичным образом, в повседневной жизни воспитанники достаточно редко слышат слово «пожар», однако, глагол «тушить» стал основанием для изобретения ими существительного «тушенники», заменившего в их речи имя существительное «пожарные», потому что это те, кто тушит пожар [Цейтлин, 2006]. Узнать червя в имени существительном «ползук», которое также изобрели воспитанники, достаточно сложно, потому что животных, способных ползать, вполне достаточно и за пределами зоологического класса червей.

Грамотная работа наставника помогает воспитанникам корректно строить свою речь и овладевать навыками правильной речевой коммуникации.

Библиографический список

1. Латышев, О. Ю., Ковтонюк, В. А., Лёвина, Л. Б. Медиаобразовательные технологии социализации учащихся, студентов и учёных / Germany, Saarbrücken: Изд-во «Palmarium Academic publishing», 2017. – 289 с. – URL: <https://www-academia.edu/35485387/978-620-2-38082-9.pdf> [Дата обращения: 11.08.2023].
2. Цейтлин, С. Н. Словарь детских словообразовательных инноваций / С. Н. Цейтлин. – СПб: Златоуст, 2006. – 201 с.

Макарова Е.А.,

д-р психол. наук, проф. ДГТУ,
г. Ростов-на-Дону, Россия;

Гаркуша И.В.,

аспирант ТИУиЭ,
г. Таганрог, Россия

РОЛЬ ВИДЕОИГР В РАЗВИТИИ ЦИФРОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

Аннотация. Компьютерная грамотность признана одной из восьми ключевых компетенции 21 века: работа в команде, системное мышление, работа в условиях неопределенности, мультикультурность, осознанность, коммуникация, работа с IT-проектами, межотраслевая коммуникация. В статье обсуждается эволюция понятия цифровой компетентности, ее ключевые компоненты, характеристики, уровни, виды, подходы к оценке. Проанализировано взаимное влияние развития цифровых технологий на компетентность участников образовательного процесса, а также их влияние на критерии эффективности цифровых преобразований. Рассмотрены подходы к совершенствованию цифровых компетенций.

Ключевые слова: цифровая компетентность; критерии эффективности цифровых преобразований; видеоигры; методы оценки; социально-психологические исследования.

Makarova E.A.,

Doctor of Psychology,
Prof. DSTU,

Rostov-on-Don, Russia;

Garkusha I.V.,

postgraduate student of TMEI,
Taganrog, Russia

THE ROLE OF VIDEO GAMES IN THE DEVELOPMENT OF CHILDREN AND ADOLESCENTS' DIGITAL COMPETENCE

Annotation. Computer literacy is recognized as one of the eight key competencies of the 21st century: teamwork, systems thinking, working under conditions of uncertainty, multiculturalism, awareness, communication, working with IT projects, intersectoral communication. The article discusses the evolution of the concept of digital competence, its key components, characteristics, levels, types, approaches to assessment. The mutual influence of the development of digital technologies on the competence of participants in the educational process, as well as their influence on the criteria for the effectiveness of digital transformations, is analyzed. Approaches to improving digital competencies are considered.

Key words: digital competence; criteria for the effectiveness of digital transformations; video games; assessment methods; socio-psychological research.

В современном мире, когда бурное развитие цифровых технологий приводит к изменениям в экономике, образовании, бизнесе, социуме, появляются новые понятия, необходимые для их понимания, а технологии и услуги глобального Интернета должны входить в повседневную жизнь людей. Всеобщая цифровизация большинства сфер приводит в движение новые модели поведения в цифровом пространстве и в связи с этим трансформирует понятие «информационно-коммуникативная компетентность» в понятие «всеобщая цифровая компетентность».

Цифровая компетентность – важный аспект социальной адаптации личности в современных условиях глобальной цифровизации общества. Исследователи, занимающиеся информационно-коммуникационной компетентностью, дают разные трактовки цифровой компетентности. Некоторые авторы, например, считают, что значение этого термина основано на технической составляющей и заключается в возможности применения технических средств поиска, хранения и обработки информации в любой деятельности субъекта [Эльбиева, 2022]. Другой подход к определению цифровой компетентности сосредоточен на терминах «грамотность» и «коммуникация», а суть понятия заключается в восприятии информации субъектом посредством общения, направленного на действия с информацией в образовательной, профессиональной и практической деятельности [Авдеева и др., 2017]. Третий подход рассматривает вопросы информационной безопасности и безопас-

ности потребления цифровой среды детьми и подростками [Неустроева, Филиппова, 2022].

Основой цифровой компетентности является умение пользоваться глобальной сетью Интернет. В связи с этим одна из компетенций, которую необходимо формировать у нового поколения, это «цифровая компетентность».

Знания, навыки, мотивация и ответственность как компоненты цифровой компетентности в этих сферах делят цифровую компетентность на четыре подвида: 1) информационная и медиакомпетентность – знания, умения, мотивация и ответственность, связанные с поиском, пониманием, организацией цифровой информации с использованием цифровых ресурсов и ее критическим осмыслением; 2) коммуникативная компетентность – знания, умения, мотивация и ответственность, необходимые для различных форм общения (электронная почта, чаты, блоги, форумы, социальные сети и т. д.); 3) техническая компетентность – знания, умения, мотивация и ответственность, позволяющие эффективно и безопасно использовать аппаратное и программное обеспечение для решения различных задач, в том числе с использованием компьютерных сетей, облачных сервисов и т. д.; 4) потребительская компетентность – знания, умения, мотивация и ответственность, позволяющие решать различные повседневные задачи, связанные с конкретными жизненными ситуациями, предполагающими удовлетворение различных потребностей с помощью цифровых устройств и Интернета [Ergasheva, 2022].

Видеоигры – одно из закономерных последствий цифровизации. Многопользовательские видеоигры, как никакой другой вид деятельности в Интернете, формирует нужные виды цифровой компетенции. Они оказывают положительное влияние на успеваемость учащихся, на развитие критического мышления, на их уверенное поведение пользователя в сети Интернет. Используя игровые инструменты в учебном процессе, можно увидеть повышение мотивации, развитие навыков, необходимых для сотрудничества, повышение мотивации к обучению и несомненный рост успеваемости. Видеоигры также влияют на поведенческие реакции учащихся и на психологию в целом.

Исследования подтверждают, что видеоиграм есть достойное место в образовательном мире, их роль в обучении трудно переоценить, геймификация как средство и как способ организации обучения имеет огромный образовательный потенциал, который еще нужно изучить [Шпаковский, Данилюк, 2018; Орлова, Титова, 2015].

Пять положительных воздействий, которые видеоигры оказывают на формирование цифровых компетенций, следующие: они способствуют сотрудничеству. Когда дети и подростки играют в многопользовательские онлайн игры, они учатся общаться, координировать свои действия для достижения победы или получения максимальных результатов. Исследования, проведенные в рамках социально-психологических экспериментов, показали, что многопользовательские игры действительно могут улучшить сотрудничество, культурную коммуникацию и играют положительную роль в развитии личностного потенциала [Белашова, 2021; Пожаров, 2014]. Видеоигры могут улучшить навыки командной работы, если в них играть совместно, это связано с академической успеваемостью. Школы все чаще обращаются к групповому обучению для получения знаний посредством проектного обучения или других технологий сотрудничества. Таким образом, командная работа сейчас играет важную роль в обучении, обеспечивая социальную поддержку каждому из учащихся. Видеоигры предлагают эффективную среду и когнитивные преимущества для обучения навыкам сотрудничества. Геймеры могут отфильтровывать ненужную визуальную информацию, они склонны автоматически распределять ресурсы внимания. Способность быстрее извлекать из текстов актуальную информацию экономит время и играет важную роль в академических достижениях. Видеоигры улучшают способность следовать инструкциям и решать проблемы. В частности, «хорошие видеоигры включают в себя принципы обучения, подтвержденные текущими исследованиями в области когнитивной науки [Кыштымова, 2019]. Для улучшения игровых навыков геймеры должны уметь следовать указаниям, много практиковаться и работать над преодолением своих слабостей.

Школа ставит перед учащимися аналогичную задачу, они должны уметь следовать инструкциям и практиковать академические навыки, чтобы получить хорошие оценки. Точно так же многоуровневая система большинства видеоигр требует от игроков достижения одного уровня, чтобы перейти на следующий. По мере развития навыков игрокам часто приходится решать проблемы, это тоже имитирует образовательное пространство, где учащимся предстоит разрабатывать гипотезы и творчески решать поставленные проблемы, чтобы перейти на следующий уровень.

Следующее преимущество видеоигр – это повышение мотивации учащихся и улучшение технологических навыков. Мотивация в образовании всегда была насущной темой. В обществе, когда учителя мотивируют учеников внешними наградами, такими как хорошие баллы или оценки, многие дети учатся для получения оценки «отлично». Слишком часто им не хватает внутренней мотивации – обучения ради обучения. Это проблематично – многочисленные исследования показали, что внутренняя мотивация и интерес учащихся к образованию приводят к лучшим результатам. Короче говоря, ученики более склонны учиться, если им интересен материал. Независимо от того, как это можно понимать, видеоигры могут повысить академическую мотивацию, мотивируют учащихся к достижению высоких результатов.

Они улучшают критическое мышление и когнитивную гибкость. Исследования показали, что у учащихся, которые играли в математические видеоигры, формировалось мышление, которое очень способствовало обучению. Также обнаружили, что те, кто играет совместно (в команде), демонстрируют повышенную мотивацию к обучению. Это доказало, что образовательные видеоигры усиливают желание учащихся освоить конкретный предмет, побуждают учащихся повторно изучать материал и проводить дополнительное обучение, выходящее за рамки текущей задачи. Кроме того, учащиеся, которые играли в многопользовательские онлайн игры, были особенно целеустремленными и больше занимались решением проблем – навыки, которые напрямую приводят к успеху в образовательной среде.

Они могут положительно повлиять на когнитивное и социальное здоровье. Исследования показали, что может существовать определенная связь между видеоиграми и психическим, когнитивным и социальным здоровьем детей. Исследователи отметили, что дети, которые играли в видеоигры почти каждый день, имели примерно в 1,75 раза больше шансов на высокое интеллектуальное функционирование и в 1,88 раза больше шансов на общую компетентность. Исследование также показало, что у детей, которые играют в видеоигры, меньше проблем во взаимоотношениях со сверстниками [Игнатова и др., 2022].

Заключение. Мы пришли к выводу, что многие видеоигры используют (а, следовательно, развивают) аналитические навыки и навыки решения головоломок, некоторые из которых задействуют те же когнитивные процессы, которые вы используете в математике и естественных науках. Мы призываем учителей «включать в преподавание любимые видеоигры – при условии, что они не содержат сцен насилия». Очевидно, что видеоигры являются отличным образовательным инструментом в нашем быстро меняющемся технологическом мире. Итак, в то время, когда мотивация учащихся находится на крайне низком уровне, почему бы не добавить в образовательный процесс видеоигры? Обучающие видеоигры не только положительно влияют на успеваемость учащихся, но и приносят удовольствие в учебу. И если учитель покажет ученикам, что обучение может приносить удовольствие, то вполне сможет возродить их внутреннюю мотивацию к обучению, потому что, в конце концов, обучение – это гораздо больше, чем просто получение еще одной «пятерки». Поэтому учителям рекомендуется подумать об интеграции образовательных видеоигр в образовательный процесс, чтобы помочь ученикам развить навыки межличностного общения, познавательные способности и навыки решения проблем.

Библиографический список

1. Эльбиева, Л. Р. Структура и содержание цифровых компетенций педагога как этико-педагогическая проблема / Л. Р. Эльбиева, Л. Х. Джабраилова, Н. У. Уруджева // Журнал прикладных исследований. – 2022. – № 7. – С. 66–71.

2. Авдеева, С. М. и др. «Оценка информационно-коммуникационной компетентности учащихся: подходы, инструмент, валидность и надежность результатов». Вопросы образования / Educational Studies Moscow. – 2017. – Вып. 4. – С. 104–132.
3. Неустроева, А. Б., Филиппова, Л. Д. Компетентность и безопасность потребления цифровой среды детьми и родителями / А. Б. Неустроева, Л. Д. Филиппова // Цифровая социология. – 2022. – Т. 5. – № 1. – С. 107–116.
4. Ergasheva, F.T. Formation of ICT competence of future primary school teachers in the process of studying the discipline “Information technologies in primary school”// Academic Research in Educat. Sciences, 2022. 3(10), – P. 221–229.
5. Шпаковский, Ю. Ф., Данилюк М. Д. Видеоигры в процессе образования / Ю.Ф. Шпаковский, М. Д. Данилюк // Труды БГТУ. – Серия 4. Принт- и медиатехнологии. – 2018. – № 1 (207).
6. Орлова, О. В., Титова, В. Н. Геймификация как способ организации обучения / О. В. Орлова, В. Н. Титова // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin) – 2015. – № 9 (162). – С. 60–64.
7. Белашова, Я. Ю. Онлайн-игры как объект социологического исследования: общий анализ / Я. Ю. Белашова // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2021. – № 12–1.
8. Пожаров, А. И. Многопользовательская ролевая онлайн-игра как новый вид культурной коммуникации / А. И. Пожаров // ИСОМ. – 2014. – № 6–2.
9. Кыштымова, И. М. Влияние видеоигр на геймеров: к проблеме определения трансформационного потенциала игровой активности / И.М. Кыштымова, С.Б. Тимофеев // Baikal Research Journal. – 2019. – Т. 10. – № 4.
10. Игнатова, Ю. П. и др. Влияние цифровых технологий на когнитивные способности человека (обзор) / Ю. П. Игнатова, И. И. Макарова, В. П. Степаненко, А. А. Багдасаров // Психология. Психофизиология. – 2022. – Т. 15. – № 4. – С. 72–83.

Макарова Е.А.,
д-р психол. наук, проф. ДГТУ
г. Ростов-на-Дону, Россия;
Тищенко И.А.,
аспирант ТИУиЭ,
г. Таганрог, Россия

РОЛЬ НЕУДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ СОБСТВЕННЫМ ОБРАЗОМ ТЕЛА В РЕШЕНИИ НАНЕСТИ ТАТУИРОВКУ

Аннотация. Основная цель настоящего исследования – изучить связь между неудовлетворенностью собственным телом и решением подростков изменить свой социальный облик с помощью татуировок. 54 подростка (средний возраст 18,2 года, 43,5% мальчиков и 56,5% девочек) предоставили информацию об исследуемых переменных. Общее сравнение внешнего вида работает как важный объяснительный механизм во взаимосвязи между идеалом тела и собственным физическим образом как у мальчиков, так и у девочек.

Ключевые слова: неудовлетворенность образом тела, татуировки, самооценка, самоповреждающее поведение

Makarova E.A.,
Doctor of Psychology,
Prof. DSTU
Rostov-on-Don, Russia;
Tishchenko I.A.,
Postgraduate student of TMEI,
Taganrog, Russia

THE ROLE OF ADOLESCENTS' DISSATISFACTION WITH THEIR BODY IN THE DECISION TO TATTOO

Annotation. The main purpose of this study is to explore the relationship between dissatisfaction with one's own body and the decision of adolescents to change their social appearance with the help of tattoos. 54 adolescents (mean age 18.2 years, 43.5% boys and 56.5% girls) provided information on the variables studied. The general comparison of appearance works as an important explanatory mechanism in the relationship between the ideal body and one's own physical image in both boys and girls.

Key words: body image dissatisfaction, tattoos, self-esteem, self-injurious behavior

Чем больше люди усваивают социальные идеалы внешности, чем больше они сравнивают свою внешность с другими, тем увереннее они воспринимают татуировки как способ улучшения своего физического образа. Результаты преды-

дущих исследований, указывают на то, что сравнение социального внешнего вида является фактором риска, который усиливает неудовлетворенность собственным образом тела, как среди девочек, так и среди мальчиков в позднем подростковом возрасте [Бескова и др., 2011; Ерохина, Филиппова, 2019; Золотарева, 2023] и приводит к различным расстройствам поведения. Полученные в исследовании результаты могут облегчить выявление людей, уязвимых к неудовлетворенности своим телом, раньше, чем возникнут серьезные проблемы с контролем питания, с попытками суицида, с самоповреждающим поведением, а также с необдуманном решением нанести татуировку для улучшения собственного образа тела [Иванов, Хохрина, 2019; Рубан, 2016; Березкина-Орлова, 2010].

Проблема неудовлетворенности подростков своим внешним видом очень актуальна и имеет исторические корни. Такой интерес к проблеме образа тела и отношения к нему легко объясним, поскольку образ тела является важным элементом самосознания, влияющим на становление характера и личности человека. Понятие «образ тела» было введено в 1935 году австро-американским психоаналитиком Паулем Шильдером. Образ тела Шильдер понимал как «... представление о нашем собственном теле, которое мы создаем в нашем уме, то есть, то, как оно представляется нам самим» [Ridgeway&Tyłka, 2005, p. 218].

Молодые люди подвергаются особому риску социального сравнения внешности как в реальном, так и в онлайн-мире [Ho et al., 2016]. Они склонны сравнивать себя с другими, чтобы получить информацию о том, «как вписываются в этот мир», когда отсутствуют объективные стандарты или когда они не уверены в собственной самооценке. Подростковый возраст, по мнению Э. Эриксона, – это период формирования эго-идентичности. Идентичность он определяет как «чувство непрерывной самоидентичности, целостности, последовательности и уникальности собственной личности» [Эриксон, 1996]. Негативное восприятие себя по сравнению с другими может иметь неблагоприятные последствия, являет угрозой психическому здоровью, физическому благополучию и самооценке. Кроме того, это может привести к растущей неудовлетворенности своим телом и последствиям не только в виде «слишком здорового образа жизни» (ограничительное пита-

ние, чрезмерные физические нагрузки или другие жесткие способы снижения веса), но и в виде самоповреждающего поведения (когда подростки режут, колют и прижигают ненавистное им тело).

СМИ играют важную роль в создании социально одобряемых идеалов внешности с изображением недостижимых и совершенных мужских или женских физических образов. Эти образы обычно рассматриваются как олицетворение здоровья, успеха и социальной желательности. Однако не осознание социально одобренных стандартов внешнего вида, а его интернализация (механизм, посредством которого объекты внешнего мира формируют часть нашего сознания) является причиной повышенной неудовлетворенности своим телом у подростков. Наше исследование посвящено сравнению социально одобренной внешности, интернализации социальных идеалов внешности и неудовлетворенности собственным телом у мальчиков и девочек в позднем подростковом возрасте. Также мы рассматриваем, как неудовлетворенность вызывает желание что-то изменить в своем теле. Одним из способов изменить внешность является нанесение татуировок.

«Под неудовлетворенностью телом обычно понимают негативные мысли и чувства по отношению к собственному телу или негативную оценку формы тела, веса, частей тела или внешнего вида» [Grogan, 2016]. Это сложное явление, объясняемое различными социально-демографическими, биологическими или психологическими факторами. Из индивидуальных психологических факторов было обнаружено, что с неудовлетворенностью телом связаны депрессивные симптомы, снижение самооценки и более высокая интернализация социальных идеалов [Wang et al., 2019]. Кроме того, имеют значение факторы окружающей среды, такие как социально одобренный внешний вид, недостаточно доверительные детско-родительские отношения, булинг со стороны сверстников по поводу избыточного веса или изъянов внешности и соблюдение диеты другими сверстниками. Исследование представило существенные доказательства того, что существует взаимосвязь между отношением к собственному телу, психосоциальным функционированием и эмоциональным благополучием личности.

Было обнаружено, что неудовлетворенность образом тела часто связана с низким качеством жизни. Более того, было доказано, что неудовлетворенность своей физической формой является важным предиктором психопатологий в подростковом возрасте, таких как стрессы и депрессии, повышенная тревожность, которая влечет за собой нездоровые стратегии контроля веса, которые, в свою очередь, приводят к расстройствам пищевого поведения (анорексия, булимия и компульсивное переедание).

Неудовлетворенность внешним видом может возникнуть как у мужчин, так и у женщин в разном возрасте, но особенно опасна она в раннем и позднем подростковом возрасте. Подростки привыкли оценивать свое тело с точки зрения социокультурных факторов и общепринятых в социуме норм привлекательности. В подростковом возрасте на личность девочки влияют требования общества к весу и физической красоте, привлекательности, а также к функциональному аспекту. Телосложение является очень важным фактором социальной привлекательности мальчиков. Подростки часто используют сравнение своей внешности со своими сверстниками или усвоение идеального внешнего вида тела, тиражируемого СМИ, чтобы добиться социального признания и престижа. В телевизионных программах, журналах, рекламе и в социальных сетях это обычно принимает форму недостижимых, совершенных мужских и женских тел. Эти идеальные фигуры, их вес, форма и красота обычно рассматриваются как олицетворение здоровья, успеха и социальной желательности. Напротив, показатели избыточного веса часто высмеиваются в средствах массовой информации. Процесс сравнения социально желательного внешнего вида и интернализация социальных идеалов внешности считаются ключевыми психологическими факторами, объясняющими недовольство своим телом у подростков [Paterna et al., 2021].

Социальное сравнение внешности и интернализация социальных идеалов внешности объясняет неудовлетворенность своим телом и психологические расстройства механизмом социального давления (сверстников, семьи и средств массовой информации). Они заставляют людей усвоить социально и культурно признаваемые идеалы внешнего вида. Интернализация социокультурных идеалов

обычно определяется как «принятие общественных идеалов внешнего вида в качестве личной цели и стандарта». Другими словами, это относится к включению конкретных внешних ценностей в руководство своими собственными принципами. Степень этого может варьироваться от убеждений о социальных нормах внешнего вида до поведенческих изменений в попытке приблизиться к этим социокультурным стандартам. Осознание стандартов внешнего вида само по себе на сознательном уровне не может привести к неудовлетворённости телом. Однако его интернализация как более латентная схема объясняет, как социокультурное давление влияет на образ тела подростка. Следовательно, те, кто не в состоянии достичь этих социальных идеалов, будут испытывать негативные чувства по отношению к своему телу. Также это относится к оценочному процессу, включающему как поиск информации, так и вынесение суждений о своих собственных физических данных по сравнению с физическими качествами других. Согласно теории социального сравнения [Fitzsimmons-Craft et al., 2016], люди сравнивают себя с другими, чтобы понять, как они вписываются в мир, когда объективные стандарты недоступны. Подобные сравнения чаще встречаются среди отдельных лиц с более низкой самооценкой и более неуверенных в своих силах.

Подростки склонны сравнивать себя с более привлекательными людьми (сравнение вверх) или с менее привлекательными (сравнения вниз), что приводит к различному эффекту в отношении самооценки, неудовлетворенности телом и последующих психосоматических расстройств. Однако чаще всего сравнение внешности имеет восходящий характер [Ko et al., 2019]. Кроме того, общая тенденция ориентироваться на внешний вид при сравнении связан с отрицательными результатами. Таким образом, интернализация и сравнение приводят подростка к неудовлетворенности своим телом, которую обычно определяют как фактор риска и предиктор различных расстройств.

В нашем исследовании изучались факторы, которые побуждали подростков украшать свои тела татуировками, и личностные смыслы, которые они приписали этому действию. Мы также исследовали уровни дистресса, самоповреждающее

поведение, уровень самооценки, а также неудовлетворенность образом тела как мотивацию к нанесению татуировок.

Акцент современного мира на изображениях массовой культуры имеет свойство, лишаящее личность индивидуальности, в результате чего изображения идеального образа тела, заполняющие СМИ, социальные сети, рекламу, интернализируются как идеальные образы, с которыми подростки сравнивают себя и остаются недовольны результатами сравнения.

Существует устойчивая связь неудовлетворенности образом тела с поведением, причиняющим себе вред, с расстройствами пищевого поведения, семейной дисфункцией, а также с психологическим стрессом. Предполагается, что селф-харм, включая нанесение татуировок, имеют свойства временно улучшать психологическое состояние подростка и смириться с физическим образом собственного тела.

Кроме этого, татуировка начала проникать в массовую культуру как популярная форма бунтарского искусства, самовыражения и даже как духовная практика. Татуировки часто появляются на телевидении, в кино и в художественных галереях, в Интернете существуют чаты, сайты о татуировках и об истории татуировок. Искусствоведы включают татуировку в историю искусства, тату-студии проводят оживленный бизнес, и даже выпускаются татуированные куклы для детей. Короче говоря, сегодня татуировка – это тренд. Татуировки могут отражать подтверждение своей личности и принятие себя, обряд посвящения или символизировать образ жизни или убеждения. Они представляют собой форму невербального общения, для некоторых – это источник гордости, дающий выход желаниям и чувствам изнутри. Татуировки – это нетрадиционный вид искусства, вновь подтвердивший ценность украшения и модификации тела. Однако татуировки – это не просто украшение. При нанесении рисунка тату-мастер прокалывает и проникает под кожу, преодолевая первую линию защиты организма. Кроме того, делать татуировку больно, боль – это неотъемлемая часть процесса, именно она, по мнению исследователей и носителей татуировок, придает смысл этому опыту, что вполне соответствует социально-психологической гипотезе и описывает эффект

тяжести инициации, который предполагает, что чем больше человек страдает, чтобы получить желаемое, тем больше он будет ценить это.

Результаты опроса показали, что подростки делали татуировки по разным причинам: самоидентификация, декоративный боди-арт, символы важных событий и переживаний, утрат и достижений, а также для улучшения образа тела. Большинство опрошенных подростков сделали татуировку вдумчиво, основной мотив – самоидентификация и улучшение образа тела, и никто из них не выразил сожаления по поводу содеянного.

Количественные результаты показали, что татуированные подростки существенно не отличались от контрольной группы по уровню самооценки, самоповреждения или психологических отклонений. У подростков с множеством татуировок этот показатель самооценки был значительно выше, чем у их сверстников без татуировок, и чем больше площадь поверхности тела, покрытая татуировкой, тем сильнее ассоциация с положительной самооценкой.

Основная цель настоящего исследования состояла в том, чтобы объяснить связь между интернализацией телесного идеала и неудовлетворенностью своим образом тела. Кроме того, были рассмотрены гендерные различия этой проблемы. Представленные выводы частично подтвердили гипотезу, касающуюся интернализации идеального образа тела. В этой части гипотезы гендерных различий не обнаружено. В то же время, вторая гипотеза, рассматривающая связь между интернализацией телесного идеала и неудовлетворенностью собственным телом, была частично поддержана (только среди девочек). Текущие результаты подтверждают и дополняют результаты предыдущих исследований [Макарова, 2023; Макарова, Тищенко, 2022], особенно в отношении гендерного аспекта проблемы в позднем подростковом периоде. Культурный контекст кажется важным в этом возрасте. Сравнение собственной внешности с интернализированным телесным идеалом, по-видимому, является фактором риска, усиливающим неудовлетворенность своим телом, как среди мальчиков, так и среди девочек в позднем подростковом возрасте. Наконец, текущие результаты подтверждают актуальность обоих типов интернализации социальных идеалов в неудовлетворенности телом у деву-

шек. Интернализация телесных идеалов, тиражируемых СМИ, способствует не-удовлетворенности своим телом и нездоровым стратегиям контроля веса, рас-стройству пищевого поведения и самоповреждающему поведению, разнообра-зностью которого является нанесение татуировок.

Библиографический список

1. Березкина-Орлова, В. Б. Телесная психотерапия. Бодинамика: монография / В. Б. Березкина-Орлова. – М.: АСТ: АСТ МОСКВА, 2010. – 409 с.
2. Бескова, И. А. и др. Природа и образы телесности: монография / И. А. Бескова, Д. А. Бескова, Е. Н. Князева. – М.: Прогресс-Традиция, 2011. – 456 с.
3. Ерохина, Е. А., Филиппова, Е. В. Образ тела и отношение к своему телу у подростков: семейные и социокультурные факторы влияния (по материалам зарубежных исследований) [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. – 2019. – Т. 8. – № 4. – С. 57–68.
4. Иванов, Д. В., Хохрина, А. А. Образ тела у подростков с нарушениями пищевого поведения // Вестник ГУУ. – 2019. – № 6.
5. Золотарева, А. А. Психометрические свойства шкалы оценки образа тела (апробация на российской выборке) // Экспериментальная психология. – 2023. – Т. 16. – № 1. – С. 201–210.
6. Макарова, Е. А. Самоповреждающее поведение детей и подростков в сети Интернет / Е. А. Макарова // Вестник ТИУиЭ. – 2023. – 1(37). – С. 49–55.
7. Макарова, Е. А., Тищенко, И. А. Психология нанесения татуировок как адаптивное и аддиктивное поведение / Е. А. Макарова, И. А. Тищенко // Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология. – 2022. – Т. 5. – № 5. – С. 23–34.
8. Рубан, Т. А. Изучение удовлетворенности подростков своим телом / Т. А. Ру-бан // Молодой ученый. – 2016. – № 28. – С. 829–831.
9. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис / пер. с англ. / общ. ред. и пред. Толстых А. В. – М.: Издательская группа «Прогресс», 1996. – 344 с.

10. Fitzsimmons-Craft, E. E., Harney, M. B., Koehler, L. G., Danzi, L. E., Riddell, M. K., & Bardone-Cone, A. M. (2012). Explaining the relation between thin ideal internalization and body dissatisfaction among college women: The roles of social comparison and body surveillance. *Body Image*, 9(1), 43–49. – <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2011.09.002>
11. Grogan, S. (2016). *Body image: Understanding body dissatisfaction in men, women and children* (3rd ed.). Routledge/Taylor & Francis. – <https://doi.org/10.4324/9781315681528>
12. Ho, S. S., Lee, E. W. J., & Liao, Y. (2016). Social network sites, friends, and celebrities: The roles of social comparison and celebrity involvement in adolescents' body image dissatisfaction. *Social Media + Society*, 2(3). – <https://doi.org/10.1177/2056305116664216>
13. Ko, S. Y., Wei, M., Park, H., & Wang, K. (2019). Appearance comparison, appearance self-schema, perfectionism, and body esteem among Korean college students. *Counseling Psychologist*, 47(3), 358–383. – <https://doi.org/10.1177/0011000019871053>
14. Paterna, A., Alcaraz-Ibañez, M., Fuller-Tyszkiewicz, M., & Sicilia, A. (2021). Internalization of body shape ideals and body dissatisfaction: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Eating Disorders*, 54(9), 1575–1600. – <https://doi.org/10.1002/eat.23568>
15. Ridgeway, R.T., Tylka, T.L. College men's perceptions of ideal body composition and shape (АНГЛ.) // *Psychology of men and masculinity : journal*. – 2005. – Vol. 6, no. 3. – P. 209–220. – doi:10.1037/1524-9220.6.3.209
16. Wang, S. B., Haynos, A. F., Wall, M. M., Chen, C., Eisenberg, M. E., & Neumark-Sztainer, D. (2019). Fifteen-year prevalence, trajectories, and predictors of body dissatisfaction from adolescence to middle adulthood. *Clinical Psychological Science*, 7(6), 1403–1415. – <https://doi.org/10.1177/2167702619859331>

Макарова Е.А.,
д-р психол. наук, проф. ДГТУ,
г. Ростов-на-Дону, Россия;
Турский В.А.,
аспирант ТИУиЭ,
Г. Таганрог, Россия

ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ ИДЕНТИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ И РОЛЬ РЕЛИГИОЗНОГО ВОСПИТАНИЯ В ПРЕОДОЛЕНИИ ПРОБЛЕМ ВЗРОСЛЕНИЯ

(по материалам зарубежных исследований)

Аннотация. В данной статье рассматриваются вопросы влияния религиозного образования и воспитания на психическое здоровье подростков в период формирования их идентичности, поиска образца для подражания и моральных аспектов для контроля поведения и стремления к положительным достижениям и результатам. Статья основана на материалах в основном зарубежных и частично отечественных исследователей и обобщает их опыт в данном вопросе.

Ключевые слова: психологические травмы, страхи, фобии, зависимое поведение, религиозное воспитание и образование.

Makarova E.A.,
Doctor of Psychology,
Prof. DSTU,
Rostov-on-Don, Russia;
Tursky V.A.,
postgraduate student of TMEI,
Taganrog, Russia

THE PROCESS OF ADOLESCENTS' IDENTITY DEVELOPMENT AND THE ROLE OF RELIGIOUS EDUCATION IN OVERCOMING PROBLEMS OF GROWTH

(based on foreign study materials)

Annotation. The given article discusses the impact of religious education and upbringing on the mental health of adolescents during their identity development, the search for a role model and moral aspects to control behavior and strive for positive achievements and results. The article is based mainly on the studies of foreign and partially domestic scholars and summarizes their experience in this matter.

Key words: psychological trauma, fears, phobias, addictive behavior, religious upbringing and education

Психические расстройства являются глобальной проблемой общественного здравоохранения в мире из-за их широкого распространения и разрушительных

последствий. Психические, неврологические расстройства, а также расстройства, вызванные злоупотреблением психоактивными веществами, становятся причиной инвалидности или даже смерти детей и подростков. По оценкам Всемирной организации здравоохранения депрессивные расстройства названы источником психических расстройств, приводящих к инвалидности и к смерти [World Health Organization, 2017]. Подростковый возраст – критический период когнитивного и поведенческого развития человека. Согласно теории социально-эмоционального развития именно в этот период развития подросткам срочно необходимо искать правильный образец для подражания, чтобы ответить на вопросы о том, кто они есть и каковы их моральные и духовные аспекты. Формирование идентичности является важнейшим событием в развитии личности и связано с положительными достижениями и результатами в жизни. Более того, именно в этот период человек развивает способность понимать и усваивать религию – ее убеждения, ценности и практики, что может привести к изменениям в структуре религиозного сознания.

Возникновение психических расстройств совпадает с этим периодом развития. В мировом масштабе 10–20% населения этого возраста страдают психическими расстройствами, при этом депрессия представляет наибольший процент среди психических и неврологических расстройств [Das et al., 2016]. Плохое психическое здоровье влияет на общее благополучия подростков и имеет неблагоприятные последствия для здоровья. Имеются также социальные последствия, такие как злоупотребление психоактивными веществами, подростковая беременность, делинквентное и девиантное поведение. Психические расстройства являются существенным бременем для общества, школы и семьи. Учитывая мировые масштабы этой проблемы, необходимо использовать стратегии, которые могут эффективно уменьшить ее возникновение и развитие и которые делают акцент на улучшении социальных детерминантов здоровья (питании, жилье, доступе к образованию, снижение экономической незащищенности и вреда от различных зависимостей), а также на укреплении общественных связей и социальной поддержки. Было обнаружено, что такие стратегии снижают социальные риски, усиливают

защитные факторы и уменьшают психиатрические симптомы и риск инвалидности как следствие некоторых психических расстройств [Rogers-Sirin et al., 2017].

В общеобразовательной школе вмешательство особенно полезно для решения проблем психических расстройств, поскольку дети и подростки проводят больше времени в образовательной среде, чем в любых других формальных учреждениях. Вмешательства, реализованные в школах, которые стремятся улучшить психическое здоровье подростков, используя стратегии, такие как обучение и улучшение знаний (грамотность в области психического здоровья), среди прочего, оказываются эффективны в повышении самооценки и социальной поддержки, тем самым снижая факторы риска; однако в случае школы ограничена информация об интеграции религиозного образования в мероприятия, которые могут стать эффективным подходом в укреплении психического здоровья [Мирошникова, 2017].

В нашем исследовании обсуждается религиозное образование и то, как оно может повлиять на психическое здоровье подростков. Религиозное образование направлено на предоставление подросткам знаний, а также на развитие понимания различных религий. Религиозное образование традиционно делят на: а) конфессиональное религиозное образование, которое направлено на поощрение обязательств к определенной религии, такой как православие или католицизм; и б) неконфессиональное религиозное образование, которое фокусируется на предоставлении ученикам информации о религии, чтобы расширить их понимание различных мировоззрений и в конечном итоге приводит к развитию толерантности к другим религиям [Михайлова, 2017]. Конфессиональное религиозное образование реализуется в странах, таких как Австрия и Хорватия, тогда как неконфессиональное религиозное образование присутствует в Словении [Насонкин, 2015]. Религиозное образование в этих странах имеет решающее значение для развития толерантного общества. Системы образования во многих странах обратились к религиозному образованию, чтобы способствовать плюрализму, взаимопониманию между людьми, формированию представлений о добре и зле. В США, например, государственное образование было создано изначально для обучения протестант-

ским ценностям. Однако увеличение католического населения привело к преподаванию религии как предмета без какого-либо намерения, без идеологической обработки [Newman et al., 2018].

Религиозное образование остается темой для споров и дискуссий из-за разделения церкви и государства в некоторых странах. Тем не менее, преподавание религии в светских школах может дать учащемуся более глубокое понимание различных культур мира, обогатить понимание учащимися общечеловеческого опыта и позволить им приобщиться к ценностям, которые они впоследствии могут интегрировать в свою жизнь [Левицкая, 2017].

Подростковый возраст – это этап развития человека, который Э. Эриксон называет переходным периодом с детства до совершеннолетия. Эриксон считает подростковый возраст ключевым в развитии эго-идентичности, но подчеркивает, что данный период перехода от детства к взрослости имеет много проблем: социальный страх, страх одиночества, боязнь провала и неудачи, страх невозможности самоидентификации и другие [Эриксон, 1996]. Неотъемлемым компонентом этой возрастной стадии является психическое развитие личности, при котором у человека развивается способность думать об абстрактных концепциях, формируется теоретическое рефлексивное мышление, способность думать о последствиях принимаемых решений и т. д. Эта стадия развития также характеризуется усилением чувства самостоятельности, что приводит к большему взаимодействию со сверстниками и другими людьми. Эти изменения, возникающие у подростков, влияют на их религиозные взгляды и сопутствующие убеждения и практики. В своем стремлении развивать свою идентичность они начинают искать смысл жизни и становятся критически настроены по отношению к идеологиям, которые есть суть религии. Следовательно, подростки подвергают сомнению или отвергают некоторые религиозные идеи, которым их учили взрослые в раннем возрасте. Опыт и взаимодействие с другими людьми во время этого периода развития также имеют решающее значение в развитии религиозности. Например, структура семьи, детско-родительские отношения и привязанности влияют на то, как религиозное поведение и взгляды воспринимаются, передаются от родителей к детям; подростки

которые были воспитаны обоими родителями и выросли в семьях с близкими отношениями, с большей вероятностью передадут своим детям религиозные убеждения и практики родителей. Сходным образом, сверстники влияют на религиозность подростков в том смысле, что религиозность способствует большей привязанности к сверстникам; то есть религиозные подростки, как правило, имеют больше друзей, которые разделяют одни и те же религиозные убеждения, и они с меньшей вероятностью будут участвовать в актах девиантного и делинквентного характера [Плезнер, 2010].

Нельзя отрицать роль религиозного образования в сохранении психического здоровья подростков. Религия и ее влияние на здоровье и благополучие людей – предмет многих отечественных и зарубежных исследований [Морозов и др., 2015; Adam & Ward, 2016; Shah, 2018; Петров, 2019]. Хотя определения религиозности и духовности остаются предметом споров среди исследователей, эти две концепции рассматриваются как связанные и включают несколько измерений, таких как убеждения, отношения и поведение.

Следствие религиозного и духовного вмешательства показало положительное влияние на состояние психического здоровья, например, значительное снижение стресса, тревожности, страхов и фобий, алкоголизма и депрессии. Следует признать важность религиозного образования в укреплении как физического, так и психического здоровья, так как многие религии дают знания об общем здоровье и благополучии. Например, ислам учит важности личной гигиены, управлению стрессом и здоровому питанию [Adam & Ward, 2016]; буддизм учит избегать употребления любых алкогольных напитков или наркотиков, которые может затуманить разум [Isralowitz & Reznik, 2015]; католическая вера делает упор на исповедании грехов, что дает облегчение беспокойному уму и снижает чувство страха и вины; и иудаизм подчеркивает, что тело принадлежит богу, и поэтому человек должен заботиться о нем, поддерживая правильное питание, адекватные физические упражнения и сон, соблюдение хорошей гигиены и здоровый дух [Gonçalves et al., 2015]. Одной из основных целей религиозного образования является повы-

шение осведомленности о религиозных верованиях и практиках и о том, как они влияют на человека, семью и сообщество в целом.

Зарубежные исследования представили доказательства положительного влияния религиозного образования на рискованное поведение в отношении здоровья, такое как употребление алкоголя, наркотиков, а также насилие, самоповреждающее поведение и попытки суицида [Haynes, 2017]. Религиозное образование может сыграть важную роль в улучшении психического здоровья подростков путем развития религиозной морали, укрепления воли в преодолении трудностей, развития уважения к этническому и религиозному разнообразию.

Религиозные верования и практики вносят существенный вклад в развитие личной морали и здравого смысла, которые влияют на принятие решений, формирующих жизнь человека. Религиозное образование укрепляет формирование нравственных ценностей, формирует сознание через интериоризацию религиозной морали. Интериоризация – процесс, при котором человек принимает ценности или правила, предписанные религией как собственные, может серьезно повлиять на психическое здоровье. Религиозные моральные убеждения, такие как неприятие самоубийства и даже попыток самоубийства, могут также влиять на жизнь и физическое здоровье личности. Религиозные убеждения также влияют на то, как люди справляются со стрессовыми ситуациями, страданиями и жизненными проблемами, поскольку повышают принятие и способность компетентно функционировать перед лицом стресса и жизненных невзгод.

Заключение. Несмотря на секуляризацию образования, снижение роли религии в разных сферах жизни во многих странах, нельзя не признать, что религиозное воспитание и образование являются эффективным инструментарием для укрепления психического здоровья подростков и молодежи, именно поэтому важно задуматься о решающей роли религиозного образования в области психического здоровья среди этой возрастной группы. Образование и пропаганда психического здоровья могут максимально подчеркнуть преимущества религиозного образования, делая акцент на том, насколько эффективно религиозное образование влияет на психическое здоровье подростков и на их благосостояние.

Библиографический список

1. Левицкая, А. А. Взаимодействие религиозной и светской культур в сфере религиозного образования / А. А. Левицкая // Прикладные научные исследования: сборник статей по материалам XXV международной научно-практич. конф-ции 30 марта 2017 г. – М.: Научный консультант», 2017.
2. Мирошникова, Е. М. Религиозное образование в современной России: проблема дефиниции и тенденции развития / Е. М. Мирошникова // НОМОТНЕТІКА. – Серія. Філософія. Соціологія. Право. – 2017. – № 24 (273).
3. Михайлова, Л. Б. Знания о религии в системе светского образования: приглашение к дискуссии / Л. Б. Михайлова // Наука и Школа. – 2017. – № 3. – С. 100–109.
4. Морозов, А. В. Взаимодействие образования и религии как фактор формирования духовной безопасности в современном российском обществе / А. В. Морозов, К. В. Воденко, И. Г. Шарков // Гуманитарий Юга России. – 2015. – № 1.
5. Насонкин, В. В. Роль образования в формировании европейской идентичности / В. В. Насонкин // Alma mater. – 2012. – № 12. – С. 25–29.
6. Петров, С. А. Кризис религиозности / С. А. Петров. – М., 2019. – 332 с.
7. Плезнер, И. Т. Укрепление толерантности посредством религиозного образования // Свобода религии и убеждений. Основные принципы. – М.: Институт религии и права, 2010. – С. 587–615.
8. Эрикссон, Э. Идентичность: юность и кризис / пер. с англ. / общ. ред. и предисл. А. В. Толстых. – М.: Издательская группа «Прогресс», 1996. – 344 с.
9. Adam, Z, Ward. C. (2016). Stress, religious coping and wellbeing in acculturating Muslims. J Muslim Ment Health. – <https://doi.org/10.3998/jmmh.10381607.0010.201>.
10. Das, J.K., Salam, R, A., Lassi, Z.S., Khan, M.N., Mahmood, W., Patel, V., Bhutta, Z. A. (2016). Interventions for adolescent mental health: an overview of systematic reviews. J Adolesc Health. – <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2016.06.020>

11. Gonçalves, J.P., Lucchetti, G., Menezes, P.R., Vallada, H. (2015). Religious and spiritual interventions in mental health care: a systematic review and meta-analysis of randomized controlled clinical trials. *Psychol Med.* <https://doi.org/10.1017/s0033291715001166>.
12. Haynes, T.F. (2017). Religious beliefs, attitudes towards mental health treatment, and mental health utilization among rural African Americans. https://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2017.42/78964/thaynesz_1.pdf?sequence=1.
13. Isralowitz, R., Reznik, A. (2015). Impact of religious education and religiosity on adolescent alcohol use and risk-taking behavior. *Relig Educ.* <https://doi.org/10.1080/00344087.2015.1039388>
14. Newman, P.A., Fantus, S., Woodford, M.R., Rwigema, M.J. (2018). “Pray That God Will Change You”: the religious social ecology of bias-based bullying targeting sexual and gender minority youth—a qualitative study of service providers and educators. *J Adolesc Res.* <https://doi.org/10.1177/074355841771201>
15. Rogers-Sirin, L., Yanar, C., Yüksekbaş, D., Senturk, M.I., Sirin, S. (2017). Religiosity, cultural values, and attitudes toward seeking psychological services in Turkey. *J Cross-Cult Psychol.* <https://doi.org/10.1177/0022022117732532>.
16. Shah, S.S. (2018). Religious education and extremism in Pakistan: from Deobandi militancy to a rising Suf fanaticism; <https://jecs.pl/index.php/jecs/article/download/10.15503jecs20181.11.26/271>
17. World Health Organization. (2017)/ Depression and other common mental disorders: global health estimates. World Health Organization. – <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/254610/WHO-MSD-MER2017.2-eng.pdf>.

Николаева О.В.,
учитель-логопед МОБУ СОШ № 31
г. Таганрог, Россия

КОНЦЕПЦИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО КРУЖКА «ГРАММАТЕЙ-КА» В КОНТЕКСТЕ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА

Аннотация. Статья посвящена проблемам воспитания и развития младших школьников с ОВЗ в средней общеобразовательной школе. В данной статье раскрыта концепция развития познавательных способностей младших школьников с ОВЗ с помощью традиционных и инновационных приемов коррекционной деятельности в рамках логопедического кружка.

Ключевые слова: дополнительное образование, социализация, воспитание, коррекция речи, метапредметные результаты, образовательные потребности.

Nikolaeva O.V.,
speech therapist teacher,
municipal educational budgetary institution secondary school No. 31,
Taganrog, Russia

THE CONCEPT AND MODEL OF THE SPEECH THERAPY CIRCLE "GRAMMAR" IN THE CONTEXT OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD

Annotation. The article is devoted to the problems of education and development of younger schoolchildren with disabilities in the framework of a speech therapy circle in a secondary school. This article reveals the concept of the development of cognitive abilities of younger schoolchildren with disabilities with the help of traditional and innovative methods of correctional activity.

Key words: additional education, socialization, upbringing, speech correction, meta-subject results, educational needs

В настоящее время проблема социального развития младших школьников особенно актуальна, так как одной из целевых установок ФГОС является создание условий социальной ситуации развития младших школьников с ОВЗ, открывающей возможности позитивной социализации ученика, его всестороннего личностно-морально-нравственного и познавательного развития, развития инициативы и творческих способностей на основе соответствующих школьному возрасту видов деятельности, сотрудничества со взрослыми и сверстниками в зоне его ближайшего развития.

Особое значение приобретает воспитание человека, способного осознавать свою самоценность и самобытность, умеющего ориентироваться в социуме. В Федеральном государственном стандарте для детей с ОВЗ определена целесообразность создания условий для выявления способностей обучающихся через систему кружков [7].

Социально-позитивная деятельность обучающихся с ОВЗ в системе дополнительного образования, в первую очередь, ориентирована на создание ситуации успеха для ученика, имеющего ограниченные возможности здоровья (ОВЗ), речевые нарушения. Обучение и воспитание такого ребенка во многом затрудняется по причине того, что с ранних лет он воспринимает окружающий мир в большей степени как агрессивную, враждебную среду, что порождает его стремление «спрятаться», уйти в сторону. Преодолеть такую «защиту» даже опытному педагогу бывает крайне непросто. Проект инклюзивного образования, активно развивающийся в наши дни, характеризуется стремительным «вхождением» ребенка, имеющего ограниченные возможности здоровья, в мир его здоровых сверстников. Именно об этом пишет в своих трудах К.Д. Ушинский: «... необходимо дать детям радость труда, успеха в учении, пробудить в их сердцах чувство гордости и собственного достоинства за свои достижения».

В систему дополнительных образовательных программ МОБУ СОШ № 31 включена программа дополнительного образования, позволяющая адаптироваться к уровням и особенностям развития, подготовки обучающихся с речевыми нарушениями, к их успешной социализации в обществе и в пространстве школы. Таким образом, обеспечивается право младшего школьника с ОВЗ, речевыми нарушениями на получение непрерывного образования, признается ценность человека независимо от его возможностей и достижений, используется междисциплинарный подход к образованию детей с особыми образовательными потребностями, а также индивидуальный подход в определении цели воспитания, развития и обучения ребенка с ОВЗ.

В процессе работы кружка используются технологии инклюзивного и интегрированного образования, создаются условия для развития партнерства с семь-

ей младшего школьника, а также организуется взаимодействие с учителями начальных классов, учителями физической культуры, изобразительного искусства и музыки, педагогом-психологом. Такое взаимодействие необходимо для формирования мировоззрения. Важно чтобы мыслительные операции находили отражение в практической деятельности ученика. Эта идея мы находим в трудах В.А. Сухомлинского, который подчеркивал, что основа всего в любви, уважении, свободе личности и нравственности.

Основными направлениями и мероприятиями по решению задач данной концепции являются следующие: 1) разработка современной образовательной модели для организации дополнительного образования детей с ОВЗ, речевыми нарушениями в условиях совместного образования; 2) создание позитивного отношения к обучающимся с речевыми нарушениями через реализацию коррекционно-развивающей программы, направленную на признание прав ребенка с речевыми нарушениями максимально полноценно участвовать в жизни школы, общества; 3) совместная реализация различных проектов со сверстниками; 4) разработка индивидуальных образовательных маршрутов в соответствии с образовательными потребностями семьи и ребенка с ОВЗ, речевыми нарушениями; 5) создание образовательных ресурсов (печатных и электронных) для формирования банка методических материалов, аудио- и видеотек, учитывающих специфику нарушения в развитии младшего школьника с ОВЗ, речевыми нарушениями; 6) создание базы развивающих пособий и игр, способствующих интеллектуальному развитию учащегося с ОВЗ, речевыми нарушениями [3].

Реализация настоящей концепции позволяет: 1) провести анализ коррекционно-развивающей работы с обучающимися с речевыми нарушениями; 2) разработать методические подходы к обучению и развитию младших школьников; 3) создать полноценную коррекционно-развивающую среду для получения детьми с речевыми нарушениями качественного образования; 4) реализация модели адресной работы с детьми с ОВЗ, речевыми нарушениями.

Для реализации концепции создана и реализуется воспитательная модель детского объединения, частью которой является коррекционно-развивающая программа

логопедического кружка «Грамматей-ка», направленная на решение задач воспитания общей культуры личности, адаптации учащихся с речевыми нарушениями к жизни в обществе, их социализации, создания основы для освоения детьми с ОВЗ, речевыми нарушениями образовательной программы [4].

Коррекционно-развивающая программа логопедического кружка «Грамматей-ка» направлена на оптимальное развитие личности ученика на основе педагогической поддержки индивидуальности учащегося, развития его способностей, высших психических функций, ликвидация речевых нарушений в условиях специально организованной деятельности, а также накопление учащимися социального опыта и обогащение навыками общения и совместной деятельности в процессе освоения коррекционно-развивающей программы. Программа учитывает особенности психофизического развития детей с речевыми нарушениями, предполагает использование специальных методов обучения и воспитания, учебных пособий и дидактических материалов, проведение групповых и индивидуальных занятий.

Образовательная деятельность по данной программе в целом направлена на:

- 1) коррекцию устной речи первоклассников и профилактику нарушений письменной речи;
- 2) формирование и развитие творческих способностей обучающихся;
- 3) удовлетворение индивидуальных потребностей обучающихся в интеллектуальном развитии, в развитии речи и высших психических функций;
- 4) социализацию и адаптацию обучающихся в жизни в обществе;
- 5) формирование общей культуры обучающихся.

Формы реализации программы: реализация творческого проекта, выставка, участие в викторинах и конкурсах, презентации с использованием интернет ресурсов.

Адаптация коррекционно-развивающей программы учитывает особые образовательные потребности детей с речевыми нарушениями, поскольку обучающимся требуется больше времени для освоения учебного материала [1]. Адаптация коррекционно-развивающей программы кружка «Грамматей-ка» включает: своевременное выявление трудностей у обучающихся с речевыми нарушениями;

определение особенности организации образовательной деятельности в соответствии с индивидуальными особенностями обучающегося, структурой нарушения развития и степенью его выраженности; создание условий, способствующих освоению обучающимися с речевыми нарушениями дополнительной общеобразовательной программы; обеспечение дифференцированных условий в соответствии с рекомендациями ПМПК или психолого-педагогического консилиума; составление индивидуальных планов занятий с учетом особенностей каждого обучающегося; обеспечение психолого-педагогических условий (учет индивидуальных особенностей ученика; коррекционная направленность учебно-воспитательного процесса; соблюдение комфортного психоэмоционального режима; использование современных педагогических технологий, в том числе и информационных, компьютерных технологий для оптимизации образовательной деятельности); обеспечение здоровьесберегающих условий (оздоровительный и охранительный режим, укрепление физического и психического здоровья, профилактика физических, умственных и психологических перегрузок обучающихся, соблюдение санитарно-гигиенических правил и норм); разработка и реализация индивидуальных и групповых занятий для детей с ОВЗ, речевыми нарушениями; реализация системы специальных мероприятий по социальной адаптации детей с ОВЗ (обеспечение участия учащихся с речевыми нарушениями вместе с нормально развивающимися детьми в воспитательных, культурно-развлекательных мероприятиях, конкурсах, выступлениях, концертах и т. д.); оказание консультативной и методической помощи родителям (законным представителям) детей с речевыми нарушениями по вопросам развития и обучения ребенка.

Обучаясь по коррекционно-развивающей программе, учащиеся знакомятся с учебным материалом, выполняют задания, участвуют в исследованиях и проектах, читают, задают вопросы, высказываются, делятся опытом. В детском объединении «Грамматей-ка» обучающиеся выполняют разнообразные творческие работы: самостоятельно или под руководством логопеда придумывают сказки, загадки, ребусы и кроссворды, выполняют разнообразные коллективные творческие

иллюстрации к прочитанным литературным произведениям, участвуют в КВНах и викторинах, защищают проекты и т. д.

Наиболее эффективным способом обучения является использование информационных и коммуникационных технологий, что позволяет: сделать логопедическое занятие наглядным, красочным, информативным; приблизить занятие к мировосприятию ребенка за счет использования программ и электронных авторских пособий, облегчающих коммуникативный уровень; использовать дифференцированный и личностно-ориентированный подход к обучению; установить отношения взаимопонимания, взаимопомощи между учеником и логопедом; активизировать познавательную деятельность учащегося; повысить мотивацию учащихся к логопедическим занятиям; развивать мышление и творческие способности учащихся.

Одним из основных методов организации образовательной деятельности на занятиях в рамках логопедического кружка «Грамматей-ка» является проектная деятельность [3].

Формой, задающей проектную деятельность, может быть: участие детей в конкурсе познавательной или творческой направленности; виртуальная тематическая выставка, где ученики представляют результаты своего творческого труда (выставка рисунков, поделок, конструкторов, идей и т.п.); виртуальная экскурсия по каким-либо объектам, где экскурсоводами выступают ученики; игра во всех ее проявлениях; создание общего продукта в виде альбомов, книг, презентаций, фильмов и т. п.; инсценировки, театральные постановки [5].

Воспитательная модель логопедического кружка «Грамматей-ка» предполагает индивидуальное взаимодействие педагога и обучающегося. В процессе занятий допускается и активно приветствуется присутствие любого из члена семьи детей с речевыми нарушениями.

В процессе реализации программы учитель-логопед использует современные развивающие технологии. В основе всех педагогических технологий лежит идея создания адаптивных условий для каждого ученика, то есть необходима

адаптация к особенностям ученика содержания, методов, форм образования и максимальная ориентация на личность обучающегося [2].

Отдельное место занимают здоровьесберегающие технологии. Это система, создающая максимально возможные условия для сохранения и укрепления развития духовного, эмоционального, интеллектуального, личностного и физического здоровья обучающихся и педагога [3].

Целесообразно решать социальную проблему развития способностей каждого ребенка с речевыми нарушениями, включив его в активную деятельность, доведя представления по изучаемой теме до формирования устойчивых понятий и умений. Миссия учителя-логопеда – воспитать человека, способного жить и успешно действовать в стремительно меняющемся мире, реализуя свои творческие возможности и уважая других людей.

Библиографический список

1. Аношкина, В. Л. Образование. Инновация. Будущее: методологические и социокультурные проблемы / В. Л. Аношкина, С. В. Резванов. – Ростов-на-Дону: Изд-во РО ИПК и ПРО, 2001.
2. Бгажнокова, И. М. Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития: программно-методические материалы / И. М. Бгажнокова. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2013.
3. Евтушенко, А. И. Роль дополнительного образования в социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья на различных возрастных этапах / А. И. Евтушенко, И. В. Евтушенко // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 6.
4. Егоров, П. Р. Теоретические подходы к инклюзивному образованию людей с особыми образовательными потребностями / П. Р. Егоров // Теория и практика общественного развития. – 2012. – № 3. – С. 107–112.

5. Ерошенков, И. Н. Культурно-воспитательная деятельность среди детей и подростков: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / И.Н. Ерошенков. – М.: Изд-во Москов. гос. ун-та культуры, 2014. – 221 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья / Министерство образования и науки Росс. Федерации. – М.: Просвещение, 2014.

Новиков А.А.,
преподаватель
ГАПОУ КК
«Ленинградский социально-педагогический колледж»
ст. Ленинградская, Россия

**ПОВЫШЕНИЕ ВОВЛЕЧЕННОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДНЕГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС
ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ «СЫРЫХ» ИСТОЧНИКОВ
ИНФОРМАЦИИ НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ**

Аннотация. Исследование рассматривает роль "сырых" источников информации в образовательном процессе СПО, включая видеоблоги и соцсети. Анализируются компоненты и электронные ресурсы, способствующие обучению. Выявляется успешная интеграция таких источников для стимулирования активного участия студентов и повышения их мотивации и успехов. Работа включает практические примеры, подчеркивая положительное воздействие на вовлеченность обучающихся.

Ключевые слова: «сырые» источники информации, среднее профессиональное образование, внутренний валовый продукт, QR-код, географические информационные системы

Novikov A.A.,
teacher
GAPOU KK
"Leningrad Social and Pedagogical College"
(GAPOU KK LSPC),
Art. Leningradskaya, Russia

**INCREASING THE ENGAGEMENT OF SPE STUDENTS IN THE
EDUCATIONAL PROCESS THROUGH THE USE OF "RAW"
INFORMATION SOURCES IN GEOGRAPHY LESSONS**

Annotation. The study examines the role of "raw" sources of information in the educational process of SVE, including video blogs and social networks. The components and electronic resources that contribute to learning are analyzed. The successful integration of such sources to stimulate the active participation of students and increase their motivation and success is revealed. The work includes practical examples, highlighting the positive impact on student engagement.

Key words: "Raw" sources of information are initial, secondary vocational education, gross domestic product, QR code, Geographic information systems

Современное образование требует постоянного обновления методов и подходов к обучению. Важной задачей института образования является повышение вовлеченности обучающихся в учебный процесс, требующий повышенной активизации внимания обучающихся. В систему среднего профессионального образования поступают школьники, в основном, после 9 класса, которые выбрали или выбирают свой профессиональный путь обучения и находятся на пути во взрослую жизнь. Одним из способов достижения данной цели является использование «сырых» источников информации на уроках географии. Для того чтобы повысить вовлеченность обучающихся СПО в учебный процесс, необходимо использовать современные методы и формы работы со студентами. В данной статье мы рассмотрим понятие «сырых» источников информации, приведем примеры их использования в учебном процессе и оценим результаты такого подхода.

С целью повышения вовлеченности обучающихся СПО в учебный процесс активно применяются «сырые» источники информации. Под «сырыми» источниками информации понимаются первоначальные, необработанные данные или источники, которые не прошли фильтрацию или интерпретацию. Это могут быть оригинальные документы, карты, фотографии, записи, статистика и многое другое, которые не подверглись сокращению или упрощению. Использование таких источников позволяет обучающимся собирать, анализировать и интерпретировать информацию самостоятельно, что способствует развитию критического мышления и исследовательских навыков.

Современные технологии позволяют получать доступ к большому объему географических данных и карт в реальном времени. Обучающиеся могут использовать географические информационные системы (ГИС) для анализа и визуализа-

ции данных. Это позволяет им исследовать актуальные географические явления, такие как изменение климата, распределение населения или динамику природных бедствий. Каждый компонент анализа, проводимого в процессе организации урока, оказывает влияние на обучающихся. Использование современных средств связи, в частности, мессенджер «Телеграм», позволяющий создавать опросы в формате викторины, позволяет создавать тестовые вопросы, которые позволяют провести оценку теоретических знаний. Использование различных статистических данных: ВВП (внутренний валовый продукт), ИРЧП (индекс развития человеческого потенциала), численность населения, площадь территории, климат, национальный состав и другие. В рамках изучения курса географии в СПО обращается большое внимание на блок экономической географии, в которой рассматривается понятие «экономика», составные части экономики государств мира, происходит сравнение бюджета различных государств мира. С помощью дополнительных «сырых» источников студенты, обучающиеся в системе СПО, могут проводить анализ. При организации работы обращается внимание на использование проверенных источников информации.

Одним из апробированных заданий, которые помогают студентам самостоятельно найти и проанализировать информацию, является составление графика ВВП (внутреннего валового продукта) государств. Обучающимся доводится информация о том, что необходимо с помощью представленного информационного ресурса (QR-код вывешивается на доске) провести анализ ВВП названных государств (у каждого обучающегося своя пара государств). Обучающийся, переходя по указанному QR-коду находит свою пару государств, составляет график с обозначением осей, наносит данные из представленного источника по годам. После этого, при анализе обучающиеся получают основное задание, заключающееся в проведении анализа динамики ВВП государств с историческими событиями, которые фиксируются для составления цепочки фактов, оказавших влияние на экономику данного государства в представленный отрезок времени.

С целью повышения уровня критического мышления для обучающихся предлагаются задания, направленные на анализ исторической информации или

официальных государственных источников информации. Одним из интересных для обучающихся задания является изображение политической карты мира, но в другом формате. Обучающимся предлагается провести анализ официальных государственных информационных источников и вывести рейтинг государств по важности во внешней политике Российской Федерации. В процессе исследования было выявлено, что рейтинг самых значимых государств мира состоял из следующих позиций:

1 место – Украина – в связи с проведением специальной военной операции на территории данного государства.

2 место – КНР (Китай) – в связи с событиями по сближению двух государств.

3 место – США – в связи с участием поставки вооружения на территорию Украины и применением санкций в отношении Российской Федерации и Ирана.

Дополнительно, в рамках работы с традиционными источниками информации, на уроках географии можно предоставить обучающимся доступ к оригинальным историческим документам, связанным с исследованием конкретных географических регионов. Например, старые карты, записи первых путешественников или документы о колонизации земель. Особое внимание занимает анализ изменения границы и территории государств за определенный промежуток времени. С помощью данной работы обучающиеся дополняют свои теоретические знания по истории мира и дополняют их новыми теоретическими знаниями о конкретных регионах и странах мира, их истории и культуры. Обучающиеся могут анализировать источники, выделять ключевые события и факты, а также проводить сравнительный анализ разных документов.

Таким образом, использование «сырых» источников информации на уроках географии способствует активному участию обучающихся в учебном процессе и развитию их критического мышления. Этот подход помогает им лучше понимать географические явления, углублять свои знания и развивать навыки исследования. Кроме того, это может стимулировать интерес к предмету и мотивировать обучающихся изучать географию более глубоко.

Библиографический список

1. География мира: в 3 тт. / Н.В. Каледин [и др.] / под ред. Н. В. Каледина, Н. М. Михеевой: 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2023. – Т 1. Политическая география и геополитика: учебник и практикум для вузов – 389 с.
2. Региональная экономика и экономическая география: учебник для вузов / Л. Э. Лимонов [и др.]; под общ. ред. Л. Э. Лимонова; под ред. Н. Ю. Одинг, О. В. Русецкой: 3-е изд. перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2023. – 378 с.
3. Экономическая география: учебник и практикум для среднего профессионального образования / Я. Д. Вишняков [и др.]; под общ. ред. Я. Д. Вишнякова. – Москва: Юрайт, 2023. – 574 с.
4. Экономика России и мира в эпоху смены мирохозяйственных укладов: теория, методология, практика / Сборник тезисов докладов участников XV Пущинского симпозиума по эволюционной экономике. – М.: Изд-во ИЭ РАН. 2023. – 170 с.

Плотникова Т.В.,
доктор философских наук, профессор
кафедры философии и культурологии
ФГБОУ ВУ «РГЭУ (РИНХ)»
г. Ростов-на-Дону, Россия

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ РОССИИ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы и перспективы развития системы образования в современном российском обществе, противоречивые тенденции инновационных и традиционных подходов к формированию ценностных мировоззренческих ориентаций личности. Актуализируется проблемное поле последствий виртуализации социальных коммуникаций в современном обществе, ведущих к кардинальному изменению традиционных способов обучения и воспитания молодежи.

Ключевые слова: философия образования, мировоззрение личности, социальные коммуникации, духовное отчуждение.

Plotnikova T.V.,
Doctor of philosophical Sciences, Professor
Department of Philosophy and Culturology

PHILOSOPHY OF EDUCATION IN THE SOCIO-CULTURAL SPACE OF RUSSIA: PROBLEMS AND PROSPECTS

Annotation. The article deals with the problems and prospects for the development of the education system in modern Russian society, the contradictory trends of innovative and traditional approaches to the formation of value worldview orientations of the individual. The problematic field of the consequences of the virtualization of social communications in modern society is being updated, leading to a radical change in the traditional ways of teaching and educating young people.

Key words: philosophy of education, outlook of the individual, social communications, spiritual alienation.

Пристальное внимание трансформационным процессам в системе образования в последние десятилетия не случайно. Оно обусловлено целым рядом существенных факторов. С одной стороны, модернизационные процессы российской действительности, стремление изучить и применить на практике опыт в сфере образования ведущих мировых университетов, с другой – активные усилия в процессе идентификации, самоопределения в системе традиционных социокультурных оснований российской цивилизации.

В истории культуры философское осмысление проблем образования и роли науки в нем претерпело существенное изменение. Уходящее корнями в Античность представление об образовании как воспитании, «формообразовании человека через овладение культурой, универсальным знанием и добродетелями...» [3, 594], как внутренней жизни, духовности, проявлении высшего богатства человека в современной культуре выходит на первый план.

Обусловлено это тем, что укорененное в идеалах классической рациональности представление об образовании как процессе овладения интеллектуальными знаниями, аналитическими способностями и практическими умениями существует в рамках принципиально иной современной цивилизации, отличающейся от традиционной европейской культуры.

Роль науки и научной рациональности в процессе образования проявляется в том, что первичное «знакомство» с наукой происходит в образовательном про-

цессе. Изменения науки и техники определяют изменения в системе образования, самой структуры образовательного процесса: его целей, средств, результатов, форм и методов. Научно-мировоззренческие принципы оказывают определяющее воздействие не только на структуру обучения, образования и воспитания, но и на сущностные характеристики педагогических доктрин. Научная рациональность обуславливает специфику мыслительной деятельности и педагогов, и учеников, их ментальность, способы трансляции знания, развитие творческих способностей.

Существует множество актуальных проблем философии науки и образования. Ряд из них связан с усиливающимися процессами коммерциализации и научной деятельности, и образования в целом. Наука и образование становятся объектами товарно-денежных отношений и рыночных услуг.

В современном мире качественные изменения в развитии науки и системы образования обусловлены коренным переломом в жизнедеятельности общества в планетарном масштабе. Продолжающийся рост научного знания, изменение механизмов трансляции социокодов, возникновение проблем, выходящих за рамки локальных способов решения порождают в целом трансформацию индивидуального, и общественного сознания.

Актуальнейшей проблемой в образовании и воспитании современного человека становится замещение традиционных способов социальных взаимодействий на виртуальные формы и практики общения. С одной стороны, активное использование инновационных компьютерных технологий способствует созданию новой коммуникативной среды, открывающей неограниченные возможности в системе общения и образования. С другой, виртуализация социальной коммуникации приводит к деформации традиционных способов взаимодействия, разрушению непосредственной межличностной коммуникации, а, следовательно, нарастанию духовного отчуждения. В сфере образования и воспитания, где воздействие личности педагога и наставника чрезвычайно значимо, эти процессы могут порождать целый ряд непредсказуемых негативных последствий.

Несоответствие увеличивающегося объема знаний и постоянного, не изменяющегося времени обучения вызвал к жизни идею непрерывного образования, позволяющего более мобильно приводить содержание образовательного процесса в соответствие с изменившимися условиями социальной жизни. Современная философия образования исходит из того, что сознание новых поколений людей, способных управлять сложнейшими социальными процессами не может быть сформировано в прежних классических формах и методах образования. Необходимо, прежде всего, дать возможность научиться самостоятельно находить знание, овладеть методологией познания, развить способность приобретать новые знания.

Социокультурный кризис второй половины XX столетия поставил задачу не просто создания новых систем образования, а выработку человекообразных механизмов обучения и трансляции знания. Акцент на личностном, творческом аспекте образования, учет способностей, «природы» человека требует возвращения к античному идеалу пайдеи, как единству образования и воспитания высоких моральных качеств, взаимосвязи знания и добродетелей.

Идеалу пайдеи в определенной степени соответствует неклассическое направление в образовании (так называемое гуманизирующее образование), призванное восстановить утраченное единство образования и воспитания. Это направление восходит к концепциям воспитания человека как гражданина в произведениях французских просветителей XVIII века; к работам И. Песталоцци, утверждающим главной задачей образования подготовку учеников к полноценной жизни, не сводящейся к профессиональной деятельности; к учению Ф. Дистервега, поставившем задачу исследования процесса обучения и воспитания человека в единстве личностного, психофизиологического и социокультурного измерений; к исследованиям М. Монтессори, утвердившим идею гармонии собственных интересов ученика и целей образовательного процесса.

Таким образом, отрыв образования от воспитания, утверждение в современной культуре «негуманного», «отпавшего от своей сущности» (М. Хайдеггер) человека привели к тому, что за образованием сегодня закрепились функции трансляции опыта предшествующих поколений и профессионализации, а за воспитани-

ем – функция «гуманизации». В.А. Лекторский отмечал, что в современной культуре «пути мышления, нравственности и искусства давно разошлись. Мышление носит по преимуществу инструментальный характер, так как обслуживает прежде всего сферу естественных наук и техники. Обучение такому мышлению не ведет к нравственному развитию. ...Образованный человек отождествляется с человеком знающим. Между тем, подобный идеал образования все более ставится сегодня под сомнение» [4, 3]. Современная система образования оказалась тупиковой: во-первых, она бессодержательна с точки зрения развития способностей человека, во-вторых, она разрушает целостность и системность мировоззрения.

Динамика роста научных знаний, сложнейшие интеграционные процессы в сфере познания задают тенденцию непрерывного образования, актуализирующую самостоятельный творческий поиск информации и применение нетрадиционных решений. Кроме того, глобальные проблемы формирования личности не могут быть решены на основе какой-либо одной системы образования. Их решение зависит от тех социальных сил (государственных, экономических, научных, религиозных, национальных и т. д.), которые формируют общественное мнение, определяют внутреннюю политику государства (в том числе и в сфере образования).

Поэтому в современной философии образования речь идет о формировании парадигмы образования, исходящей из представлений о человекообразности, духовности (в русской традиции «соборности»), из идеи «общественного служения» (С.Л. Франк), толерантности (и межличностной, и национальной, и конфессиональной) и разумности. Безусловна принципиальная значимость мировоззренческих ориентиров не только для полноценного процесса воспитания и обучения, социокультурной идентификации личности, но и для формирования гармоничных отношений человека и общества в целом.

Библиографический список

1. Йегер, В. Пайдейя. Воспитание античного грека (эпоха великих воспитателей и воспитательных систем) / В. Йегер. – М.: Греко-латинский кабинет Ю.А. Шичалина, 1997. – 592 с.

2. Плотникова, Т. В. Особенности и риски социальной коммуникации в условиях виртуализации современного общества / Т. В. Плотникова, В. А. Ражина // Вестник Южно-Российского государственного технического университета. – *Серия: Социально-экономические науки.* – 2023. – Т. 16. – № 4. – С. 237–244.
3. Современные философские проблемы естественных, технических и социально-гуманитарных наук: учебник для аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук. – М.: Гардарики, 2007. – 639 с.
4. Труды научного семинара «Философия – образование – общество». – М.: Изд-во НТА АПФ, 2004. – Т. 1. – 180 с.
5. Фомичева, И. Г. Философия образования: некоторые подходы к проблеме / И. Г. Фомичева. – Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2004. – 242 с.

Романовская Г.В.
педагог-психолог,
Ростовский государственный
экономический университет (РИНХ)
Финансово-экономический колледж
г. Ростов-на-Дону, Россия

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. В данной статье рассматриваются психологические аспекты формирования личности современных подростков. Даны краткие характеристики основных новообразований подросткового периода и методологические ориентиры воспитания на данном этапе.

Ключевые слова: подростковый кризис, самоутверждение, самопознание, субъектность, Я-концепция, идентификация, рефлексия, саморегуляция, аутопсихологическая компетентность.

Romanovskaya G.V.
teacher-psychologist,
Rostov State
University of Economics (RINH)
College of Finance and Economics,
Rostov– on–Don, Russia

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE FORMATION OF THE PERSONALITY OF MODERN ADOLESCENTS

Annotation. This article discusses the psychological aspects of the formation of the personality of modern adolescents. Brief characteristics of the main neoplasms of the adolescent period are given, methodological guidelines for education at this stage are given.

Key words: adolescent crisis, self-affirmation, self-knowledge, subjectivity, Self-concept, identification, reflection, self-regulation, autopsychological competence.

Подростковый возраст является одним из важных и наиболее сложным этапом в онтогенезе человека. В этот период закладываются основы сознательного поведения, формируются нравственные представления и социальные установки, то есть происходит становление личности. В различных исследованиях даны разные подходы к определению границ подросткового возраста. Психологический и социокультурный анализ исследований современного детства, проведенный профессором К.Н. Поливановой [4], показал, что сегодня актуальным является расширение рамок анализа детства. В XX веке в возрастной периодизации акцент делался на анализе основных источников и перспектив взросления, ядром которых являлось представление о ребенке как о будущем взрослом. В то же время ряд исследователей по проблеме детства делают акцент на то, что период перехода от детства к взрослости напрямую зависит от развития научно-технического прогресса общества: чем он более развит, тем длиннее период детства и несамостоятельности детей. К.Н. Поливанова также отмечает, что граница между «взрослыми» и «невзрослыми» в современных условиях проходит не по шкале возраста, а по шкале социально-экономических и образовательных возможностей индивида в связи с появлением идеи обучения на протяжении всей жизни. Несмотря на новые тенденции в изучении проблем детства, исследования в области возрастной психологии, проведенные в XX веке, также не теряют своей актуальности и позволяют понять природу большинства психологических процессов, протекающих в период подросткового возраста на современном этапе.

Психологами фаза взросления рассматривается как период развития структуры личности и возобновления прежних конфликтов (З. Фрейд), как фаза кризи-

са идентичности или ролевой диффузии (Э. Эриксон). В этот период происходит «нормативный кризис», обусловленный большим количеством требующих решения задач (физическое развитие, выбор профессии, партнера, усвоение роли взрослого), крайне затрудняющих собственную идентификацию. В подростковом возрасте возрастает потребность в укреплении социальной роли и актуализируется весь внутренний опыт, приобретенный на всех предшествующих стадиях развития. Э. Эриксон отмечает, что развитие личности подростка напрямую зависит от социального окружения – «психосоциального моратория» [6]. Академик И.В. Дубровина отмечает, что «позитивный смысл подросткового кризиса состоит в том, что через него, через отстаивание своей взрослости и самостоятельности, подросток удовлетворяет потребности в самопознании и самоутверждении. В результате у него не просто возникают чувство уверенности в себе и способность полагаться на себя, но формируются способы поведения, позволяющие ему и в дальнейшем справляться с жизненными трудностями» [5]. Для подростка кризис – это такой момент в его жизни, когда появляется повышенная потребность в рефлексии происходящего как во внутреннем, так и во внешнем мире. Подростку психологически выгодно пройти этот кризис медленно для более полного осмысления себя самого и мира в целом.

В подростковом возрасте повышается количество детско-родительских конфликтов, появляется напряжение в отношениях подростков с педагогами. Исследователи данного возрастного периода отмечают, что «на первый план выходит задача сепарации от родителей и преодоление страхов, связанных с повышением своей независимости и самостоятельности» [3]. Следует заметить, что специфичным для подросткового возраста является то, что быстрый темп физического и умственного развития совпадают с недостаточной социальной зрелостью, из-за чего кризис подросткового возраста выражен намного сильнее, чем кризисы других возрастов. Подростки еще не готовы эффективно регулировать свои психические состояния, что сказывается на продуктивности деятельности и на отношениях с окружающими. Подросток пытается ограничивать права взрослых, а свои расширять, претендуя на уважение его как личности, доверие, самостоятель-

ность, то есть признание его равноправным со взрослыми членами социума. Это в свою очередь подкрепляется обостренным у подростков чувством собственного достоинства, поэтому их поведение может быть очень бурным, например, могут наблюдаться упрямство, обидчивость [3]. Найти удовлетворяющее подростка место в системе отношений со взрослыми у большинства не получается. Причинами этого являются привычка контролировать и управлять ребенком, как со стороны родителей, так и со стороны преподавателей, полная материальная зависимость от родителей, неизменность общественного положения подростка. В результате между взрослыми и подростком растёт определённый психологический барьер, для преодоления которого многие подростки прибегают к различным формам агрессивного поведения. У них возникают различные виды протестов – неподчинение, непослушание, которые в крайне выраженной форме проявляются в открытом негативизме. Поэтому необходимо большое внимание уделить вопросам формирования конфликтной компетентности в данном возрасте. Важно проводить занятия по передаче учащимся знаний и практических навыков по конструктивному общению и развитию рефлексии, эмоциональной саморегуляции и грамотному поведению в конфликтах [2].

Ведущей деятельностью в этом возрасте становится интимно-личностное общение со сверстниками (Д.Б. Эльконин). Подростки ищут себе малые группы, состоящие преимущественно из молодых людей, способных их понять и принять. К.Н. Поливанова, продолжая исследования Д.Б. Эльконина о ведущей деятельности в подростковом возрасте, отмечает, что в этот жизненный период ею становится проектирование – «связь замысла и реализации, в которой действующий, моделируя действительность в целостной, художественной форме, экспериментируя с ней, обнаруживает связь ситуации действия с собственными переживаниями и состояниями; центром этой связи является сфера человеческих отношений» [5]. Особенно важно применение подростками различных форм интимно-личностного общения со сверстниками: проговаривание, сочувствие, сопереживание, принятие – отвержение [5]. Подростку свойственно стремиться к общим делам со сверстниками, он хочет быть принятым, признанным, уважаемым товари-

щами. И если его не удовлетворяет качество общения в учебном заведении, он как бы психологически «покидает» его стены. В связи с этим важным становится проведение в образовательных организациях различных командообразующих мероприятий (тренингов, групповых экскурсий и т. п.), использование интерактивных методов обучения, направленных в том числе на внутригрупповое взаимодействие в процессе получения новых знаний и закрепления пройденного материала. Особая роль отводится формированию в процессе воспитания ценностных установок, личностной и групповой идентичности подростков [3].

Подростковый возраст отличается не только психологическими особенностями, но и физическим и физиологическим ростом (развитием). Это время бурного изменения организма. За счет этого очень часто возникает избыточный вес, нарушения физического развития и т.п. Все это оказывает очень сильное влияние на развитие самооценки и «Я-концепции» подростка. Подростки начинают уделять большое внимание сравнению своей внешности с внешностью сверстников и кумиров. Значительное отклонение в физическом развитии как в сторону слишком замедленного развития, так и в сторону акселерации является объективным фактором риска. У таких подростков отмечается большая зависимость от мнения окружающих (конформизм), формируются негативные установки по отношению к собственной личности и повышается риск возникновения аутоагрессивных тенденций, они более подвержены неблагоприятным внешним влияниям социума. Следовательно, в образовательной организации при работе с подростками необходимо обеспечить условия для формирования позитивной «Я-концепции», способствовать выявлению сильных сторон личности обучающихся и помогать максимально эти стороны развивать. Особая роль отводится, на наш взгляд, куратору либо классному руководителю, напрямую взаимодействующему как с подростком, его семьей и личной историей обучающегося. Важно создавать в учебных группах атмосферу доверия и поддержки, в ходе проведения совместных мероприятий делать акцент на положительные качества каждого подростка.

Подводя итоги, нужно сказать о том, что именно подростковый возраст является наиболее сензитивным для формирования аутопсихологической компе-

тентности , так как на этом жизненном этапе у человека возникает насущная потребность в получении информации о своей личности. Это обусловлено тем, что на данном этапе у ребенка впервые появляется осознанное интегративное отношение к самому себе как объекту собственного развития, возникает способность к самоанализу, идентификации и сопоставлению себя с другими. Сформированная в подростковом возрасте психологическая культура становится важным ресурсом развития личности и обеспечивает высокий уровень самоконтроля, адекватное самоотношение и уверенность в самоэффективности. Благодаря этому актуализируется ориентация на успех, формируется способность к планированию и установлению приоритетности задач и, следовательно, повышается устойчивость к стрессу и толерантность к фрустрации, что в конечном итоге способствует становлению психологического благополучия будущего взрослого человека.

Библиографический список

1. Бочавер, А. А. и др. Перспективы современных подростков в контексте жизненной траектории / А.А. Бочавер, А.В. Жилинская, К.Д. Хломов // Современная зарубежная психология. – 2016. – Т. 5. – № 2. – С. 31–38.
2. Гуревич, П. С. Психология и педагогика: учебник для бакалавров / П.С. Гуревич: 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2019. – 430 с.
3. Поливанова, К. Н. Детство в меняющемся мире // Современная зарубежная психология. – 2016. – Т. 5. – № 2. – С. 5–10.
4. Практическая психология образования: учеб. пособие / под ред. И.В. Дубровиной. – СПб: Питер, 2007. – 592 с.
5. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис. – М.: Прогресс, 1996. – 86 с.

Садретдинов О.Е.
магистрант,
Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»
г. Таганрог, Россия

НАСТАВНИЧЕСТВО КАК ПРОЦЕСС СОПРОВОЖДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ ГРУППЫ РИСКА

Аннотация. Статья посвящена описанию роли наставничества, работе наставника и его значимости в решении проблем подростковой девиации. В тексте определены основные методы и задачи работы наставников, качества, которыми должен обладать наставник в виду сложности в процессе взаимодействия с подростками. Дано понятие «группа риска», под которой следует понимать – категорию подростков, которая в силу определенных обстоятельств подвержена негативным воздействиям со стороны общества, семьи, криминальных элементов.

Ключевые слова: наставник, подростки, «группа риска», девиация, сопровождение.

O.E. Sadretdinov
Faculty of Psychology and Social Pedagogy,
1st year of magistracy, Taganrog Institute named after A.P. Chehov (filial branch)
“RSEU (RINE)”,
Taganrog, Russia

MENTORING AS A PROCESS OF ACCOMPANYING AT-RISK ADOLESCENTS

Annotation. The article is devoted to the description of the role of mentoring, the work of the mentor and its significance in solving problems of teenage deviation. The text defines the main methods and tasks of the work of mentors, the qualities that the mentor should have in view of the complexity in the process of interaction with adolescents. The concept of "risk group" is given by which it should be understood – the category of adolescents, which, due to certain circumstances, is subject to negative influences from society, family, criminal elements.

Key words. Mentor, adolescents, "risk group," deviation, escort.

На сегодняшний день проблема подростковой девиации, вовлечение подростков в преступные сообщества, к сожалению, остается актуальной для России. Среди причин дезадаптации детей, подростков на сегодняшний день можно выделить и негативные воздействия со стороны общества и его криминальных элемен-

тов, и фактор влияния семьи на процесс социализации, и влияние средств массовой информации.

По данным Следственного комитета Российской Федерации в нашей стране наблюдается увеличение тяжких и особо тяжких преступлений, совершенных подростками [3]. Особое беспокойство вызывает повышенный интерес подростков к оружию. Среди наиболее опасных преступлений в этой сфере следует считать нападения на учебные заведения [6]. Также следует выделить один из преступных «трендов» – это использование подростками современных технологий, в том числе компьютерных в целях совершения противоправных деяний. В России, согласно статистике, около 80% подростков и детей выходят в интернет сеть через различные устройства без контроля [4, 2].

Таким образом, мы видим, что в настоящее время много факторов, провоцирующих поведенческие девиации. Также необходимо обратить внимание на то, что сегодня такие составляющие как труд, учеба среди подростков утратили ценность и значимость. Подростки ориентированы на то, чтобы получать больше благ, стремиться к дорогим вещам, при этом меньше тратить своих сил на учебу и труд. Ориентация на личное материальное благополучие, на жизнь по принципу «как я хочу», на достижения своих целей любой ценой, в том числе и преступным и т. п. стали основными постулатом современных подростков [1, 37].

И здесь необходима целенаправленная работа по защите подростков от негативной информации, в том числе размещаемой в сети интернет, по обучению их к различению и непринятию деструктивных идеологий, по установлению подростков, нуждающихся в помощи и коррекции поведения. Ведь такие нарушения взаимодействия и взаимосвязей с социальным окружением приводят к тому, что подростки попадают в «группы риска».

Под группой риска следует понимать – ту категорию подростков, которая в силу определенных обстоятельств подвержена негативным воздействиям со стороны общества, семьи, криминальных элементов, что в свою очередь приводит и становится причиной дезадаптации подростков.

Часто оказываясь в различного рода критических ситуациях или в неблагоприятных условиях жизни подростки отдаляются от семьи, школы, друзей, появляются отклонения в поведении, общении. Современным подросткам не просто нужна забота, тепло, внимание, их мучает главный вопрос – вопрос собственной неопределенности, вопрос одиночества. Отвечая на вопрос, кто же может помочь подростку, оказавшемуся в «группе риска», автор приходит к выводу о действенной пользе работы формулы «Наставник – подросток». Личный пример наставника, общение, моральная поддержка, укрепление веры подростка в свои силы и способности, вовлечение в интересную совместную деятельность, безусловно, будут эффективными способами решения сложных проблем подростка [2, 38].

Наставничество сегодня рассматривается как вид волонтерской деятельности, как метод психологического сопровождения подростков, нежели как системный подход к решению проблемных вопросов подрастающего поколения. Здесь необходимо решение вопросов консолидации всех институтов общества для решения вышеуказанных вопросов.

Смысл наставника, наставнической работы должен заключаться в сопровождении подростков, которые оказались в трудных жизненных ситуациях. Суть наставнической деятельности сводится к тому, чтобы построить такие социальные отношения, которые привлекут подростков к нравственным, духовным ценностям и в последующем помогут сделать жизненный выбор. Конечно же, к наставнику должны предъявляться определенные требования при работе с подростками. Это высокие моральные ценности, чутким, ответственным, отсутствие вредных привычек, физически подтянутым, способным осуществлять взаимодействие между институтами общества, обладать организаторскими способностями, быть мотиватором.

В работе с подростками наставник решает специфические задачи: установление контакта с подростком, его семьей; отслеживание социальных контактов подростка; помощь в выборе друзей – формирование ближайшего окружения; обучение практическим навыкам, необходимым для адаптации в обществе; по-

мощь в получении образования, выбора профессии; развитие физических качеств; помощь в решении конфликтных ситуаций и т. д.

Методами работы наставника могут быть:

наблюдение;

курирование – способ сохранения и поддерживания контакта наставника и подростка;

интервенция – специфический способ «вхождения» в личностное пространство для минимизации (устранения) негативной адаптации и стимулирования позитивной адаптации личности в изменяющихся ситуациях;

коррекция – процесс исправления тех или иных нарушенных функций;

психолого-педагогическая поддержка – своевременное позитивное воздействие педагога (наставника) и родителей (взрослых) на подростков с целью выработки у них адекватной самооценки, способности противостоять негативному влиянию окружающих, эмоциональному шантажу, рэкету и оказание психологической помощи в решении этих проблем;

психологическая помощь – это особая деятельность наставника, осуществляемая в процессе решения жизненно важной задачи, возникающей у подростка группы риска;

реабилитация – это система мероприятий по восстановлению психических функций, организованная определенным образом, оптимизирующая жизнь личности при непосредственном взаимодействии;

социально-психологическая профилактика – это предупреждение возможных негативных последствий поведения, нежелательных для обучения и развития подростков;

социально-психологическое сопровождение – протекающий во времени процесс создания социально-психологических условий изменения;

консультирование – превентивная, упреждающая помощь, предотвращающая развитие нежелательных осложнений.

тренинг – многофункциональный метод преднамеренных изменений психологических феноменов человека, группы и организации с целью гармонизации профессионального и личностного бытия человека [Овсянникова, 2018, с. 113].

Формами работы наставника могут быть:

1. Универсальные или общие формы: беседа, совет, поддержка, разбор, рекомендация и т. д.;
2. Психолого-педагогическая коррекция: тренинг по коррекции, помощь в ведении дневника-анализа, составление программы по саморазвитию и т. д.;
3. Групповые формы работы: игры (ролевые, спортивные), экскурсии;
4. Содействие: творческие задания, выставки, творческий вечер, подготовка подростка для участия в конкурсах и т. д.

Как мы видим, наставнику предоставлен многообразный арсенал средств, методов, в процессе решения задач по сопровождению подростков группы риска. Вместе с тем наставник должен обладать теми качествами, которые в виду сложности в процессе взаимодействия с подростками которые в итоге приведут к прогрессу в развитии, а не к регрессу. А конечным итогом, или смысловым завершением сопровождения должно стать создание условий для принятия подростком оптимальных решений в различных жизненных ситуациях, способности нести ответственность за реализацию решений.

Библиографический список

1. Баранов, А. А., Рожина, С. В. Психологический анализ причин подросткового кибербуллинга / А. А. Баранов, Рожина, С. В. // Вестник Удмуртского университета. – Серия Философия. Психология. Педагогика. – 2015. – № 1. – С. 37–41.
2. Декина, Е. В. Наставник для трудного подростка: организация работы в паре и развитие личностного потенциала / Е. В. Декина, С. В. Пазухина // Концепт. – 2021. – С. 38–54.
3. Козлова, Н. С. Александр Бастрыкин обеспокоен ростом детской преступности [Электронный ресурс] / Н. С. Козлова. – URL: <https://rg.ru/2023/04/-19/malenkij-i-ochen-opasnyj.html> [Дата обращения: 14.09.2023].

4. Орлова, Д. А. Преступления несовершеннолетних в интернет-пространстве / Д. А. Орлова // Юридические науки. – 2019. – С. 2–4.
5. Овсянникова, Г. В. Социально-педагогические технологии работы социального педагога с детьми «группы риска» / Г. В. Овсянникова // Современная образовательная среда: теория и практика: материалы конференции, Чебоксары, 28 ноября 2018 г. Чебоксары: Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2018. – С. 113–117.
6. Хроника нападения в школах и вузах, 2022-2023 [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.interfax.ru/chronicle/napadeniya-v-shkolah.html> [Дата обращения: 14.09.2023].

Скуднова Т.Д.,
д-р филос. наук, канд. пед. наук,
профессор кафедры психологии,
ТИ имени А.П. Чехова (филиал) РГЭУ (РИНХ),
Таганрог, Россия;
Иванченко О.В.,
аспирантка, РГЭУ (РИНХ),
Ростов-на-Дону, Россия

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ИДЕНТИЧНОСТИ ИЗМЕНЯЮЩЕГОСЯ ЧЕЛОВЕКА В ИЗМЕНЯЮЩЕМСЯ СОЦИУМЕ

Аннотация. В статье представлен теоретический анализ методологических аспектов изучения идентичности изменяющегося человека в изменяющемся социуме. Особый акцент сделан на проблеме становления экзистенциальной идентичности студенческой молодежи. Показаны результаты исследований, проведенных в 2021–2023 гг. в Московском институте психоанализа.

Ключевые слова: социокультурный кризис, методология, идентичность, экзистенциальная философия, ценности, смысложизненные ориентиры.

Skudnova T.D.,
Doctor of philosophical science, cand. Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Professor of the Department of Psychology,
Taganrog Institute named A.P. Chekhov (branch) "RSEU (RINH)",
Taganrog, Russia

METHODOLOGICAL ASPECTS OF THE STUDY IDENTITIES OF A CHANGING PERSON IN IN A CHANGING SOCIETY

Annotation. The article presents a theoretical analysis of the methodological aspects of studying the identity of a changing person in a changing society. Particular emphasis is placed on the problem of developing the existential identity of student youth. The results of studies conducted in 2021–2023 are shown. at the Moscow Institute of Psychoanalysis.

Keywords: sociocultural crisis, methodology, identity, existential philosophy, values, life-meaning guidelines.

В современных условиях глобальных цивилизационных изменений, охвативших все сферы жизнедеятельности человека, вопросы, связанные с идентичностью российской молодежи, требуют повышенного внимания. Актуальность проблемы сочетается с недостаточной разработанностью методологических аспектов изучения становления идентичности российской молодежи в изменяющемся мире. В условиях «ускользающей», «текучей» идентичности, по мнению ученых, большая часть современной молодежи характеризуется определенным спектром специфических характеристик:

1. Сужение горизонтов планирования: ориентация лишь на краткосрочные жизненные перспективы;
2. Неготовность к построению долгосрочной жизненной перспективы;
3. Отсутствие четкой цели, целостной и структурированной стратегии жизни;
4. Избегание многозадачности при минимальных затратах личностных ресурсов;
5. Дистанцированность от социальной и гражданской активности;
6. Отсутствие четкой профессиональной самоидентификации;
7. Неопределенность ценностных ориентаций и жизненных смыслов;
8. Социальная аномия (утрата ориентиров), неспособность строить и поддерживать устойчивые социальные связи, недовольство, тревожность и отчуждение;
9. Неукорененность в условиях неопределенности и «новой нормальности»;

10. Фрустрация индивидуализации, неготовность к самореализации [11].

Вместе с тем еще Марсель Фуко отмечал, что самореализация как предельная цель жизни любого человека сегодня становится формой существования лишь некоторых людей. Широкое распространение получил в научной литературе термин «диффузия идентичности», связанный с социальной и профессиональной незрелостью. Диффузная идентичность – это статус идентичности, при котором наблюдается потеря интереса к своему внутреннему миру, нежелание изменяться (ригидность Я-концепции), заниженная самооценка, компоненты идентичности отсутствуют. При диффузной идентичности кризиса либо не было совсем, либо человек оказался неспособным решить возникшие проблемы. Фрустрация индивидуализации как жизненного проекта и адаптивного копинга ведет к проблемам самоидентификации, связанным с обезличиванием собственного «Я», растворению в массе, неспособности к индивидуализации как ресурсу саморазвития. Часто травмирующая деиндивидуализация сопряжена с нежеланием относить себя вообще к какой-либо массе, отсутствием чувства принадлежности к определенной социальной группе, самоотчуждением, переживанием неконгруэнтности одним группам и невозможности присоединиться к другим, деперсонализацией («расщеплением себя»), идентификацией «здесь-и-теперь» только с отдельной своей частью, вынужденной «изменять» своей собственной подлинности (цельности); переживанием зависимости от неаутентичных обстоятельств.

Для современной отечественной социальной философии характерна тенденция повышения интереса к проблемам идентификации изменяющегося человека в изменяющемся социуме. Эта проблематика является сегодня ключевым предметом экзистенциальной психологии. Появились новые понятия «экзистенциальная идентичность», «текущая идентичность», «диффузная идентичность» и т. д. в ответ на вызовы неопределенности, сложности, разнообразия. Изменения социальной реальности изменяют характер отношений человека с окружающим миром, порождая новые ценностные ориентации и способы самоидентификации. Для социальной философии новая реальность – это новый способ существования человека в пространстве его возможностей в условиях социальной неопределенности,

девальвации ценностей, социальных норм и смысложизненных ориентаций. Результатом трансформационных изменений в мире и социуме становится снижение значимости внешних и усиление роли внутренних опор человека. Многочисленные исследования социологов показывают, что жизненные планы молодежи становятся более краткосрочными, а долгосрочные жизненные перспективы отсутствуют. Предметом философской рефлексии становятся методологические аспекты изучения изменяющегося человека в изменяющемся социуме. В контексте междисциплинарных исследований ведется интенсивный поиск адекватных ответов на вызовы этих изменений, методологических подходов, понятийного аппарата, отвечающего многомерности современной реальности и сложности изучения феномена идентичности современной молодежи.

Несмотря на обилие исследовательских подходов, увеличение численности работ, посвященных изучению методологических аспектов проблемы кризиса идентичности, ученые указывают на необходимость модификации естественнонаучной методологии, которая не в состоянии обеспечить решение поставленных задач. В современной научной среде наметилось движение в сторону трансдисциплинарной методологической парадигмы, отражающей новый этап постнеклассической философии. Необходима принципиально новая методология, основанная на синергетическом видении целостной, саморегулируемой природы человека. Важнейшим принципом новой исследовательской методологии становится изучение «изменяющегося человека в изменяющемся мире» в контексте онтологии бытия человека, его экзистенциальных проблем, в частности, самореализации. Экзистенциальные проблемы человека непосредственно связаны с кризисными ситуациями, отчуждением, конфликтами, стрессами и переживаниями человека. Экзистенциальный подход возникает как ответ на вызовы современного общества [10].

Целый ряд зарубежных ученых XX столетия сформулировали идеи философии экзистенциализма (А. Камю, Ж.П. Сартр, М. Хайдеггер, К. Ясперс), направленной на поиск основ человеческого поведения в феноменологическом мире субъекта. Так, например, А. Маслоу делает акцент на самоактуализации, К. Роджерс - на конгруэнтности, К. Хорни – образе будущего как важнейшей детерми-

нанте поведения, Э. Фромм анализирует понятие свободы, В. Франкл – смысла жизни [12] и т. д.

В отечественной литературе (М. Бахтин, М. Мамардашвили, В. Лекторский и др.) по социально-философской проблематике усилилось внимание к неравновесным системам в результате изменения «картины мира», разрушенного постмодернистским сознанием, конструктивной альтернативой которому стало экзистенциальное мировоззрение. По мнению Д.А. Леонтьева, «суть экзистенциального мировоззрения состоит в отношении к жизни как к тотальной неопределенности, единственным источником внесения в которую определенности выступает сам субъект, при условии, что он не считает свою картину мира априори истинной и вступает в диалог с миром и другими людьми для верификации этой картины» [7].

Особое значение для нашего исследования имеет понятие «экзистенциальная идентичность». Следует отметить, что в свое время А. Маслоу, отмечая особенности экзистенциального подхода, представляющие, по его мнению, особый интерес, выделил понятие идентичности как сущностной характеристики человеческой природы и опору на опыт [9]. Экзистенциальный опыт человека позволяет построить стратегию жизни, а также осуществлять на этой основе ценностно-смысловую саморегуляцию. Он формируется на основе проживания человеком сложных критических жизненных ситуаций и переживания экзистенциальных проблем [4]. Экзистенциальный опыт выступает в данном случае как ценностно-смысловой регулятор сознания и поведения в жизнедеятельности человека. Именно трансцендентный опыт «вершинных», «глубинных», «пиковых» переживаний, как «предельный опыт» познания окружающего мира на высоких уровнях самоактуализации человека, дает молодому человеку обретение смысла жизни. В работах отечественных исследователей (Н.Гришина, Д.Леонтьев, Ф.Василюк и др.) мы находим понятие «жизненного переживания», наполненного смыслом, когда человек, превосходя свою субъективность, входит в жизненный мир и становится его частью. Субъектная позиция личности делает его автором собственной жизни.

В проведенном нами в Московском Институте Психоанализа в период с 2021 по 2023 гг. исследовании выявлена динамика изменений показателей ценно-

стно-смысловой сферы у студентов на протяжении нескольких лет обучения. Они описывали события, происходившие с ними в течение трех лет, как социального характера, так и изменения в межличностных отношениях, системе смысложизненных ориентаций т. д. Студенты-магистранты называли проблемы экзистенциального характера: одиночества, опыт свободы, проблему смысла жизни, нового статуса и др. Был зафиксирован существенный рост потребности в социальной компетентности, в автономности, независимости, отражающие изменения в ценностно-смысловой сфере, тенденцию «взросления», процесса становления зрелой личности, становления идентичности. Таким образом, был сделан вывод, что взросление человека, становление его идентичности происходит на основе проживания экзистенциальной проблематики, а накопление экзистенциального опыта становится источником личностных изменений. Нами были получены данные о ведущей роли формирования смысложизненных ориентаций в становлении идентичности студенческом возрасте, что способствует новому видению целей и смыслов своей жизни, преобразует перспективу жизненного пространства, формирует стратегию жизни человека, изменяет и развивает личность.

Таким образом, экзистенциальная философия и принципы экзистенциального подхода в исследовании проблем идентичности молодежи рассматривают развитие человека и его жизненную историю как процесс постоянного становления целостного человека через осуществляемые им выборы. Этот процесс начинается в раннем детстве в процессе перехода от индивида к индивидуальности человека, так как индивидом рождаются, личностью становятся, а человеку предстоит стать экзистенциальной индивидуальностью, которую отстаивают [2]. Этот процесс осуществляется через систему выборов, ценностное самоопределение, результатом чего становится обретение экзистенциальной идентичности. Начиная с работ Э. Эриксона, феномен идентичности становится ключевым понятием междисциплинарных исследований, особенно в современных условиях неопределенности, нестабильности и разнообразия окружающего мира, в ситуации изменений, когда целостность идентичности связывается с культурой, а не с преемственностью жизненных циклов.

Экзистенциальные вызовы социума и мира в целом, дефицит доверия, понимания, общения, отчужденность, тревожность, неуверенность в будущем и т. д. требующие поиска ответов на вопросы о степени свободы и ответственности человека, его жизненных целях и смыслах, и составляют основу стремления человека к обретению экзистенциальной идентичности. Важно подчеркнуть, что наиболее исследована в науке личностная и социальная идентичность, которая связана с индивидуальным и социальным пространством бытия человека. Экзистенциальная идентичность – это осознание себя и своего существования в мире и социуме, ощущение собственной причастности к бытийному пространству. Она трансцендентна, то есть выходит за пределы личности к подлинной жизни, которая, по словам М. Бахтина, «совершается как бы в точке ... несовпадения человека с самим собой, в точке выхода за пределы всего того, что он есть как вещное бытие» [3].

Отметим специфические характеристики экзистенциальной идентичности.

*Экзистенциальная идентичность – это ответ на внутренние, экзистенциальные вызовы, инициируемые мета-потребностями человека;

*механизмом ее становления является индивидуальный опыт человека, основанный на переживании жизненных критических ситуаций и осуществлении экзистенциальных выборов;

*экзистенциальная идентичность – это самоопределение зрелого человека, соответствующее определенному уровню его развития, обретаемое в результате выхода человека на мета-уровень своего существования;

*она отражает характер отношений человека с миром и является основанием, определяющим бытие человека на разных уровнях его жизнедеятельности.

В заключение отметим, что экзистенциальная философия как один из ключевых методологических ориентиров постнеклассического этапа развития науки предлагает принципиально новый путь изучения и понимания человека. Особо важную роль в исследовании проблемы становления идентичности молодежи играет принцип изучения изменяющегося человека в изменяющемся мире. Ученые обращаются к проблемам человеческого существования, его ценностям и смыслам, которые еще относительно недавно казались недоступными для научных ме-

тодов. Актуальной задачей экзистенциальной философии, изучающей отношения человека с миром, является поиск новых средств описания проблематики самостановления, самоопределения и самоидентификации человека в новой реальности, в мире неопределенности и непредсказуемости.

Библиографический список

1. Асмолов, А. Г. Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия / А. Г. Асмолов // Психологические исследования. – 2015. – 8 (40).
2. Бахтин, М. М. Проблемы творчества Достоевского. – Л.: Прибой, 1929.
3. Гришина, Н. В. Экзистенциальные проблемы человека как жизненный вызов / Н. В. Гришина // Вестник Санкт-Петербургского университета. – Сер. 12. – 2011. – № 4. – С. 109–116.
4. Гришина, Н. В. Социальная психология: вызовы XXI века / Н. В. Гришина // Вестник Санкт-Петербургского университета. – Сер. 16. – 2011. – № 4. – С. 18–24.
5. Знаков, В. В. Теоретические основания психологии понимания многомерного мира человека / В. В. Знаков // Вопросы психологии. – 2014. – №4. – С. 16–29.
6. Леонтьев, Д. А. Вызов неопределенности как центральная проблема психологии личности / Д. А. Леонтьев // Психологические исследования. – 2015. – № 8 (40).
7. Марцинковская, Т. Д. Переживание как механизм социализации и формирования идентичности в современном меняющемся мире / Т. Д. Марцинковская // Психологические исследования. – 2009. – № 3(5).
8. Маслоу, А. Самоактуализация / А. Маслоу. – М., 2002.
9. Мэй, Р. Открытие Бытия / Р. Мэй. – М., 2004.
10. Скуднава, Т. Д., Иванченко, О. А. Идентичность человека в современном мире: социально-философский анализ. Академическая наука. Проблемы и достижения / Т. Д. Скуднава, О. А. Иванченко. Bengalulu/ India. 2023.
11. Франкл, В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.

Терещенко О.В.,
аспирант,
РГЭУ (РИНХ),
г. Ростов-на-Дону

НАСТАВНИЧЕСТВО И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ НА ТЕРРИТОРИИ НЕКЛИНОВСКОГО РАЙОНА

Аннотация. В данной статье рассмотрено наставничество в воспитании и образовании детей, с ограниченными возможностями здоровья (далее – дети), проживающих на территории Неклиновского района, которое может повлиять на успешность включенности в общество.

Ключевые слова: наставничество, дети с ограниченными возможностями здоровья, родители, воспитание, обучение.

MENTORING AND PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR CHILDREN WITH DISABILITIES IN THE NEKLINOVSKY DISTRICT

Tereshchenko O.V.,
postgraduate student,
Rostov State University
University of Economics (RINH),
Rostov-on-Don

Annotation. This article discusses mentoring in the upbringing and education of children with disabilities (hereinafter referred to as children) living in the territory of the Neklinovsky district, which can affect the success of inclusion in society.

Key words: mentoring, children with disabilities, parents, upbringing, training.

«Место наставничеству, верности традициям есть в любом деле. Люди прогрессивно мыслящие, духовно и нравственно сильные, это хорошо понимают и делают всё, чтобы их начинания имели развитие, чтобы на смену им приходили те, кто сохранит и преумножит достигнутое. Эффективная система мотивации для наставников должна быть создана, и это должно быть эффективное современное наставничество, передача опыта, конкретных навыков»

Президент Российской Федерации В. В. Путин

Наставничество популярно и применимо в различных сферах деятельности. В первую очередь, в процессе воспитания и образования подрастающего поколения, вне зависимости от категории детей, будь то отличник, впитывающий как губка опыт мудрых, взрослых людей или подросток, совершивший правонарушение и нуждающийся в наставнике, осуществляющем профилактическую работу или ребенок, проживающий в семье социального риска, нуждающийся в оказании социальной помощи и поддержке и конечно, важным является наставничество для детей, имеющих инвалидность или проблемы со здоровьем. Учитывая разные особенности указанных категорий детей, мы понимаем, что и наставники должны подбираться этим детям тщательно, обдуманно, с учетом жизненного, профессионального, педагогического и психологического опыта, позволяющего провести успешную социализацию и включенность любого ребенка с особыми потребностями обучения и воспитания.

В целях реализации указа Президента РФ «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» [7], в контексте Стратегии социально-экономического развития муниципального образования «Неклиновский район», в целях повышения качества педагогического сопровождения и наставничества детей, социализации, воспитания и их развития проводится межведомственное взаимодействие.

Дети, вне зависимости от заболевания, нуждаются в психологической помощи и поддержке педагогов и наставников, но чаще всего в такой помощи нуждаются их родители. Именно правильно построенная индивидуальная аналитическая работа педагогов, психологов в роли наставников с семьей помогает социализироваться и адаптироваться в образовательной и воспитательной среде. Самым простым и распространенным методом, определяющим все характеристики семьи, является анкетирование родителей.

Для того чтобы процедура включенности детей проходила наименее болезненно в адаптации и социализации в образовательном учреждении и образовательном процессе, необходимо учитывать результаты анкетирования при закреплении наставников, сопровождающих лиц, тьюторов, которые могут стать на-

правляющими ориентирами на положительный опыт, доверенными лицами детей, значимыми личностями несущими позитивные настроения и поддержку. Конечно, эту роль могли бы играть родители, классные руководители, учителя, психологи, педагоги дополнительного образования, которые учат, воспитывают, дружат, защищают, оберегают, дают полезные советы и рассказывают примеры из своей жизни, угадывают желания, реализуют мечты и планы. Именно наставник объединяет в себе все эти роли и становится «защищающим куполом» для ребенка, вместе с ним определяет жизненные цели, ставит задачи и подбирает способы их достижения. Идеальным наставником можно считать человека прошедшего подобный путь, например перенесшего аналогичное заболевание или оказывающего помощь близкому родственнику, пропускающего через свою душу состояние подопечного, правильно оценивающего свои силы и возможности, понимающего проблему ребенка, справившегося со своим недугом, показывая стойкость и упорство.

Положительным примером наставничества на территории Неклиновского района служит пример Ирины Алексеевны Лавровой – председателя Лакедемонской первичной ячейки Неклиновской районной организации Всероссийского Общества инвалидов, которая имея проблемы со здоровьем более двадцати лет на безвозмездной основе проводит творческие занятия с детьми, имеющими нарушения здоровья, участвует с ними в конкурсах, фестивалях, мероприятиях, развивая их культурно. Ирина Алексеевна работает с детьми независимо от степени и сложности заболевания детей, рассказывает детям о добре и зле, формируя уважительное отношение к окружающим и нравственное и культурное поведение, умение сострадать, обучает детей по их возможностям и состоянию здоровья простейшим практическим навыкам, которые пригодятся в жизни (развивая моторику рук, тактильную и осязательную память, например, учит умению пользоваться ножницами, иглой, понимать опасность колющих и режущих предметов, уметь пришить пуговицу, украсить одежду, создать уют в доме и т. д.) и помогут стать самостоятельными, социализироваться в обществе, определиться и приобрести профессию, раскроют таланты. Проведение занятий в игровой форме позволяет использовать технологии копирования поведения взрослых, воспроизведение оп-

ределенных действий, подражание с положительной точки зрения. Как писал Л.С. Выготский в своих психологических исследованиях, – «практический интеллект может явиться точным приложением компенсации, средством выравнивания других интеллектуальных функций» [1].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что наставничество может играть ключевую роль в процессе обучения и воспитания, социализации и адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья.

Библиографический список

1. Выготский, Л. С. Избранные психологические исследования / Л. С. Выготский. – М., 1956. – С. 36.
2. Гуровец, Г. В., Ленюк, Я. Я. Коррекционно-развивающие игры как метод обучения в специальной педагогике / Г. В. Гуровец, Я. Я. Ленюк // Обучение и воспитание детей с нарушениями в развитии, 2019.
3. Зарубина, Н. В. Реализация СИПРа в соответствии с ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) / Н.В. Зарубина // Интегративные тенденции в медицине и образовании: сб. науч. тр., 2017.
4. Метиева, Л. А., Удалова, Э. Я. Сенсорное развитие детей с отклонениями в развитии: сборник игр и игровых упражнений / Л. А. Метиева, Э. Я. Удалова. – М.: Книголюб, 2020.
5. Тихомирова, Л. Ф. Развитие познавательных способностей детей. Популярное пособие для родителей и педагогов / Л. Ф. Тихомирова. – Ярославль: Академия развития, 2018.
6. Шипова, Л. В., Гринина, Е. С. Социализация и реабилитация в современном мире (итоги конференции) / Л. В. Шипова, Е. С. Гринина // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. – 2017. – Т. 6. – № 4. – С. 386–388.

7. Указ Президента РФ «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года». – Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/43027> [Дата обращения: 07.09.2023].

Тимофеев В.А.
кандидат философских наук, доцент
Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»
г. Таганрог, Россия

ВОСПИТАНИЕ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УЧЕТОМ ВОЗРАСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ

Аннотация. В данной статье рассматриваются актуальные вопросы основ формирования правовой культуры, связанные с приобщением обучающихся к общекультурным ценностям. В ходе освоения правовой культуры обучающийся получает общечеловеческие представления о добре и зле, честности, верности, единстве слова и дела, политический выбор людей, ценности и эталоны общества, формы общественных отношений людей в ходе согласования их интересов.

Ключевые слова: обучающийся, молодёжь, несовершеннолетний, правовая культура, воспитание, образование.

EDUCATION OF THE LEGAL CULTURE OF STUDENTS TAKING INTO ACCOUNT AGE CHARACTERISTICS

Timofeev V.A.
Candidate of Philosophy, Associate Professor
Taganrog Institute named after A.P. Chekhov (branch)
FGBOU VO "RGEU (RINH)"
Taganrog, Russia

Annotation. This article discusses topical issues of the foundations of the formation of a legal culture related to the familiarization of students with general cultural values. In the course of mastering the legal culture, the student receives universal ideas about good and evil, honesty, loyalty, the unity of word and deed, the political choice of people, the values and standards of society, the forms of public relations of people in the course of coordinating their interests.

Key words: student, youth, minor, legal culture, upbringing, education.

Правовое воспитание несовершеннолетних, для достижения наилучшего результата, должно брать свое начало еще до поступления ребенка в школу. И мы

видим, что в последние десятилетия проблема соблюдения прав ребенка и его правового воспитания становится все более актуальной. Вопрос формирования правовой культуры у дошкольников наиболее остро встал во второй половине XX века, что находит свое отражение в появлении ряда международных документов: «Декларации прав ребёнка», «Конвенции о правах ребёнка», «Всемирная декларация об обеспечении выживания, защиты и развития детей» и др. Все эти документы объединяют общие задачи, а именно: общественная – значительное изменение положения ребёнка в РФ и педагогическая – формирование правовой культуры молодых членов общества. Дошкольной образовательной организации и начальной школе принадлежит особая роль в воспитании гражданина собственного государства.

Будет ли успешной работа по формированию правовой культуры у дошкольников, зависит от множества факторов. Огромную роль в этом процессе играет правовая культура родителей. Встречается много таких родителей, которые имеют недостаточный уровень правовой культуры и воспитательной компетентности, что проявляется в следующем: дефицит внимания к ребенку, неполное выполнение своих воспитательных функций, отсутствие совместных форм деятельности. Случается, что параллельно правовому воспитанию родители сами нарушают права ребенка.

«Проблемные» родители встречаются не реже, чем проблемные дети. Случается, что родители не обеспечивают ребёнку необходимые условия для развития (питание, одежда, сон, гигиенический уход и т. д.). Иногда со стороны родителей проявляется отсутствие уважения, недостаточное количество ласки, заботы, тепла. Чаще всего это вытекает в то, что у ребенка формируется заниженная самооценка, ребенок сомневается в своих силах, проявляются негативные формы самоактуализации в обществе, отклоняющегося поведения. Именно поэтому частью государственной политики, важнейшей задачей современного общества является формирование правовой и педагогической компетенции родителей. В системе дошкольного образования следует поощрять работу, направленную на фор-

мирование у детей представлений о правах человека, потому что именно в это время у ребенка закладывается фундамент взглядов и общественных устоев [1].

Актуальной задачей сегодня является поиск методов, приемов, форм, средств, способствующих правовому воспитанию детей дошкольного возраста.

Существует ряд методов развития правовой культуры дошкольников, которые широко используются на данный момент, а именно: проведение с обучающимися различных образовательных мероприятий в виде игр, виртуальных путешествий, бесед. Содержание таких мероприятий направлено на знакомство детей с правом как ценностью. Нередко на таких мероприятиях присутствуют полицейские; фрагменты образовательной деятельности (наблюдения, прогулки, экскурсии, игры, проблемные ситуации и т. д.), способствующие конкретизации представлений детей о праве; создание библиотеки, медиатеки и игротеки с учебно-методическим и правовым обеспечением, картотеки игр и банк медиатехнологий, способствующих расширению кругозора обучающихся и родителей, формированию их правовых знаний, обуславливающих благоприятный психологический климат в семье; совместная деятельность родителей, обучающихся и педагогов, в которой ребенок получает представление о праве через изучение семейных традиций, обеспечение прав и свобод в семье дошкольника, праздников, правил поведения, знаниях о профессиях, о правовых традициях разных стран и народов. Например, через знакомство с различными профессиями дошкольник знакомится с законодательством РФ о праве на труд; организация различных видов самостоятельной деятельности (игровой, художественно-изобразительной, трудовой, коммуникативной и т. д.), где дети имели возможность самостоятельно закрепить полученные нравственно-правовые знания [2, 154].

При правильном осуществлении правового воспитания ребенок на этапе дошкольного и начального образования должен получить первые навыки и качества правовой компетентности, а именно: терпимое отношение к людям, оценка поступков, разрешение конфликтов, самовыражение, чувство собственного достоинства и уважение к достоинству других. Правовое воспитание на этапе начального и дошкольного образования подразумевает повышение уровня социаль-

но-правовой защищенности детей; формирование у родителей понимания ответственности семьи за ребенка. Очень важно на этом этапе в форме, соответствующей возрасту, ознакомить детей с документами о защите прав детей, дать элементарные представления о правах, их использовании в процессе взаимоотношений, развивать способность оперировать правовыми знаниями в собственной жизни.

В условиях современной реальности имеет место быть рост внимания к воспитанию к правовой культуре подростков. Внимание к этому вопросу имеет закономерный педагогически целесообразный характер. Вопросы выявления эффективных методов правового воспитания подростков имеет высокую актуальность в силу развития таких явлений, как правовой инфантилизм, нигилизм, а также увеличение количества правонарушений среди подрастающего поколения. Необходимость воспитания правовой культуры подростков объясняется тревожной ситуацией в плане детской преступности, наркомании, безнадзорности.

Особенности формирования правовой культуры подростков непосредственно связаны с их возрастными психологическими особенностями. В подростковом возрасте у детей происходят изменения в области самосознания и социальной жизни. Влияние семьи заменяется влиянием группы сверстников, основным мотивом в поведении является стремление утвердиться в кругу сверстников.

Подростковый возраст – это период, когда начинается процесс становления самостоятельности и независимости ребенка, который сопровождается такими проблемами, как девиантное поведение, неправильно расставленные приоритеты, недоверие к закону и его исполнителям. Для того, чтобы показать свою независимость, подросток пренебрегает правилам и нормам общества [1].

Итак, «темная сторона» вопроса представлена, однако, при правильном и всестороннем подходе к правовому и морально-нравственному воспитанию подростка этих проблем можно избежать. Формирование правовой культуры подростка происходит на базе тех знаний и установок, которые были заложены в нем ранее, поэтому не стоит забывать о необходимости правового воспитания на стадии начального и дошкольного образования.

В процессе формирования правовой культуры подростков очень важно обеспечить вовлечение их в социокультурную деятельность. Такая деятельность должна осуществляться в свободное время и представляет из себя педагогический процесс, направленный на воспитание позитивного отношения к праву, закону; вызывает желание следовать и строить свою жизнедеятельность в соответствии с принципами правового поведения. Примерами такой деятельности выступает волонтерская деятельность, участие в различных общественных мероприятиях разного типа и направленности: проведение мастер-классов, экскурс в мир профессий и так далее.

Важнейшее значение для воспитания правовой культуры подростка имеет социально-культурная среда ближайшего окружения. Термин «среда» активно используется в социально-политических, гуманитарных и в естественных науках. В большинстве случаев, он трактуется как внешнее по отношению к человеку, находящемуся внутри среды. Такое понимание термина приводит к тому, что среда представляется по отношению к человеку определенными условиями его жизнедеятельности. Это объединение воздействий всех общественных воспитательных инструментов в пределах окружающей среды. Среда – это семья, друзья, место жительства, природа, климат, соседи, общественная группа, трудовой коллектив и т. д.

В нашем случае речь идет о коллективе подростков, в котором объединяет членов коллектива трудовая, гражданско-правовая, проектная и др. виды деятельности. Особое значение имеет личность руководителя коллектива. Несомненно, от личностных и профессиональных качеств воспитателя, умения использовать знания будет зависеть уровень деятельности коллектива.

Формирование правовой культуры в условиях школы может быть представлено как моделирование специальных условий, обеспечивающих устойчивые, социально-педагогические взаимоотношения учащихся и взрослых на основе равноправного партнёрства в процессе совершенствования окружающего их социума. Формируясь под воздействием разнообразных факторов, правовая культура представляет собой сложное, системное образование. В ней проявляется интел-

лектуальная, волевая и эмоциональная сфера психики человека в определённом подвижном состоянии [4].

Высокоразвитое чувство гражданского долга, ответственности за свои дела и поступки, активное усвоение социальных ролей, отношений и поступков, инициатива и творчество при выполнении общественно важных поручений создают атмосферу сопричастности школьников ко всему, что происходит в нашей стране и мире. Участвуя в общественной деятельности, школьник руководствуется определёнными мотивами, размышляет над тем, что он делает.

Поскольку возрастные особенности старших подростков позволяют им самостоятельно принимать решения и оценивать последствия, будет уместным создавать в образовательной организации модели институтов правового государства, таких, как «Совет старшеклассников», который бы в свою очередь демонстрировал систему разделения властей, мог бы издавать собственные нормативные акты, иметь право голоса в ключевых вопросах школьной жизни.

В ходе деятельности обучающиеся усваивали бы не только теорию государственного устройства и его органов, но и одновременно могли бы применять свои знания на практике. Наделение подростков определённым объемом ответственности также способствует повышению уровня мотивационно-оценочного критерия, и в следствии правовой культуры.

Создаваемая в школе идеальная модель общества, будет способствовать усвоению правовых норм и реализовывать правовую социализацию личности обучающегося.

Однако все вышеописанные воспитательные меры должны идти «в ногу» и параллельно домашнему воспитанию, т.е.: родительский контроль и нравственно-правовое влияние семьи на подростка, а также не стоит забывать о воспитании правовой культуры подростков средствами гуманитарных дисциплин.

Таким образом, формирование правовой культуры средствами правового воспитания имеет место быть на всех этапах образования ребенка, начиная с дошкольного. В дошкольном возрасте очень важно заложить основы права, так как именно тогда у детей формируются основные жизненные установки, основы их

мировоззрения, которые выступают стержнем всех знаний и установок, полученных в более старшем возрасте. Правовое воспитание и формирование правовой культуры детей этого возраста осуществляется в форме игры, познавательно-развлекательных мероприятий и выражается в освоении основных житейских составляющих: правил этики и морали, чувства справедливости и ответственности за свои поступки. На всех этапах воспитания правовой культуры несовершеннолетних огромную роль играет родительский пример и уровень взаимодействия в звене «семья – ребенок – образовательное учреждение». Формирование правовой культуры подростков протекает в условиях школьной жизни и опирается на принципы обучения и воспитания. Имеет значимость общественно-полезная деятельность подростка и окружающая среда в процессе формирования правовой культуры и правосознания, как ее компонента. Учитывая специфику возрастного развития подростка и действующего законодательства, к правовому воспитанию подростка стоит подходить с особой ответственностью. От степени социальной зрелости подростка и уровня развития правовой культуры напрямую зависит успешность развития социальных отношений.

Библиографический список

1. Катышева, Е. Н. Формирование правовой культуры подростков средствами гуманитарных дисциплин // Культурная жизнь Юга России, 2019 [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-pravovoy-kultury-podrostkov-sredstvami-gumanitarnyh-distiplin> [Дата обращения: 13.09.2023].
2. Черданцева, И. В. Основные теоретико-методологические подходы к дефинированию понятия «правовая культура» / И. В. Черданцева, Т. А. Гайдамака, А.А. Тузова // Философские дескрипты. – 2020. – № 2.
3. Шукшина, Е. Г. Правовая культура и правовой нигилизм в молодежной среде / Е. Г. Шукшина, Р. А. Ромашов [Электронный ресурс]. – URL: <https://wise-lawyer.ru/poleznoe/20727-pravovaya-kultura-pravovoj-nigilizm-molodezhnoj-srede> [Дата обращения: 20.09.2023].

4. Ядрышников, К. С. Интеграция кейс-технологии с визуальными дидактическими средствами в целях формирования правовой культуры студентов / К. С. Ядрышников // Проблемы современного образования, 2018 [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/integratsiya-keys-tehnologii-s-vizualnymi-didakticheskimi-sredstvami-v-tselyah-formirovaniya-pravovoy-kultury-studentov-besplatno> [Дата обращения: 20.09.2023].

Топилина И.И.,
кандидат искусствоведения, доцент
ТИ имени А.П. Чехова (филиал) РГЭУ «РИНХ»
Таганрог, Россия

НАСТАВНИЧЕСТВО В ТВОРЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН В ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассматриваются аспекты наставничества в творческом процессе на музыкальных занятиях со студентами вуза. Раскрывается специфика творческого музыкального наставничества в современном высшем образовании.

Ключевые слова: наставничество в творческом процессе, музыкальное наставничество, творческая траектория индивидуального развития студента, компетентностно-ориентированное педагогическое наставничество.

Topilina I.I.,
Candidate of Art History, Associate Professor
TI named after A.P. Chekhov (branch) RGEU "RINH"
Taganrog, Russia

MENTORING IN THE CREATIVE PROCESS OF TEACHING MUSICAL DISCIPLINES AT UNIVERSITY

Annotation. The article discusses aspects of mentoring in the creative process in music classes with university students. The specifics of creative musical mentoring in modern higher education are revealed.

Keywords: mentoring in the creative process, musical mentoring, creative trajectory of individual student development, competency-oriented pedagogical mentoring.

Современное образование всецело ориентировано на творчество и творческий подход в обучении, направленный на глубинное саморазвитие личности ка-

ждого индивида. Важную роль в творческих формах учебной работы, особенно музыкальной определяет процесс наставничества как профессионально-личного, образовательного и духовно-нравственного посылы от преподавателя к студенту для стимуляции заинтересованности музыкальным предметом и активизации индивидуальных музыкально-творческих компетенций каждого.

В педагогических исследованиях наставничество рассматривается в контексте передачи опыта и адаптации к учебной среде, помощи к вхождению в предметную область, ненасилия в обучении, духовного единения и совместного роста учителя и обучающегося [2]. Также наставничество предполагает приобщение к высшим духовно-нравственным смыслам бытия, приобщение к культурным и национальным ценностям, рост личностных смыслов в процессе развития и самосовершенствования (С.И. Архангельский, В.С. Безрукова, В.П. Беспалько, Г.М. Ильмушкин, Н.В. Кузьмина, В.М. Нестеренко, Н.Н. Никитина, М.А. Петухов, В.А. Слостенин, Н.Ф. Талызина) [4].

В музыкальном педагогическом процессе вуза наставничество можно рассматривать как передачу творческого опыта уже сформированного у педагога и чрезвычайно необходимого студенту [5]. Творческий музыкальный опыт формирует музыкальную культуру, музыкальные интересы и кругозор. Опыт в творческой музыкальной деятельности, конечно, чрезвычайно индивидуален по своей сути, однако важно перенять основные приемы и техники, подходы и принципы работы у опытного наставника, педагога.

Также наставничество в творческом процессе преподавания музыки в вузе представляется как непосредственное обучение без принуждения и насилия. В таком наставничестве происходит саморазвитие обоих субъектов учебной деятельности, так как обогащается не только внутренний мир обучающегося, но и педагога, он постоянно коммуницирует с многообразием музыкальных образов, авторским видением произведения, духовным полем музыкального пространства и личностью студента.

Наставничество в музыкальном обучении можно рассмотреть как форму диалога с искусством при помощи учебного процесса, когда правильно подобран-

ные образовательные принципы и методы позволяют расширить личностное пространство восприятия учебного предмета. Диалог музыкальной культурой при помощи наставника позволяет развить музыкальный интерес и мотивировать студента на продуктивное саморазвитие в предмете.

Также процесс наставничества определяет различные формы контроля и самоконтроля в преподавании музыкальных дисциплин в вузе. Управление творческим процессом обучения предполагает постоянный контроль и проверку эффективности его функционирования. Наставнический контроль и оценка являются неотъемлемыми элементами музыкального учебного процесса, благодаря которым реализуется «обратная связь» в творческом обучении, связь, позволяющая оперативно регулировать и корректировать его ход. От регулярности, полноты, качества, объективности контроля наставника, зависит результат музыкального обучения по предмету в вузе [4].

Наставничество в музыкальном обучении всегда присутствует как его неотъемлемая часть, являясь необходимым и составляющим компонентом педагогической деятельности. Именно в процессе эффективного наставничества возможно осуществить следующие формы педагогической работы на музыкальных занятиях в вузе:

- определить уровень развития музыкальных качеств и способностей;
- сопоставить музыкальную подготовку разных студентов или всей группы;
- провести отбор обучающихся для конкурса или концерта;
- выявлять преимущества и недостатки применяемых музыкально-педагогических методов и приемов работы;
- составить обоснованный и эффективный индивидуальный и групповой план музыкально-творческой работы.

Профессионально-личностное становление студента в творческой музыкальной деятельности происходит на этапе профессиональной адаптации к музыкально-творческим формам самовыражения и активной работе с другими людьми (педагогами, однокурсниками, школьниками на практике) в процессе освоения новых граней музыкального пространства (новые формы музыкальной деятельно-

сти). Так можно предположить, что наставничество от педагога переходит в личный процесс моноспециализации самого студента, когда он приобщается к наставническим формам работы уже в собственном процессе музыкальной деятельности. Затем уже на стадии формирования профессионального мастерства (участие в концертах, прохождение практик, ведение преподавательской деятельности в школе или учреждениях ДООУ) студент повышает уровень собственного наставнического потенциала, последовательно переходя от неопределенности в личной творческой музыкальной позиции к высокому уровню музыкальной компетентности, отражающему целостность музыкально-педагогической и гуманистической направленности личности специалиста, его способности к применению простых и комплексных наставнических форм работы, а также рефлексивных умений.

Важно отметить необходимость построения наставником творческой траектории индивидуального развития студента в процессе работы на музыкальных предметах в вузе. Творческая траектория развития строится на:

- выявлении, закреплении и расширении музыкальных ценностей, направленности, творческого потенциала будущего специалиста;
- определении первоначальных знаний и формировании базовых и продвинутой музыкальных умений, и навыков;
- закреплении устойчивой системы профессионально-личностных музыкальных ценностей и педагогической позиции, собственного стиля музыкальной деятельности и креативности в подходе к предмету, проектированию собственного музыкально педагогического процесса и постоянному саморазвитию.

Процесс наставничества в музыкальной творческой деятельности очень персонифицирован и личностно ориентирован. Однако в современном вузе это явление приобретает вид практико-ориентированной подготовки и обновленный смысл компетентностно-ориентированного педагогического наставничества, которое предполагает его новую миссию – формирование профессиональных компетенций и социально-важных качеств молодых специалистов [3], передачу ключевых знаний, умений и навыков для эффективной быстро адаптированной дея-

тельности в близких по своей сути творческих музыкальных образовательных средах. Данная тема чрезвычайно важна, так как процесс наставничества сместился из рабочей среды в среду образовательной организации [6]. Современная школа требует от молодого специалиста полной отдачи, а опытные школьные учителя сейчас не имеют мотивации помогать молодежи на рабочем месте. По исследованиям ВШЭ [7], более 70% работников недостаточно позитивно настроены на работу с молодыми специалистами в одной команде, т.к. многие из них видят в них не своих будущих коллег, а возможных конкурентов и претендентов на их собственную должность [1]. Лишь примерно 15% опрошенных педагогов согласны делиться опытом с молодежью, и то за «достойную» плату, причём из этих 15% две трети составляют работники старше пятидесяти лет.

Так мы приходим к необходимости моделирования наставничества как процесса, реализуемого каждым преподавателем музыкальных творческих дисциплин в вузе. Данный процесс проходит поэтапно и предполагает: определение методологического основания для наставнического процесса, выбор технологии наставнических действий на занятиях, постановку цели и задач наставнического моделирования, выбор методик работы, построение плана действий на каждом занятии, выбор методик измерения результатов.

При использовании наставнического моделирования возможно получить реальные методики работы со студентами разных курсов при условии разницы их музыкального творческого потенциала, задатков и способностей.

Наставничество в творческом процессе преподавания музыкальных дисциплин в вузе является специально организованным процессом тесного личностного взаимодействия педагога (наставника) и студента, где присутствует освоение передового и личностного опыта, педагогическая поддержка, выстраивание творческой траектории индивидуального развития обучающегося, приобщение к моделям и формам эмоционально-ценностной самореализации в музыкальной деятельности, формирование профессиональных педагогических установок, интересов и целей.

Библиографический список

1. Багракова, А. Я. Наставничество в организации. Управление развитием персонала / А. Я. Багракова. – М.: Прогресс, 2017.
2. Башарина, О. В. Наставничество как стратегический ресурс повышения качества профессионального образования / О. В. Башарина // Инновационное развитие–2018. – № 3.– С. 18–26.
3. Нугуманова, Л. Н., Шайхутдинова, Г. А., Яковенко, Т. В. Проект «Наставничество для педагогических и руководящих кадров на основе сетевого взаимодействия»: основные результаты / Л. Н. Нугуманова, Г. А. Шайхутдинова, Т. В. Яковенко // Современное образование: актуальные вопросы и инновации. – 2019. – № 4 – С. 210–217.
4. Кузнецова, Н. М. Некоторые подходы к реализации дорожной карты одной из форм программы наставничества «учитель – учитель» / Н. М. Кузнецова // Вестник ТОГИРРО. – 2020. – № 1 (44) – С. 7–8.
5. Смирнова, Л. В. Наставничество как важная составляющая системы профессионального обучения. Боевое искусство и трансляция корпоративной идеологии / Л. В. Смирнова. – М.: Корпоративные университеты, 2018. – С. 15–30.
6. Урмина, И. А. Наставничество, его значение в истории современности / И. А. Урмина // Социальная политика и социология. – 2016. – № 3. – С. 85–94.
7. Шапошникова, И. В. Наставничество в системе обучения и развития компании. Актуальные проблемы социально-экономического развития России / И. В. Шапошникова. – М.: ИНФРА, 2014.

Топилина Н.В.,

канд. пед. наук, доцент

ТИ имени А.П. Чехова (филиал) РГЭУ «РИНХ»

Таганрог, Россия

НАСТАВНИЧЕСТВО КАК ФОРМА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ

Аннотация. В статье рассматриваются современные аспекты педагогического наставничества в школе. Определяются основные направления наставнической деятельности учителя в соответствии с актуальными трудностями обучающихся.

Ключевые слова: педагогическое наставничество, педагогическая деятельность, наставляемый и наставник, специфика наставнической деятельности в школе.

Topilina N.V.,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
TI named after A.P. Chekhov (branch) RGEU "RINH"
Taganrog, Russia

MENTORING AS A FORM OF PEDAGOGICAL ACTIVITY OF A MODERN TEACHER

Annotation. The article examines modern aspects of pedagogical mentoring at school. The main directions of the teacher's mentoring activities are determined in accordance with the current difficulties of students.

Keywords: pedagogical mentoring, pedagogical activity, mentee and mentor, specifics of mentoring activities at school.

В истории человечества всегда важным являлся процесс передачи информации, знаний, способов эффективной деятельности, а также приобщение людей к ценностям и нормам поведения и морали, основам патриотизма и социальной справедливости, религиозности и духовности. Все вышеперечисленные процессы передачи опыта и форм деятельности закладывали наставники. И если феномен «наставничества» впервые появился в текстах, повествующих об истории Древней Греции, то сам факт данной деятельности можно отнести к зарождению человеческого общества как такового. Великий философ Сократ «главной задачей наставника видел пробуждение мощных душевных сил ученика» [5]. По мнению Сократа, ученик и наставник должны находиться в равных положениях в своих спорах о поиске истины. И его главный постулат: «Я знаю только то, что ничего не знаю», – только подтверждает эту мысль.

Платон также касается анализа понятия «наставничество», дополняя его определенной конкретикой в возрасте и функциях: «что воспитание нужно начинать с раннего возраста, так как оно должно обеспечить постепенное восхождение ребенка к миру идей. Осуществлять подобное воспитание способен, прежде всего, наставник преклонных лет» [5]. Так уже в древности в понимании наставничества

возникает педагогическая направленность на «мир идей», связь наставничества и опыта.

В России наставничество как явление возникает в XVII веке и определяется как «учительство и воспитание детей в духовности». А в XIX веке в образовательных учреждениях появляется официальная должность наставника. Его основной обязанностью было не только наблюдение за учениками, но и воспитание преданного самодержавно-монархическому строю молодого поколения. Наставники должны были «наблюдать и изучать своих учеников, поправлять их ошибки и внушать приличия и вкусы, и всем своим примером укоренять в их сердцах правила нравственности» [2].

К.Д. Ушинский еще в XIX веке определил прямую зависимость профессиональной адаптации молодого педагога от уровня профессионального мастерства, знаний и опыта его наставника. Именно К.Д. Ушинский выявил, что знания и опыт должны последовательно дополняться и главная задача наставника не в количестве переданного, а в качестве принятого и освоенного воспитанником. Педагог не должен быть лишь ретранслирующим и оценивающим механизмом в его компетенциях обязательно духовно-нравственное наполнение всех предметных областей, дополнение информации личным опытом и ценностными смыслами социальной реальности.

К.Д. Ушинский считал, что школе нужны профессионалы-наставники и только ответственные педагоги, занимающиеся саморазвитием и постоянным личностным и профессиональным ростом должны работать в образовательных учреждениях для «постановки целенаправленной, планомерной и содержательной воспитательной работы» [3].

Для современной трактовки наставничества представляется важным:

- формирование определенных компетенций в личностной, межличностной, социальной сферах;
- передача опыта как некоторой суммы знаний, умений и навыков, способных к трансформации и преобразованию в личностные знания, опыт и установки;

- мотивация к саморазвитию и успеху в каждом периоде детства; научение эффективной адаптации к меняющимся социальным, трудовым и учебным условиям;

- развитие умения самостоятельно формировать ценностно ориентированные личностные качества и мировоззренческую позицию.

Для современного понимания наставничества свойственны все формы воспитательной и образовательной работы педагога и воспитателя с детьми разного возраста. Это особая форма деятельности педагога по формированию разнообразных компетенций личности обучающегося от учебных до социальных. Причём важно отметить многообразие личного, профессионального, социального, коммуникативного, информационного, поведенческого, ценностно-духовного опыта учителя для полноценной наставнической работы.

Наставничество в современной школе может быть индивидуальным и групповым, виртуальным и в форме инструктажа, периодическим и постоянным. К современным методам наставничества в образовании можно отнести:

- четкие указания к деятельности или необходимость копировать действия наставника;

- наставник показывает и объясняет все этапы деятельности, обосновывает действия;

- наставник предоставляет некоторую задачу для самостоятельного решения и корректирует результат, объясняет ошибки в решении.

Важно чтобы личность педагога была достаточно развита для осуществления наставнической деятельности. В данном контексте подразумевается не только профессиональная педагогическая готовность, но и духовно нравственное развитие и наличие высокого ценностного потенциала личности учителя. Если профессионализм – это, прежде всего, познавательно-мотивационная и развивающе-деятельностная работа над собой, аспекты ценностей и духовности относятся к внутреннему миру и способности работать над своим совершенствованием как ментального индивида.

О.С. Газман, С.С. Гиль, Н.Б. Крылова, Н.Н. Михайлова и С.М. Юсфин рассматривают педагогическое наставничество как деятельность по преодолению внешних и внутренних барьеров, которые для ученика представляют личностную и учебную проблему. Внешние барьеры авторы определяют как дефицит какого-либо качества или ресурса личности, влекущий за собой проблемы организационного, адаптационного или социально-коммуникативного, учебно-воспитательного планов. Однако, первоначален барьер внутренний как неготовность к определенным видам самостоятельной учебной или внеучебной деятельности. Образовательный дефицит является потребностью в наставнике и сопровождении обучающегося в учебном процессе. Наставничество как педагогическая деятельность включает в себя педагогическую поддержку, в случае необходимости сопровождение, работу с личностными дефицитами обучающихся, как формирование готовности к самостоятельной работе в учебно-воспитательном процессе или социальной реальности.

Все дефициты у обучающихся порождены несформированностью самостоятельности в различных формах деятельности. Следовательно, учитель-наставник формирует мотивацию к самостоятельной успешной деятельности, решению проблемных и трудных ситуаций в общении и обучении, самоуправлению в адаптационных и процессах самосовершенствования личности школьника.

В качестве оснований для деятельности современного учителя-наставника в школе может представлять следующие процессы:

Основная деятельность педагога – наставничество и сопровождение обучающегося. Педагог является, прежде всего, наставником и погружает обучающегося в соответствующую деятельность по обучению и преобразованию личности последнего. Педагог обладает опытом наставничества в конкретной сфере и имеет психологические знания для коррекции личности в учебно-воспитательном процессе.

Педагог в процессе основной педагогической деятельности выстраивает модель наставнической работы с обучающимся в соответствии с определенным образовательным дефицитом, который является центральным фактором, требующим наставления и сопровождения. Наставник должен обладать широкими

компетенциями, решающими проблему конкретного образовательного дефицита наставляемого.

Наставничество как фактор личностного роста педагога и обучающегося в процессе учебно-воспитательной деятельности. Воздействие наставника нацелено на развитие личности, он вовлекает обучающегося в деятельность и посредством передаваемого опыта формирует самостоятельно организованную систему по вхождению, преобразованию и получению результата от актуальных учебно-воспитательных процессов.

Подводя итог вышеизложенному, можно сделать вывод о том, что современные процессы наставничества в школе всецело направлены на развитие личности обучающегося, ее «распаковку» для учебного и внеучебного процессов социальной, образовательной, коммуникативной, информационной и ценностной направленности.

Библиографический список

1. Башарина, О. В. Наставничество как стратегический ресурс повышения качества профессионального образования / О. В. Башарина // Инновационное развитие профессионального образования. – 2018. – № 3 (19). – С. 18–26.
2. Долгушева, А. Н., Кадневский, В. М., Сергиенко, Е. И. Наставничество как педагогический феномен история и современность / А. Н. Долгушева, В. М. Кадневский, Е. И. Сергиенко // Вестн. Омск. ун-та. – 2013. – № 4. – С. 264–268.
4. Ичетовкина, Н. М. Идеи К. Д. Ушинского в исследовании феномена классного наставничества в отечественной дореволюционной гимназии / Н. М. Ичетовкина // Образование и воспитание. – 2015. – № 5 (5). – С. 12–14.
5. Смирнова, Л. В. Наставничество как важная составляющая системы профессионального обучения. Боевое искусство и трансляция корпоративной идеологии / Л. В. Смирнова. – М.: Корпоративные университеты, 2018. – С. 55–56.
6. Щербакова, Т. Н. Исторический аспект наставничества как форма профессиональной адаптации молодого педагога / Т. Н. Щербакова, Е. В. Щербакова // Теория и практика образования в современном мире: мат. VIII Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2015 г.). – СПб.: Свое издательство, 2015. – С. 18–22.

Холодковская Н.С.
г. Таганрог, Россия

СОВЕТНИК ДИРЕКТОРА ПО ВОСПИТАНИЮ: СОВРЕМЕННЫЙ ОПЫТ НАСТАВНИЧЕСТВА

Аннотация. В работе представлена роль советника директора по воспитанию в реализации процесса наставничества в образовательной организации.

Ключевые слова: советник, воспитание, школа, взаимодействие, ученик, педагог, наставник.

Kholodkovskaya N.S.
Taganrog, Russia

ADVISOR TO THE DIRECTOR OF EDUCATION: MODERN MENTOR- ING EXPERIENCE

Annotation. The paper presents the role of the adviser to the director of education in the implementation of the mentoring process in an educational organization.

Key words: counselor, education, school, interaction, student, teacher, mentor.

В настоящее время вопросы воспитания и развития молодого поколения играют огромную роль. Наставничество становится неотъемлемой частью процесса формирования личности человека и требует особого внимания со стороны педагогов. В данной статье рассмотрим роль советника директора по воспитанию в успешной реализации процесса наставничества.

В 2022–23 учебном году по инициативе Министерства просвещения в рамках проекта «Патриотическое воспитание граждан РФ» во всех школах Ростовской области была введена новая должность – советник директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями. С введением новой должности возник вопрос: «Кто же такой советник и чем он должен заниматься?».

Согласно письму Министерства просвещения РФ от 31 января 2023 г. № АБ-355/06 советник директора по воспитанию является педагогическим работником и осуществляет педагогическую деятельность в области воспитания обучающихся самостоятельно или взаимодействуя с руководством образовательной организации и педагогическим коллективом, формируя целостную воспитатель-

ную среду, в которой полноценно и разносторонне развиваются дети. Именно советники директора по воспитанию должны предложить ребенку как можно больше разнообразных событий и мероприятий, чтобы выявить сферу интересов и вовлечь в социально-значимую деятельность [1].

Сегодня приоритетами по развитию воспитательной среды в образовательных организациях является организация спортивных клубов; детских общественных объединений; школьных музеев; школьных театров; центров детских инициатив; военно-патриотических клубов; медиацентров; родительских советов. Показывая учащимся множество возможностей, которые перед ними открываются, советник помогает им выбрать свой путь в этом сложном, огромном и стремительно меняющемся мире.

Выстраивая воспитательную работу на основе сотрудничества со всем коллективом, обучающимися и родителями, советник становится наставником как для детей, так и для коллег.

Ключевым аспектом успешного наставничества является построение доверительных отношений между наставником и подопечным. Советник директора по воспитанию принимает активное участие в формировании команды ученического самоуправления, используя различные методы в ходе встреч, индивидуальных консультаций с целью создания комфортной и поддерживающей атмосферы для развития личности обучающихся. В результате такой работы наставничество становится циклическим процессом, где подопечный, в свою очередь, становится наставником для новых членов школьного самоуправления.

Важной частью работы советника директора по воспитанию является расширение сети наставников внутри организации, включение в систему реверсивного наставничества. В рамках внеурочной деятельности «Разговоры о важном» и при проведении мероприятий в формате «Дня единых действий» актуальным является привлечение советником различных специалистов, способных поделиться своими профессиональными знаниями и навыками. При этом формы проведения занятий расширяются, появляются такие, как объяснение в доверительном диалоге, выход в исторические парки, проведение занятий на базе школьных музеев,

библиотек. В качестве наставников можно привлечь родителей, выпускников или известных земляков. Включение в занятия «Разговоры о важном» регионального компонента помогут ощутить учащимся прямую ответственность за развитие региона и страны. Они узнают не только о прошлом, но и настоящем, о том, как их земляки совершают подвиги, делают великие открытия, спасают людей и просто вносят большой вклад в развитие страны.

И все-таки, зачем советник пришел в школу? Можно дать следующие ответы. Советник директора по воспитанию – это педагог, который постоянно самосовершенствуется, объединяет вокруг себя команды ребят, слышит детей, знает их интересы и не боится выходить за рамки простых решений; это наставник – мудрый, добрый, уверенный в уникальности и таланте своих подопечных, открывающий двери к достижению целей; это человек, горящий идеей сделать пространство школы более дружелюбным для ребёнка и педагога; это человек, лишённый равнодушия, максимально находящийся на позитиве, с горящим сердцем и глазами, получающий удовольствие от того, чем занимается, в постоянном поиске нового и саморазвитии; человек, принимающий детей такими, какие они есть, вдохновляющий всех вокруг, способный мыслить нестандартно, генератор идей и их реализации; патриот своей родины, умеющий показать ребенку возможности нашей страны, желающий сформировать такую воспитательную среду в своей организации, в которой ребенок будет чувствовать себя нужным и, самое главное, счастливым; это поддержка для каждого ребёнка, умение дать понять школьникам, что они важны, что их слышат, а их идеи всегда готовы воплотить в жизнь; это проводник между детьми, педагогами и родителями; это человек, который всегда готов выслушать и зарядить всех вокруг энергией для новых свершений; это наставник – мудрый, добрый, уверенный в уникальности и таланте своих подопечных; это друг, который объединяет вокруг себя команды ребят, слышит детей, знает их интересы, не боится выходить за рамки простых решений; это неравнодушный к проблемам детей, школы и семьи педагог, человек деятельный, горящий идеей сделать пространство школы более дружелюбным для ребёнка и педагога.

Все представленные определения верны, так как функционал советника вероятно большой и может варьироваться в каждой образовательной организации, поэтому и определений этой должности может быть неограниченное количество, но все они сходятся во мнении, что советник – наставник.

Являясь сама советником директора по воспитанию, своей основной задачей считаю развитие личности учащихся путем активного вовлечения их в познавательные, культурные и спортивные события, а также оказание помощи в реализации идей и инициатив. Для детей я – наставник, который вдохновляет их на изменения, вселяет веру в то, что каждый из них может совершить свою победу. Для коллег я – наставник, который помогает им сделать воспитательную среду гармоничной в соответствии с ценностями воспитания.

Чувствуя большую ответственность за воспитание подрастающего поколения, я как наставник считаю своим долгом развивать такие качества личности, которые будут востребованы ее в будущем. Одним из таких качеств личности является финансовая грамотность – совокупность способностей, которые, хотя и приобретаются в процессе финансового образования, но осваиваются и проверяются на практике в течение жизни.

С целью формирования знаний обучающихся в области финансов, навыков управления личным бюджетом и правильных установок в отношении денег, необходимых для эффективного управления личными финансами, на базе МОБУ СОШ № 6 г. Таганрога создан клуб «Навигатор финансовой грамотности», в основе которого лежит обучение финансовой грамотности с помощью игровых технологий.

В рамках деятельности клуба для обучающихся разных возрастных категорий организованы и проведены деловые игры по финансовой грамотности. Совместная деятельность, обмен опытом, сочетание различных игровых технологий позволяют сформировать у учащихся необходимый уровень финансовой грамотности.

Учащиеся школы стали участниками игры на знание правил ведения семейного бюджета и бережного сохранения денежных средств, отправились в путеше-

ствие в страну «Финансовых колонизаторов», познакомились с различными видами страхования, стали победителями во Всероссийской онлайн-олимпиаде по финансовой грамотности.

Результатом моей работы как наставника в рамках клуба «Навигатор финансовой грамотности» стал выход обучающихся шестых классов в четвертьфинал III Всероссийского чемпионата по финансовой грамотности (Юниор лига U-15), победа обучающихся в номинации «Оригинальное решение» конкурса детских рисунков по тематике «Справедливые цифровые финансовые ресурсы», проводимого Департаментом потребительского рынка Правительства Ростовской области, в Межрегиональном конкурсе проектов по финансовой грамотности в номинации «Финансовая грамотность в рисунках», проводимого ГАУ ДПО «СОИРО» (г. Саратов).

Советник по воспитанию «не вместо, а вместе»! Вместе с администрацией, с педагогами, с детьми и родителями советник-наставник способен реализовать новую философию воспитания. Поэтому считаю, что федеральный проект «Навигаторы детства» – это не только новая философия воспитания, но и современный формат наставничества.

Библиографический список

1. Письмо Министерства просвещения РФ от 31 января 2023 г. № АБ-355/06. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/406233419/> [Дата обращения: 15.09.2023].

Чельшева А.А.,
г. Ростов-на-Дону, Россия

ПРОБЛЕМЫ НАСТАВНИКОВ И ИХ ПОДОПЕЧНЫХ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос наставничества, его цели, непосредственные участники и напряженные ситуации, которые с ним сопряжены, попытка их решения. Выявлены формы наставнической деятельности и способы

избежать рисков в процессе наставнической деятельности. Уделяется внимание важности и обязанностей наставника в современном мире.

Ключевые слова: наставничество, взаимодействие, деятельность, конфликт.

Chelysheva A.A.,
Rostov-on-Don, Russia

PROBLEMS OF MENTORS AND THEIR WARDS

Annotation. The article deals with the issue of mentoring, its goals, direct participants and tense situations that are associated with it, an attempt to solve them. The forms of mentoring activity and ways to avoid risks in the process of mentoring are revealed. Attention is paid to the importance and responsibilities of a mentor in the modern world.

Key words: mentoring, interaction, activity, conflict.

Наставничество – образовательная технология, позволяющая мобильно передавать знания, формировать необходимые в жизни навыки, привлекать к осознанной практической деятельности быстрее, чем это происходит в традиционной модели менторства. Наставник для своего ученика является неким переходным мостом между деятельностью по традиционным сценариям развития без учета личностных особенностей и деятельностью, которая совершается, исходя из собственных предпочтений и целей, чему сопутствуют помогающие навыки, которые помогают балансировать в среде вечно изменяющихся факторов. Именно эти навыки помогает распознать в ученике его наставник в процессе активного взаимодействия. Наставник понимает особенности личности ученика и выявляет методы работы с ним, поскольку традиционный подход может не только не привести к желаемому результату, но и навредить субъекту, сбить с направления и потерять уверенность в собственных силах.

Наставничество можно рассматривать с точки зрения особого педагогического вида деятельности. Согласно отечественной теории деятельности (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн), компонентами структуры деятельности являются мотив, цель, средства, результаты. Проведя анализ научной литературы, можно выделить следующие компоненты структуры наставнической деятельности:

1. Субъекты наставнической деятельности, их характеристики, роли, мотивы, факторы и принципы успешного взаимодействия;
2. Цели и результаты наставнической деятельности;
3. Характеристики наставнической деятельности и основные контексты её реализации;
4. Этапы наставнической деятельности;
5. Методы наставнической деятельности.

Субъектами наставнической деятельности являются наставник (человек, как правило, более старший по возрасту, обладающий особенными для ученика знаниями и готовый транслировать их) и подопечный (человек, имеющий потребность в получении новой необходимой для себя информации и готовый к взаимодействиям и изменениям привычного уклада своей деятельности). Наставничество – это взаимонаправленный процесс, который необходим наставнику так же, как и его подопечному, и цель первого состоит в том, чтобы помочь своему подопечному развиваться и после завершения совместной работы. Василий Сухомлинский, советский педагог, писатель, публицист и создатель народной педагогики, писал: «Мудрость педагога в том, что он должен уметь сохранить детское доверие, желание ребенка общаться с наставником, как со своим другом». Педагог-наставник должен уметь расположить к себе подопечного, не применяя агрессивных механизмов воздействия, а показывать те пути развития, которые для ученика окажутся открытием и новым позитивным подкреплением для дальнейшей работы. Наставник – это проводник, с которым ученик идет рука об руку, и не обязательно идти по этой дороге с содроганием сжав плечи. Для наставника также важно увидеть результат его проделанной работы, понять и улучшить навыки своего менторства и педагогической прозорливости.

Как и в любой другой деятельности, институт наставничества имеет под собой ряд рисков. Рассмотрим их ниже:

1. Отсутствие готовности наставника к профессиональной деятельности и недостаточность навыков;

2. Отсутствие у наставника-педагога времени на выполнение воспитательной функции (отчеты, большая учебная нагрузка, подготовка к разным формам аттестации и т.д.);

3. Неготовность подопечного принимать помощь наставника;

4. Профессиональное выгорание наставника.

Предотвратить эти риски помогут следующие действия:

1. Взаимообучение, при котором в зависимости от содержания проблемы и компетентности педагогов, меняются ролевые позиции каждого из участников взаимодействия.

2. Применение приемов коучинга — «персональной тренерской работы», тьюторства — «осуществления постоянной помощи взрослому, обучающемуся в решении вопросов организации обучения» в режиме взаимовыгодного решения педагогических проблем обеих сторон.

3. Обучение наставников, включение творческой группы в проекты, применение интегрированных форм работы.

Формами индивидуальной работы наставников можно считать:

1. Универсальные, которые в зависимости от ситуации, могут выступать как самостоятельные, так и в качестве составляющих компонентов более сложных индивидуальных форм: диагностическая беседа, консультация, совет, рекомендация, психолого-педагогическая поддержка, обсуждение (разбор) проблемы, предложение, поручение, включение в совместную работу, и т.д.

2. Поддержка становления индивидуальности ребенка: оказание помощи ребенку в понимании своих способностей при выборе занятия, предложить позаниматься со специалистами для развития своих способностей или организовать эти занятия, вовлечь в работу (кружка, секции, коллектива по какому-то делу), пригласить на занятия, предложить пройти консультации у специалистов и т.д.

3. Содействие в проявлении индивидуальности: устроить на родительском собрании конкурс талантов, организовать концерт, тематический вечер, провести творческий отчет об участии ребенка в мероприятии, подготовить ребенка для участия в конкурсе или мероприятии, помочь подготовить выступление на класс-

ном часе по теме своего увлечения или о культуре народа, к которому ребенок принадлежит, дать творческое задание по подготовке к общему делу, поручить разработать положение о конкурсе, турнире и т.д., провести беседу с ребенком о его достижениях в той или иной сфере, помочь ему составить «Лестницу своих достижений» и т. д.;

4. Психолого-педагогическая коррекция индивидуальных особенностей: посоветовать ребенку участие в тренинге по коррекции его проблемных качеств, помочь научиться правильно и самостоятельно выходить из конфликтных ситуаций, оказать помощь в составлении режима дня, объяснить, как вести «Дневник настроения» или просто дневник-анализ дня, составить с ребенком программу его саморазвития, проанализировать с ребенком причины появления и проявления в его поведении агрессии, грубости и т. д.

5. Групповые формы работы индивидуально-ориентированного характера с классом предполагает диагностику трудностей, проблем взаимоотношений, разработку разнообразных мероприятий (тренинги, ролевые игры, спортивные игры, экскурсии, походы в кино и т.п.). Формы работы с классом:

А) социометрия, исследование особенностей межличностных отношений и их состояние, место подшефного подростка в них;

Б) выявление трудностей отношений в классе, проблем, их обсуждение (вертушка, мозговой штурм);

В) анализ собранного материала;

Г) обсуждение материалов социометрии с классом;

Д) поиск общих интересных дел, сбор планирования, набор дел;

Е) распределение ответственных, определение поручений и организация участия в них подопечных подростков.

Однако не всегда взаимодействия между наставником и подопечным обходятся без конфликтов. Это может быть связано с отсутствием понимания сторон друг друга, невысказанными ситуациями, ощущение обособленности сторон. Существуют факторы, вызывающие напряженные моменты, и для качественного контакта их стоит избегать.

Факторы, которые могут повышать напряжение во взаимодействии наставника с подопечным:

1. Прерывание речи партнера;
2. Принижение, негативная оценка личности партнера;
3. Подчеркивание разницы между собой и партнером;
4. Приуменьшение вклада партнера и преувеличение своей роли;
5. Резкое ускорение темпа речи, повышение голоса, его интонации;
6. Избегание пространственной близости и контакта глаз с партнером.

Тем не менее существуют простые техники, помогающие восстановить связь между партнерами взаимодействия.

Техники выравнивания напряжения:

1. Предоставление партнеру возможности выговориться;
2. Вербализация своего эмоционального состояния или состояния партнера;
3. Подчеркивание общности с партнером – сходство интересов, мнений, оценок, возраста и т. д.;
4. Проявление интереса к проблемам партнера;
5. Акцентирование значимости партнера, его мнения в ваших глазах;
6. В случае вашей неправоты – немедленное признание;
7. Предложение конкретного выхода из сложившейся ситуации;
8. Обращение к фактам.

Помощь наставника может дать много преимуществ во взаимодействии с миром достижений, помочь открыть подопечному свои таланты и взглянуть на себя под другим углом, четко выверенным мудрым помощником. Это нелёгкая задача, однако при должной подготовке, большом багаже накопленных знаний и грамотном подходе, наставник и его ученик могут вынести из союза множество преимуществ, расширить границы своих возможностей и попробовать предвидеть события и обстоятельно разрешать конфликтные ситуации, появляющиеся в ходе взаимодействия. В этом и состоит продуктивность связи наставника с его учеником – прогнозировать и ликвидировать все межличностные препятствия на пути саморазвития.

Библиографический список

1. Тулякова, В. В. Риски организации наставничества в школе / В. В. Тулякова // Молодой ученый. – 2020. – № 24 (314). – С. 435–437.
2. Вершловский, С. Г. Особенности профессионального становления молодого учителя / С. Г. Вершловский // Советская педагогика. – 2015. – № 4. – С. 76–84.
3. Круглова, И. В. Наставничество как условие профессионального становления молодого учителя / И. В. Круглова: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2007. –178 с.

РАЗДЕЛ 2
ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ИДЕИ ПЕДАГОГОВ-ЮБИЛЯРОВ:
К.Д. УШИНСКОГО, А.С. МАКАРЕНКО, В.А. СУХОМЛИНСКОГО,
Я. КОРЧАКА В XXI ВЕКЕ

Банникова Т.Н.,
аспирант 3 курса РГЭУ (РИНХ),
г. Ростов-на-Дону, Россия

**ОРГАНИЗАЦИЯ БЛАГОПРИЯТНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ПРИ
ФОРМИРОВАНИИ ЭСТЕТИКИ БЫТА КАК ЭЛЕМЕНТА
ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ**

Аннотация. Еще в начале XX века С.Т. Шацкий пришел к выводу о том, что педагогу необходимо знать и воздействовать на среду, в которой живут и растут дети и под влиянием которой они воспитываются. Вывод, что на формирование личности оказывает влияние не только школа, но и среда, необходимо признать ценным для педагогической теории и практики.

Ключевые слова: эстетическое воспитание, благоприятная образовательная среда, эстетизация предметной среды, эстетика быта.

Bannikova T.N.,
Rostov State Economic University (RINH),
Rostov-on-Don, Russia

**ORGANIZATION OF A FAVORABLE EDUCATIONAL ENVIRONMENT
DURING THE FORMATION OF HOUSEHOLD AESTHETICS AS
AN ELEMENT OF AESTHETIC EDUCATION**

Annotation. At the beginning of the XX century S.T. Shatsky arrived to the conclusion that a teacher has to know and influence the environment in which children live and are brought up. The idea that the formation of personality is influenced not only by the school, but also by the environment itself, must be recognized as valuable for pedagogical theory and practice.

Key words: aesthetic education, favorable educational environment, aestheticization of the object environment, aesthetics of everyday life.

Традиционно художественно-эстетическое развитие рассматривалось как средство формирования выразительности речи, поэтического и музыкального слуха ребенка. Однако развитие педагогической методики и практики показало, что целесообразным также является включение других элементов, например,

развитие самостоятельности и творческой активности у детей, творческого потенциала и образного художественного мышления, эстетического чувства и эстетического вкуса.

Вопросы широкого внесения искусства в образовательный процесс ребенка в школе и вне школы занимают ведущее место в педагогических трудах педагога-экспериментатора С.Т. Шацкого. Понятие «Эстетическое воспитание» понималось им, как «формирование эстетических чувств и переживаний и их осмысливание», при чем не только под воздействием искусства, но и под воздействием повседневной жизни: в процессе труда, игры социальной жизни, и даже под воздействием красоты и преобразования природы [4, 2].

С.Т. Шацкий считал, что эстетическое воспитание не должно сводиться только к сообщению знаний и умений в различных областях искусства. По его мнению, для содействия всестороннему развитию школьника (его художественных и творческих способностей) эстетическое воспитание должно глубоко пропитывать собою весь педагогический процесс школы, трудовую, умственную, социальную и художественную жизнь детей.

В своей опытной работе Станислав Теофилович придавал большое значение именно эстетике обстановки и эстетике быта. Согласно его идее, не только праздники, но и «школьные будни», быт детей должны быть художественно организованы, чтобы художественная жизнь школы выражалась не только в концертах и спектаклях, что совершенно необходимо, но чтобы и повседневная жизнь была наполнена эстетическими впечатлениями. Он утверждал, что, если окружить детей трудом, искусством, игрой, то все эти элементы будут содействовать развитию их умственных способностей, развитию у детей социального чувства [3, 9]. Таким образом, недостаточно, чтобы дети видели красоту вокруг себя в различных ее проявлениях, нужно привлекать внимание детей к красоте, чтобы постепенно формировать эстетическое сознание.

Идеи С.Т. Шацкого по формированию эстетической культуры повседневности не теряют своей актуальности в современных условиях организации образовательной системы учебного заведения. Как показали

результаты недавнего исследования влияния визуальной среды интерьера на психологические характеристики учащихся, в комфортных условиях ученики отличаются большей работоспособностью и выказывают меньший уровень тревожности, а также процесс запоминания нового материала проходит лучше. Физическое пространство школы, обустройство учебных классов и кабинетов воздействуют на поведение ребят, на их самооценку и влияют на мотивацию и стремление к учебе [1].

С.Т. Шацкий пришел к выводу, что педагогу необходимо знать и воздействовать на среду, в которой живут и растут дети и под влиянием которой они воспитываются. Школа в 20-е годы прошлого столетия, особенно в условиях деревенской жизни, несла знания, культуру и искусство народу, потому что являлась главным очагом просвещения. Первой опытной станцией по народному образованию наркомата просвещения РСФСР, организованной в мае 1919 С.Т. Шацким на базе колонии «Бодрая жизнь» в Калужской губернии, включающей детский сад, школу, педагогический техникум, а также исследовательскую группу, велась большая работа среди населения – ставились спектакли, устраивались концерты, литературные вечера. Многие из колонистов были помощниками своих учителей, руководили музыкальными, театральными, хоровыми кружками деревенской молодежи, выступали, исполняя музыкальные и вокальные произведения в сельских клубах, пропагандируя классические и народные произведения, революционные песни, постановки, воздействуя на эстетический вкус и понятия деревенской молодежи, населения в целом [5, 66].

Основным стремлением при организации образовательного процесса и комфортной образовательной среды в Первой опытной станции была стимуляция возникновения и развития у детей эстетических чувств в связи с организацией труда, в обязательном порядке радостного и интересного учащимся. Свой эксперимент С.Т. Шацкий рассматривал как опыт совместной жизни детей и взрослых, объединенных общими задачами и общим трудом, на базе которого возникают и развиваются все другие стороны жизни коллектива. Он считал особенно ценным те первоначальные эстетические переживания, которые

возникают в процессе деятельности детей, но также необходимым был пример взрослых своим отношением к эстетике быта [4, 2]. Так, взрослые должны были заботиться о создании наиболее благоприятных условий, благоприятной среды для эстетического развития, для развития интересов, потребностей, вкусов в направлении, определяемом общими воспитательными задачами. Таким образом, эстетика повседневности и эстетика быта становятся средством эстетического воспитания детей. Особенно действенно это в тех условиях, когда взрослые обращают внимание ребенка на эстетическую красоту быта.

Первые попытки внесения эстетики в повседневную жизнь и быт были предприняты С.Т. Шацким при возведении построек в колонии. Летний деревянный барак он постарался сделать более привлекательным, построив вдоль всего 2 этажа с севера и с юга довольно широкий балкон, что придало зданию некоторое сходство с речным пароходом и сделало эти балконы излюбленным местом для игр младших ребят [4, 2–3]. Впоследствии забота о красоте террас, зданий и хозяйственных построек стала постоянной. Для украшения фасадов использовались вьющиеся растения (дикий виноград), декоративные элементы в севернорусском стиле и др. [6, 445]. Эстетика в обстановку колонии вносилась постепенно. Началось все с обустройства дорожек на лужайке перед основным домом, посадки хвойников и кустов сирени, организации украшенной узором из красного и белого кирпича большой круглой клумбы и нескольких маленьких с однолетними растениями [7, 307–308]. Дополнительно была организована большая спортивная игровая площадка с длинными скамейками вокруг в окружении разнообразных деревьев и цветов, что, несомненно, также стало одним из элементов эстетики быта.

В целом ряде материалов можно встретиться с высказываниями С.Т. Шацкого о том, как «важно заботиться об атмосфере, окружающей детей обстановке», чтобы создать полную жизнь для детей, «необходимо работать над вопросом, как создать стильную обстановку, действующую на ребенка», как «важны именно те впечатления, та обстановка, в которой живут дети...» Он не сомневался, что способность к творчеству заложена в детском характере, что дети

испытывают потребность в искусстве и понимают его по-своему очень тонко, оно им близко, потому что дает им радость, вызывает у них интерес, создает настроение, развивает их «художественные инстинкты» – творческие способности. «Но чтобы вызывать у детей потребность в искусстве следует искать различные пути приведения искусства в их жизнь.» Одним из путей С.Т. Шацкий считал именно создание соответствующей обстановки в повседневной жизни детей, где бы подпитывались их творческие проявления и эстетические впечатления [3, 11].

Одним из средств эстетического воздействия на быт и эстетизации предметной среды С.Т. Шацкий считал декоративное цветоводство. При Опытной станции имелась большая оранжерея, а Колония «Бодрая жизнь» являлась как бы цветоводческим центром, возглавляя деятельность районного цветоводческого детского кооператива. Школьники устраивали цветники около каждого жилого и общественного здания, а также школа снабжала крестьян, желающих разбить цветники на своих приусадебных участках, семенами цветов [3, 38]. Декоративное цветоводство и сегодня является неотъемлемой частью современной эстетической культуры, оно значимо для эстетического удовольствия людей при украшении домов, садов, парков и т. п.

Вовлечение учащихся в трудовой процесс, увлечение их различными задачами и заданиями, участие школьников в организации и проведении праздника цветов с обязательным приглашением на него деревенского населения, подготовкой творческих выступлений, сценических костюмов, все это доказывает, что через создание эстетически значимых форм человек стремится эстетически обозначить свое пространство в повседневном бытии, придать ему такие формы, с которыми он не взаимодействовал бы, а общался и чувствовал себя свободным и творческим субъектом [2, 8].

В результате своей деятельности по организации благоприятной творческой и эстетически наполненной образовательной среды С.Т. Шацкий делает ряд важных заключений. Непосредственное изучение окружающей среды ребенка делает успешной работу педагогов и школы в целом. Станиславом Теофиловичем

было выделено несколько путей изучения, где первым стало изучение через детей, которые проявляют влияние среды в своей речи, в сочинениях и рисунках. Также окружающую ребенка среду возможно изучить через непосредственное ознакомление учителя с семьями, окружающими людьми, учреждениями. И наконец, через использование учителем результатов различных исследований (психологических, социологических, экономических и др.). Также школе отводится роль фермента, где предполагается участие школы в работе с окружающей ребенка средой, при этом ни в коем случае не замещать собой этот глобальный процесс [5, 19].

Ближайшее окружение, несомненно, оказывает глубокое влияние на ребенка, существенно влияет на формирование у него эстетического вкуса. Так, если обстановка эстетична, красива, если ребенок видит красивые отношения между людьми, слышит красивую речь, есть основания надеяться, что он с малых лет будет принимать эстетическое окружение как норму, а все, что отличается от этой нормы будет вызывать у него неприятие. Вывод, что на формирование личности оказывает влияние не только школа, но и среда, необходимо признать ценным для педагогической теории и практики.

Библиографический список

1. Гарипова, С. Р., Кириенко, М. В., Влияние визуальной среды интерьера на психологические характеристики учащихся [Электронный ресурс] // Экология человека. – 2003. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-vizualnoy-sredy-interiera-na-psihologicheskie-harakteristiki-uchaschihsya> [Дата обращения: 28.05.2023].
2. Лола, Г. Н. Дизайн-код: культура креатива / Г. Н. Лола. – СПб.: Элмор, 2011. – 140 с.
3. Старосельцева, Н. П. С. Т. Шацкий об эстетическом воспитании детей. Научный отчет 1960–1961 гг. / Н. П. Старосельцева // НА РАО. Ф. 149. Оп. 1. Ед. хр 95.

4. Шацкая, В. Н. С.Т. Шацкий об эстетическом воспитании / В. Н. Шацкая // НА РАО. Ф. 106. Оп. 1. Ед. хр. 203.
5. Шацкая, В. Н., Скаткина, Л. Н. Опыт педагогической деятельности С.Т. Шацкого / под ред. В. Н. Шацкой и Л.Н. Скаткина. – М.: Педагогика, 1976. – 118 с.
6. Шацкий, С. Т. Педагогические сочинения: в 4-х т. / под ред. И. А. Каирова, Л. Н. Скаткина, М. Н. Скатицина, В. Н. Шацкой; Акад. пед. наук РСФСР. – М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1962. – Т. 1. –503 с.
7. Шацкий, С. Т. Педагогические сочинения: в 4-х т. / под ред. И. А. Каирова, Л. Н. Скаткина, М. Н. Скатицина, В. Н. Шацкой.; Акад. пед. наук РСФСР. – М.: Просвещение, 1965. – Т. 4. – 328 с.

Н.Н. Верховод

Магистр педагогического образования ЮФУ

Воспитатель МБДОУ 121

г. Ростов-на-Дону

ДОБРОТА ГЛАЗАМИ ДЕТЕЙ

Аннотация. В статье рассмотрен вопрос воспитания ребенка согласно поставленным целям Федеральной общеобразовательной программы дошкольного образования. В статье приведены примеры добрых поступков глазами воспитанников МБДОУ №121 г. Ростова-на-Дону.

Ключевые слова: добро, воспитанник, ребенок, семья, педагог, воспитатель, сотрудничество, нравственность, качество характера.

N.N. Verkhovod

Teacher MBDOU 121

Rostov-on-Don

KINDNESS THROUGH THE EYES OF CHILDREN

Annotation. The article discusses the issue of raising a child in accordance with the goals of the Federal General Education Program of Preschool Education. The article provides examples of good deeds through the eyes of pupils of MBDOU No. 121 in Rostov-on-Don.

Key words: goodness, pupil, child, family, teacher, educator, cooperation, morality, quality of character.

Актуальность разговора о добре обусловлена изменениями современного ритма жизни нашего общества. Погоня за благами сводит общение с детьми к удовлетворению элементарных жизненных потребностей: помыть; одеть; покормить; отвести в сад; забрать из сада; уложить спать. Эту тему нельзя замалчивать, она важна и направлена на создание нравственно воспитанного, психологически здорового общества будущей России.

Роль добра в воспитании и дошкольном развитии ребенка неопределима. И, конечно, первое формирование добрых качеств характера закладывается в семье. Именно в семье создается микроклимат, благодаря которому у ребенка складываются определенные ценностные ориентиры, отношение к окружающему миру [1, 4], к близким родственникам, друзьям и знакомым, формируются поведение, навыки и умения.

В.А. Сухомлинский говорил: «Воспитывая своего ребенка, ты воспитываешь себя, утверждаешь свои человеческие достоинства». «Ребенок – это зеркало нравственной жизни родителей».

Дошкольная образовательная организация (ДОО) – это учреждение, где дети проводят много времени, пока их родители занимаются житейскими вопросами. В саду дети сталкиваются с первыми жизненными трудностями, открывают для себя новые секреты социума, раскрывают свои таланты и глубины души. И, конечно воспитатели, так же, как и родители, должны нести нравственные понятия при воспитании детей. Необходимо отметить значимость сотрудничества педагогов ДОО и родителями ребенка дошкольного возраста. Сотрудничество в данном случае выражается в систематическом проведении бесед, в рамках которых педагог дошкольного образования должен понять климат в семье своих воспитанников. Воспитатель выясняет, какими ласковыми словами они называют малышей в кругу семьи, чем они любят заниматься дома, какие особенности поведения ребенка радуют родителей, а какие огорчают.

Взаимодействие педагогов с родителями предполагает взаимопомощь, уважение и доверие, знание и учет педагогом условий семейного воспитания, а родителями – условий воспитания в детском саду. Также оно подразумевает обоюдное

желание родителей и педагогов поддерживать обратную связь друг с другом по вопросам воспитания детей. Как правило, воспитатель определяет формы сотрудничества с родителями. Это родительские собрания, индивидуальные консультации, круглые столы, семейный круг. Воспитатель помогает родителям освоить компетенции по вопросам формирования доброго климата в семье и доброго отношения ребенка к жизни. Если нужно, то воспитатель определяет критерии и уровни готовности той или иной семьи к сотрудничеству родителей по вопросам формирования в ребенке нравственных качеств характера.

Давайте разберем, что такое доброта?

Доброта – это качество, которым должен обладать каждый житель Земли. Делать добро – это душевное качество человека, которое сохранилось в нас с далеких времен. Ведь недаром во всех народных сказках добро всегда побеждает зло. И самое главное, доброта – это бескорыстие. Как говорит персонаж одного известного мультфильма, «сделал добро и бросай его в воду». Добро не ищет похвалы, не ожидает наград, оно несет свет и тепло в мир!

Целью Федеральной программы является разностороннее развитие ребенка в период дошкольного детства с учетом возрастных и индивидуальных особенностей, на основе духовно-нравственных ценностей российского народа, исторических и национально-культурных традиций. К традиционным российским духовно-нравственным ценностям относятся, прежде всего, жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, высокие нравственные идеалы, крепкая семья, созидательный труд, приоритет духовного над материальным, гуманизм, милосердие, справедливость, коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение, историческая память и преемственность поколений, единство народов России. Все вышеперечисленные ценности целей Федеральной образовательной программы несут в семье четкий корень добра. А без корней не может быть здорового ствола и ветвей характера человека. Новая Федеральная образовательная программа дошкольного образования создана для воспитания добрых качеств характера воспитанников ДОО [3, 8].

Готовясь к публикации данной статьи, нами были проведены беседы с детьми в разных возрастных группах МБДОУ № 121 г. Ростова-на-Дону. Воспитанникам ДОО было задано несколько вопросов о добре:

Что такое доброта?

Какой он, добрый человек?

Какие добрые поступки Вы совершали?

Какие добрые поступки совершали Ваши близкие?

А Ваша мама добрая, что она для Вас сделала доброго?

Каким должен быть мир добра?

Дети средней группы, немного растерявшись, не могли ответить на вопросы. Но с помощью подсказок взрослых стали вспоминать добрые поступки и добрых людей.

Артем Романов. А мой папа остановился на трассе рядом с машиной, которая заглохла. И на буксире довез дядю до мастерской...

Марк Костенко. Добрый человек всегда улыбается и никогда не плачет.

Аврора Рябоконт. Покормить бездомного котенка.

Мирослава Бахтиярова. Поливать цветы на клумбе. Вот как Вы, Наталья Николаевна!

Варя Панферова. Поделиться конфетой.

Шкатов Вова. Собирать батарейки у нас в группе, это добрый поступок?

А Ваша мама добрая, что она для Вас сделала доброго?

- Она покупает игрушки и вкуснятину, новую одежду... Так большинство детей ответили на вопрос про маму. Тогда, я сказала, что это не добро, это забота о вас. И я рассказала детям о своей маме. О ее доброте к людям, к миру, к жизни.

- Моя мама заботится о больных детях. И постоянно перечисляет деньги для их лечения. Моя мама посадила много деревьев, тем самым она заботится о нашей планете. Моя мама печет пирожки на фронт. Моя мама и папа над своим двором построили детскую площадку, куда приходят играть все дети с улицы. Мои родители воспитали меня с сестрами в понятиях доброты, сострадания, уважения,

любви к природе и людям! После моего рассказа дети стали вспоминать о добрых поступках МАМЫ:

Моя мама сделала тропинку из щебня, засыпав лужи и грязь;

Моя мама помогла бабушке нести тяжелые сумки в магазине;

Моя мамочка отдает мои вещи, из которых я выросла, чужим деткам.

Моя мама приходила в садик и красила площадку.

Моя мама испекла пирог и угостила моих друзей на площадке...

И еще много всего вспомнили дети о своих родителях, бабушках и дедушках. А им всего по 4 года. Думаю, они надолго запомнят наш разговор и будут рады брать пример с родителей.

Дети старшей группы говорили, перебивая друг друга, пока я не попросила поднимать руки, чтобы была возможность услышать каждого ребенка. Ответы имели такой характер: довезти человека бесплатно; когда мы с папой идем на субботник; когда на пляже убираем за собой мусор; когда наши спасатели помогают тушить пожар. Мой папа доктор, и он делает добрые дела! Когда всем хорошо! Когда мы шлем открытки нашим солдатам. А мы выбрали и взяли себе бездомного щенка...

Устами ребенка глаголет истина! Давайте же и мы своими поступками, своей профессиональной деятельностью, своими примерами культивировать добро в наших воспитанниках и в их семьях. Защищать детей от простуды и синяков, ограждать от недобрых слов – работа одинаковая для всех мам, педагогов и наставников на свете. Но главное – научить ребенка быть человеком, дать малышу или малышке силу и умение отличать плохое от хорошего, противостоять злему [2]. Это позволит ребенку более полно познать себя и мир. Но надо помнить, что воспитание должно всегда идти впереди получения знаний... Так говорил Ш.А. Амонашвили – рыцарь гуманной педагогики.

Трудно ли следовать гуманному воспитанию детей? Решить должен каждый, но помогут прийти к верному ответу педагогические аксиомы, выведенные Ш.А Амонашвили.

Доброта воспитывается добротой.

Любовь воспитывается любовью.
Радость воспитывается радостью.
Благородство воспитывается благородством.
Личность воспитывается личностью.
Сталь закаляется огнем, а сила духа растет от дыхания жизни.
Воображение ничто в сравнении с жизнью.
Учите читать книгу мудрости, разлитой в условиях жизни.
Жизнь – это шанс – не упусти его.
Жизнь – это красота – удивляйся ей.
Жизнь – это мечта – осуществи её.
Жизнь – это тайна – разгадай её.
Жизнь – это трагедия – выдержи её.
Жизнь – это приключение – решишь на него.
Жизнь – это жизнь – спаси её.
Дети не готовятся к жизни – они в ней живут [4].

Библиографический список

1. Бабичева, И. В., Чумичева, Р. М. Раннее развитие ребенка на основе социального партнерства дошкольной образовательной организации и семьи: учебно-методическое пособие / И.В. Бабичева Р.М. Чумичева. – Ростов-на-Дону, 2020. – 170 с.
2. Власов, Ю. П., Сталькова, И. Л. «Шестеро в доме, не считая собаки» // Электронная библиотека Booksafe.Net», 2015–2021. – URL: https://booksafe.net/book/stalkova_irina-shesterov_dome_ne_schitaya_sobaki-184021.html [Дата обращения: 20.09.2023].
3. Федеральная образовательная программа дошкольного образования. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2023. – 256 с.
4. Аксиомы гуманной педагогики. – URL: <https://pandia.ru/text/77/447/6786.php> [Дата обращения: 20.09.2023].

Волгина И.В.,
ФЭК РГЭУ (РИНХ),
г. Ростов-на-Дону, Россия

АКТУАЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ К.Д. УШИНСКОГО В ДЕЛЕ ВОСПИТАНИЯ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

Аннотация. В данной статье перечислены и раскрыты педагогические идеи и принципы К.Д. Ушинского, сделана попытка доказать их актуальность. Особое внимание обращено на содержание основных трудов ученого, в которых раскрываются аспекты воспитания. Опираясь на эти источники, автор доказывает важность педагогических идей Ушинского для всех поколений людей, которые ратуют за гуманистический принцип воспитания подрастающего поколения.

Ключевые слова: педагогические идеи, гуманистический смысл, наука и искусство, педагогическая психология, патриотическое воспитание.

I.V. Volgina,
College of Finance and Economy,
Rostov-on-Don State Economy University,
The city of Rostov-on-Don, Russia

SIGNIFICANCE OF K.D. USHINSKY'S PEDAGOGICAL VIEWS ON EDUCATION OF THE YOUNGER GENERATION

Annotation. This article lists and clarifies K.D. Ushinsky's pedagogical views and principles, an attempt was made to prove their relevance. Particular attention is paid to the content of this scholar's main work in which aspects of education are revealed. The author proves the importance of K.D. Ushinsky's pedagogical ideas for all the generations of people who advocate for humanistic educational approach to raising the younger generation.

Key words: pedagogical views, humanistic respect, science and art, pedagogical psychology, promotion of patriotism.

Время жизни и деятельности Константина Дмитриевича Ушинского совпало с периодом быстрого развития мировой науки. Середина девятнадцатого века раскрыла перед человечеством огромные просторы неизведанных страниц научной мысли. Наступила активная эпоха и для педагогики.

Во времена Ушинского велись жаркие споры о том, является ли педагогика самостоятельной наукой, какая связь у нее с другими науками, каков предмет ее исследования. До него педагогика в России считалась частью философии, не самой изученной ее частью. Именно с Ушинского начинается педагогика как наука.

Он поставил ее на научные «рельсы», доказав всем ее жизненную самодостаточность и научную весомость. Министерство просвещения в девятнадцатом веке видело, как правило, назначение педагогики только в том, чтобы обеспечивать исполнение учителями и воспитателями распоряжений, указаний и циркуляров учебного начальства. Соратник и друг Ушинского, М.Л. Песковский писал о школе того времени: «Учебные программы и руководства отличались бессодержательной схоластикой. Прохождение программ держалось на зубрежке. В обращении с учащимися царила жестокость. Время учения было временем безутешного горя для детей, особенно же в младших классах» [3].

В руководящих сферах тогда на педагогику вообще смотрели как на служанку чиновной бюрократии. Поэтому актуальна знаменитая фраза Ушинского, в которой характеризуется вся система народного образования того времени: «Канцелярия и экономия наверху, администрация в середине, учение под ногами, а воспитание за дверьми заведения» [6]. Ушинский одним из первых выступил против такого отношения к педагогической науке, что было отмечено уже его современниками. Они говорили, что благодаря самоотверженной деятельности и гению Ушинского педагогика становилась самостоятельной, специальной отраслью знания. Серьезным препятствием в этом важном деле было нагромождение реакционной немецкой педагогики. «Высшие сферы» общества той эпохи ее всячески приветствовали.

В трудах Ушинского четко отмечается, что педагогика является особой областью необходимых и полезных для человека знаний, что педагогике присущи все свойственные и другим наукам признаки. И что не может быть успеха в деле воспитания подрастающих поколений без педагогической теории. Педагогика есть наука о воспитании человека, предметом ее исследования являются процессы воспитания и формирования человека. Именно на этом настаивает К.Д. Ушинский в своих трудах. Великий ученый считал, что к обширному кругу антропологических наук принадлежат науки, на первый взгляд, не связанные между собой своим содержанием. Это такие науки, как анатомия, физиология, психология, логика. К ним же относятся филология, география, статистика, политическая экономия, ис-

тория, философия и другие. Во всех этих науках излагаются, группируются и соотносятся факты, в которых обнаруживаются свойства предмета воспитания. А предмет воспитания – человек. Таким образом, по мнению Ушинского, для разработки своей научной теории педагогика должна учитывать знания о человеке, имеющиеся во всех гуманитарных и естественных науках.

Такая постановка целей и задач науки о воспитании была для того времени совершенно новой и необычной. Это был научный прорыв. Ушинский говорил, что «если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде всего узнать его тоже во всех отношениях. Ближе всего к педагогике стоят философия, история, социология, логика, психофизиология» [4]. В своем главном научном труде «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» Ушинский сделал попытку свести в систему все положительные знания о важнейших закономерностях развития человеческого организма. Глубокий гуманистический смысл заключается в выводах Ушинского о том, что в человеке скрыты огромные возможности для его всестороннего развития и что эти возможности под действием науки воспитания могут быть умножены.

Во времена Ушинского находились ученые, заявлявшие, что педагогику нельзя считать наукой, потому что те, кто обучают и воспитывают, будто не делают принципиально новых открытий, что педагогика не пользуется экспериментом и опытом, следовательно, ее выводы не могут быть проверены экспериментальным путем и стать достоянием теории. Ушинский показал, что, как и всякая другая наука, педагогика не может развиваться без опыта и что ее открытия являются необходимой предпосылкой совершенствования обучения и воспитания. Константин Дмитриевич разработал основы отечественной педагогической науки. Он предсказывал ей большое будущее. Ушинский называл педагогику не только наукой, но и искусством. Он подчеркивал ее творческую роль и воспитательное значение. Он был уверен, что педагогика, изучая человека во всех отношениях, может и должна активно влиять на его развитие в духовном плане.

Сравнивая искусство с наукой, Ушинский обращал внимание на то, что наука лишь изучает то, что существует или существовало, а искусство стремится тво-

рять то, чего еще нет, устремляясь в будущее. В воспитательном значении педагогика, по мнению Ушинского, является высшим из искусств, потому что она стремится сделать человека лучше в духовно-нравственном отношении, сделать человека Человеком с большой буквы. Тем более, что стремление совершенствоваться лежит в основе самой человеческой природы. Педагогика является, в сущности, и наукой, и искусством. Без науки немислимо искусство воспитания. Так считал великий Ушинский. Так считает сейчас вся прогрессивная наука.

Огромное значение Константин Дмитриевич уделял патриотическому воспитанию. Он считал, что неразрывные связи между поколениями, любовь к Отчизне, уважение к ее прошлому и настоящему воспитывают настоящего гражданина своей Родины. Поэтому он сетовал, когда говорил, что любой швейцарский десятилетний мальчик знает о своей маленькой стране больше, чем русский подросток о России. И так актуальна до сих пор знаменитая статья К.Д. Ушинского «О необходимости сделать русские школы русскими». Считаю, что данную статью можно назвать манифестом российских педагогов. В ней великий педагог ратует за то, чтобы ушла в прошлое вечная зубрежка латинских и древнегреческих слов, распространенная в те времена во всех образовательных учреждениях страны. Он призывает изучать не только в школе, но и в высших учебных заведениях тщательнейшим образом историю и географию России. Чтобы не оконфузился на выпускном экзамене старшеклассник, не сумевший показать на карте, на какой реке находится город Самара, но зато бойко назвавший реку, на которой стоит Мадрид. Изучать свою страну, свою Родину, по Ушинскому, святая обязанность каждого россиянина. И главным помощником в этом для него является педагог, воспитатель, наставник. Так учил и учит нас великий Константин Дмитриевич Ушинский.

Надо сказать, что Ушинский никогда не пытался составлять свод готовых правил для учителей на все случаи жизни. Главное, что он все время доказывал, что обучающиеся должны получить знания, которые они могли бы использовать на практике. Большое внимание Константин Дмитриевич уделял распространению психологических знаний в педагогической среде. Он стал выразителем того

направления в педагогике, которое сейчас называют педагогической психологией. Он делил психические процессы на два вида: «душевные» и «духовные». Человеку свойственны «духовные» процессы. Подробно изучая средства познания, Ушинский считал лучшими методами – сравнение, наблюдение, опыт. Именно ему принадлежит научное обоснование принципов обучения: принцип сознательного усвоения знаний; принцип наглядности; принцип сравнения; принцип анализа и обобщения. Также Ушинский доказывал единство языка и мышления.

К.Д. Ушинский внес огромный вклад в изучение грамматики русского языка, на основе чего он создал школьный курс грамматики, который пользовался особой популярностью среди педагогов дореволюционной России. И сейчас он не потерял своей актуальности.

Говоря о воспитании, великий Ушинский трактует трудовую деятельность «даром божьим», он придает огромное значение труду как явлению человеческой жизни, спасающему его от безделья, уныния, праздной несостоятельности. В своей статье «Труд в его психическом и воспитательном значении» он подчеркивает, что «воспитание гражданина в труде и через труд определяет его нравственный подход к жизни: жизнь без труда – жизнь паразитическая, лишаящая человека элементарного достоинства» [5].

Следует также добавить, что Ушинский был не только педагогом, но и талантливым детским писателем. Он понимал, что художественное слово является верным средством воспитания. Из 128 художественных произведений К.Д. Ушинского, которые он поместил в книги «Родное слово», абсолютно все являются классикой детской литературы. Особо можно выделить такие, как «Четыре желания», «Слепая лошадь», «Дети в роще», «Поездка из столицы в деревню», «Утренние лучи», «Сумка почтальона». Эти рассказы, притчи и сказки и сегодня воспитывают в подрастающих поколениях любовь к Родине, к народу, к его прошлому и настоящему.

Огромное влияние К.Д. Ушинский оказал на развитие в России народных школ. Также он ратовал за открытие в стране ремесленных школ и настаивал на уважительном отношении к ребенку и его труду. В его известной статье «Необ-

ходимость ремесленных школ в столицах» ясно сказано, что взрослые люди должны видеть в ребенке «дитя и будущего гражданина и работника, а не животную силу, которой уже можно воспользоваться» [6].

Значение педагогических идей К.Д. Ушинского до сих пор остается актуальным. Все его фундаментальные труды, статьи и учебные пособия, поэтические и художественные произведения пользуются большим спросом не только в среде преподавателей и учителей, но и родителей, которым не безразлично, кем станут их дети, и в какой стране они будут жить. Поэтому так свежо и значительно звучат слова Л.Н. Модзалевского, одного из соратников К.Д. Ушинского, о его вкладе в мировую науку и культуру. Он удивительно образно написал: «Ушинский – это наш действительно народный педагог, точно так же, как Ломоносов – наш народный ученый, Суворов – наш народный полководец, Пушкин – наш народный поэт, Глинка – наш народный композитор. Поэтому вполне справедливо Ушинского называли «учителем русских учителей» [2].

Библиографический список

1. Аверьянова, Л. Н. Великий русский педагог и современная педагогика: к 185-летию со дня рождения К.Д. Ушинского, 1824–1870 гг./ Л. Н. Аверьянова // Профессионал, Мастер-класс. – 2009. – Вып. № 4. – С. 10.
2. Модзалевский, Л. М. О народности воспитания по Ушинскому. Сб. Памяти Константина Дмитриевича Ушинского / Л.М. Модзалевский. – СПб.: Изд-во Товарищество «Общественная польза», 1896. – С. 162.
3. Песковский, М. Л. К.Д. Ушинский / М. Л. Песковский. – СПб. 1893. – С. 6.
4. Ушинский, К. Д. Собр. соч. Т. 2. – С. 124.
5. Ушинский, К. Д. Собр. соч. Т. 2. – С. 335.
6. Ушинский, К. Д. Собр. соч. Т. 3. – С. 502.
7. Ушинский, К. Д. Собр. соч. Т. 8. – С. 134.
8. Ушинский и современность / Э. Д. Днепров. – URL: https://azbyka.ru/otechnik/Konstantin_Ushinskij/ushinskij-i-sovremennost/ [Дата обращения: 20.09.2023].

Оганян Т.Б.,
доктор педагогических наук,
доцент, РГЭУ (РИНХ)
г. Ростов-на-Дону, Россия

ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГА-НАСТАВНИКА В НАСЛЕДИИ К.Д. УШИНСКОГО

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные для современной практики отечественного образования профессиональные и личностные требования к педагогу-наставнику, его социальное значение на основе педагогического наследия К.Д. Ушинского.

Ключевые слова: педагог, наставник, наследие, требования, качества.

Ohanyan T.B.
Doctor of Pedagogical Sciences,
Rostov State University of Economics,
Rostov-on-Don, Russia

THE PROBLEM OF A TEACHER-MENTOR IN THE LEGACY OF K.D. USHINSKY

Annotation. The article deals with the professional and personal requirements for a teacher-mentor that are relevant for the modern practice of domestic education, as well as its social significance based on the pedagogical heritage of K.D. Ushinsky.

Key words: teacher, mentor, legacy, requirements, qualities.

В год, посвящённый педагогам и наставникам, неслучайно совпавший с 200-летием отца русской педагогики – К.Д. Ушинского, особенно важно поразмышлять о том месте, которое занимает эта тема в его жизнедеятельности. Сразу следует подметить, что проблема педагога-наставника пронизывает всё педагогическое наследие К.Д. Ушинского и находит своё отражение в двух направлениях: во-первых, в практике – непосредственно в педагогической деятельности выдающегося педагога, во-вторых, в теории – в публикациях «отца русской педагогики».

Первое направление со всей широтой открывается нам в том, что любимым делом К.Д. Ушинского было преподавание. Известно, что за весь свой недолгий, но яркий жизненный путь он побывал в следующих должностях, самым непосредственным образом связанных с собственно педагогической деятельностью: профессора энциклопедии, государственного права и науки финансов Ярослав-

ского юридического лица; преподавателя словесности и законовещения Гатчинского сиротского института, инспектора классов Смольного института благородных девиц. Будучи сам талантливым лектором по истории, политической экономии, этнографии, философии, филологии, и психологии, К.Д. Ушинский был убеждён, что передавать знания без профессиональной методической подготовки невозможно. Следует подметить, что в собственной педагогической деятельности К.Д. Ушинский соединял в себе роли наставника и как педагог-практик, и как родитель. Не отделяя личное счастье от социального блага, он стремился наполнить свою жизнь общественно полезной деятельностью. Все его педагогические находки, которыми обосновывались и подкреплялись его теоретические суждения в этой области, основывались на опыте деятельности в перечисленных выше учебных заведениях. Более того и его собственная семья была практически педагогической лабораторией. Восприятие помещённого в учебных книгах «Детский мир», «Родное слово» материала проверялось в кругу семьи в процессе воспитания всех его шестерых детей. Такого рода практическая деятельность позволяла ему рефлексировать результаты педагогического влияния предлагаемого воспитательно-образовательного материала, методов и приёмов его предложения воспитанникам, корректируя учебно-воспитательный материал, описывая и обобщая полученные данные в своих статьях, наталкивала на размышления о роли педагога-наставника в воспитании и требованиях к нему.

Второе направление деятельности К.Д. Ушинского по проблеме педагога-наставника, как уже указывалось выше, – теоретическое. Оно раскрывается в его служебных записках, письмах, многочисленных статьях, среди которых наиболее заметными являются труды: «О пользе педагогической литературы», «Проект учительской семинарии».

Считая мать первой естественной наставницей, К.Д. Ушинский был убеждён, что от её подготовленности во многом зависит умственное и нравственное развитие ребёнка. В этой связи на всех этапах педагогической деятельности он много внимания уделял проблемам женского образования. Более того, будучи отцом шестерых детей, накопив опыт их воспитания, К.Д. Ушинский распространяя

ет наставническую ответственность за воспитание детей на родителей в целом. Он был убеждён в том, что тот, кто имеет детей, обязан воспитать из них хороших, полезных членов общества, в котором он живёт. Стремясь оказать помощь педагогам и родителям в деле воспитания, обучения и развития детей, он создал учебник «Родное слово» вместе с книгой для учащихся. Он её так и назвал «Советы родителям и наставникам о преподавании родного языка по учебнику «Родное слово» [1].

По Ушинскому, родители являются первыми педагогами для своих детей, они закладывают первые семена плодов воспитания. Отмечая это, К.Д. Ушинский считал, что для родителей важно приобретение педагогических знаний. Он обратил внимание на то, что педагоги образовательных организаций сталкиваются часто с тем, что родители воспитанников совершенно неверно объясняют себе события, происходящие в учебном заведении, касающиеся их детей: наказывают за то, за что не следует наказывать, поощряют к поступкам, с которыми борется учреждение, внушают им такой образ мыслей, который противоречит истинно нравственному воспитанию [2]. Идея К.Д. Ушинского о наставнической миссии родителей актуализирует на современном этапе необходимость воспитания педагогической культуры будущих родителей посредством педагогического просвещения.

В школе К. Д. Ушинский ведущую роль отводил учителю. Он был убеждён, что педагога не могут заменить никакие программы, учебные планы, учебники и дидактические средства. По его мнению, учитель «одухотворяет» учебную деятельность обучающихся, именно он является источником живого знания и воспитательного влияния на них. На современном этапе, когда над педагогами возвышается целая иерархия не имеющих педагогического образования чиновников, отвлекающих педагога на второстепенные вопросы, связанные с оформлением учебных документов и отчетов, актуальна деятельность К.Д.Ушинского, направленная на пробуждение осознания педагогами неопределимой социальной пользы непосредственной педагогической деятельности с детьми через высвечивание её величия.

Много внимания в своих трудах К. Д. Ушинский уделяет всесторонней подготовке учителя. В этой подготовке молодого педагога значительную роль он отводил наставнической деятельности, которая достаточно широко представлена им в «Проекте учительской семинарии». В обязанности наставников будущих учителей входило профессиональное сопровождение их подготовки, составление учебных руководств, апробация их на уроках семинаристов – будущих педагогов, корректировка, окончательная обработка и вывод на тиражирование. Обращая внимание на вопросы профессиональной подготовки педагога, К. Д. Ушинский подчеркивал, что специальная подготовка является всего лишь небольшой, хотя и значимой, частью успеха дела воспитания и обучения. Для того, чтобы каждый урок нес развивающее и воспитательное влияние от педагога требуется характер, нравственность, убеждение, так как самое сильное влияние на учеников оказывает личность учителя [3].

К. Д. Ушинский, отстаивая право педагога на творчество, считал, что наставник вправе выбирать способ воспитательного влияния, и никто не может и не должен навязывать ему указаний о том, как поступить в каждом конкретном случае, какой употребить метод или прием. Эта позиция сегодня твердо закреплена в законе РФ «Об образовании». Чтобы такой выбор был всегда целесообразным, К.Д. Ушинский требовал от наставников знания законов развития педагогического явления и объективных связей между средствами влияния и результатом. С этой целью предлагал наставникам тщательно изучать физическую и душевную природу человека вообще, изучать своих воспитанников и окружающие их обстоятельства, вникать в историю различных педагогических мер [1]. В статье «О пользе педагогической литературы» К. Д. Ушинский подчеркивает, что на деле каждый педагог должен быть психологом: со знанием дела изучать воспитанника, его способности, наклонности, достоинства и недостатки, давать направление его воле, раскрывать интеллектуальные силы, искоренять дурные привычки. По-мнению К.Д. Ушинского, прежде чем сделаться практиком, педагог должен много учиться пониманию души через освоение психологии и много думать о цели, предмете и средствах воспитания. В этой связи К. Д. Ушинский от каждого

педагога-практика требовал добросовестного и сознательного выполнения своего долга, а именно: занимаясь воспитанием духовной стороны человека, употреблять все зависящие от него средства, чтобы познакомиться как можно ближе с предметом своей деятельности [2].

К. Д. Ушинский отмечал, что наставник и воспитатель нуждается в постоянном вдохновении, но их деятельность скрыта от общества. Более того результаты её обнаруживаются через длительный промежуток времени и замечаются не многими. Ещё реже они видны самим воспитателям, так воспитанник через определённое время выходит из-под их влияния. Однообразие же деятельности педагогов способно породить стереотипы, усыпив их ум и приучив его к бессознательным действиям. Актуальна мысль К. Д. Ушинского о том, что встречаются молодые люди, которые, не открыв в воспитании для себя интереса, бросали педагогическое поприще, заметив на себе его усыпительное действие. Эта мысль требует в настоящее время серьёзной проработки в свете необходимости обновления способов мотивации абитуриентов и студентов к педагогической профессии, её популяризации. Ведь, по словам К.Д. Ушинского, «молодой человек, умственная деятельность которого сильно пробуждена, не легко решится отдать свою жизнь таким занятиям, о которых не услышишь ни от кого ни одного слова...» [2, 171].

О профессиональном выгорании, стереотипах в деятельности педагога ярко и образно говорится в трудах К.Д. Ушинского: «Посмотрите на иного преподавателя, который, что называется, втянулся в свою должность. Он, кажется, принимает живое участие в том, что говорит: делает энергические жесты, многозначительно улыбается, грозно хмурит брови. ... Он точно так же улыбается, точно так же стучит рукой двадцать лет сряду на каждом уроке. ... После лекции, когда он приходит домой, серьёзные житейские заботы... снова пробуждают его к жизни. Как же требовать, чтобы у такого преподавателя ученики сохранили возбуждённое состояние, необходимое для всякого плодovitого учения... Конечно, это исключение, но исключения эти попадают довольно часто, а их не должно быть вовсе» [Там же].

Для того, чтобы избежать подобного рода издержек педагогической профессии, К. Д. Ушинский привлекает внимание педагогов к их межпоколенческой миссии. Стараясь сделать эту миссию общеизвестной и привлекательной для самих педагогов, он предпринял серьёзные и довольно успешные попытки развития педагогической литературы. К. Д. Ушинский считал, что последняя своей живостью, новизной вырвет воспитателя «из его замкнутой, усыпительной сферы», введёт его «в благородный круг мыслителей, посвятивших всю свою жизнь делу воспитания». Именно издание педагогической литературы и обращение к ней воспитателя, по мнению Константина Дмитриевича, позволит педагогу соответствовать уровню современного воспитания, чувствовать себя «живым, деятельным членом великого организма, борющегося с невежеством и пороками человечества, посредником между всем, что было благородного и высокого в прошедшей истории людей, и поколением новым, хранителем заветов людей, борющихся за истину и за благо» [Там же].

С другой стороны, по словам К.Д. Ушинского, в отношении педагогической литературы педагог может быть не только её читателем, но и автором, что тоже может являться достаточно сильным мотиватором педагогической деятельности наставника. Тогда его «опыт, мысль, которую он выработал в своей практике, новый вопрос, родившийся в его голове, – всё это не остаётся в пределах его школы или, что ещё хуже, не умрёт в нём самом: но, появившись на литературном поприще, облетит все концы России, заглянет во все захолустья, где только есть школа, и вызовет сочувствие или спор в сотне его товарищей, дела которых коснётся мысль его прямо; она может вызвать горячее сочувствие, приобрести защитников и перейти в действительность не в тесных пределах одного класса или одной школы, но в обширных пределах общественного образования целого государства» [Там же]. Такой поворот позволяет наставнику ощутить значимость своих вкладов в общее дело, свою социальную пользу, найти единомышленников.

Из педагогического наследия К.Д. Ушинского следует, что межпоколенческая миссия наставничества присуща взрослым, которые хоть как-то причастны к деятельности воспитания и обучения: родителям, воспитателям, учителям, препода-

давателям, тренерам, инструкторам и т.д. Важно, чтобы все наставники осознавали выполняемую ими миссию, придерживались единства требований в деле воспитания, постоянно работали над собственным профессиональным и личностным совершенствованием.

Библиографический список

1. Егоров, С. Ф. К. Д. Ушинский: жизнь и педагогическая деятельность // Ушинский К. Д. Педагогические сочинения: в 6 т. / сост. С.Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1988. – Т. 1 – С. 6–30.
2. Ушинский, К. Д. О пользе педагогической литературы / К. Д. Ушинский // Педагогические сочинения: в 6 т. / сост. С. Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1988. – Т. 1 – С. 160–176.
3. Ушинский, К. Д. Проект учительской семинарии / К. Д. Ушинский // Педагогические сочинения: в 6 т. / сост. С. Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1988. – Т. 2. – С. 81–107.

Онищенко Ю.В.,
ФЭК РГЭУ (РИНХ),
г. Ростов-на-Дону, Россия

ИДЕЯ СОТРУДНИЧЕСТВА В ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ (ПО МАТЕРИАЛАМ ТРУДОВ К. Д. УШИНСКОГО)

Аннотация. В данной статье перечислены и раскрыты педагогические идеи и принципы К.Д. Ушинского. Раскрыта проблема формирования личности учителя и его роли в жизни ученика. Затронута тема народности и важности роли учителя – наставника для молодого поколения.

Ключевые слова: личность учителя, великие реформы, народность, воспитание, учитель-наставник.

Yu.V. Onischenko,
College of Finance and Economy,
Rostov-on-Don State Economy University,
the city of Rostov-on-Don, Russia

COOPERATION IDEA IN UPBRINGING PROCESS (ON THE BASIS OF WORKS BY KONSTANTIN USHINSKY)

Annotation. This article lists and clarifies K.D. Ushinsky's pedagogical views and principles, an attempt was made to prove their relevance. The problem of the formation of the teacher's personality and his role in the students' life is revealed. The topic of nationality and the significance of the role of a teacher – mentor for the younger generation are touched upon.

Key words: teacher's personality, great reforms, nationality, upbringing, teacher-mentor.

Проблема формирования личности учителя, а также его подготовка остаются до сих пор актуальной проблемой современного общества. Педагогическая идея К.Д. Ушинского о связи школы с жизнью в современных условиях приобретает особое значение.

К.Д. Ушинский говорил, «что жизнь легко опрокидывает школу, которая становится поперёк ее жизни, что истинное воспитание должно быть посредником между школой с одной стороны, жизнью и наукой – с другой».

Учитель всегда должен помнить, что он выводит новые поколения в жизнь, от деятельности его воспитанников зависит направление и содержание общественного развития.

Время жизни К.Д. Ушинского совпало с началом эпохи великих реформ, когда происходили изменения во всех областях жизни страны, в том числе и в образовании. Великие реформы стали отправной точкой длительного процесса зарождения и последующего развития народной школы в нашей стране.

К.Д. Ушинский считал, что основной целью воспитания человека может быть только сам человек, и все, что существует вокруг, создано для человека.

В основе педагогической системы К.Д. Ушинского лежит идея народности.

«Есть одна только общая для всех прирождённая склонность, на которую всегда может рассчитывать воспитание: это то, что мы называем народностью. Обращаясь к народности, воспитание всегда найдёт ответ и содействие в живом и сильном чувстве человека, которое действует гораздо сильнее убеждения, принятого одним умом, или привычки, вкоренённой страхом наказаний» [5].

В статье «О народности в общественном воспитании» К. Д. Ушинский даёт меткую характеристику и глубокий анализ французского, английского, немецкого и американского воспитания. Ушинский был уверен, что в школе необходимо изучать Библию, которая является важным средством воспитания учащихся: «Библия помогает по-новому взглянуть на многие педагогические идеи, глубже понимать их смысл, рассмотрев через призму вечных нравственных общечеловеческих ценностей» [4].

К.Д. Ушинский высоко оценивал роль учителя. Он считал, что влияние педагога на воспитанников составляет воспитательную силу, которую нельзя заменить программами, организацией учебных заведений. В статье «Проект учительской семинарии», которая была опубликована в 1861 году в «Журнале Министерства Народного Просвещения», Ушинский подробно разработал систему подготовки будущих учителей для сельских народных школ. Он также высказывал предложения о создании в университетах педагогических факультетов, где бы готовили преподавателей педагогики и учителей для средних школ.

К. Д. Ушинский уделял много внимания методическим аспектам в подготовке учителя. Учитель должен сочетать индивидуальную работу с учащимися и одновременно со всем классом. Формы и виды учебных занятий могут быть различными. На уроке дети получают новые знания, закрепляют уже полученные знания, позже выполняют письменные работы, чтобы научиться применять знания для решения конкретных практических задач; каждый урок должен носить воспитательный характер. Ученики быстро утомляются, значит, на уроке должна происходить смена действий, не только смена вида урока или его формы, но и использование игровой деятельности.

Большое значение К.Д. Ушинский придавал развитию у детей умения работать самостоятельно, нельзя дать детям домашнюю работу, пока они не овладеют этим умением самостоятельно.

Современные исследователи педагогического творчества К. Д. Ушинского подчёркивают, что все изданные учебники по методике первоначального

обучения уступают учебным книгам Ушинского. По словам Н.Ф. Бунакова, «родное слово даёт учителям превосходное дидактическое руководство, а для детей хороший материал для чтения, обработанный с редким талантом и строгим педагогическим тактом» [2].

Идеи К.Д. Ушинского об учителе и его подготовке не потеряли актуальности и в настоящее время: идея учителя, служащего интересам народа; структура и содержание подготовки учителя, его непрерывного личностного и профессионального роста. Соглашаясь с мнением К.Д. Ушинского, отметим, что современный учитель предстаёт перед обучающимися не только как носитель знания, но и человек высокой культуры и нравственности. Поэтому, каждый урок, каждая ситуация общения с учащимися должны носить воспитывающий и развивающий характер.

Такой путь познания перед учеником открывает учитель-наставник. Он постоянно даёт ученикам почувствовать пользу учебной деятельности для их жизни, необходимость привычки и навыков умственного труда, которые он получает в процессе обучения. Сам ученик полезность знаний может понимать слишком упрощённо и неверно, и здесь важна роль учителя-наставника, который поможет ученикам правильно оценить школьное обучение.

Учитель-наставник выступает посредником между наукой и учеником. Он как бы наставляет ученика на тот путь, который даёт ученику возможность постоянно упражнять и совершенствовать свои познавательные способности: наблюдение, память, мышление.

Под руководством наставника укрепляется воля и характер ученика. Особенно заботится наставник об усвоении учащимися их идей и знаний, которые в будущем должны составить систему взглядов человека.

Таким образом, не наука и не знания должны стоять в центре обучения, а сам ученик! Усвоение знаний не должно быть главной, а тем более единственной целью. В руках учителя-наставника обучение является средством развития заложенных от природы в человеке способностей, средством пробуждения

познавательной самостоятельности ученика, формирования основ его мировоззрения, воспитания чувств и укрепления воли.

Библиографический список

1. Гончаров, Н. Н. Педагогическая система К. Д. Ушинского / Н. Н. Гончаров. – М., 1974. – С. 324.
2. Рычагов, А. Х. К. Д. Ушинский о содержании и методах нравственного воспитания школьников / А. Х. Рычагов. – Минск, 1974. – С. 163.
3. Ушинский, К. Д. О нравственном элементе в русском воспитании / сост. П.А. Лебедев. – М., 1998. – С. 50.
4. Ушинский, К. Д. О народности в общественном воспитании. Антология гуманной педагогики К.Д. Ушинского. – М., 1998. – С. 543.
5. Ушинский, К. Д. Наука и искусство воспитания / сост. С. Ф. Егоров. – М., 1994. – С. 207.

Потапова А.А.

аспирантка

ЧОУ ВО «Таганрогский институт управления и экономики»

г. Таганрог

АНТРОПОЛОГИЯ КАК ОСНОВА ПЕДАГОГИКИ В НАСЛЕДИИ П.Ф. ЛЕСГАФТА

Аннотация. В статье рассматривается проблема возникновения антропологии как науки. Обосновывается место педагогической антропологии П.Ф. Лесгафта для развития научных основ образования, совершенствование образовательного и семейного процесса воспитания личности ребенка.

Ключевые слова: антропология П.Ф. Лесгафта, семейное воспитание, гармоничная личность.

Potapova A.A.

graduate student

Taganrog Institute of Management and Economics

ANTHROPOLOGY AS THE BASIS OF PEDAGOGY IN THE LEGACY OF P.F. LESGAFT

Annotation. The article deals with the problem of the emergence of anthropology as a science. The author substantiates the place of P.F. Lesgaft's pedagogical anthropology for the development of the scientific foundations of education, the improvement of the educational and family process of educating a child's personality.

Key words: anthropology P.F. Lesgaft, family education, harmonious personality.

Полагаем, что важно перед тем, как писать об антропологии, необходимо изучить ее происхождение. Во многих источниках упоминается как основатель данного философского направления Аристотель. Однако, хотя слово антропология и состоит из двух частей («антропос» – человек, «логос» – наука), но такая конструкция не была известна в греческом языке, она возникла через латынь уже в эпоху Возрождения, можно предположить, что во Франции [13]. На протяжении многих веков становление антропологии как научного знания проходило в различных научных областях: истории, биологии, философии, психологии. Изучение человека с разных сторон позволяет исследовать как природу и сущность человека, так и его связи в социуме. Мы не будем преследовать цель осветить сложный путь развития антропологии подробно, обратимся к XIX веку.

Педагогическая антропология имеет многогранную историю развития, и как самостоятельная наука стала формироваться во второй половине XIX – начала XX вв. Основоположником антропологии в педагогике считается К.Д. Ушинский. Он создал учение, которое рассматривает человека как предмет воспитания. Последователем К.Д. Ушинского считается П.Ф. Лесгафт, который дополняет теорию предшественника. Общечеловеческие проблемы (высокая смертность детей, эпидемии, низкая грамотность, низкий уровень морали, телесные наказания, отсутствие прав человека и др.) вызвали потребность в создании специальной образовательной программы гуманистической, воспитательной и оздоровительной направленности [9]. И если К.Д. Ушинский в педагогической антропологии рассматривал человека как предмет для воспитания, то П.Ф. Лесгафт рассматривал антропологию как науку о человеке, которая изучает не только строение, но и влияние на него окружающей среды. Ученый писал: «Познать человека, направить и оценить его действия мы можем только тогда, когда, понимая строение его организма, мы хорошо будем знать влияние на него всех внешних условий, как

физических, так и нравственных»[4]. Петр Францевич Лесгафт, основываясь на понимании связи человека с окружающей средой, а также воздействие среды на человека, упорядочил психологические, анатомические, физиологические знания с педагогическими концепциями. Он рассматривает человека и взаимодействия, в которые он вступает, как объекты для исследования. О. И. Панова пишет в своей работе о том, что основой для слияния послужило понятие «развитие», которое заключало в себе социально-биологический характер. Ученый рассматривал его в тесной взаимосвязи с воспитанием как социальным процессом и со строением и функционированием человеческого организма [10]. В трудах П.Ф. Лесгафта нашла отражение основная идея русской педагогики последней трети XIX века о том, что педагогическая теория и практика должны опираться на антропологию как целостное учение о значении, развитии человеческого организма и непременно учитывать физическое и нравственное влияние окружающей среды на развитие личности. В своей работе «Задачи антропологии и методы ее изучения», он подчеркивал, что познать человека, направить его действия мы можем только тогда, когда мы хорошо будем знать влияние на него всех внешних условий, как физических, так и нравственных. Реализуя антропологический подход, в работе «Антропология и педагогика» (1889) общей целью воспитания и образования Лесгафт называет всестороннее развитие человеческого организма. Антропология должна стать, с его точки зрения, главной опорой педагогики. Иначе педагогика никогда не станет наукой, а будет историей педагогических методов. Только антропология способна дать целостный взгляд на человека, на его физическое и психическое развитие [1].

Алгоритм изучения личности по теории П.Ф. Лесгафта состоит в том, чтобы разделить: что дала человеку природа, что дала окружающая среда и что он сам сделал для себя. Природа дает человеку наследственные и врожденные качества, которые отражаются в проявлении его личности и наделяет каждого ребенка большим количеством задатков, различных способностей. Но они могут не проявиться, если не будет для этого благоприятных условий окружающей среды. В развитии ребенка П. Ф. Лесгафт придавал большое значение не наследственно-

сти, а воздействию окружающих людей и воспитанию, а именно семье до семи лет. Ученый-исследователь отвергал мысль о природной испорченности детей, он писал так: «Весьма распространенное мнение, что ребенок врожденно зол, ленив, капризен и вообще дурен, пока не коснулось его воспитание, совершенно не верно и несправедливо» [10]. Однако он и не идеализировал природу детей, а подходил реально, как ученый гуманист. «Нельзя ребенка сделать человеком, а можно только этому способствовать и не мешать, чтобы он сам в себе выработал человека» [1, 162]. Лесгафт считал, что правильное семейное воспитание детей возможно в семьях, где преобладает взаимное уважение членов семьи друг к другу и совместная деятельность. Ученый считал, что высоконравственный и всесторонне развитый человек получится, если с раннего детства его приучать к самостоятельному мышлению, к сознательному отношению к своим поступкам, к самоконтролю и самообладанию, умению работать и преодолевать трудности. В семье, по мнению Лесгафта, недопустимо авторитарное образование, которое противоречит гуманным принципам. Фундаментом семейной педагогики является личность ребенка и ее неприкосновенность, развитие детской инициативности, самостоятельности и творчества. А также, последовательность слова и дела в воспитательном процессе. Дети должны расти в атмосфере любви, где было признание личности ребенка и его неприкосновенности, в формировании нравственных основ и развитии способностей. Особое внимание ученого было направлено на развитие нравственности семьи, а именно матери, ибо как она является естественной воспитательницей. Лесгафт П.Ф. отмечал, что «женщина любящая, разумная и высокообразованная не допустит произвола, лжи и оскорбления ребенка, будет содействовать развитию сознательной деятельности. Уровень развития общества находится всегда в прямой связи и прямой пропорциональности с уровнем развития женщины» [15, 21].

Таким образом, выявляя влияние идей педагогической антропологии П.Ф. Лесгафта на современную теорию педагогического взаимодействия, можно сделать вывод, что данное учение многогранно, его концепция педагогического взаимодействия объединяет представление о ребенке как идеальном «продукте» и

новом материале педагогических преобразований. Ученый совместил антропологию с педагогическими традициями. Важное значение для дальнейшего развития педагогической науки и практики имеют его представления о семейном воспитании, в основе которого лежит идеал нравственного и гуманного человека. Всё это необходимо еще осмысливать и изучать современным психологам и педагогам. И все это является интересной проблемой, которая не может быть решена в рамках статьи, но имеет потенциал к рассмотрению.

Библиографический список

1. Антология гуманной педагогики. Лесгафт / сост. Е.Ш. Бух. – Москва: Изд-во МГПУ, 2002.
2. Бух, Е. Ш. Важнее, чем право на жизнь. – М., 1996.
3. Воробьев, Н. А. П. Ф. Лесгафт в воспоминаниях современников / Н. А. Воробьев // Историко-педагогический журнал. – 2018. – № 3. – С. 197–208.
4. Лесгафт, П.Ф. Психология нравственного и физического воспитания / Сост. М.П. Иванова. – М.: Изд-во Института практической психологии. – Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 1998. – С. 456.
5. Лесгафт, П. Ф. Собрание педагогических сочинений: в 5 т. Статьи. Извлечения из «Основ теоретической анатомии». Отчеты. 1891–1909 / П.Ф. Лесгафт. – М.: Физкультура и спорт, 1954. – Т. 5. – С. 391.
6. Лесгафт, П. Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение // П. Ф. Лесгафт Собрание педагогических сочинений. – СПб., 1912. Т.13.
7. Лесгафт, П. Ф. Материал к лекциям для слушателей института Текст. / П. Ф. Лесгафт. – Л., 1960. – С. 48.
8. Общая педагогика с основами педагогической антропологии: учебное пособие для студентов высш. учеб. заведений / Уральский гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2003. – С. 172.
9. Педагогическая антропология П.Ф. Лесгафта и современные идеи педагогического взаимодействия: монография / Уральский гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2003. – С. 210.

10. Панова, О. И. Педагогическая антропология П.Ф. Лесгафта и современные идеи педагогического взаимодействия / О. И. Панова: автореферат ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2007.
11. Полянский, М. А. Антропологическая педагогика П.Ф. Лесгафта / Педагогика школьная. 2007. – URL: https://portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1191499259&archive=&start_from=&ucat=& [Дата обращения: 20.09.2023].
12. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – С. 365.
13. Online Etymology Dictionary [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.etymonline.com/> [Дата обращения: 11.09.2023].

Рычагова Е. С.,
канд. пед. наук, МПГУ,
г. Москва, Россия;
Кондратьева Н.Л.,
канд. пед. наук, МПГУ,
г. Москва, Россия;
Воробьева И.Н.,
МПГУ,
г. Москва, Россия

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К ИССЛЕДОВАНИЮ ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ В КОЛЛЕКТИВЕ (ОПЫТ РАБОТЫ)

Аннотация. В статье рассматриваются основные компоненты педагогической системы А.С. Макаренко, уделяется внимание подготовке будущих педагогов через погружение в специально подготовленное культурно-образовательное пространство, приводятся примеры из творческих работ студентов.

Ключевые слова: педагог-новатор, педагогическая система, воспитание в коллективе, трудовое воспитание, культурно-образовательное пространство, гуманистические взгляды.

Rychagova E.S.,
Candidate of Pedagogic Sciences,
Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia;
Kondratyeva N.L.,

Candidate of Pedagogic Sciences,
Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia;
Vorobeyva I. N.,
Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

THE EXPERIENCE OF PREPARING STUDENTS FOR THE RESEARCH ON THE PROBLEM OF UPBRINGING CHILDREN IN COLLECTIVE

Annotation. The article demonstrates the discussion on fundamental pedagogical components of Makarenko's system. Additionally, the text focuses on future pedagogues training by means of specially prepared culturally educative immersion in ecosystem. Latter is disclosed by empirical cases of creative students' works.

Key words: innovative teacher, pedagogical system, upbringing in collective, work education, culturally educative ecosystem, humanistic views.

13 марта 2023 г. отмечалась знаменательная дата – 135 лет со дня рождения А.С. Макаренко, выдающегося отечественного педагога, признанного новатора образования, гуманиста и писателя. Кроме того, к дню рождения были приурочены еще два важных события – 90-летие выхода в свет бессмертной «Педагогической поэмы» и 85-летие первой публикации его завершающего труда «Флаги на башнях». «Педагогическая поэма» – главная книга Макаренко, которая имеет значение и как художественное произведение, и как педагогическое руководство, и как исторический документ. Это произведение поднимает педагогику и воспитание на уровень больших социально-гуманитарных проблем. Новаторство произведения состоит в том, что автор один из первых среди литераторов, создал полный по художественной завершенности портрет коллектива, в котором ярко представлены неповторимые индивидуальности. В повести «Флаги на башне» тема коллектива преломляется по-новому, в ней изображены его внутренние движения, судьбы и окружение. Тема всей книги, по мысли Макаренко, это счастье и поэзия детской жизни в коллективе.

В истории педагогики и литературы А.С. Макаренко является тем человеком, который успешно соединил в себе две взаимодополняющие грани творческого таланта. В этом выразились личные свойства одаренной природы и его новаторское восприятие педагогики как науки о воспитании и как искусства

воспитания. Примечательным моментом является то, что празднование юбилейной даты проходит в год, который объявлен годом наставника и педагога.

Юбилей классика отечественной педагогики – это повод еще раз осмыслить сущность его многогранной педагогической деятельности, которая была в 1988 г. отмечена известным решением ЮНЕСКО, назвавшем четырех выдающихся ученых, определивших способ педагогического мышления в XX веке, среди которых имя А.С. Макаренко. Многие педагоги разных стран отдают должное его теории коллективного воспитания и методам работы с детьми.

А.С. Макаренко впервые научно разработал методику воспитания в детском коллективе. Он детально рассмотрел следующие вопросы: взаимоотношения в коллективе, педагогическое требование, дисциплина, поощрение и наказание, самоуправление, нравственное и трудовое воспитание. Педагог подчеркивал, что ведущая роль в воспитательном процессе отводится личному примеру взрослых и трудовому воспитанию [Аникеева, 2016; Кудряшева, 2013].

По мнению Макаренко, коллектив не толпа, а социальный механизм. «Нельзя представить себе коллектив, если взять попросту сумму отдельных лиц. Коллектив — это социальный живой организм, который потому и организм, что имеет органы, что там есть полномочия, ответственность, соотношение частей, взаимозависимость, а если этого нет, то нет и коллектива, а есть просто толпа или собрание» [Макаренко 1955, с. 298]. Воспитание в коллективе, глубокая вера в его необычайные возможности – это центральное звено педагогической системы. При этом педагог-новатор обращал внимание на необходимость учитывать индивидуальные особенности каждого члена коллектива, способствовать развитию и раскрытию его лучших качеств.

Вместе с тем, сплочению общности способствовала и выработанная коллективная ответственность, при которой за проступок одного должна была отвечать вся группа детей. Макаренко ратовал за создание в детской среде нормального психологического климата, способного каждому дать гарантию защищенности и свободного творческого развития, поэтому считал важной функцией коллектива защиту интересов каждого его члена. Именно в таком

коллективе, где старший оберегает младшего, все помогают друг другу, рождается содружество, а жизнь прекрасна и насыщена [Кудряшева, 2013]. Формирование необходимых в педагогическом коллективе прочных педагогических традиций способствовало воспитанию системы дисциплины детского сообщества через коллектив. Точно сформулированная и поставленная социально значимая общая цель позволяла всем членам коллектива воспитанников участвовать в совместном труде, обучении и отдыхе [Князев, 2018].

Один из важных компонентов в коллективном воспитании – общий позитивный настрой, который создается позицией тех, кто воспитывает детей, которым необходимо чувствовать себя счастливыми. По мысли Макаренко, единственно приемлемой и для педагога является позиция счастливого человека. Он подчеркивал, что нельзя быть несчастным и счастливым человеком по случаю, счастливым человеком нужно уметь быть, такая позиция не требует каких-то особых усилий, потому что самый необходимый показатель счастья – это уверенность, что живешь правильно [Аникеева, 2016].

Особым моментом воспитательной работы Макаренко считал разговоры с ребенком. Он обращал внимание на то, что выстраивать общение с детьми – задача невероятно трудная. Чтобы речь произвела полезное воспитательное действие, требуется стечение многих обстоятельств, например, интересная тема; сопровождение высказывания хорошей мимикой; терпеливость как ребенка, так и взрослого. При этом просьба – самый лучший и мягкий способ обращения, но злоупотреблять которым не следует. Педагог советовал форму просьбы использовать в тех случаях, когда хорошо известно, что ребенок с удовольствием ее выполнит. Если же есть какое-нибудь сомнение в этом, следует применять форму обыкновенного поручения, спокойного, уверенного, делового [Аникеева, 2016]. При этом педагог утверждал деятельностный характер воспитания, специфика которого не столько в разговорах и объяснениях, сколько в процессе организации жизни, деятельности и поведения детей.

Воспитание в труде – один из главных компонентов педагогической теории и практики Макаренко. Педагог-новатор опирался в своей работе на идеи И.Г. Песталоцци, который первым научно обосновал соединение воспитания и обучения с производительным трудом. А.С. Макаренко отмечал, что соединение обучения с трудом отвечает естественному стремлению детей к деятельности. При этом труд должен быть организован как часть воспитательного процесса, что способствует созданию сплоченного коллектива и является мощным средством становления личности каждого ребенка. Важным принципом трудового воспитания являлось и то, что воспитанники сами распоряжались результатами своего труда. Макаренко подчеркивал, что труд имеет не только общественно-производственное значение, но и играет большую роль в личной жизни, поскольку люди, которые много умеют делать, не потеряются ни при каких обстоятельствах.

Макаренко вдохновенно проектировал устремленную в будущее систему воспитания, он адресовал свое целеполагающее педагогическое послание новым поколениям нашей страны. Педагог-новатор придерживался позиции, что всё человеческое в человеке должно быть воспитано. Он считал, что мало «исправить» человека, необходимо воспитать его так, чтобы он стал активным деятелем новой эпохи, а для этого требуется организация воспитательного процесса, направленного на совершенствование личности ребенка. Без такого подхода к детям неосуществим истинный гуманизм, уважение к достоинству человека, его творческим возможностям и перспективам [Князев, 2018; Морозов, 2007].

На практике воплощая свою педагогическую систему, налаживания гуманистические отношения между взрослыми и детьми, Макаренко указывал на значимость любых мелочей в работе, поскольку именно через мелочи взрослые воспитывают детей, передают им собственные ценности, мировоззрение и отношение к жизни в целом. Талантливый педагог опирался на свою убежденность в том, что как можно требования к человеку, и как можно больше уважения к нему. Кроме того, А.С. Макаренко утверждал, что педагог должен

обязательно искать нестандартные решения, что он имеет право на творчество, которое иногда невозможно без риска.

Педагогические взгляды А.С. Макаренко дают основания для переосмысления его теоретического и практического опыта в контексте задач современного российского образования, когда значительно изменились ожидания от нового поколения педагогов, которые должны понимать, что им предстоит работать с «будущим потенциалом человечества». Предметом деятельности Макаренко являлась вся система взаимоотношений развивающегося человека с окружающим миром, все многообразие социальных связей, с учетом факторов, влияющих на формирование личности: индивидуальные особенности, последствия предшествующего этапа жизни, среда и воспитание ребенка. При этом метод параллельного педагогического действия, сформулированный Макаренко, призывал одновременно сплотить активность в учебно-воспитательном процессе и педагогов, и воспитанников. Важнейшее методологическое утверждение педагога заключается в том, что коллектив учителей и коллектив детей – это не два коллектива, а один, и коллектив педагогический. Вместе с тем, Макаренко призывал учителей к постоянному повышению педагогической квалификации.

В современных исследованиях отмечается, что человек, который работает с детьми, должен постоянно заниматься самообразованием, чтобы дорасти до масштабов вселенной под названием «ребенок»». Одним из главных ресурсов для воспитания «педагога будущего» можно рассматривать культурно-образовательное пространство, представляющее собой сложный психолого-педагогический феномен, выражающийся совокупностью всех явлений окружающего мира с целью реализации практик образования – обучения, воспитания, просвещения. Культурно-образовательное пространство предполагает депонирование зоны культурно-образовательной среды, как его части, ориентированной на организацию продуктивной деятельности учащихся, стимулирующих их познавательную деятельность и преобразующую интеллектуальную активность в личностную культуру [Веракса, 2018].

В условиях современной социокультурной ситуации у каждого обучающегося есть безграничные возможности и одновременно потребности в постоянном саморазвитии. Помочь молодому человеку осознанно принимать решение о выборе направлений и способах получения новых компетенций – это одна из ключевых задач. Качественному неформальному формированию и развитию профессиональных компетенций у будущих педагогов способствует использование самых разнообразных средств и методов, в том числе, и ознакомление со специально подготовленным культурно-образовательным пространством. Значимым моментом является организация учебного процесса не только в стенах учебного заведения, но и использование подготовленной образовательной среды и направленная деятельность в ней. Исходя из этого положения, мы поставили перед собой задачу, используя богатейшие возможности культурно-образовательной среды столицы, познакомить студентов факультета начального образования Института детства МПГУ в рамках дисциплины по выбору социокультурного модуля с Московским музеем образования, чтобы они расширили свои представления о педагогической деятельности А.С. Макаренко [Рычагова, 2020].

Московский музей образования – уникальное развивающее пространство, в котором созданы условия для самореализации и личностного роста студенческой молодежи. Он дает возможность студентам погрузиться в интерактивную образовательную экспозицию: «А.С. Макаренко. Свой среди чужих, чужой среди своих» – единственную на территории Российской Федерации выставку, посвященную жизни и деятельности великого отечественного педагога. Она представляет собой синтез классики и современных инновационных мультимедиа. Интерактивные элементы экспозиции предоставляют возможность освоения всего педагогического наследия А.С. Макаренко.

Разрабатывая свою методику для педагогической деятельности, Макаренко не ограничивался приземленным и обыденным пониманием воспитания, ибо мыслил масштабно, в русле колоссальных социокультурных трансформаций, которые переживала в то время наша страна [Князев, 2018]. Однако название экспозиции показывает, что отечественные педагоги, несмотря на явные успехи, оценивали

педагогические взгляды А.С. Макаренко неоднозначно. Полемика о макаренковской концепции воспитания и его социально-педагогическом опыте в 1926 г. развернулась с большой остротой и использованием разных эпитетов: «мозольная педагогика», «командирская педагогика», «казарменная система воспитания», а в резолюции 1928 г. было указано, что предложенная система воспитательного процесса есть система не советская. При этом педагог-новатор всегда опирался на успешный социально-педагогический опыт, защищал свои идеи и действия, в которых на первом месте стояло уважение личности воспитанника. Уважением к личности пронизано и общение сотрудников музея с разными категориями посетителей.

Посещение музея, встреча с музейными специалистами проходили в теплой дружеской атмосфере и оставили не только позитивные эмоции, но и способствовали расширению и обогащению кругозора по актуальным вопросам, связанным с педагогической системой Макаренко. Кроме того, студентам представилась уникальная возможность содержательного общения с В.В. Морозовым, членом Российской макаренковской ассоциации, Общественного совета УФСИН по Московской области. Морозов – педагог и пропагандист наследия А.С. Макаренко, последователь его идей поделился со студенческой молодежью размышлениями о воспитательной системе выдающегося педагога. Он обратил внимание на то, что воспитательная система Макаренко – не искусственное, умозрительное построение, а организация детской жизни в ее наиболее естественных формах, база для обретения опыта хозяйствования, постоянный общий интерес, рождающий крепкую спайку, видимый рост благосостояния, ощутимый расцвет личности, успевающей овладеть несколькими специальностями, образованием, культурой, эстетикой [Морозов, 2007].

В.В. Морозов познакомил студентов с исследованиями, посвященными судьбе выпускников колонии им. М. Горького, которые были продолжателями подходов А.С. Макаренко. Особое внимание он уделил своему учителю С.А. Кабалину. По мнению, Морозова, высокая требовательность к себе, творческий подход в любом деле, применение воспитательных технологий Макаренко в раз-

личных областях практической деятельности были характерными чертами «макаренковцев». Для многих из них педагогическая деятельность стала делом всей жизни.

После погружения в культурно-образовательное пространство музея в своих эссе студенты отмечали, что «во время беседы ощущали атмосферу доверия, взаимоуважения, оптимизма; беседовали о человеке и человечности, о воспитании и организации воспитательной работы, о любви и доброте». Они подчеркивали, что «В.В. Морозов, автор книги «Воспитательная педагогика Антона Макаренко. Опыт преемственности» сообщил нам интересные подробности из истории педагогической деятельности Макаренко». Студенческая молодежь с огромным уважением отнеслись к тому, как В.В. Морозов «прекрасно владеет темой, знает труды Макаренко, может их процитировать. Он с трепетом и теплотой относится к запискам великого педагога, мечтает об их издании, ведь в этих наблюдениях есть то, что меняло и преображало детей».

Студенты подчеркивали, что «экспозиция, посвящённая А.С. Макаренко – удивительное место по своей заряженности просветительской энергией». По мнению бакалавров, обстановка в музее и интерактивные технологии (современные проекторы, экраны, инсталляция) привлекают и удерживают внимание, что делает занятие очень интересным и необычным. Важным моментом является то, что можно «отправить себе на почту заинтересовавшую статью, книгу, взять с собой распечатанную информацию».

Погружаясь в специально подготовленную среду, студенты смогли открыть для себя А.С. Макаренко с новой стороны, узнать неизвестные факты его биографии, хотя «на предыдущих курсах обучения нас уже знакомили с этим человеком, но было здорово еще раз освежить в памяти его наследие в педагогике. Мы смогли проследить жизнь Макаренко, начиная с самого детства и заканчивая его воспитательной системой, которую он сумел выработать за многие годы практики. Посещение экспозиции отлично дополняет образовательный процесс в университете».

Вместе с тем, в своих эссе студенты признавались, что они в недостаточной мере были знакомы с идеями выдающегося педагога, но данная встреча открыла

для них «новый мир педагогики, пробудила интерес и мотивацию для более глубокого и обстоятельного изучения концепции А.С. Макаренко». Самое главное, по мнению обучающихся, что они смогли глубже понять, чем жил Макаренко, насколько искренне он был вовлечен в свою педагогическую деятельность. Они подчеркивали, что «это человек, открывший миру главную ценность – ценность человеческих отношений, он просто верил в Человека и воспитывал Человека».

Кроме того, посетив Московский музей образования, студенты стали задумываться о разных проблемах, рассуждать на волнующие их темы. «С педагогической точки зрения поразила уровень доверия детям. Насколько же это доверие про человечность и про Человека в самом высоком понимании этого слова. Про образ человека, до которого хочется дорасти, если пока что ты до него не дотягиваешься. Думается, и мы, как педагоги, в первую очередь, должны верить в другого и видеть в каждом проходящем к нам ребенке – личность. Человека с большой буквы». «Для меня был открытием тот факт, что коллектив по А.С. Макаренко – это не просто люди, объединенные одной целью, а то, что достижение результата идет по пути работы каждого из участников. Благодаря тому, что каждый вносит свой вклад в общее дело – весь коллектив добивается результата. Очень важно выстроить такую систему взаимоотношений между людьми, чтобы они чувствовали тепло и поддержку человека рядом». «Макаренко является своего рода новатором педагогики, ведь он открывал для детей трудовые возможности, которые раньше для них были закрыты. Выходя из детских домов, дети, воспитанные Макаренко, чувствовали себя единым организмом, они чувствовали, что у них есть семья. Посещение музея помогло взглянуть на образование по-новому, понять, что воспитание в коллективе является неотъемлемой частью социализации детей». «Макаренко помог мне разъяснить для себя многие вопросы, о которых я задумывалась, но не могла понять. Еще меня заинтересовал его опыт работы со сложными детьми в коллективе и способы взаимодействия с ними». «Вклад Макаренко в развитие педагогики трудно переоценить, в свое время, он, казалось бы, смог сделать невозможное, он сумел перевоспитать детей, воспитанием которых никто не хотел заниматься, их считали преступниками и не хотели к ним относиться».

ся как к обычным детям». «Уникальность Макаренко заключается в том, что он стремился окружить мир детей лучшими педагогами, специалистами, которые на своем примере могли бы показать, как достойно прожить этот жизненный путь».

Завершая свои работы, студенты подчеркивали, что занятие в культурно-образовательной среде позволило «больше узнать о трудах Антона Семеновича, и захотелось их перечитать». Они выражали признательность сотрудникам музея, В.В. Морозову и преподавателям за возможность посещать такие места. «Каждый уважающий себя педагог должен обязательно прочитать такую книгу как «Педагогическая поэма» А.С. Макаренко. Хочется сказать большое спасибо МПГУ и Московскому музею образования за то, что дают нам, студентам возможность открывать для себя новые горизонты и расширять профессиональные знания».

Педагогическое наследие Антона Семеновича Макаренко и сейчас не потеряло актуальности, оно востребовано и в современных условиях развития системы воспитания; теория коллектива является важной его составляющей, значимость которой переоценить невозможно. Воспитательные системы, работающие в организациях высшего образования, осуществляют большую работу по созданию педагогических условий для социального и профессионального становления будущих педагогов. Знакомство студентов в культурно-образовательном пространстве с гуманистической системой взглядов Макаренко, наиважнейшим компонентом которой корифей отечественной педагогики считал умение научить детей счастливо жить в коллективе, раскрывая свою неповторимую индивидуальность, способствует повышению качества образования через внедрение инновационных форматов обучения. Создание условий для педагогического и профессионального роста всех участников образовательного процесса через освоение бесконечного количества источников и разрушение стереотипов способствует реализации творческого потенциала будущих педагогов.

Библиографический список

1. Аникеева, Н. П. Главное о воспитании детей. М. Монтессори, Я. Корчак, Л. Выготский, А. Макаренко, Э. Эриксон. – СПб.: Питер, 2016.

2. Веракса, Н. Е. Масштаб личности ребенка равен бесконечности // Ректор вуза. – 2018. – № 8. – С. 2-6.
3. Князев, Е. А. Антон Семенович Макаренко и развитие теории и практики воспитания // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. – 2018. – Т. 17. – № 1. – С. 76–81.
4. Макаренко, А. С. Проблемы школьного советского воспитания // О воспитании детей в семье: Избранные педагогические сочинения / под ред. Е. Н. Медынского. – М.: Учпедгиз, 1955.
5. Макаренко Антон Семенович / сост. Кудряшева Л.А.; Рук. проекта Л.А. Коршунова. – М.: Русская школьная библиотечная ассоциация, 2013.
6. Морозов, В. В. Воспитательная педагогика Антона Макаренко. Опыт преемственности. Москва – Егорьевск: ЕФ МГГУ им. М.А. Шолохова, 2007.
7. Рычагова, Е. С., Кондратьева, Н. Л. Культурно-образовательное пространство как потенциал творческого развития личности // Детский сад от А до Я. – 2020. – № 3 (105). – С. 4–12.

Скуднова Т.Д.,

д-р филос. наук, канд. пед. наук,
профессор кафедры психологии,

ТИ имени А.П. Чехова (филиал) РГЭУ (РИНХ),

Таганрог, Россия;

Кобышева Л.И.,

к.пед.наук, доцент кафедры психолого-педагогического
образования и медиакоммуникации,

ТИ имени А.П. Чехова (филиал) РГЭУ (РИНХ),

Таганрог, Россия

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ

Аннотация. Целью данной статьи является анализ теоретических аспектов реализации человекоцентрированного подхода к социальному воспитанию с позиций культурно-психологического анализа современной ситуации в обществе и образовании. Показана ведущая роль смысловых и ценностных аспектов организации развивающего воспитательно-образовательного пространства педагогического вуза на примере реализации антропо-ориентированной модели педагогиче-

ского процесса, основанной на применении антропопрактик и технологий саморазвития.

Ключевые слова: социальное воспитание, человекоцентрированный подход, онто-рефлексия, антропотехнологии, смыслы, ценности.

Skudnova T.D.,

Doctor of philosophical science, cand. Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Professor of the Department of Psychology,
Taganrog Institute named A.P. Chekhov (branch) "RSEU (RINH)",
Taganrog, Russia;

Kobysheva L.I.,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department of Psychological and Pedagogical
education and media communications,
TI named after A.P. Chekhov (branch) RGEU (RINH),
Taganrog, Russia

ACTUAL PROBLEMS OF SOCIAL EDUCATION OF STUDENTS

Annotation. The purpose of this article is to analyze the theoretical aspects of the implementation of a person-centered approach to social education from the standpoint of cultural and psychological analysis of the current situation in society and education. The leading role of the semantic and value aspects of the organization of the developing educational space of a pedagogical university is shown on the example of the implementation of an anthropo-oriented model of the pedagogical process based on the use of anthropopractices and technologies of self-development.

Key words: social education, human-centered approach, onto-reflection, anthropotechnologies, meanings, values.

В современной ситуации транзитивности, неопределенности, сложности и турбулентности ученые обосновывают необходимость перехода от моделей воспитания, опирающихся на ценностные предпосылки экономического и технологического детерминизма, к человекообразным развивающим моделям социального воспитания как пространства предоставления свободы и возможностей для саморазвития личности. Ориентируясь на персонализацию, вариативность, открытость воспитательно-образовательной системы новому опыту разрабатываются антропо-технологии саморазвития человека, обеспечивающие переход от «культуры полезности» к «культуре достоинства» [1]. Концептуализация антропоцентрированных моделей социального воспитания опирается на культурно-психологический анализ современности и историко-эволюционный подход к изу-

чению отечественного опыта. Основными причинами незавершенности реформирования образования и, следовательно, системы социального воспитания является технологизация процесса обновления и модернизации, не направленная на гуманистические установки и ценности гуманизации и индивидуальности личности, повышение качества жизни, достойной человека.

Мы живем в новой реальности, перехода в исторически новый этап развития цивилизации и молодежи, нынешним студентам необходимо научиться жить в новом мире, адаптируясь к новым социокультурным условиям. Для этого необходимо еще в студенческие годы формировать компетенции XXI века: креативность, коммуникативность, критическое мышление, корпоративные навыки, рефлексивные способности. Однако в традиционных технологиях воспитательно-образовательного процесса в педагогических вузах отсутствует важнейший механизм развития – онто-рефлексия, развивающая навыки самопознания, саморазвития, самовоспитания, направленная на самовоспитание и самообразование, формирование «Я-концепции». В своих исследованиях истоки онто-рефлексии психолог В.П. Зинченко обнаружил в «живом движении», «живом знании». Центральным механизмом онто-рефлексии является сопоставление двух оценок: оценки ситуации и оценки своего собственного состояния, своих возможностей в данной ситуации, приводящее к формированию Я- концепции – определения границ своего присутствия в мире посредством рефлексивной активности (субъектности). Человек, собирая свою Я-концепцию, строит поведение в результате саморегуляции как базового механизма реализации определенных ценностно-смысловых отношений, которые проявляются в поступках, действиях и деятельности (М.М. Бахтин). Субъектность в определенном социокультурном контексте характеризуется как проявление сущностного ядра человека.

«Антропологический кризис» современной цивилизации (М.К. Мамардашвили), вызовы социума, расчеловечивание межличностных отношений, дефицит понимания, доверия, общения, фрустрация и т.д. стремительно меняют духовно-психологический климат в коллективах, и требуют от системы высшего образования ответов на вызовы, повышения роли социального воспитания как важнейшего

элемента обновления содержания воспитательно-образовательного процесса в педагогических вузах. Культура потребительства и прагматизма в новой реальности практически обнулила духовный компонент целостной структуры современного человека, включающий ценностные ориентации, смыслы, жизненные цели, переживания, эмпатию, любовь и другие духовно-нравственные ценности. «Общество потребления, – пишет А.Г. Асмолов, – оказалось сегодня в критической точке бифуркации: либо начало духовно-нравственного возрождения, либо движение к гуманитарной катастрофе, в которой не останется места ни социальным лидерам, ни аутсайдерам» [1].

Красной нитью проходит через все выступления и доклады на форумах, конференциях, круглых столах, посвященных обсуждению актуальных проблем воспитания и образования, мысль о необходимости реализации антропологического проекта в образовании, об изменении стратегических ориентиров педагогического образования, внедрении человекоцентрированных моделей воспитания, развивающих творческий потенциал человека в его природно-биологическом, социально-культурном и духовно-экзистенциальном измерениях. Антропологически ориентированное педагогическое образование наряду с формированием знаний, умений, навыков, способностей и компетенций ставит своей основной задачей целостное развитие человека, понимаемое как саморазвитие субъекта образования, автора собственной жизнедеятельности, биографии и судьбы. В рамках гуманитарно-антропологического подхода реализуется междисциплинарный синтез философии, психологии, педагогики и психолого-педагогической антропологии как синтетической философии образования.

Опираясь на целостное, системное человековедение, интегрированное знание о высшем назначении и призвании человека, о принципах и закономерностях его становления возможно принципиальное переосмысление самого понятия «социальное воспитание», понимаемого реализуемого не только как социальный институт, но и «способ ценностно-смыслового самоопределения человека в культуре», создающий фундаментальные основы жизнедеятельности человека и условия становления «собственно человеческого в человеке» [3]. Образование – это

необходимый атрибут со-бытия человека, всеобщая культурно-историческая форма раскрытия и становления сущностных сил человека, его творческих способностей, изменения идентичности, обретения человеческого облика в пространстве культуры и в процессе перехода в новый хронотоп.

Острые проблемы современной социокультурной ситуации (разрушение межпоколенных связей, отчуждение и противостояние в семье и школе, отсутствие жизнеспособных общностей людей, кризис доверия, дефицит общения, понимания и т.д.) порождают девальвацию социальных, культурных, национальных, образовательных ценностей и смыслов, стихийное образование в подростковой и молодежной среде субкультурных сообществ, имеющих асоциальный и криминальный характер. Перечисленные социальные риски ставят перед педагогическим образованием и социальным воспитанием такие важнейшие задачи, как:

1. Формирование нового педагогического мировоззрения, изменение функциональных ролей педагогов и воспитателей (наставник, тьютор, навигатор, фасилитатор, консультант, помощник, психотерапевт) на основе развития антропологической культуры.

2. Обеспечение психолого-педагогического сопровождения воспитательно-образовательного процесса.

3. Развитие профессиональной субъектности на основе внедрения антропопрактик и антропотехнологий обретения «живого знания» (В.П. Зинченко), раскрывающих рефлексивные возможности алгоритма обретения субъектности:

-самоопределения и самоидентификации на основе самопознания: Кто я? Какой я? На что я способен? В чем мое предназначение? В чем цель и смысл моей жизни?

-самоорганизации: Что я должен делать для достижения своей цели? Какими возможностями я обладаю? Чего не хватает? Как этого достичь?

- синхронизации: соотнесение себя с окружающим миром и другими людьми, обстоятельствами и вызовами времени, определение своей позиции, стратегии жизни, роли, субъектности и профессиональной идентичности.

Кардинальное решение перечисленных выше воспитательно-образовательных задач возможно, если главным императивом обновления современного педагогического образования станет его антропологизация. Однако содержательное обсуждение самой возможности построения воспитательно-образовательной системы как антропопрактики (практики выращивания собственно «человеческого в человеке») связано с рассмотрением основных концептуальных принципов и важнейших целевых ориентиров такой инновационной системы. Сущность их заключается в приоритете ценностных гуманистических установок над утилитарными прагматическими установками, а также в смене методологической оптики, усилении гражданской инициативы и личного участия субъектов образования (студентов) в трансформациях, которые непосредственно затрагивают их жизнь и будущее их детей. Из этих установок и вырастает не технократический, а антропологический (человекоцентрированный) взгляд на модернизацию образования. Как известно, основоположник гуманистической психологии Карл Роджерс, начав с разработки клиентоцентрированной психотерапии, позже активно распространил принципы этого подхода в самых разнообразных областях человеческих взаимоотношений, включая образование и воспитание [6]. Сам психолог, работая в образовании, занимался фасилитацией личностного роста в межличностных отношениях, популяризируя человекоцентрированный подход в образовании, воспитании, психотерапии и бизнесе. Центральная гипотеза этого подхода кратко может быть сформулирована так: человек обладает в самом себе огромными ресурсами для самопознания, изменения Я-концепции, целенаправленного поведения, а доступ к этим ресурсам возможен только в том случае, если благодаря фасилитирующим психологическим установкам создается определенный климат. Компетентность в человекоцентрированном подходе — это компетентное владение человекоцентрированными гуманистическими установками: эмпатическое слушание, конгруэнтность, эмпатия и безусловное безоценочное принятие, позитивное уважение, доверительные отношения.

Воспитательно-образовательный процесс на факультете психологии и социальной педагогики Таганрогского института имени А.П. Чехова включает в себя

антропоцентрированные смыслы, цели и ценности, создавая необходимые условия для саморазвития, самоизменения и преобразование человека как субъекта на основе становления «Я-концепции». Формирование Образа «Я-профессионал», «Я-Человек будущего» осуществляется в процессе реализации антропологического проекта, основанного на развитии онто-рефлексии и овладении антропотехнологиями профессионально-личностного саморазвития и самореализации, который носит воспитательно-образовательный характер. Результатом внедрения такой антропопрактики в педагогический процесс выступает «живое знание» [2], вырабатываемое посредством применения инновационных методов и технологий работы с самоконструированием человека, оказанием ему помощи в самоопределении, самоактуализации и творческой самореализации в профессиональной сфере.

Таким образом, в современном понимании преподаватель высшей школы – это тьютор, фасилитатор, педагог-воспитатель, наставник студентов, профессионально подготовленный к высокой миссии обеспечения комплексной поддержки индивидуальности, профессионального само-определения, духовно-нравственной поддержки, способствующей развитию и становлению целостного человека-профессионала. «Наставничество сегодня – и популярный тренд, и осознанная необходимость, серьезный, ответственный процесс, имеющий огромное значение в социальном воспитании и становлении профессиональной идентичности [3].

Основоположник педагогической антропологии К.Д. Ушинский, 200-летний юбилей которого отмечается в 2023 году, в год педагога и наставника, писал: «прежде чем воспитать человека во всех отношениях, необходимо его глубоко и всесторонне изучить во всех отношениях и проявлениях» [5]. Это относится в первую очередь к студентам – будущим социальным педагогам и психологам. Важно в процессе профессиональной подготовки не допустить редукции «растворения личности» в любой из своих границ, функций, позиций и т. д. Следует помнить, что человек является не только предметом теоретического познания, но и субъектом саморазвития и самовоспитания. Антропологическая педагогика К.Д. Ушинского сегодня выступает базовым основанием и важным методологическим ориентиром для построения новой педагогики понимания, смыслов и ценностей.

Библиографический список

1. Асмолов, А. Г. Персонализация образования и антропология будущего / А. Г. Асмолов // Ж. Народное образование. – 2021. – № 3 (1486). – С. 75–82.
2. Зинченко, В. П. Психологическая педагогика: материалы к курсу лекций. – Самара: 1998. – Ч. I. Живое Знание. – 216 с.
3. Скуднова, Т. Д. Институт наставничества как социальный феномен / Т. Д. Скуднова // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки. – 2023. – № 1. – С. 258–263.
4. Скуднова, Т. Д. Образование как способ ценностно-смыслового самоопределения человека в культуре / Т. Д. Скуднова // Философия права. – 2009. – № 6. – С. 56–62.
5. Ушинский, К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К. Д. Ушинский. – М., 2007.
6. Rogers, C.R. Client-centered psychotherapy. In Kaplan, H.I., Sadock, B.J. and Freedman, A.M. (Eds.), *Textbook of Psychiatry*, 3. Baltimore: William and Wilkins Co., 1980, 2153–186

Чекаленко Е. С.,
директор ГКУСО РО Таганрогского центра помощи детям № 5,
г. Таганрог, Россия.

О ВОСПИТАТЕЛЕ СОВРЕМЕННОСТИ ДЕТЕЙ-СИРОТ: ЛИЧНОСТНОЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ (ОТ КЛАССИКОВ К)

Аннотация. В статье рассматривается значимость личностного и профессионального развития и становления воспитателя в воспитании детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в рамках классических теорий и современных нормативных требований к воспитательному процессу организации для детей-сирот.

Ключевые слова: воспитатель, дети-сироты, организация для детей-сирот, личностное и профессиональное становление.

ABOUT THE EDUCATOR OF ORPHANS: PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT (FROM CLASSICS TO MODERNITY)

Chekalenko E. S.,

Director state public institution of social service of the Rostov region
center for children left without parental care,
"Taganrog center for children № 5»
Taganrog, Russia.

Annotation. The article examines the importance of personal and professional development and formation of a teacher in the upbringing of orphans and children left without parental care, within the framework of classical theories and modern regulatory requirements for the educational process of the organization for orphans.

Key words: educator, orphans, organization for orphans, personal and professional development.

С реализацией норм и принципов постановления Правительства Российской Федерации от 24 мая 2014 г. № 481 «О деятельности организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и об устройстве в них детей, оставшихся без попечения родителей» [4], направленных на обеспечение индивидуального подхода в воспитании и уходе, подготовке к самостоятельной жизни и социальной адаптации воспитанников, ключевыми – стали вопросы по формированию и развитию кадрового потенциала организаций для детей-сирот. Так как индивидуальный подход в воспитании ребенка-сироты в рамках семейного воспитания нацелен в большей степени на формирование личности ребенка, то результат воспитательной работы будет зависеть от уровня сформированности мировоззрения педагогического коллектива (как профессионального, так и общекультурного), и, прежде всего, воспитателя, его личных морально-нравственных качеств, ценностей, характера общения с детьми и т. д. Именно, воспитатель играет главную роль в воспитании ребенка-сироты, так как он находится в постоянном взаимодействии, фактически выполняя функции родителя. Нормы законодательства [4] в части закрепления постоянного воспитателя за семейно-воспитательной группой предъявляют новые требования как к должностным обязанностям и функциям, так и к личным качествам педагога. Полифункциональность деятельности воспитателя можно сравнить с обязанностями родителя, которые направ-

лены на обеспечение развития, социализации и жизнеустройства воспитанников. Поэтому воспитатель помогает с подготовкой уроков как учитель-предметник, организует связь с социумом и школой как социальный педагог, развивает хобби и способности ребенка как руководитель кружка или педагог дополнительного образования, помогает организовать полезный, спортивный или культурный досуг, приобщает к здоровому образу жизни как организатор или инструктор по спорту, проводит диагностику и коррекцию поведения и эмоционального состояния как педагог-психолог, руководит процессом взросления и социализации, организует быт и уют в семейно-воспитательной группе, развивает у воспитанников навыки самообслуживания, и самое главное – является проводником общечеловеческих, культурных и нравственных ценностей. Опираясь на положение о том, что эффективный воспитательный процесс основан на подражании взрослому ребенком, и дети больше «видят», чем «слышат», личностное и профессиональное становление воспитателя, мы рассматриваем как приоритетное условие в воспитании и развитии детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Личный пример педагога мы считаем самым результативным способом воздействия на личность ребенка, и проявляется он во всем: в отношении к себе, людям, животным, делу, ситуациям и т. д.

Личностное и профессиональное становление воспитателя, на наш взгляд, это качественно новый уровень его существования, связанный с приобретением в процессе развития новых качеств, свойств и особенностей, на основе которых сформируется единый педагогический коллектив организации для детей-сирот, который готов к согласованной деятельности по воспитанию и социализации детей-сирот. Обращаясь к традиционной профиограмме педагога как к набору интегративных профессионально-личностных качеств (эмпатия, любовь к детям, коммуникабельность, коммуникативность, эмоциональный интеллект, уверенность в себе, стрессоустойчивость, организованность, умение мотивировать, креативность), необходимых для успешной педагогической деятельности и как к инструменту диагностики готовности к профессиональной деятельности, стоит отметить, что данные качества являются базой для наращивания новых качеств, свя-

занных со спецификой деятельности в организации для детей-сирот. Многие специфические профессионально-личностные качества являются традиционными, но не покидают актуального поля современного этапа развития организаций для детей-сирот. Для примера обратимся к некоторым педагогам-классикам и их идеям.

Об особом подходе к выбору воспитателей для работы с детьми-сиротами, писал еще А.С. Макаренко, в своих трудах он отводит особое место проблеме подбора педагогов, поднимает вопрос о гендерном составе, о наличии и соотношении в коллективе молодых и опытных педагогов, о личностных качествах педагогов. Его проверенные практикой идеи актуальны и сегодня, более того, закрепились законодательно, так например, А.С. Макаренко подчеркивает важность связи педагога с учреждением, его постоянство (оседлость), проживание рядом или в учреждении вместе с воспитанниками, тесный контакт воспитателя с детьми – все эти идеи нашли свое отражение в Положении о деятельности организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и об устройстве в них детей, оставшихся без попечения родителей [4], кроме того данные идеи подтверждают высокие требования к педагогам, готовым к служению общему делу и самоотдаче, педагогическом патриотизме. Актуальна и цитата А.С. Макаренко о важности единства и согласованности педагогического коллектива: «Должен быть коллектив воспитателей, и там, где воспитатели не соединены в коллектив и коллектив не имеет единого плана работы, единого тона, единого точного подхода к ребенку, там не может быть никакого воспитательного процесса» [Макаренко, 1983, с. 172], при этом данный подход к единству педагогического коллектива не отменяет педагогическое творчество, а обеспечивает единство в системных и стратегических вопросах [3, 5].

Для индивидуализации воспитательного процесса ребенка-сироты важно погружение в его особенности, т. е. изучение характера, достоинств и слабости, интересов, жизненной ситуации, об этом также писал А.С. Макаренко в требованиях к воспитателю, а также умение разбираться в документации, участвовать в повседневной жизни учреждения. Актуальны идеи А.С. Макаренко и об использо-

вании разнообразных форм воспитательной работы, и о формировании и сохранении традиций, проведении общих праздников, наличии символики и атрибутики.

То, что сегодня в нормативных актах называется «учетом мнения детей», было принципиальным положением педагогической системы А.С. Макаренко – «живое» участие детско-взрослого коллектива в решении всех вопросов учреждения. Работа «специфического воспитывающего коллектива» (единый коллектив воспитательного учреждения), в составе коллектива воспитанников, коллектива педагогов и остальных сотрудников воспитательного учреждения была направлена на совместное обсуждение и решение задач по основным видам деятельности: труд, коллективные дела, общие ценности, связь с социумом и т. д. [3, 5]. Даже небольшой обзор наследия А.С. Макаренко в рамках настоящей статьи показал жизнеспособность и актуальность его идей.

Важным аспектом жизнедеятельности организации для детей-сирот является формирование психологически безопасной и комфортной среды, и первично, именно воспитатель обеспечивает удовлетворенность ребенка-сироты в личностно-доверительном общении. Основатель «свободного воспитания» К.Н. Вентцель писал: ««ребенок и воспитатель образуют маленькое интимное сообщество», которое тем совершеннее, чем ближе к соединению на равных началах» [К.Н. Вентцель, 2020, с. 172]. Для обеспечения комфортной среды в организации для детей-сирот позитивный настрой в воспитании детей или «мажорный стиль» воспитания, как писал А.С. Макаренко. Это умение воспитателя подразумевает опору на положительные качества ребенка, ориентацию на успешное развитие личности и принятие ребенка. Формирование личности не обходится без трудностей, это касается и ребенка-сироты, развитие которого имеет свои особенности, поэтому их надо воспринимать как проявление закономерностей развития и взросления.

Понимание того, что воспитание ребенка – сложный, длительный и по существу непрерывный процесс социализации личности, влечет за собой и рассмотрение становления профессионального и личностного мировоззрения воспитателя (личный рост) тоже как непрерывного процесса, включающего не только про-

фессионально-педагогическое самосовершенствование, но и активное преобразование своего внутреннего мира, приводящее к пониманию и принятию общей цели коллектива, при этом осознание собственной профессиональной функции и задач в ее достижении. «Воспитание ребенка – это не милая забава, а дело, требующее капиталовложений – тяжелых переживаний, забот бессонных ночей и *много, много мыслей...*» (курсив наш) [Я. Корчак, 2016, с. 48]. Данная цитата Я.Корчака подчеркивает важность осмысления и анализа педагогической деятельности, рефлексии профессионального опыта с целью выработки ценностно-смысловых ориентиров, выражающих личностное отношение к делу.

Подводя итог наших размышлений, мы считаем, что главным ресурсом организаций для детей-сирот является педагогический коллектив, в котором ведущая роль отводится воспитателю, т.к. от его профессионального и личностного развития и уровня зависит формирование и развитие личности ребенка с особым социальным статусом (дети-сироты, дети, оставшиеся без попечения родителей). В основе профессиональных компетенций и личностных качеств педагога – готовность принять разных детей и оказать им помощь. Поиск новых идей и смыслов, методов воспитания и развития, осмысления педагогических ситуаций возвращают нас к современному прочтению классического педагогического наследия (К.Н. Вентцель, Я. Корчак, А.С. Макаренко), которое обогащает и совершенствует действующие технологии и системы воспитания.

Библиографический список

1. Вентцель, К. Н., Теория свободного воспитания. Идеальный детский сад / К.Н. Вентцель.– Амрита-Русь, 2020. – 252 с.
2. Корчак, Я., Как любить ребенка: книга о воспитании / Януш Корчак; пер. с пол. К.Я. Сенкевич. – СПб. Азбука, Азбука-Аттикус, 2023. – 512 с.
3. Макаренко, А. С., Педагогические сочинения: в 8-ми т. / сост.: Л.Ю. Гордин, А.А. Фролов. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 1. – 368 с.
4. Постановление Правительства РФ от 24 мая 2014 г. № 481 (ред. от 19.05.2021) «О деятельности организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попе-

чения родителей, и об устройстве в них детей, оставшихся без попечения родителей» (вместе с «Положением о деятельности организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и об устройстве в них детей, оставшихся без попечения родителей»). – 2021. – 10 с.

5. Чекаленко, Е. С. Становление эффективного педагогического коллектива на основе принципа интенциональной консолидации (на примере Центра помощи детям): дис. ... канд. пед. наук: 5.8.1 / Чекаленко Елена Сергеевна. – Грозный, 2022. – 299 с.

Шалова С.Ю.

канд. пед. наук, доцент,
ТИ имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»
г. Таганрог, Россия;

Поленова С.В.

Таганрогский центр помощи детям № 7
г. Таганрог, Россия

ЕЩЕ РАЗ О ПОЛЬЗЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Аннотация. Представлен проблемный анализ работы К.Д. Ушинского «О пользе педагогической литературы», которая посвящена спору между педагогической теорией и практикой. Выделены наиболее важные аспекты анализа педагогического опыта. Особое внимание уделено проблеме обобщения и распространения опыта. Показана актуальность тезиса К.Д. Ушинского об использовании педагогом теоретического знания на практике в современных условиях.

Ключевые слова: идеи К.Д. Ушинского, педагогическая теория, педагогическая литература, педагогический опыт, взаимодействие педагогической науки и практики.

Shalova S.Y.,

Candidate of pedagogical Sciences,
associate Professor,
Taganrog Institute named
after A.P. Chekhov (branch)
OF ROSTOV STATE
UNIVERSITY (RINH),
Taganrog, Russia;

Polenova S.V.

ABOUT THE BENEFITS OF PEDAGOGICAL LITERATURE AGAIN

Annotation. A problematic analysis of the work of K.D. Ushinsky "On the benefits of pedagogical literature," which is devoted to the dispute between pedagogical theory and practice, is presented. The most important aspects of the analysis of pedagogical experience are highlighted. Particular attention is paid to the problem of generalization and dissemination of experience. The relevance of the thesis of K.D. Ushinsky on the teacher's use of theoretical knowledge in practice in modern conditions is shown.

Key words: ideas of K.D. Ushinsky, pedagogical theory, pedagogical literature, pedagogical experience, interaction of pedagogical science and practice.

Для педагогов, работающих в современной системе образования, К.Д. Ушинский долгие годы был и остается непрекращаемым авторитетом. Поэтому при возникновении каких-то затруднений в профессиональной деятельности или вопросов, касающихся обучения и воспитания детей, мы обращаемся к его работам, надеясь получить помощь или поддержку. В этом, безусловно, состоит один из важнейших уроков, который преподал нам Константин Дмитриевич. Помним, как он оценил библиотеку, собранную его предшественником Е.О. Гугелем в Гатчинском институте: «Этим двум шкафам (с книгами) я обязан в жизни очень, очень многим, – и – Боже мой! – от скольких бы грубых ошибок был избавлен я, если бы познакомился с этими двумя шкафами прежде, чем вступил на педагогическое поприще» [Песковский, 1997, с. 336].

Юбилей великого педагога и ученого – отличный повод еще раз перечитать его научные труды. В этой статье хочется остановиться на одной из ранних работ «О пользе педагогической литературы» (1857), которая посвящена извечному спору между педагогической теорией и практикой.

Нет смысла пересказывать содержание всей статьи, остановимся только на некоторых рассуждениях К.Д. Ушинского, актуальность которых до сих пор не утрачена. Сразу заметим, что будем рассматривать их не в той последовательности, в которой они расположены в тексте.

Первое, на что следует обратить внимание, – это взгляды Константина Дмитриевича на сущность педагогического опыта. До настоящего времени в разных ситуациях рассматриваются разные аспекты опыта.

Самым распространенным, затрагивающим всех без исключения педагогов, можно считать формальный подсчет отработанного времени – стаж работы, который учитывается при начислении зарплат и пенсий. Логика проста: чем дольше педагог работал, тем больший опыт приобрел. С этих позиций качество работы учителя или воспитателя не берется в расчет. К счастью, ошибочность такой позиции в какой-то момент была официально признана, и влияние стажа работы теперь не является единственным критерием при начислении выплат.

Второй аспект при анализе педагогического опыта связан с наличием у человека некоторых умений и навыков осуществления какой-либо деятельности (например, опыт классного руководства, опыт преподавания в старших классах и др.). Именно об этом писал К.Д. Ушинский: «Что такое педагогическая опытность? Больше или меньшее количество фактов воспитания, пережитых воспитателем. Но, конечно, если эти факты остаются только фактами, то они не дают опытности» [Ушинский, 1948, с. 17]. Действительно, даже если педагог провел множество воспитательных мероприятий, это не означает, что он их провел успешно и решил поставленные задачи. И даже если деятельность была успешной, как определить, чем это было обусловлено? Только ли опытом работы воспитателя? Как порой удивляются окружающие, когда у такого «опытного» педагога возникают проблемы там, где их, казалось, не должно быть. Например, столько лет проводил утренники, посвященные 8 марта, все было так хорошо, всем нравилось, а в этом году никто праздник не оценил.

У К.Д. Ушинского мы находим объяснение третьего аспекта педагогического опыта – рефлексия педагога по поводу своей деятельности, оценка и обобщение фактов, на основании чего может быть сформулирована идея, составляющая ценность не только для самого педагога, но и для его коллег. И главный вывод: передается мысль, выведенная из опыта, но не сам опыт» [Ушинский, 1948, с. 18]. А это оказывается очень сложной задачей для многих

педагогов, даже тех, кто имеет опыт успешной практической деятельности. Можно с уверенностью утверждать, что простого описания, даже очень подробного, собственных действий недостаточно, чтобы их обобщить и сформулировать идею, которую можно передать и распространить.

Мы уже отмечали, что умение обобщить собственный опыт – это «показатель не только компетентности педагога в вопросах воспитания, обучения и развития детей, но и хорошо развитых аналитических, рефлексивных способностей» [Шалова, 2015, с. 35]. На еще один важный момент обращают внимание современные исследователи: «копирование даже самого ценного опыта, его простое тиражирование не ведет к успеху» [Загвязинский, 2008, с. 61]. А из этого следует, что чужой опыт нужно критически оценивать и использовать творчески.

И, конечно, мы полностью согласны с К.Д. Ушинским в том, что только знание теории может помочь педагогу в приобретении и осмыслении ценного опыта.

Еще один, на наш взгляд, острый вопрос поднимает в своей статье Константин Дмитриевич: вопрос о том, каким образом педагог использует знание, полученное им из книг. «Воспитатель никогда не может быть слепым исполнителем инструкции» [Ушинский, 1948, с. 26].

С одной стороны, речь идет об отношении педагога к новой информации. Нам кажется уместным в данном контексте напомнить о мировоззренческом характере педагогического знания и об особенностях его усвоения. Гуманитарное знание не может быть усвоено с помощью механического запоминания, оно должно приобрести для человека личностный смысл. «Уважение к личности, забота о человеке, честные и доверительные отношения между людьми, ответственность за себя и других – ценности, без которых невозможно построить жизнь, достойную человека» [Васильева, 2007, с. 73]. Эти ценности, имеющие особую значимость для педагога, нельзя заучить, прочитав о них в литературе, их нужно принять, чтобы ими руководствоваться в педагогической деятельности.

Именно поэтому следует особое внимание уделять ценностным ориентациям педагогов [Молодцова, 2016].

С другой стороны, приведенное выше высказывание заставляет задуматься и о качестве литературы, доступной современному педагогу. Мы услышали только одну часть сожалений К.Д. Ушинского, когда он сетовал, что существует на тот момент (1857 год) десятка два педагогических статей и ни одного педагогического журнала [Ушинский, 1948]. Конечно, в настоящее время ситуация кардинально изменилась: только педагогических журналов, издающихся в России, на платформе eLibrary насчитывается более тысячи (если точно – 1218), индексируется в РИНЦ – 429. Количество статей по проблемам обучения и воспитания при таком количестве журналов не поддается учету. А попытки сделать тексты качественными не настолько успешны, как хотелось бы. Складывается впечатление, что все уже смирились с ситуацией, когда количество подменяет качество.

И завершить краткий анализ статьи К.Д. Ушинского хотелось бы пожеланием, основанным на высказывании этого замечательного ученого: не нужно видеть в книге «дерзкую нарушительницу своего долголетнего спокойствия». Педагогу нужно уметь находить актуальную информацию, критически ее оценивать и разумно использовать в профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Васильева, З. И., Тряпицына, А. П. Книга о воспитании человечности // Вестник Герценовского университета. – 2007. – № 6. – С. 72 – 76.
2. Загвязинский, В. И. Исследовательская деятельность педагога: учебное пособие для студентов вузов. – М.: Изд. центр «Академия», 2008. – 176 с.
3. Молодцова, Т. Д., Гура, В. В., Шалова, С. Ю. Ценности и смыслы психолого-педагогического образования // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2016. – № 2. – С. 24–30.

4. Песковский, М. Л. Константин Ушинский. Его жизнь и педагогическая деятельность // Песталоцци. Новиков. Каразин. Ушинский. Корф: биограф. повествования / сост. Н.Ф. Болдырева. – Челябинск: Урал. – 1997. – С. 301–394.
5. Ушинский, К. Д. О пользе педагогической литературы // собр. соч. – М., 1948. – Т.2. – С. 15–36.
6. Шалова, С. Ю. Анализ и обобщение педагогического опыта: теоретические основы и методические секреты // Детский сад: теория и практика. – 2015. – № 8. – С. 34–41.

РАЗДЕЛ 3
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:
МОДЕЛИ И ЭФФЕКТИВНЫЕ ПРАКТИКИ

Басакина Ж.Б.
воспитатель МБДОУ
детский сад № 62
г. Новочеркасск,
Россия

**НИТКОГРАФИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ
СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

Аннотация. В статье освещается организация инклюзивной практики, предполагающей творческий подход и некоторую гибкость в развитии с учетом особых образовательных потребностей и индивидуальных способностей детей с ОВЗ.

Ключевые слова: дети с ОВЗ, ниткография, творческие способности, ниткопись, стринг-арт.

Basakina Zh.B.
teacher of MBDOU kindergarten No. 62
Novocherkassk,
Russia

**THREAD PRINTING AS A MEANS OF DEVELOPING THE CREATIVE
ABILITIES OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH DISABILITIES**

Annotation. The article highlights the organization of inclusive practice, which assumes a creative approach and some flexibility in development, taking into account the special educational needs and individual abilities of children with disabilities.

Key words: children with disabilities thread printing, creativity, thread printing, string art.

В условиях ФГОС дошкольного образования особую значимость приобретает развитие творческих способностей. Дошкольный возраст – благоприятный период для развития творчества. Чем разнообразнее детская деятельность, тем успешнее идёт разностороннее развитие личности ребёнка. Изобразительная продуктивная деятельность с использованием нетрадиционных

изобразительных технологий является наиболее благоприятной для развития творческих способностей детей, а именно техника «ниткография». Нетрадиционный подход к выполнению изображения дает толчок развитию детского интеллекта, подталкивает творческую активность ребенка, учит нестандартно мыслить. А главное то, что нетрадиционное рисование играет важную роль в общем психическом развитии ребенка с ОВЗ [1].

Корни ниткографии идут из центральной Мексики от древнего индейского народа Уичоли. На круглые или квадратные дощечки, покрытые с обеих сторон смесью пчелиного воска и сосновой смолы они наклеивают разноцветные шерстяные нити. Эти картины называются *hierika*.

Создательницей техники ниткографии считают английскую исследовательницу, математика, автора серии книг, одна из которых – «Подготовка ребенка к восприятию науки» (1904) – Эверест Буль. Технику заполнения нитками различных форм Мэри Эверест Буль применяла для того, чтобы помочь детям в изучении геометрии.

Дети с ОВЗ имеют недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий.

В нашей группе находятся дети с нарушением зрения, тяжелыми нарушениями речи и задержкой психического развития. Для этих детей наиболее эффективно применение техники «ниткография», которая направлена на коррекцию недостатков личностного и психического развития посредством изучения способов выполнения нитяной графики, знакомства и изготовления декоративных изделий [5].

Ниткография (сочетание слов «нитка» и «grafo» – пишу, то есть «пишу ниткой» или «рисую ниткой») – это создание картин с помощью ниток. Рисование нитью позволят детям ощутить незабываемые положительные эмоции. Результат обычно очень эффективный (сюрпризность!) и почти не зависит от умелости и способностей. Ниткография – это толчок к развитию воображения, творчества, проявлению самостоятельности, инициативы, выражения индивидуальности.

Цель ниткографии: способствовать развитию и обогащению творческих способностей детей через необычные и новые для ребёнка формы работы. Рисование с помощью веревочки – это творческий процесс, который позволяет детям чувствовать себя раскованнее, смелее, развивает воображение, дает полную свободу для самовыражения. Кроме того, занятия с податливой, мягкой и пушистой нитью успокаивает детей и развивает у них интерес к декоративно – прикладному искусству.

Применяя технику «ниткография», можно решить следующие задачи:

- совершенствование зрительного восприятия;
- развитие зрительно-моторной координации;
- формирование плавности и точности движений;
- подготовка руки к письму;
- развитие логического мышления;
- развитие тактильного восприятия.

Помимо этого, занятия ниткографией способствуют развитию связной речи, так как после выполнения работы ни одна картина не остается без внимания. Обязательно проговаривается то, что ребенок изобразил. Придумываются названия картинам, персонажам, изображенным на них.

Значение ниткографии для развития детей велико. Физиологи доказали, что «есть все основания рассматривать кисть руки как орган речи – такой же, как артикуляционный аппарат». Иначе говоря, чем более ловкие и умелые пальчики малыша, тем успешнее будет формироваться его речь и письменные навыки [2].

В процессе творческой деятельности у детей с ОВЗ выстраиваются социальные контакты, возникает ощущение внутреннего порядка, а также усиливается ощущение собственной личностной ценности.

Используя данную технологию, мы опираемся на основные дидактические принципы, сформулированные Яном Коменским:

Принцип доступности направляет педагогов на подбор заданий в соответствии с индивидуальными особенностями детей, их опытом и развитием.

При этом важно помнить о соблюдении принципа: от простого к сложному. В начале работы целесообразно мотивировать детей к выкладыванию простых элементов: дорога, домик, дерево, солнце и др. При этом используются разноцветные шнурочки, которые помогают изготовить родители.

Принцип наглядности. Заключается в использовании на первом этапе работы образца, который в последующем исчезает, и работа выполняется по воображению ребенка. Вместе с детьми педагоги много наблюдают, рассматривают, выделяют в объектах его части, называя их. Все это помогает ребенку при восприятии и последующем изображении предмета, в том числе и нитью.

Принцип последовательности и системности.

Принцип связи обучения с жизнью. Детям понятно, как можно использовать результат работы в жизни. Так, с помощью техники ниткографии мы изготовили мамам подарки ко дню Матери.

Принцип сознательности и активности. Применяя игровой метод, получается мотивировать детей к рисованию нитью. Дети активны, заинтересованы деятельностью.

Принцип воспитания и развития. Благодаря этому принципу удастся воспитать у детей усидчивость, умение доводить начатое дело до конца, аккуратность, инициативность, творческое мышление [3].

В процессе работы дети знакомятся с различными приемами ниткографии.

Аппликация создается с помощью длинной нити или из мелко нарезанных ниток (ниточный ковер), при создании объёмных работ в технике «Помпон» и технике «скручивание».

Деятельность с нитками, ножницами, клеем, карандашом – это не только сенсорно-двигательные упражнения. Это способ детального представления детей об окружающих предметах, способствующий проявлению умственной и речевой активности, развитию воображения. Этим определяется связь ниткографии с коррекционным обучением [4].

Ниткопись – рисование шерстяными нитками на бумаге, смоченными в краске. Нить многократно и витиевато изгибается – в результате получается

изящное и часто фантастическое изображение. Клей в такой картине не используется. С помощью окрашенной пряжи чаще всего рисуют цветы, бабочек, подводные, космические и волшебные пейзажи.

Выкладывание рисунка шерстяной нитью на ткани. Метод ниткографии позволяет не только развивать мелкую моторику, но и вырабатывает усидчивость, кропотливость; у детей заметно развивается глазомер, так как они видят, какую по длине нитку надо взять, какой длины провести клеевую линию, при наклеивании нити; желание довести работу до нужного результата.

Стринг-арт, или изонить – это техника, в которой изображение создают из цветных нитей, переплетая их между собой и закрепляя на твердом основании на гвоздики. В некоторых случаях чтобы облегчить процесс рисования нитками, можно воспользоваться самой простой шариковой ручкой, точнее – её корпусом (нужен раскручивающийся корпус, из двух половинок, с отверстиями с обоих концов). Из ручки надо вынуть стержень и сквозь корпус пропустить нить – так работать будет удобнее.

Отличие ниткографии от других видов декоративно-прикладного искусства в том, что с помощью нитей создаются оригинальные графические произведения. В работе групп практикуется прием «наставник», когда дети, уже освоившие определенные технологии, помогают другим детям в выполнении задания.

Подводя итог можно сказать, что «ниткография» – это увлекательная, завораживающая деятельность. Это огромная возможность для детей думать, пробовать, искать, экспериментировать, а самое главное, самовыражаться.

Библиографический список

1. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в дошкольном возрасте / Л. С. Выготский. – Союз, 1997.
2. Кольцова, М. М. Ребенок учится говорить. Пальчиковый игротренинг / М.М. Кольцова, М. С.Рузина. – СПб.: ИД «МИМ», 2008. – 192 с.
3. Коменский, Я. А. Дидактические принципы (отрывки из «Великой дидактики») / Я. А. Коменский. – М.: Государственное учебно-педагогическое издательство

Наркомпроса РСФСР, 1940. – URL: https://vk.com/doc394061523_-495385155?hash=QWN2ZVCmz446d44C4edp6kmvEgaJblRtmf31xzdZ4hP&dl=tj6qy15cZ8G1EahYiqf74Lnt69dXqL0YERzRPJsfZhP [Дата обращения: 20.09.2023].

4. Никитина, А. В. Рисование веревочкой: Практическое пособие для работы с детьми дошкольного возраста в логопедических садах / А. В. Никитина. – КАРО, 2006.
5. Подколзина, Е. Н. Пространственная ориентировка дошкольников с нарушением зрения / Е. Н. Подколзина // Обруч. – Москва, 2009.

Болдырева Э.А.,

аспирант,

Таганрогский институт управления и экономики,

г. Таганрог, Россия;

Григорьев Ф.В.,

аспирант,

Таганрогский институт управления и экономики,

г. Таганрог, Россия

ПРОФЕССИОГРАФИЧЕСКОЕ ПРОГНОЗИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПРИГОДНОСТИ (НА ПРИМЕРЕ ПРОФЕССИИ ЭКОНОМИСТ)

Аннотация. В данном исследовании, применив метод экспертных оценок, разработана психодиагностика профессионально важных качеств практикующих экономистов. На её основе авторами предложена программа профессиографического прогнозирования профессиональной пригодности обучающихся экономического направления подготовки.

Ключевые слова: прогнозирование, профессионально важные качества, профпригодность, трудоустройство, профессиональное обучение, профессиограмма.

Boldyreva E.A.,

post-graduate student,

Taganrog Management and Economics Institute,

Taganrog, Russia;

Grigoriev F.V.,

post-graduate student,

Taganrog Management and Economics Institute,

Taganrog, Russia

PROFESSIONAL APTITUDE TESTING (BY THE EXAMPLE OF THE PROFESSION OF AN ECONOMIST)

Annotation. In this study, using the method of expert assessments, a psychogram of professionally important qualities of practicing economists has been developed. On its basis, the authors proposed a program of occupational forecasting of the professional suitability of students of the economic direction of training.

Key words: forecasting, professionally important qualities, professional aptitude, employment, vocational training, professionogram.

Успешность профессионального обучения и дальнейшего трудоустройства существенно зависит наличия и степени развития профессионально важных качеств [1; 5; 6]. Целесообразно выбирать профессию, соответствующую личным интересам и способностям. Поэтому в данной работе осуществляется попытка разработать систему прогнозирования профессиональной пригодности на примере студентов-экономистов на основе анализа профессионально важных качеств практикующих экономистов.

Объект исследования – практикующие экономисты. Всего – 20 человек, из них 10 мужчин и 10 женщин. Возраст – от 22 до 45 лет.

Предмет исследования – профессионально важные качества эффективно работающих экономистов.

Гипотеза: собственные представления работающих экономистов о профессионально важных качествах адекватно отражают представленность и востребованность этих качеств в деятельности и могут служить материалом для разработки профессиограммы, задающей ориентиры в развитии ПВК студентов-экономистов.

Цель данной работы – на основании выявленных ПВК работающих экономистов разработать систему прогнозирования профессиональной пригодности студентов-экономистов.

Задачи работы:

1. Проанализировать основные способы и приемы разработки системы прогнозирования профпригодности.

2. Выявить представления работающих экономистов о ПВК, повышающих эффективность их деятельности.

3. Подобрать методики для диагностики этих качеств у студентов-экономистов.

4. На основе диагностического материала разработать систему прогнозирования профпригодности студентов-экономистов.

Методы: опрос, экспертные оценки, профессиографирование.

Профессионально важные качества (ПВК) – это индивидуальные свойства субъекта деятельности, которые необходимы и достаточны для ее реализации на нормативно заданном уровне и которые связаны хотя бы с одним ее основным результативным параметром – качеством, производительностью, надежностью. В функции профессионально важных могут выступать не только психические, но и соматические, биологические, конституциональные, типологические, нейродинамические свойства субъекта. Е.А. Климов выделил четыре основные группы индивидуальных качеств, образующих в своей совокупности структуру профессиональной пригодности: абсолютные ПВК, относительные ПВК, мотивационную готовность к реализации той или иной деятельности и анти-ПВК, т.е. свойства, выступающие профессиональными противопоказаниями к той или иной деятельности [5].

Известно, что любая деятельность реализуется на базе системы ПВК. Значит, каждая деятельность требует определенной совокупности ПВК. Сама же система ПВК выступает как определенный симптомокомплекс субъектных свойств, специфичный той или иной деятельности. Он не задан в готовом виде, а формируется в ходе освоения субъектом деятельности [2; 4; 6].

Далее, используя теоретические знания о профессиональной пригодности и профессионально важных качествах, перейдем к следующему этапу работы – составлению профессиограммы экономиста. При этом будем исходить из определения, что профессиограмма – это описание профессии по определенной схеме, которая раскрывает структуру содержания деятельности, требования к знаниям и умениям, профессионально важные качества для работающего в этой профессии.

В работе использована схема профессиограммы, предложенная в работе Н.Н. Демиденко, Р. Б. Ходжатова на методологической базе, разработанной профессором В.А. Бодровым [3].

Исследование профессионально важных качеств практикующих экономистов проводилось с февраля по апрель 2023 года в городе Таганроге в филиале Промсвязьбанка. Филиал существует в Таганроге более 20 лет, сам банк входит в десятку крупнейших банков России по величине прибыли по итогам 2022 года, что говорит об эффективной деятельности банка в целом и его сотрудников в частности. Участниками исследования выступили служащие экономического отдела. Экономический отдел является ведущим подразделением банка, поэтому уровень успешности и профессионализма сотрудников позволяет нам рассматривать их в качестве экспертов. В исследовании приняли участие 20 экспертов: 10 мужчин и 10 женщин. Возраст участников от 22 до 45 лет, все имеют высшее образование по профилю работы.

Мы предложили банковским служащим составить в свободной форме список профессионально важных качеств. Затем были отобраны наиболее часто встречающиеся ПВК, которые сотрудники проранжировали в порядке уровня значимости для эффективной профессиональной деятельности.

Получился следующий перечень ПВК в ранжированном порядке (от наиболее значимого): 1) профессионализм (высокий уровень профессионального образования, подкрепленный опытом); 2) умение работать в команде; 3) саморазвитие; 4) аналитический склад ума; 5) ответственность; 6) хороший объем памяти; 7) целеустремленность; 8) дисциплинированность; 9) эмоциональная устойчивость; 10) самостоятельность.

Данный перечень ПВК можно рассматривать как опорную психограмму, ориентируясь на которую обучающиеся экономического направления подготовки могут планировать траекторию профессионального развития.

Следующей задачей работы является составление программы прогнозирования успешности профессиональной деятельности для студентов-экономистов. В качестве её первого и базового элемента нами предлагается использовать пси-

ходиагностические методики оценки ранжированных ПВК у студентов-экономистов, а именно: опросник «Якоря карьеры» Э. Шейна, ориентировочная анкета В. Смекайла и М. Кучера, модифицированный опросник А. Шострома «Самоактуализация личности», тест «Коммуникативный минимум менеджера», методики для изучения памяти – образной и на числа.

Профессионально важные личностные качества, такие как ответственность, дисциплинированность, аналитические способности, самостоятельность можно оценить отдельными шкалами теста «16-ти факторный опросник личности Кеттелла». Для этого в программу прогнозирования профессиональной пригодности нами включены шкалы А «Замкнутость-общительность», В «Интеллект», С «Эмоциональная стабильность», G «Нормативность поведения», Q3 «Самоконтроль», Н «Робость-смелость».

Вторым элементом программы прогнозирования профессиональной пригодности является процедура тестирования обучающихся по выбранным методикам и интерпретация полученных данных, в результате которой обеспечивается получение информации о структуре ПВК студентов-экономистов.

Третий элемент – аналитическая работа, направленная на преобразование полученной психодиагностической информации в прогноз относительно профпригодности студентов и их вероятной успешности в профессиональной деятельности. В результате будущие экономисты могут быть отнесены к одному из нескольких классов (типологизация по критерию профпригодности):

- профпригоден полностью;
- практически профпригоден;
- профпригоден частично;
- профпригодность по данной специальности отсутствует.

Четвертым, завершающим элементом программы является организация профконсультационных и развивающих мероприятий с обучающимися по повышению уровня профпригодности и выработке индивидуального стиля деятельности.

Таким образом, исследуя сотрудников экономического отдела коммерческого банка, в работе выделены и проранжированы десять основных профессионально важных качеств практикующих экономистов с высокой эффективностью деятельности. Подобрана батарея психодиагностических методик для оценки этих ПВК у студентов экономистов. Поскольку указанные ПВК выявлены практически у всех служащих экономического отдела, можно утверждать, что эти качества действительно необходимы. Следовательно, тестируя этой батареей методик обучающихся по экономическому направлению подготовки, можно прогнозировать вероятность успешности в будущей профессиональной деятельности и своевременно рекомендовать обучающимся профориентационные и развивающие мероприятия.

Библиографический список

1. Балина, Т. Н. Позитивный образ профессионального будущего как профилактика эскапизма / Т. Н. Балина, М. Л. Саакян // Модернизация российского общества и образования: новые экономические ориентиры, стратегии управления, вопросы правоприменения и подготовки кадров: Материалы XXIV Национальной научной конференции (с международным участием), Таганрог, 21-22 апреля 2023 года. – Таганрог: Изд-во ТИУиЭ, 2023. – Т. I. – С. 115–117.
2. Балина, Т. Н. Психолого-акмеологические критерии профотбора сотрудников финансовых организаций / Т. Н. Балина, И. А. Егорова // Финансовая экономика. – 2019. – № 1. – С. 143–148.
3. Демиденко, Н. Н. Профессиограмма финансового аналитика банка: к вопросу методологии и опыт разработки / Н. Н. Демиденко, Р. Б. Ходжатов // Научные исследования и инновации. – 2020. – № 1. – С. 233–242.
4. Николаева, В. С. Методика составления профессиограммы / В. С. Николаева // Ученые записки Тамбовского отделения РоСМУ. – 2018. – № 11. – С. 214–218.
5. Пряжников, Н. С. Психология труда и человеческого достоинства / Н.С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова. – М., Академия, 2001. – 480 с.
6. Родченкова О. Н. Решение проблем трудоустройства выпускников вузов на основе управления профессиональной и социальной компетенциями /

О.Н. Родченкова, О. В. Васичкина // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки. – 2019. – № 2. – С. 80–85.

Воронченко А.А.
аспирантка
ТИУиЭ
г. Таганрог

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается специфика организации арт-терапевтических занятий с детьми подросткового возраста. На примере изотерапии описываются возможности арт-терапевтических упражнений, выступающих как одно из средств профилактики и коррекции девиантного поведения несовершеннолетних.

Ключевые слова: подростки, арт-терапия, арт-технологии, профилактика, коррекция, девиантное поведение, изотерапия, «Я – концепция», творческие способности.

Voronchenko A.A.
postgraduate student
TIUE
Taganrog

THE DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF ADOLESCENTS AS ONE OF THE CONDITIONS FOR THE PREVENTION OF DEVIANT BEHAVIOR

Annotation. The article discusses the specifics of the organization of art therapy classes with adolescent children. On the example of mesotherapy, the possibilities of art-therapeutic exercises are described, acting as one of the means of prevention and correction of deviant behavior of minors.

Key words: teenagers, art therapy, art technologies, prevention, correction, deviant behavior, isotherapy, "I – concept", creativity.

Девиантное поведение вызывает особый интерес у психологов, работников правоохранительных органов, врачей, педагогов, философов, социологов. Подростковый возраст является периодом кардинальных преобразований. Потребность в самоопределении, в том числе профессиональном, становится первостепенным

для всего развития личности. Для реализации данной потребности формирующемуся человеку необходимо интегрировать уже имеющиеся у него свойства, мотивы, отношения, ценностные ориентации. Современный этап развития характеризуется ускоренным темпом жизни, огромными потоками информации, увеличением разнообразия и свободы выбора вариантов развития жизненного пути с одновременным возрастанием нравственной «неопределенности». В научных исследованиях и публикациях ряда российских психологов (Т.Д. Молодцова, Л.С. Выготский, Я.И. Гилинский др.) отмечается увеличение безнадзорных, беспризорных детей, рост подростковой дезадаптации и преступности несовершеннолетних.

Проблема дезадаптации подростков отражена в отечественной психологической литературе достаточно разнопланово: с точки зрения исследования причин девиантного и делинквентного поведения подростков (Е.В. Змановская, Д.И. Фельдштейн и др.); описания социально-психологического портрета дезадаптивного подростка (Б.С. Братусь, В.И. Заика, Н.П. Крейдун, А.Е. Личко, А.С. Ячина и др.); профилактики и предупреждения школьной дезадаптации, проведения ранней диагностики, (М.А. Алемаскин, С.А. Беличева, Г.М. Миньковский, И.А. Невский, Г.М. Потанин и др.).

В то же время многие психологи изучают применение в психологической практике одного из видов арт-технологий: И.В. Зеленкова (изотерапия); Л.Г. Гребенщикова (куклотерапия); Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, И.В. Вачков (сказкотерапия); Ю.Н. Дрешер (библиотерапия) и др. Арт-технологии как одно из средств психологической коррекции исследуют следующие учёные К. Рудестам, А.А. Осипова, Е.П. Кораблина, Е.С. Слюсарева, Г.Ю. Козловская и др.

Арт-технологии является одним из самых эффективных средств профилактики / психокоррекции девиантных подростков через развитие / ресурсность творческих способностей и потенциала.

Гармоничное развитие личности, синтезирующее в себе развитие не только интеллекта, но и чувств, опирающееся на духовный опыт, помогает каждому подростку оценить свои личные качества, возможности, способности и заниматься самосовершенствованием. В качестве коррекционного механизма рассматривает-

ся сам процесс творчества как исследование реальности, познание новых, прежде скрытых от исследователя мотивов, свойств, отражения реальности и создание продукта, воплощающего эти отношения. Первым планом выступает вера в творческую основу человека, мобилизация и раскрытие латентных творческих сил, которые сами по себе обладают терапевтическим влиянием.

Изучение сущности, причин и типов девиантного поведения привело к выводу о важности рассмотрения арт-технологий в профилактической работе с девиантными подростками. Выступая как система последовательных действий специалиста, направленных на развитие личностных ресурсов с использованием различных видов искусства, арт-технологии позволяют с опорой на творческие способности подростков формировать умения выражать эмоции, коммуникативные умения и др. Арт-технологии необходимо отличать от арт-терапии: они имеют много общего, но, пользуясь одними средствами, решают различные задачи. Арт-терапия направлена на коррекцию и лечение, арт-технологии способствуют достижению целей и решению задач развития личности, в том числе через развитие творческих способностей [3, 6].

Подростки в большинстве случаев затрудняются в вербализации своих проблем и переживаний. Невербальная экспрессия для них более естественна. Особенно это значимо для подростков с нарушениями в эмоциональной сфере, так как их поведение более спонтанно и они менее способны к рефлексии своих действий и поступков. Их переживания «выходят» через художественное изображение более непосредственно. Такой продукт прост для восприятия и анализа [2].

Обращаясь к возрастным особенностям подросткового возраста, необходимо помнить, что это «критический», «переломный», «трудный» период в жизни детей, связанный с анатомо-физиологической, гормональной перестройкой организма, изменениями в эмоциональной сфере и др. Начало перехода к физической зрелости не может оставаться нейтральным к психическому развитию. Процесс созревания организма и изменения в эмоциональной сфере подростка поднимают на новый уровень его интеллектуальные возможности. Физическое развитие, продвижение в интеллектуально-познавательном плане и изменения в эмоцио-

нальной сфере – все это условия для возникновения нового отношения подростка к себе, к своему положению в жизни. Изменения в социальной ситуации развития, безусловно, непременно влияют на формирование новой внутренней позиции [5].

Подросток легко поддается влиянию общественного мнения, группы сверстников, социальных сетей, что нередко приводит к формированию ошибочной, навязанной извне «Я-концепции». Именно поэтому очень важно, какой социальный опыт усваивается подростком, какие образцы действий он демонстрирует, каков уровень подражательной, поисковой и творческой активности ребенка [8]. Поэтому развивая творческий потенциал детей, необходимо помнить о бережном, вдумчивом отношении к этому развитию, учитывать особенности их высшей нервной деятельности и создавать комфортные условия жизни, обучения, воспитания, творчества [4].

Творческая деятельность как метод психологического сопровождения подростка дает возможность в формировании правильного представления о себе самом, где подросток может выразить себя через определенные способности, присущие только ему. Слабое развитие рефлексивного «Я» компенсируется за счет применения широкого диапазона арт-технологий [1].

Сущность арт-технологий состоит в терапевтическом и коррекционном воздействии искусства на субъекта, которое проявляется в реконструировании психотравмирующей ситуации с помощью художественно-творческой деятельности, актуализации переживаний и выведении их во внешнюю форму через продукт художественной деятельности, создании новых, эмоционально позитивных переживаний, актуализации креативных потребностей и творческом самовыражении [7].

Особый интерес психологов обращен к изотерапии, которая имеет большее преимущество как метода в сравнении с другими психокоррекционными методами. Практически каждый подросток (независимо от своего культурного опыта и социального положения) может участвовать в арт-терапевтической работе, которая не требует от него больших способностей к изобразительной деятельности или художественных навыков. Изотерапия является средством преимущественно невербального общения. Это делает ее особенно ценным для тех, кто недостаточ-

но хорошо владеет речью, затрудняется в словесном описании своих переживаний либо напротив чрезмерно связан с речевым общением. Символическая речь является одной из основ изобразительного искусства, позволяет человеку зачастую более точно выразить свои переживания, по-новому взглянуть на ситуацию и жизненные проблемы и найти благодаря этому путь к их решению.

Изобразительная деятельность является мощным средством сближения людей, своеобразным мостом между психологом и подростком, что особенно ценно в ситуациях взаимного отчуждения, при затруднениях в налаживании контактов. Изобразительная деятельность во многих случаях позволяет обходить «цензуру сознания», поэтому представляет уникальную возможность для исследования бессознательных процессов, выражения и актуализации латентных идей и состояний, тех социальных ролей и форм поведения, которые находятся в вытесненном виде, либо слабо проявлены в повседневной жизни.

Арт-терапевтическая работа в большинстве случаев вызывает у людей положительные эмоции, помогает преодолеть апатию и безынициативность, сформировать более активную жизненную позицию. Арт-технологии основаны на мобилизации творческого потенциала человека, внутренних механизмов саморегуляции и исцеления. Они отвечают фундаментальной потребности в самоактуализации: раскрытию широкого спектра возможностей человека и утверждению им своего индивидуального и неповторимого способа бытия в мире. Описанные преимущества позволяют судить о «мягкости» арт-терапевтических методов. По своему характеру изотерпия чаще всего является не директивным методом воздействия и коррекции, где подростку предоставляется максимальная степень свободы. Он становится «ведущим» арт-терапевтического процесса, выражая себя в том стиле и тех формах, которые соответствуют его состоянию и потребностям, развивая при этом творческие способности и способствуя формированию положительной «Я концепции».

Библиографический список

1. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание: монография / Р. Бернс. – М., 1986. – 420 с.

2. Бочкарева, Н. И. Психологическая характеристика мотивационной сферы подростка-правонарушителя / Н. И. Бочкарева // Изучение мотивации поведения детей и подростков. – М.: Педагогика, 1972.
3. Введение в арт-терапию: Учебное пособие / под ред. И. В. Сусаниной. – М.: Издательство: Когито-Центр, 2007. – 96 с.
4. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский: Психологический очерк. – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.
5. Выготский, Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005. – 1136 с.
6. Колошина, Т. Ю. Арт-терапевтические техники в тренинге: характеристики и использование: практич. пос. для тренера / Т. Ю. Колошина, А. А. Трусъ. – СПб.: Речь, 2010. – 189 с.
7. Медведева, Е. А., Левченко, И. Ю., Комиссарова, Л. Н., Добровольская, Т.А. Арт-педагогика и арт-терапия в специальном образовании: / Е. А. Медведева, И. Ю. Левченко, Л. Н. Комиссарова, Т. А. Добровольская: учебник для студентов сред. и высш. пед. учеб. заведений. – М.: Academia, 2001. – 246 с.
8. Прихожан, А. М. Анализ содержания «образа Я» в старшем подростковом возрасте у учащихся массовой школы и школы-интерната / А. М. Прихожан. – АПН СССР // Возрастные особенности психического развития детей: сб. науч. тр. / ред. И. В. Дубровина, М. И. Лисина. – М.: АПН СССР, 1982. – С. 137–158.
9. Холина, О. А. «Трудные дети» как группа риска по развитию аддиктивного поведения / О. А. Холина // Актуальные проблемы профилактики аддиктивного поведения: мат. I Регион. научно-практич. конф., Таганрог, 25 октября 2017 года. – Таганрог: изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та им. А.П. Чехова, 2018. – С. 101–103.
10. Холина, О. А. Л. С. Выготский о законе культурного развития ребенка и культурных контекстах воспитания / О. А. Холина, Т. Д. Скуднова // Культурно-историческая теория Л.С. Выготского и проблемы современного образования: монография. К 125-летию Л.С. Выготского / под общ. ред. А.Ю. Голобородько. – Ростов-на-Дону: Общество с ограниченной ответственностью «Фонд науки и образования», 2021. – С. 36–43.

Гусева Е.А.
магистрант
ТИ имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»,
Таганрог

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Данная статья описывает эмоциональный интеллект как важную структуру развития ребенка, поскольку эмоциональная сфера начинает развиваться с самых ранних лет жизни. Тема проявления и развития эмоционального интеллекта является актуальной, поскольку дети дошкольного возраста не всегда могут понять чувства других людей, не осознают и не понимают свое настроение и состояние. Именно из-за этого развивается тревожность, снижается самооценка. Если со стороны образовательной организации и родителей не будет проводиться тщательное наблюдение за развитием эмоционального интеллекта, то у детей будут развиваться психосоматические заболевания, психические расстройства. Задача педагога и родителя в том, чтобы сформировать процесс взаимодействия и понимать, как выстраивается процесс развития эмоционального интеллекта и какие средства и методы необходимо внедрять в практическую деятельность работы с детьми.

Ключевые слова. Дошкольный возраст, эмоциональный интеллект, образовательная организация, совместная деятельность, эмоциональная сфера.

Guseva E.A.
Undergraduate of
Taganrog Institute of A.P. Chekhov (branch) of
“ROSTOV STATE UNIVERSITY (RINH)”

DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN PRESCHOOL CHILDREN

Annotation. This article describes emotional intelligence as an important structure of child development. Since the emotional sphere begins to develop from the earliest years of life. The topic of manifestation and development of emotional intelligence is relevant, since preschool children cannot always understand the feelings of other people, do not realize and do not understand their mood and state. It is because of this that anxiety develops and self-esteem decreases. If the educational organization and parents do not carefully monitor the development of emotional intelligence, then children will develop psychosomatic diseases and mental disorders. The task of the teacher and parent is to shape the process of interaction and understand how the process of developing emotional intelligence is built and what means and methods need to be introduced into practical work with children.

Key words. Preschool age, emotional intelligence, educational organization, joint activities, emotional sphere.

Дошкольный возраст можно описать как период в жизни ребенка, когда происходят интенсивные и масштабные изменения в психических познавательных и эмоциональных процессах. Большая часть времени в рамках образовательной организации и со стороны родителей уделяется развитию познавательных психических процессов, таких как, память, мышление, речь, воображение и т.д. Однако многие родители и педагоги не изучают подробно процесс эмоционального формирования ребенка [1].

В дошкольном возрасте эмоции являются главным элементом формирования новых связей, развитию творческих способностей, а также пониманию того, что ребенку интересно. Эмоциональная оценка представляет собой главный критерий, по которому ребенок определяет, что или кто ему нравится, к чему он больше расположен, какие таланты он подсознательно хочет раскрывать. Если в рамках работы с детьми, не будут учитываться развитие эмоциональной сферы, то в дальнейшей жизни, в новых сферах деятельности ребенка ждут большие трудности [4].

Именно поэтому существует эмоциональный интеллект, который позволяет ребенку распознавать эмоции, намерения, мотивацию, желание свои и других людей, а также ими управлять. Данный навык помогает ребенку разрешать практические задачи, поставленные цели в рамках своей образовательной и быденной жизни. Задача педагога и родителей заключается в том, чтобы сформировать устойчивое состояние эмоционального интеллекта, научить ребенка правильно распознавать свои и чужие эмоции и чувства, определять состояние человека, формировать эмпатию по отношению к нему. Без эмоционального интеллекта ребенок не сможет реализовывать свои желания, цели, не сможет создавать необходимую мотивацию в образовательной среде, а также не сможет выстраивать дружеские отношения [5].

Для того, чтобы наиболее точно понимать, что собой представляет эмоциональный интеллект, необходимо обратиться к научно-исследовательским подходам по данной теме.

Одними из первых, кто сформировал понятие эмоционального интеллекта стали Д. Майер и Д. Сэловей, они предполагали, что эмоциональный интеллект является главным связующим звеном в развитие познавательных процессов человека. Они определили то, что 80% успеха в личной жизни определяет уровень развития эмоционального интеллекта и только 20% коэффициент интеллекта, который измеряет уровень умственных способностей человека (IQ) [9].

Анализируя отечественные подходы к вопросу эмоционального интеллекта, необходимо отметить работы И.Н. Андреевой и М.А. Манойловой, которые приходят к выводу о том, что для ребенка важно понимать собственный набор эмоций, а также анализировать эмоции и состояние других людей [2].

Ю.Б. Гиппенрейтер, О.А. Путилова, отмечают, что развитие эмоционального интеллекта затруднительно без специально организованных условий, а также обучения и воспитания. Развитие эмоционального интеллекта, воспитание нравственных, эстетических чувств содействует более совершенному отношению человека к окружающему миру, природе и обществу, способствуют становлению гармонически развитой личности. Подход Гиппенрейтер и Путилова наиболее близко выражают понимание того, какие процессы взаимодействия должны выстраивать родители и педагоги с детьми дошкольного возраста [5].

Несмотря на то, что в рамках Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования эмоциональное состояние дошкольников выделяется как приоритет деятельности педагога, в последние годы эмоциональное развитие детей обладает определенными проблемами [10].

Современное общество делает акцент на том, чтобы развивать в детях образовательные навыки, создается еще больше требований, которые дети должны соблюдать и знать, чтобы учиться в образовательных организациях. Однако, происходит определенный спад в развитии эмоционального интеллекта

дошкольников, без которого все познавательные процессы не будут выстраиваться.

Таким образом, проанализировав все научно-исследовательские подходы, можно сформировать определение эмоционального интеллекта.

Эмоциональный интеллект – это способность ребенка понимать свои эмоции, чувства, желания и адекватно их выражать, контролировать. А также способность понимать и анализировать эмоциональное состояние других людей и в соответствии с этим оптимально выстраивать отношения с окружающими [4; 5].

В рамках дошкольного образования необходимо сформировать в ребенке все те составляющие эмоционального интеллекта и внедрять те средства и методы, которые положительно скажутся на его развитии. Именно поэтому необходимо определить то, каким образом происходит развитие эмоционального интеллекта у ребенка дошкольного возраста.

Существует 4 этапа выстраивания эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста [6;7].

1. Самовосприятие. Для начала, ребенок должен понимать собственные эмоции, чувства, намерения прежде чем анализировать их у других детей. Отсюда задача педагога и родителей показать ребенку, что он обладает большим набором как положительных, так и отрицательных эмоциональных состояний.

2. Управление. Данный этап характерен тем, что в нем ребенок начинает ощущать то, какие эмоции его окружают и как с ними работать. Например, при страхе ребенок может ощущать напряжение, переживание и его задача научить его сдерживать, тоже самое можно сказать и про другие эмоции.

3. Социальная восприимчивость. В данном этапе ребенок учится улавливать эмоции других детей или взрослых. Он начинает понимать, что происходит с человеком и почему он так себя ведет. Слушание и наблюдение являются двумя самыми важными элементами социальной восприимчивости.

4. Управление отношениями. Последний этап развития и управления эмоциональным интеллектом. В нем ребенок выстраивает сами отношения исходя из эмоциональных связей с другим человеком. Ребенок понимает, как лучше

начать коммуницировать с собеседником, чтобы их отношения шли в положительном русле.

У детей 5–7 лет происходит социальное развитие, усвоение моральных норм, определяющих отношение к деятельности. У детей данного возраста, возрастает роль дифференцированного подхода к ребенку, важность оценки деятельности, которая должна побуждать ребенка к стремлению самостоятельно справляться с заданием, оказывать помощь сверстникам, поддерживать активность, напоминать о нормах отношений к собственным ошибкам и ошибкам товарищей [2; 3].

Но для того, чтобы происходило любое развитие психологического или эмоционального компонента, на него необходимо постоянно влиять. Педагог должен понимать, что ведущая деятельность в рамках дошкольного возраста является игровой, именно поэтому важно отталкиваться от учета возрастных и личностных особенностей детей. Существует большое разнообразие форм и методов, которые можно применять для развития эмоционального интеллекта дошкольников [1; 3].

1. Игротерапия. В данную форму работы можно внедрять как сюжетно-ролевые, так и коммуникативные варианты игры. Любая игровая деятельность развивает и формирует в ребенке эмоции. Сюжетно-ролевые игры позволяют ребенку оценивать различные состояния другого человека, коммуникативные игры позволяют использовать навыки общения отталкиваясь от намерений, мотивов и эмоций окружающей действительности.

2. Беседы с педагогом. Общение для ребенка дошкольного возраста и перенимание опыта от педагога является важнейшим инструментом развития всех процессов. Дети могут задать любой вопрос педагогу, если они не понимают, почему люди в разных ситуациях ведут себя по-разному и чем это обусловлено. Педагог же может формировать темы беседы, организовывать презентации и находить мультфильмы, посвященные важности эмоционального интеллекта.

3. Решение ситуативных задач, дискуссии также является отличным способом развития эмоциональных процессов, когда каждый ребенок активно принимает участие.

4. Арт-терапии. Эмоциональный интеллект заключает в себя не только выражения эмоций, но их анализ внутри человека. Арт-терапия через художественную деятельность позволяет ребенку лучше чувствовать себя, свои уникальные способности, понимать, как он видит себя и свои сильные стороны. Каждый вид арт-терапии позволит ребенку наиболее лучше развивать эмоциональный интеллект.

5. Психогимнастика. Вид деятельности, который позволяет ребенку через невербальные методы выразить свое эмоциональное состояние, эмоциональные проблемы и т. д.

6. Посещение комнаты психологической разгрузки. День дошкольника достаточно яркий, именно поэтому такие комнаты позволяют немного расслабиться и оценить свое состояние.

7. Ведение «календаря эмоций». Данный календарь позволит как ребенку, так и педагогу, и родителям оценивать эмоциональное состояние ребенка на протяжении всего дня, месяца и года. Такой календарь также может помочь педагогам корректировать определенные педагогические инструменты.

Таким образом, можно сделать вывод, что эмоциональный интеллект является важной структурой и процессом, который позволяет ребенку адаптироваться к общественной жизни, формировать новые связи и эффективно развивать все процессы, которые ему необходимы в жизни.

Эмоциональный интеллект прежде всего выступает как методическое пособие для самого ребенка, через которое он может оценивать состояние других людей, определять их эмоции, чувства, намерения. Эмоциональный интеллект позволяет ребенку строить новые отношения и наиболее комфортно чувствовать себя в обществе.

Библиографический список

1. Абраухова, В. В. Дошкольная педагогика. Воспитание и развитие детей в ДОО / В. В. Абраухова. – Москва-Берлин: Директ-Медиа, 2020. – 117 с.
2. Андреева, И. Н. Азбука эмоционального интеллекта / И. Н. Андреева. – СПб.: БХВ-Петербург, 2012. – 288 с.
3. Болотина, Л. Р. Дошкольная педагогика: учебное пособие для вузов / Л.Р. Болотина, Т. С. Комарова, С. П. Баранов: 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Юрайт, 2021. – 218 с.
4. Буянова, А. Ю. Теоретические аспекты развития эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста [Электронный ресурс] / А. Ю. Буянова, Е. Ю. Бледнова, С. Ю. Кудрявцева, Э. М. Зимуков. – Режим доступа: <https://moluch.ru/th/4/archive/9/167/> [Дата обращения: 31.01.2023].
5. Гиппенрейтер, Ю. Б. «Развиваем эмоциональный интеллект. Детям о метафорах» / Ю. Б. Гиппенрейтер. – М: АСТ, 2021. – 39 с.
6. Гиппенрейтер, Ю. Б. Продолжаем общаться с ребёнком. Так? / Ю. Б. Гиппенрейтер. – М.: АСТ, Астрель, 2014. – 288 с.
7. Дошкольная педагогика. Эстетическое воспитание и развитие: учебник и практикум для вузов / Е. А. Дубровская [и др.] / под ред. Е. А. Дубровской, С. А. Козловой: 2-е изд., испр. и доп. – Мю: Юрайт, 2021. – 179 с.
8. Никулина, И. В. Эмоциональный интеллект: инструменты развития: учебное пособие / И. В. Никулина. – Самара: Изд-во Самар. Ун-та, 2022. – 82 с.
9. Саловой, П., Майер, Дж. Д. Эмоциональный интеллект // Воображение, познание и личность. – 1990. – Т. 9. – С. 185–211.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Текст]: Принят Министерством образования и науки РФ от 17 окт. 2013 г. – № 1155, 2013 – 22 с.

Джантемиров В.Б.

магистрант

ТИ имени А.П. Чехова (филиал)

ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»,

Таганрог;

Назарова А.Е.

канд. психол. наук, доцент

ТИ имени А.П. Чехова (филиал)

ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»

Таганрог

РОЛЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В СТРУКТУРЕ ПСИХИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ПОВЕДЕНИИ ПОДРОСТКА

Аннотация. Эмоциональный интеллект – это путь к успешной взрослой жизни, умение выстраивать доверительные отношения, налаживать коммуникацию. Исследования доказывают, что люди, обладающие эмпатией и высоким эмоциональным интеллектом, легче проживают кризисные моменты, умеют справляться с агрессией, способны выстраивать доверительные и близкие отношения.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, психика, психическая деятельность, лимбическая система, самосознание, проекция.

Dzhantemirov V.B.

Undergraduate of

Taganrog Institute of A.P. Chekhov (branch) of

“ROSTOV STATE UNIVERSITY (RINH)”;

Nazarova A.E.

Candidate of psychological sciences,

Associate professor

Taganrog Institute of A.P. Chekhov (branch) of

“ROSTOV STATE UNIVERSITY (RINH)”

THE ROLE OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN THE GRADUAL MENTAL ACTIVITY AND BEHAVIOR OF A TEENAGER

Annotation: emotional intelligence is the way to a successful adult life, the ability to build trusting relationships, to establish communication. Studies show that people with empathy and high emotional intelligence are more likely to live through crisis moments, are able to cope with aggression, and are able to build trusting and close relationships.

Key words: emotional intelligence, psyche, mental activity, limbic system, self-awareness, projection.

Эмоциональный интеллект, несомненно, является полезным навыком для развития и становления подростка. Он повышает устойчивость и самосознание, а также помогает в развитии здоровых отношений, что так важно подростку для выполнения основных задач его развития. По результатам исследования Института физиологии РАО и НИИ гигиены и охраны здоровья детей и подростков НЦ ЗД РАМН, около 90% детей школьного возраста имеют те или иные отклонения в состоянии здоровья. Из них 50 % приходится на функциональные изменения, немалую роль в развитии которых играют психологические факторы.

Эмоции подростков могут быть довольно сильными. Их тела и гормоны претерпевают большие изменения, и это часто может сопровождаться большим спектром переживаний. Поэтому так важно использовать эмоциональный интеллект, чтобы распознавать, контролировать свои эмоции и выдерживать довольно бурно протекаемый подростковый период.

Так почему эмоциональный интеллект важно развивать подросткам?

Эмоции – это сильные импульсы, побуждающие к немедленным действиям. Они основаны на фундаментальных потребностях человека (обычно на выживании) и неврологически предназначены для того, чтобы подтолкнуть к действию, не задумываясь: «Бей, беги, замри!»

В чувстве эмоций нет ничего плохого – проблемы возникают, когда эмоции не соответствуют ситуации и когда они не выражаются продуктивно и безопасно.

Еще одним важным моментом является то, как устроен человеческий мозг. Человеческий мозг устроен как бы снизу вверх:

Ствол мозга отвечает за все наши основные необходимые функции (дыхание, питание, сон).

Лимбическая система построена на стволе головного мозга. Эта система отвечает за наши основные эмоции. Это также дает нам возможность учиться и запоминать различные вещи, позволяет нам адаптироваться к новым условиям.

Затем наш неокортекс сформировался поверх лимбической системы, и это наш рациональный разум. Это позволяет нам выбирать, как реагировать на собственные эмоции, размышлять о своих действиях и сопереживать другим людям.

Таким образом, у нас есть два ума: думающий и чувствующий. Наш чувствующий ум ассоциативен, категоричен, абсолютен и индивидуален – он реагирует на информацию еще до того, как наш мыслящий ум получает всю информацию и получает возможность взвесить наилучшее действие.

Наш чувствующий разум более полно сформирован при рождении, а неокортекс может учиться, изменяться и приспосабливаться на протяжении всей жизни. Это означает, что наши эмоциональные реакции на вещи формируются до того, как у нас появляются высокоуровневые мысли, чтобы их осмыслить. Мы не можем изменить наши эмоциональные реакции на вещи, но мы можем научиться по-другому реагировать на наши эмоции.

Яркие эмоциональные проявления происходят, когда наша лимбическая система первой получает информацию и реагирует экстренным сигналом. Это переводит наше тело в состояние паники, и нашему неокортексу становится труднее контролировать действия, которые мы предпринимаем в зависимости от наших эмоциональных импульсов.

Эмоциональный интеллект включает в себя следующие навыки:

Знание своих эмоций

Управление эмоциями

Мотивация себя

Распознавание эмоций других (эмпатия)

Обработка отношений.

Немаловажную роль в развитии ЭИ играет и самосознание человека.

Самосознание – это способность распознавать чувство, когда оно возникает в теле. Возможность отслеживать свои чувства по мере их возникновения помогает понять себя и свою психологию. Чем больше мы уверены в собственных чувствах, тем легче нам принимать любые решения.

Люди, которые знают свои эмоции, осознают свое настроение, когда оно случается, но могут помнить о том, как они с ним справляются. Они более уверены в своих границах, так как знают, что они будут чувствовать, склонны к позитивному взгляду на жизнь, поскольку знают, что могут справиться с любым на-

строением, не застревают на плохом настроении и могут быстрее выйти из колеи, могут помнить о своих эмоциях и успешно управлять ими.

Цель состоит в том, чтобы осознать свои эмоции, но большинство людей справляются со своими эмоциями одним из четырёх нездоровых способов:

1. Уход в зависимость (от вредной пищи, курения, алкоголя до химической зависимости). Цель практически каждой зависимости – спастись от болезненных эмоций. В гештальт-подходе данный способ носит название «конфлюенция».

2. Отвлечение внимания. Это еще одна стратегия снятия боли. Отвлечься от эмоций можно: думскроллингом (болезненное погружение в новостную ленту), просмотром сериалов, встречей с друзьями и др. Казалось бы, безобидный способ справиться с переживаниями, однако пока подросток отвлекается, беспокоящая его проблема никуда не девается, а лишь усиливает тревогу. В гештальт-подходе данный способ избегания переживаний называется «дифлексия».

3. Подавление эмоций – еще один нездоровый способ справиться с эмоциями. Многие люди считают, что подавление эмоций дает возможность их контролировать. Подростки, которые таким образом справляются с эмоциями, не осознают, что с ними происходит. Их настроение часто меняется. Они мало что делают, чтобы изменить свои переживания и часто чувствуют себя неуправляемыми, что может привести либо к соматическим заболеваниям, либо к нездоровому аддиктивному поведению и проблемам психологического характера.

4. Бурное выражение эмоций. Многие люди не знают, как конструктивно выразить свои бурные эмоции, они переносят их на других людей, что зачастую приводит к конфликтным ситуациям. В гештальт-подходе такой способ называется «проекция».

Подводя итог, необходимо отметить важность эмоционального интеллекта детей и подростков для здорового развития и успешной социализации и адаптации в различных условиях существования. Одним из способов развития эмоционального интеллекта являются психологические группы для подростков, направленные на познание своих эмоций, поиск способов их управления, распознавание эмоций других (развитие эмпатии), поиск мотивации. Несомненно, ЭИ является

залогом профессионального успеха и дальнейшей счастливой жизни взрослеющего подростка.

Библиографический список

1. Андреева, И. Н., Азбука эмоционального интеллекта / И. Н. Андреева. – СПб.: БХВ-Петербург, 2022. – 288 с.
2. Батулин, Н. А. Социальный и эмоциональный интеллект: мифы и реальность / Н. А. Батулин, Л. Г. Матвеева // Вестник ЮУрГУ. – 2021. – № 42. – С. 4–10.
3. Верховина, О. А. Эмоции в межличностном педагогическом взаимодействии / О. А. Верховина // Сибирский педагогический журнал. – 2017. – № 14. – С. 412–419.
4. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект / Д. Гоулман. – М.: АСТ, 2019. – 478 с.
5. Карпов, А. В., Петровская, А. С. Проблема эмоционального интеллекта в парадигме современного метакогнитивизма // Вестник интегративной психологии». – 2019. – № 4. – С.113–126.
6. Манянина, Т. В. Эмоциональный интеллект в структуре психологической культуры личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Барнаул: Изд-во Барнаул. гос. ун-т, 2020. – 22 с.
7. Налчаджян, А. А. Социально-психическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии) / А. А. Налчаджян. – Ереван: Изд-во ЕГУ, 2018. – 302 с.
8. Панкова, Т. А. Роль эмоционального интеллекта в эффективности деятельности руководителя [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2020. – № 2(10). – С. 43–46.
9. Панкратова, А. А. Эмоциональный интеллект: примеры программы формирования [Электронный ресурс] // Психологические исследования. – 2020. – № 1(9). – С. 7.
10. Рахманкулова, С. А. О взаимосвязи эмоционального интеллекта и лидерского потенциала руководителя / С. А. Рахманкулова // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2020. – № 12–1 (118–1). – С. 160–166.

Дуганова Ю.К.,
канд. психол. наук
ТИ им. А.П. Чехова (филиал) РГЭУ (РИНХ)
г. Таганрог, Россия

К ВОПРОСУ О КРИТЕРИЯХ И ФАКТОРАХ УСПЕШНОСТИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

Аннотация. Рассматривается вопрос успешности обучения студентов в вузе. Представлены результаты исследования, основанного на использовании рефлексивных методов и самоанализа мотивов поступления в вуз, целей и факторов, влияющих на успешность обучения. Выделены критерии и факторы, влияющие на успешность обучения студентов.

Ключевые слова: успешность обучения, академическая успеваемость, мотивы и цели обучения, самообразование, саморазвитие, личностные особенности.

Duganova Y.K.,
Candidate of Psychological Sciences
Taganrog Institute named after A. P. Chekhov (branch),
of Rostov State University (RINH)
Taganrog, Russia

ON THE QUESTION OF CRITERIA AND FACTORS FOR SUCCESS IN STUDENTS' TRAINING AT UNIVERSITY

Annotation. The issue of student success in studying at a university is considered. The results of a study based on the use of reflective methods and self-analysis of the motives for entering a university, goals and factors influencing the success of training are presented. The criteria and factors influencing the success of student learning are highlighted.

Key words: success of learning, academic performance, motives and goals of learning, self-education, self-development, personal characteristics.

Успешность обучения в вузе часто отождествляется с академической успеваемостью студентов. Если молодой человек учится на отлично, не пропускает пары, сдаёт всё вовремя, со стороны вуза он успешный студент. Но всегда ли это так?

Успеваемость связана с оцениванием знаний студентов в конкретном вузе конкретным преподавателем. Критерии оценивания выбирает вуз, а значит, они могут отличаться в разных учреждениях. Также в оценивании существует вариант

случайности, хорошего или плохого настроения преподавателя, удачи при выборе билета и т. д. Отсюда следует, что критерий академической успеваемости не является верным и единственным.

Можно предположить, что успешность обучения может быть оценена в перспективе с точки зрения места трудоустройства студента после окончания обучения в вузе. Ведь если обучающийся проучился четыре или более лет в вузе, а потом устроился работать по специальности, разве это не успех? Для некоторых это успех. Однако в процессе обучения студент может поменять свои взгляды и понять, что его больше интересует совсем другая специальность. Следовательно, можно предположить, что и это не главный критерий успешности обучения.

Рассмотрим активность студента как критерий успешности обучения. Причем под активностью студента будем понимать активность (социальную) вне учебных занятий, активность на занятиях оценивается баллами, которые отражаются в академической успеваемости. Если студент успевает учиться и помимо этого является волонтером, или выступает в студенческом клубе, или участвует в спортивных соревнованиях, является ли он успешным? С одной стороны, можно так утверждать, но тогда обучающиеся, которые ничего из этого не делают, а только настроены на получение диплома являются неуспешными.

Как же тогда оценить успешность обучения студента? Учебная деятельность, как и любая другая деятельность, имеет мотивы и цели. Вероятно, именно через их изучение можно прийти к более углубленному пониманию успешности обучения студентов в вузе. Можно предположить, что успешность обучения можно изучить, зная цели студента, его мотивацию и интересы. Следует отметить, что вследствие индивидуально-психологических различий в структуре учебно-познавательной деятельности одни обучающиеся довольно быстро и легко достигают высоких результатов в учении, другие – сравнительно медленно, а некоторые и вовсе не могут к ним приблизиться. И оценка «отлично» за экзамен одного студента может равняться оценке «удовлетворительно» другого студента. Конструкт «успешность в обучении» для каждого студента будет свой. Ведь для кого-то достаточно видеть «отлично» в зачетке, чтобы порадовать родителей, а

кто-то хочет совершить невероятное открытие и поразить весь мир. Поэтому изучение успешности в обучении должно быть связано, прежде всего, с использованием рефлексивных методов и самоанализа, которые помогут наряду с изучением «объективных» показателей (таких, как академическая успеваемость) приблизиться к «субъективному» наполнению смыслом конструкта успешности в обучении и приближением к самой сути переживания успеха в учебной деятельности самими студентами.

Было проведено исследование, в котором студентам предлагалось в форме эссе порассуждать на основе предложенных вопросов на тему собственных мотивов поступления в вуз, целей и факторов, влияющих на успешность обучения. В исследовании принимали участие студенты разных специальностей и направлений в возрасте 17–21 года в количестве 96 человек.

В результате контент-анализа эссе студентов выявлено следующее. Говоря о разных мотивах, которыми руководствуются будущие абитуриенты при выборе вуза и специальности, студенты выделяют как внутренние мотивы, связанные с развитием и получением хорошего образования по осознанно выбранной специальности (70%), так и о внешних мотивах, связанных с «избеганием армии» и выполнением «приказа/наставления родителей или других значимых людей» (30%). Рассуждая о мотивах поступления, большинство студентов отмечают свое стремление учиться на протяжении всей жизни, при этом, по их мнению, наиболее важным и высокопродуктивным является этап обучения в вузе. Однако, в своих рассуждениях они отмечают, что не у всех молодых людей проявляется данное стремление и среди их бывших одноклассников доля такой молодежи не столько мизерна как хотелось бы. Они отмечают, что некоторые их знакомые не видят смысла в образовании. «Зачем учиться, если работать ты все равно будешь не по специальности? Учиться дорого, не нравятся предметы в учебном плане, да я за эти 4 года могу курсы пройти или на фрилансе на всю жизнь заработать и т. д.» – наличие подобных мыслей отмечают студенты у многих бывших своих одноклассников, которые не стали поступать в вузы (некоторые признаются, что и их самих иногда посещают подобные мысли). Справедливость возникновения

подобных мыслей зачастую подкрепляется мнением их старших товарищей – студентов, которые уже отучились или учатся на старших курсах и жалуются на то, что не могут найти работу, или просто считают, что потратили время впустую. При этом следует отметить, что в цепочке подобных рассуждения часто студенты задаются следующим вопросом: «Действительно ли образование так бесполезно?» Студенты пытаются найти на него ответы как с точки зрения организации учебного процесса со стороны вуза и дальнейшего взаимодействия с потенциальными работодателями, так и с точки зрения своего восприятия и готовности воспользоваться теми возможностями, которые может предоставить им учебное заведение.

Среди наиболее популярных целей обучения в вузе студенты выделяют: знания (44%), красный диплом (23%), опыт (16%), связи (8%), нежелание идти в армию (7%) и др. (2%). Студенты отмечают, что в зависимости от цели обучения они выбирают разные стратегии обучения, которые в свою очередь связаны с «отношением» к учебной деятельности, во многом определяющим успешность самой учебной деятельности.

Среди факторов, влияющих на успешность обучения в вузе, студенты выделяют следующие.

Способность и готовность к саморазвитию и самообразованию. Отмечается, что преподаватели – это уже не школьные учителя, а «наставники». И некоторые первокурсники бывают в какой-то степени обескуражены, поскольку преподаватель, предложив к выполнения какое-либо задание, ответит на вопросы, подскажет литературу, но не будет «разжевывать» задание по максимуму.

Взаимосвязь теории и практики в широком смысле этого слова. Речь не идет о соответствии тем лекций темам практических занятий. Речь идет о соотношении знаний и умений, полученных во время учебы с прохождением учебной практики, скажем так, «в полевых» условиях. Тогда появляется ощущение важности и значимости знаний, которые приобретаются в вузе и будут полезны в будущей профессиональной деятельности. Здесь возникает некий парадокс, связанный с тем, что как раз у студентов, которые во время обучения в вузе уже начинают

работать, успешность освоения учебной программы снижается вследствие нехватки времени и отсутствия умения распределять время между учебной, работой и отдыхом. Скорее всего, это связано с тем, что подработка студентов очень часто не связана с их специальностью (а связана со сферой услуг: курьеры, официанты и т.п.). Если же студент-старшекурсник работает по специальности, то эффект прямо противоположный, как правило, он сдает более жизнеспособные проекты и более глубокие работы, но и не всегда в срок.

Мотивы поступления в вуз и выбора той или иной конкретной специальности. Студенты отмечают, что чем более осмысленными вещами руководствуется абитуриент, тем более успешно будет проходить обучение в вузе. При этом не только внутренние, но и осмысленные внешние мотивы будут способствовать успешности в обучении.

Здоровье. Примечательно, что студенты рассматривают как физическую, так и психологическую составляющую. И если с физической, на первый взгляд, все просто («если у студента будут проблемы со здоровьем, то он не сможет ходить в институт и учиться» отмечают студенты в своих рассуждениях), то психологическое здоровье — это отдельная тема, которая детально была рассмотрена в отдельной статье как автором [1], так и его коллегами [4].

Личностные особенности. Большинство студентов указывают на знание особенностей своего темперамента. Например, если студент знает о своей медлительности, что ему сложно сконцентрироваться и даже простые задания занимают у него много времени — он может выработать индивидуальный стиль деятельности и будет учиться успешнее, потому что будет знать, как подстроить процесс обучения под эти свои особенности. А студент с теми же особенностями, но не знающий о них, выполняющий работы в последний момент, соответственно не успевает ничего сделать — будет менее успешен в учебе, указывают в своих рассуждениях студенты. Также упоминается высокий уровень интеллекта, дисциплинированность, самоконтроль, высокий уровень познавательной активности и ряд других особенностей, влияющих, по мнению студентов, на

успешность учебной деятельности. Особое место отводится ценностным ориентациям и установкам, полученным в родительской семье.

Отдельным пунктом, влияющим на успешность обучения в вузе, многие студенты выделяют «тайм-менеджмент» и отмечают, что, к сожалению, они не владеют им в той степени, в которой бы им хотелось.

Подводя итоги, следует отметить, что несмотря на многообразие выделенных факторов, практически все студенты отмечают, что в большей степени успешность обучения в вузе зависит от них самих (от способности и готовности к саморазвитию и самообразованию, от их умения соотнести теоретические знания с практической деятельностью, от их осмысленности при выборе вуза и специальности, от их ценностных ориентаций и установок, от знания и учета своих личностных особенностей, а также знаний и умений владеть технологиями тайм-менеджмента) и они готовы прикладывать усилия для достижения высоких учебных результатов. Данный тезис соотносится с исследованиями И.А. Кибальченко и Т.В. Эксакусто, в которых отмечается, что именно совокупность интеллектуально-личностных особенностей, определяет качество академической успеваемости и учебную успешность в целом [2]. При этом практически все студенты указывают на необходимость наличия рядом с ними в процессе обучения наставника в лице преподавателя, куратора группы либо старшего товарища, обучающегося на последних курсах вуза, которые готовы делиться опытом и навыками, необходимыми для стимуляции и поддержки самореализации и самосовершенствования своих подопечных, которые находят отчасти свое отражение в успешности их обучения. Этот вывод согласуется с идеями исследований Т.Д. Скудной о роли наставника в студенческом периоде развития личности [3].

Библиографический список

1. Дуганова, Ю. К. К вопросу об адаптации первокурсников вуза и их психологическом здоровье / Ю. К. Дуганова // Инженер настоящего и будущего: практика и перспективы развития партнерства в высшем

техническом образовании: материалы XVII Международной научно-практической конференции. – Ростов н/Д., 2022. – С. 263–266.

2. Кибальченко, И. А., Эксакусто, Т. В. Интеллектуально-личностные предикторы учебной успешности студентов // История, современность и перспективы развития психологии в системе Российской академии наук: материалы Международной юбилейной научной конференции, посвященной 50-летию создания Института психологии РАН. – М., 2022. – С. 521–523.
3. Скуднова, Т. Д. Институт наставничества как социальный феномен / Т.Д. Скуднова // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки. – 2023. – № 1. – С. 258–263.
4. Холина, О. А., Скуднова, Т. Д. Междисциплинарный подход к исследованию проблемы психологического здоровья личности // Проблемы детства в фокусе междисциплинарных исследований. – Ростов н/Д., 2020. – С. 117–129.

Казанцева Е.В.

канд. психол. наук, доцент кафедры психологии,
*ТИ имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»;*
г. Таганрог;

Гончарова И.А.

*Магистрант,
ТИ имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»;*
г. Таганрог

ВЗАИМОСВЯЗЬ СОЗАВИСИМОГО ПОВЕДЕНИЯ И СИСТЕМЫ ГЕНДЕРНЫХ УСТАНОВОК

Аннотация. Проблема созависимого поведения в концепциях феминистского толка рассматривается как культурный образец воспитания для женщин как более фемининных и покорных. В статье представлен анализ эмпирических исследований зарубежных авторов, которые проверяют достоверность обозначенной гипотезы.

Ключевые слова: созависимость, факторы созависимого мышления, фемининные черты, маскулинные черты.

Kazantseva E.V.
PhD in Psychology,
Associate Professor of the Department of Psychology,
TI named after A.P. Chekhov (branch)
FSBEI HE "RGEU (RINH);
Taganrog;
Goncharova I.A.
A.P. Chekhov TI (branch)
of the FSUE VO "RSEU (RINH);
Taganrog

THE RELATIONSHIP OF CODEPENDENT BEHAVIOR AND THE SYSTEM OF GENDER ATTITUDES

Annotation. The problem of codependent behavior in feminist concepts is considered as a cultural model of education for women as more feminine and submissive. The article presents an analysis of empirical studies by foreign authors who verify the validity of the indicated hypothesis.

Key words: codependency, factors of codependent thinking, feminine traits, masculine traits.

Большинство исследований, посвященных проблеме созависимости, начинается с указания на то, что проблема созависимого поведения была актуализирована в ходе работы с людьми с наличием алкогольной или наркотической аддикции. Эта модель появилась в Соединенных Штатах в конце 1970 -х годов и была усовершенствована и популяризирована в 1980-х годах. Она опиралась на фундаментальное утверждение в литературе по созависимости о том, что все члены любой семьи, в которой у одного из членов есть проблемы с употреблением алкоголя или других наркотиков, будут проявлять признаки и симптомы созависимого поведения. Это утверждение не основано ни на каких эмпирических данных, и поэтому его достоверность трудно проверить. Более того, не существует единого общепринятого определения созависимости и нет единого мнения относительно конкретных признаков и симптомов созависимости (Hands & Dear, 1994). В литературе приводится множество определений созависимости, но ни одно из них не получило всеобщего признания, и ни одно из них не было получено эмпирическим путем.

На протяжении последних десятилетий появились исследования, в которых авторы приводят различные модели, описывающие совокупности свойств и черт, отличающие созависимое поведение. Такие исследователи, как (Gomberg 1989; Naaken, 1993; Hands & Dear, 1994; Harper & Capdevila, 1990), указывают, что общей отличительной чертой выступает чрезмерная зависимость от другого человека, желание получить от него одобрение и идентифицироваться с ним [4]. Склонность к ярко выраженному проявлению «заботы» (принятие ответственности за регулирование поведения другого человека) и «спасения» (устранение ущерба, причиненного неосознанным поведением другого человека). Хэндс и Диар (Hands and Dear) отметили, что многие характеристики, описанные в литературе по созависимости, чаще всего были наблюдаемы у женщин, которые традиционно в большей степени склонны брать на себя роль воспитателя или роли, которые часто требуют самопожертвования и компромисса. Хаган (1989) предложил шесть критериев для описания созависимого поведения: 1) ориентация на внешние факторы (всегда проверяя себя извне, прежде чем делать выбор), 2) мученичество (забота о других, принося в жертву собственные потребности, чувствуя себя недооцененным и обиженным, отрицая собственные чувства), 3) низкая самооценка, 4) контролирующее поведение (манипулирование, роль жертвы, поведение спасателя), 5) деморализация (чувство безнадежности, отчаяния, беспомощности, бессилия) и 6) ощущение повышения собственного достоинства от того, что ты нужен [3].

Особое влияние на развитие представлений о созависимой модели поведения оказали так называемые «феминистские теории». Среди них можно выделить работы (Аппель, 1991; Бэбкок, 1995; Хаакен, 1993; Хаган, 1989; Крестан и Бепко, 1990; Рэйвен, 1994; Ван Вормер, 1989). Эти авторы стояли на позиции, что созависимое поведение у женщин очень напоминает гендерную модель поведения женщины, поддерживаемую в традиционной культуре. И то, что рассматривается как «патологическая созависимость» всего лишь то, что является культурным образцом, которому обучали и поощряли с детства [3; 4]. Перевод понятия «созависимость» в контекст медицинской психологии и психотерапии уводит от решения

более глобальных социальных проблем, связанных с освобождением женщины из «гендерного рабства с навязанными моделями поведения», указывала Энн Уилсон Шефф в своей популярной книге по психологии «Созависимость: непонятая-подвергшаяся жестокому обращению» [3].

Как указывают А.А. Бердичевский, М.А. Падун, М.А. Гагарина, «на сегодняшний день в России очень популярен семейный подход» [2]. В рамках этого подхода созависимость рассматривается исследователями (Н.Г. Артемцева, ссылаясь на National Council of Co-dependence, приводит следующее определение созависимости) как «поведение, мотивированное зависимостями других людей; эти зависимости включают пренебрежение и неприятие собственной личности» [1, 11]. Г.В. Морозова определяет созависимость как «отрицаемый человеком болезненный личностный статус, заключающийся в прижизненно сформированной неспособности к самостоятельному личностному функционированию и проявляющийся в попытках определить себя как личность через личность других» [2].

Dear and Roberts пишут в своей работе: «Есть два ключевых момента, которые могли бы обеспечить первоначальную поддержку феминистскими критическим замечаниям: (1) Если будет доказано, что женщины демонстрируют более высокий уровень созависимости, по сравнению с мужчинами, и (2) если мы получим высокую корреляцию между созависимостью и ярко выраженной женственностью (традиционно женской ролью). Отрицательная корреляция между созависимостью и маскулинностью также соответствовала бы феминистской критике поскольку, она поддерживает идею о том, что традиционная модель поведения для мужчин защищает их от формирования созависимого поведения» [4].

Эмпирические исследования посвященные взаимосвязи созависимого поведения и различным гендерным ролям проводились в основном зарубежными авторами. Это работы Диара и Робертса (Dear and Roberts), Коуэна и Уоррена (Cowan and Warren's). Результаты, полученные в ходе исследований Коуэна и Уоррена, показали наличие неоднозначных связей между шкалами по созависимости и гендерной стереотипной ролью у мужчин и женщин [3].

Общий вывод, который делают исследователи Коуэн и Уоррен заключается в следующем: «Созависимость ассоциируется с женственностью больше с точки зрения тех аспектов стереотипных черт, которые считаются нежелательными как для мужчин, так и для женщин, чем с теми, которые считаются желательными. Скорее всего, созависимость ассоциируется в первую очередь с чертами характера, которые являются патологическими с точки зрения того, что они социально нежелательны для обоих полов. Таким образом, как отметили Чеслер (1989), Миллер (1975) и Касл (1989), женщинам не нужно избавляться от своей чувствительности, заботы, сострадания и нежности. Но когда они прибегают к роли «ворчунов» или «тряпок у двери», что, возможно, более вероятно, когда они оказываются в положении относительной беспомощности, они обнаруживают, что ведут себя в рамках созависимой модели поведения. Коуэн и Уоррен пришли к выводу, что созависимость – это несоответствие «социальному определению здорового человека» [3].

В исследовании Диара и Робертса проверялось наличие корреляционных связей между созависимым мышлением и гендерной стереотипной ролью. Были представлены три базовые шкалы созависимого мышления: 1) внешняя ориентация (высокая экстернальность и зависимость от внешних оценок); 2) тенденция к самопожертвованию; 3) реактивность – степень влияния проблемного поведения партнера на личное самоощущение.

Прежде всего, более высокий уровень созависимости был обнаружен среди женской выборки, чем среди мужчин. Высокие показатели по первой шкале экстернальности набрали женщины, для которых свойственны фемининные черты женского характера (например, робость, тревожность, зависимость) и неспособность демонстрировать типично мужские – социально одобряемые черты характера (такие как уверенность, самостоятельность). Полученные данные также показали, что вторая шкала – склонность к самопожертвованию имеет корреляционную связь с такими типично женскими чертами как заботливое отношение и опека над другими и невыраженным/отрицательным маскулинным показателем по таким чертам как (дерзость, эгоцентричность, стремление к власти) [4]. По треть-

ей шкале (реактивности) исследователи не получили достаточно достоверных данных, они не обсуждались. Выводы, полученные в работе Диара и Робертса, частично подтверждают те данные, которые были представлены Коуэн и Уоррен.

Подводя итоги нашего исследования, следует отметить, что эмпирические данные не подтверждают четкой связи между созависимым поведением и типично женской гендерной ролью. Созависимость может быть обусловлена гендерным стереотипом при условии, что у женщины не проявлены социально одобряемые маскулинные качества (уверенность, самостоятельность, критичность). Проанализированные исследования доказывают, что созависимость имеет более тесные связи с личностными образованиями человека, такими, как самооценка, склонность к депрессии, интернальность/экстернальность.

Библиографический список

1. Артемцева, Н. Г. Феномен созависимости: общее, типологическое, индивидуальное / Н. Г. Артемьева. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2017. – 227 с.
2. Бердичевский, А. А., Падун, М. А., Гагарина, М. А. Апробация модифицированной версии методики «Шкала созависимости Спенн-Фишер» [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. – 2019. – Т. 8. – № 1. – С. 215–234.
3. Cowan, G., & Warren, L. W. (1994). Codependency and gender-stereotyped traits. *Sex Roles*, 30, 631–645.
4. Dear, G.E. & Roberts, C.M. (2002). The Relationships Between Codependency and Femininity and Masculinity. /*Sex Roles*, Vol. 46, Nos. 5/6, March 2002.

Казанцева Е.В.

канд. психол. наук, доцент кафедры психологии,
ТИ имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»;

Гончарова И.А.

магистрант группы
ПСХГОЗ-531
ТИ имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»;
г. Таганрог

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ СОЗАВИСИМЫХ ПАРТНЕРОВ

Аннотация. Созависимые партнеры как две половинки целостной системы, дополняющие друг друга в условиях дисфункционального взаимодействия. Рассматривая разные аспекты созависимости и созависимых отношений, можно увидеть разнообразные проявления межличностных особенностей созависимых партнеров.

Ключевые слова: созависимость, осознанность, дисфункциональные отношения, формы заполнения пустующего Я.

Kazantseva E.V.

PhD in Psychology,
Associate Professor of the Department of Psychology,
TI named after A.P. Chekhov (branch)
FSBEI HE "RGEU (RINH)";
Taganrog

Goncharova I.A.

PSHGOZ-531
A.P. Chekhov TI (branch)
of the FSUE VO "RSEU (RINH)";
Taganrog

SOCIO-PSYCHOLOGICAL PICTURE OF CODEPENDENT PARTNERS

Annotation. Codependent partners as two halves of an integral system that complement each other in a dysfunctional interaction. Considering different aspects of codependency and codependent relationships, one can see various manifestations of interpersonal characteristics of codependent partners.

Key words: codependency, awareness, dysfunctional relationships, forms of filling an empty Self.

По оценкам отдельных специалистов, более 90 % взрослого населения страдают от созависимости, не осознавая этого и не делая попытки что-либо конструктивно изменить. В социальном плане созависимость возникает, когда два человека, стремятся отыскать друг в друге то, что, как они чувствуют, отсутствует в них самих, объединяются, чтобы образовать одну целостную личность. Созависимость включает в себя отношения, когда партнеры удовлетворяют потребности друг друга дисфункциональными способами [4]. При этом каждый из партнёров чувствует, что не в состоянии полностью реализовать свои возможности без помощи другого. Подобная личностная раздробленность мешает взрослеть и принимать на себя персональную ответственность за свою собственную жизнь.

Первое упоминание о созависимости связано с описанием характера отношений в условиях семьи, когда один из партнеров проявляет зависимое поведение, а второй является заложником зависимого поведения своего партнера. Фишер и другие исследователи (1991) рассматривают созависимость как модель дисфункциональных отношений. Они описывают созависимость как «дисфункциональный паттерн взаимоотношений с другими с чрезмерной сосредоточенностью на себе, отсутствием выражения чувств и личного смысла, получаемого из отношений с другими» [6]. В научной литературе существует несколько методологических подходов к изучению проблемы созависимого поведения. Наибольшую популярность приобрел семейный системный подход. Данный подход предполагает рассматривать семью как особую систему, где все члены являются элементами этой структуры. Представителями этого подхода выступают В. Сатир, Е.В. Емельянова, Н.Г. Артемцева, Р. Норвуд и др. Важными положениями этого подхода выступают следующие:

- общая взаимозависимость особенно для детей, от родителя, имеющего аддиктивное поведение требует специфических способов адаптации к этим условиям, которые поддерживают систему и способствуют «психологическому выживанию» индивидов;

- лечение зависимости должно охватывать всю семью, а не только химически зависимого члена семьи. Даже если лечение оказалось успешным и употреб-

ление ПАВ прекратилось и у бывшего аддикта и у членов его семьи сохраняются личностные особенности, способствовавшие формированию зависимого и созависимого поведения;

- «созависимые члены в условиях семьи «живут по правилам выживания» роли, которые они играют часто репрессивны, эмоционально обезличены и притупляют человеческие чувства, чем длительнее контакт, тем в большей степени эти элементы встраиваются в личность индивида. Таким образом, люди, ставшие «жертвами» длительного пребывания в семейной системе, в которой доминирует проблема зависимости, часто испытывают эмоциональные и межличностные трудности, выходящие далеко за рамки этой системы. Это очень близко подводит нас к созависимости в том виде, в каком она понимается в настоящее время», – указывают в своем исследовании Пол Райт и Кэтрин Райт [7].

Под созависимостью также принято понимать чрезмерную озабоченность жизнью других людей и в частности, своего партнера. В исследованиях Райта и Врайджета данный синдром оценивается как «аддиктивная любовь», при которой неаддиктивный партнер использует особые формы адаптации и поддержания отношений. В работах Гормана феномен созависимости рассматривается как форма «выученной беспомощности» [6]. При этом Горман, как и ряд других, считал созависимость расстройством отношений. Горман и Оливер-Диас в своей работе предположили, что созависимость включает в себя систему обучения, в которой семейные привычки передаются по наследству, одно поколение обучает этому поведению следующее поколение [там же].

Особую актуальность изучение проблемы созависимости приобретает благодаря вышедшей в 1985 году книге Робин Норвуд «Женщины, которые любят слишком сильно». Представленные в ней теоретические обоснования категории созависимости были почти полностью основаны на клинические наблюдениях и тематических исследованиях. В самом начале своей книги автор пишет: «...Если „любить“ для нас обязательно означает „страдать“ – мы любим слишком сильно. Нередко женщины обнаруживают, что в своих отношениях с мужчинами роковым образом раз за разом следуют одному и тому же драматическому сценарию: без-

ответные чувства – привязанность – несчастная любовь – нездоровые отношения» [3]. Робин Норвуд создает четкий и подробный портрет женщин, вступающих в созависимые отношения: «Почему, начав однажды, бывает так трудно разорвать взаимоотношения, оставить партнера, заставляющего вас повторять все мучительные пируэты деструктивного танца? Главное правило гласит: чем труднее разорвать неудачные отношения, тем больше в них содержится элементов борьбы, начавшейся еще в детстве. Мы любим слишком сильно потому, что пытаемся преодолеть старые страхи, страдания, гнев и разочарование, оставшиеся с детства. Прекратить взаимоотношения для нас означает упустить драгоценную возможность обрести облегчение и исправить ту ошибку, которую мы когда-то допустили». «Благодаря близкому и длительному знакомству со страданием мы (женщины) предпочитаем выбирать страдания. Более здоровый и любящий мужчина не сможет играть важную роль в нашей жизни, пока мы не научимся отказываться от потребности снова и снова переживать моменты своей старой борьбы» [3]. Идеи Робин Норвуд перекликаются со взглядами известного исследователя – Карен Хорни. К. Хорни подчеркивала важность влияний социальной среды на формирование невротических реакций в детском возрасте, то есть где и при каких условиях растет ребенок. Она писала: «Ребенок может оказаться в ситуации, которая угрожает его внутренней свободе, непосредственности, чувству защищенности, его уверенности в себе, то есть самой сердцевине его психологического существования. Он чувствует себя изолированным и беспомощным, и, как результат, его первые попытки установить отношения с другими людьми определяются не его действительными чувствами, а стратегической необходимостью... Фундаментальные черты, которые развиваются на этом этапе, могут быть кратко охарактеризованы как отчуждение от себя и других людей, чувство беспомощности, всепроникающее чувство тревоги и враждебная напряженность в человеческих взаимоотношениях...» [5, 211]. Создание подобной репрезентации мира позволяет его воспринимать через призму тревоги, личной несамостоятельности и зависимости от других, принимающих статус значимости в жизни ребенка. Исследовательница Е.В. Емельянова автор книги «Кризис в созависимых отношени-

ях» указывала, когда ребенок не получает любви от матери или других значимых взрослых он, все время находится в ожидающей позиции, что кто-то придет, кто-то полюбит» [2]. Исследователь предложила четыре возможных варианта заполнения пустующего Я с помощью использования значимого Другого:

1) Любовь через отказ от собственного суверенитета и растворение своей психологической территории в территории партнера. Человек, строящий отношения полностью отказывается от себя Он всем поведением демонстрирует: «Я – часть Его; без Него Я ничто; Он – умнее, талантливее, лучше». Происходит полная идентификация с ценностями и установками партнера, перенимаются его мировоззрение и даже отношение к собственной личности. В таких отношениях партнер играет роль Родителя, отношением которого заполняется пустующая «оболочка» Я.

2) Любовь через поглощение психологической территории партнера, через лишение его суверенитета. В этой ситуации человек считает: «Он без меня пропадет, не справится со своими проблемами. Я умнее и сильнее, Я знаю как для Него лучше. Я живу для Него». Поведение такого человека управляется его Сверх-Я, и будет считаться удовлетворительным, только если роль контролирующего опекуна будет исполняться идеально. Полная ответственность за жизнь партнера принимается созависимым.

3) Любовь через абсолютное владение и разрушение психологической территории объекта. Лозунг такого человека: «Я - властелин, Он мой раб. Я должен обладать абсолютной властью над ним и делать с Ним все что захочется. Он – моя вещь». Другой оценивается как моя игрушка, как моя собственность. Ответственность за жизнь партнера несется только номинально; в реальности же партнер используется.

4) Любовь через отражение в значимом Другом. Любовь – это мое жизненное испытание. В данном случае декларируется следующее: «Любить Его – тяжелая ноша. Но Я вынужден это делать, чтобы все время слышать подтверждения того, что Я необыкновенный человек. Ответственность за свое благополучие, та-

ким образом, перекладывается на партнера. Иначе говоря, партнеру делегируется роль слепого обожателя и идолопоклонника [2].

В отечественной психологии феномен созависимости трактуется также по-разному. Н.Г. Артемцева рассматривает созависимость как «Поведение, мотивированное зависимостями от других людей; эти зависимости включают пренебрежение и неприятие собственной личности. Ложное восприятие себя часто выражается в виде вынужденных привычек, наркомании и других расстройств, которые впоследствии увеличивают отчуждение от собственной человеческой личности, способствует развитию чувства стыда» [1]. В исследовании Н.Г. Артемцевой эмпирически проверялось утверждение, что мужчины в меньшей степени склонны к созависимым отношениям, чем женщины. Эмпирические данные не показали существенных различий между представителями разных полов. Н.Г. Артемцева отмечает: «Проведенное исследование показало, что мужчины незначительно менее созависимы, чем женщины. Таким образом, можно сказать, что женщины чуть более созависимы. Видимо это объясняется тем, что они более чувствительны, эмоциональны, экспрессивны, чем мужчины; им также свойственно проявление слабостей, для них очень важно наличие собеседника, от которого они и попадают в разную по степени созависимости. У мужчин ситуация обстоит совсем иначе. С детства им прививались стереотипные представления идеального образа мужчины, который не должен плакать, проявлять эмоции и быть «нюней». Вследствие чего, мужчины менее нуждаются в эмоционально привязанных отношениях, а именно им не нужно искать человека, которому будет необходимо излить то, что у них «на душе» [1].

В статье М.Г. Потаповой и соавторов «созависимость понимается как зеркальное отражение зависимости. Сходство зависимости и созависимости усматривается в том, что оба состояния приводят к постепенному физическому, психическому, эмоциональному и духовному истощению, а затем – к деградации». Процесс выздоровления зависимого члена семьи должен носить системный или обще групповой характер. «При выздоровлении зависимого от созависимых требуется системный сдвиг, как в физическом, так и в психологическом плане, по-

сколькo созависимые люди сами относятся к группе риска людей, склонных к зависимостям» [4]. Созависимость – один из симптомов невротического расстройства личности с характерной этиологией. Наличие невротического расстройства блокирует способность человека осознанно воспринимать себя в системе отношений и регулировать осознанно свою деятельность. Осознанность – это способность принимать выгодные автономные решения, основанные, в первую очередь, на базовых потребностях своего организма, таких как, например, самосохранение, удовольствие, развитие. Попытки созависимых спасти и контролировать снимают с зависимого члена семьи ответственность за все его поступки и, в первую очередь, ответственность за «употребление». Это связано с тем, что при таком подходе созависимых зависимый не сталкивается с результатами собственных действий, их всеми силами «исправляют» созависимые (извиняются, улаживают конфликты, дают взятки, чинят или приобретают испорченное имущество, вступают в конфликтах за зависимого, приобретают ему поддельные справки, дипломы, оплачивают долги и проч.). Окружённый такой извращённой заботой, зависимый, фактически, переводится в роль ребёнка, и никакой реальной ответственности за своё «употребление» не несёт. Всю ответственность за него взваливают на себя созависимые, тем самым избавляя зависимого от осознания необходимости остановиться. Получается, что сами того не желая, созависимые загоняют своего близкого в зависимость, усугубляя ситуацию зависимости тому, кого они так настойчиво спасают и контролируют.

Разные подходы к пониманию созависимого поведения позволяют увидеть значимые черты партнеров, создающих созависимый союз. Созависимость может создаваться искусственно как самой личностью, так и транслироваться как модель поведения, воспринятая в раннем детстве. Склонность к созависимости может выступать как невротическая черта личности. В любом случае созависимое поведение – это способ адаптироваться к тем межличностным отношениям, которые далеки от нормативных и экологических и являются необходимыми для нахождения внутриличностных ориентиров персонального бытия.

Библиографический список

1. Артемцева, Н. Г. Феномен созависимости: психологический аспект / Н. Г. Артемцева. – М.: Изд-во РИО МГУДТ, 2012. – 222 с.
2. Емельянова, Е. В. Кризис в созависимых отношениях. Принципы и алгоритмы консультирования / Е. В. Емельянова. – СПб.: Речь, 2004. – 368 с.
3. Норвуд, Р. «Женщины, которые любят слишком сильно. Если для Вас «любить» означает «страдать», эта книга изменит Вашу жизнь». – М.: Хорошая книга, 2013.
4. Потапова, М. Г., Топорков, А. И., Зайцева, Л. А. Социальные сценарии формирования зависимости и созависимости / Современная наука: опыт, инновации, перспективы. Вызовы современному обществу и их решения: IV Международная научно-практическая конференция, Астрахань, 21 октября 2016 года: материалы / Астрахан. гос. техн. ун-т. – Астрахань: Изд-во АГТУ, 2016. – 188 с.
5. Fuller, JA, Warner RM. Family stressors as predictors of codependency. *Genet Soc Gen Psychol Monogr.* 2000 Feb;126(1):5-22. PMID: 10713899.
6. Wright, P. H., & Wright, K. D. (1991). Codependency: Addictive love, adjustive relating, or both? *Contemporary Family Therapy*, 13(5), 435–454. doi:10.1007/bf00890497.

Князева Г.Л.,
канд. пед. наук,
доцент, МГПУ
г. Москва;

Печерская А.Б.,
канд. пед. наук,
доцент,
МГИМ им. А.Г. Шнитке,
г. Москва

РАСКРЫТИЕ ОБРАЗНОГО СОДЕРЖАНИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ С НАЧИНАЮЩИМИ ПИАНИСТАМИ

Аннотация. В статье освещаются вопросы формирования художественного образа музыкального произведения и его практической реализации на начальном

этапе занятий с детьми в фортепианном классе, что рассматривается как результат комплексного развития музыкального мышления и исполнительских навыков начинающих пианистов под руководством педагога-наставника.

Ключевые слова: обучение игре на фортепиано, музыкальное произведение, художественный образ, исполнительские навыки, эмоциональность.

Knyazeva G. L.,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor,
Moscow City University
Moscow;

Pecherskaya A. B.,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor,
Moscow State Institute of Music named after A.G. Schnittke,
Moscow

DISCLOSURE OF THE FIGURATIVE CONTENT OF A MUSICAL COMPOSITION IN CLASSES WITH NOVICE PIANISTS

Annotation. The article highlights the issues of the formation of the artistic image of a musical work and its practical implementation at the initial stage of lessons with children in a piano class, which is considered as a result of the complex development of musical thinking and performing skills of novice pianists under the guidance of a teacher-mentor.

Key words: learning to play the piano, musical composition, artistic image, performing skills, emotionality.

Образное содержание музыки является предметом изучения и находится в центре внимания музыкальной педагогики и исполнительства. По признанному классическим определению В.Г. Белинского, «искусство есть непосредственное созерцание истины или мышление в образах» [Белинский, 1907, с. 562]. Для того чтобы понять процесс раскрытия образного содержания музыкального произведения, обратимся к понятию художественного образа с позиций музыкально-педагогической науки и исполнительского искусства. Согласно современным представлениям, музыкальный образ – это особая форма освоения, отображения и истолкования мира в музыкальном творчестве. Художественный образ вбирает в себя жизненные впечатления и продукты работы воображения и фантазии не только авторов, но и исполнителей, и слушателей [Князева, 2014, с. 157].

Последовательными этапами исполнительской работы по раскрытию художественного образа фортепианного произведения являются восприятие музыкального материала, прочтение и анализ нотного текста, эмоциональное и ментальное его постижение и воплощение на инструменте. В том случае, когда музыкальный образ раскрывается ребенком, на всех этапах работы ему на помощь должен прийти более опытный музыкант-наставник – его педагог. Рассмотрим некоторые психолого-педагогические аспекты взаимодействия ученика и преподавателя в процессе воплощения музыкального образа на занятиях фортепиано в ДМШ и ДШИ.

В первую очередь необходимо познакомить ребенка с изучаемым произведением, ведь навыков чтения с листа, которые позволили бы сделать это самостоятельно, у начинающего пианиста пока нет. Таким образом, педагогический показ становится единственным проводником музыкального образа и от качества этого показа зависит восприятие ребенком музыки. Детям свойственна огромная восприимчивость к явлениям окружающего мира и новым впечатлениям. Именно через слушание эталонного, эмоционально заразительного и технически безупречного исполнения необходимо воспитывать умение воспринимать и понимать язык звуков – музыку. Это накладывает на преподавателя большую ответственность и необходимость быть в хорошей пианистической и артистической форме.

Формирование музыкального образа в детском восприятии может опираться только на жизненный опыт ребенка, его представления, поэтому в работе важно не пользоваться шаблонными сравнениями, а узнавать о своем ученике больше, запоминать информацию и подбирать уникальные, именно к конкретному ребенку обращенные слова, способные пробудить в его воображении соответствующий жизненный контекст. Это соответствует индивидуальному и личностно-ориентированному подходам, в настоящее время признанным ведущими в музыкальном образовании [Павлова, Князева, 2016, с. 209]. Воссоздание музыкального образа опирается на эмоциональное сопереживание, вовлеченность ребенка в художественное событие, только так обеспечивается подлинность чувств и эмоциональная насыщенность исполнения. Игра безжизненная, не согретая теплотой ис-

тинного переживания музыкального содержания, не может считаться художественно убедительной.

Освоение и воплощение образного содержания музыкального произведения требует от ученика-пианиста овладения целым комплексом исполнительских навыков, что включает в себя последовательную работу над восприятием и передачей метроритма, овладением туше, артикуляцией, динамикой и педализацией [Князева, Печерская, 2020, с. 194]. Отметим, что в данной статье мы трактуем исполнительские навыки как широкое понятие, объединяющее базовые элементы мастерства, актуальные для пианиста на всех ступенях его развития. Воспитание этих навыков является главной заботой педагога по специальности и предметом последовательной целенаправленной работы по принципу нарастающего постепенного усложнения [Князева, Моисеенкова, 2019, с. 242]. Наиболее эффективно подобная работа проводится при осознании ее комплексного характера и при условии, что она продолжается на протяжении всего обучения в ДМШ и ДШИ, с первых же встреч педагога с учеником до выпускного экзамена.

На этапе практического инструментального воплощения произведения ребенку прежде всего необходимо показать связь музыкального содержания с характером звучания. На помощь педагогу здесь приходит и программная музыка, и метод ассоциативных сравнений. Звук становится не целью, а средством выражения некоторого смысла, достижения художественного результата. Определенной ступенью пианистического мастерства является полифоничность туше – умение качественно по-разному исполнять различные голоса в полифонии или пласты фактуры в гомофонно-гармонической музыке [Князева, 2016, с. 94]. Владение различными тембрами исходит из воспитания звукового воображения и зависит от объема музыкально-слуховых впечатлений у ребенка, его слушательского внимания и опыта.

Подводя итог, хочется обратить внимание на следующее: наш многолетний педагогический опыт показывает, что, к сожалению, очень часто работа преподавателя и ученика в фортепианном классе ДМШ и ДШИ ограничивается решением чисто технологических задач и преодолением технических трудностей. Безуслов-

но, это важнейшая часть работы музыканта, но всё-таки не единственная и отнюдь не главная. Творческая интерпретация музыки, развитие эмоциональной отзывчивости, музыкального и образного мышления ученика-пианиста остаются «заповедными» вопросами широкой педагогической практики, что приводит к малоосмысленному, содержательно бедному исполнению и в конечном итоге негативно отражается на развитии детей. Раскрытие образного содержания изучаемых произведений может послужить основой полноценного музыкального воспитания в фортепианном классе ДМШ и ДШИ.

В заключение подчеркнем, что любые рекомендации, касающиеся технологии фортепианного исполнительства, не принесут никакой практической пользы, если следовать им формально. Именно единство технического и художественного компонентов исполнения всегда было базовым принципом, определившим выдающиеся успехи отечественной музыкальной педагогики. Поэтому пожелаем педагогам творчества и терпения в обучении навыкам инструментального исполнения, которые позволят ученикам-пианистам раскрыть образное богатство великой фортепианной литературы.

Библиографический список

1. Белинский, В. Г. Идея искусства / Избранные сочинения. – СПб.: Изд-во О.Н. Поповой, 1907. – Т. I. – С. 562–578.
2. Князева, Г. Л. К вопросу об интеллектуальной составляющей творческой интерпретации музыкального произведения / Г. Л. Князева // Инновационные процессы в музыкальном образовании XXI века: сб. мат. международ. научно-практич. конф. – М.: Изд-во МГПУ, 2014. – С. 155–161.
3. Князева, Г. Л. Совершенствование навыков координации в процессе занятий фортепиано / Г. Л. Князева // Музыкальная культура и образование: теория, история, практика: сборник материалов научно-практической конференции. Вып. 2. – М.: Изд-во МГПУ, 2016. – С. 92–96.
4. Князева, Г. Л., Моисеевкова, Е. М. К вопросу о программах дополнительного музыкального образования / Г. Л. Князева, Е. М. Моисеевкова // Актуальные

проблемы художественно-эстетического и нравственного воспитания и образования детей: традиции и новаторство: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Липецк, 2019. – С. 243–245.

5. Князева, Г. Л., Печерская, А. Б. Комплекс необходимых исполнительских навыков в развитии начинающего пианиста / Г. Л. Князева, А. Б. Печерская // Актуальные проблемы художественно-эстетического и нравственного воспитания и образования детей и молодежи: традиции и новаторство: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Липецк, 2020. – С. 193–196.
6. Павлова, Н. Д., Князева, Г. Л. Гуманистическое воспитание на современном этапе развития педагогической науки / Н. Д. Павлова, Г. Л. Князева // Наука и образование в контексте культурных традиций: материалы международной научно-практической конференции. – М.: Перо, 2018. – С. 205–210.

Кондрашова Г.Н.

МБДОУ детский сад № 11,
учитель-логопед

ст. Каневская, Краснодарский край, Россия;

Серопол М.С.

МБДОУ детский сад № 11,
воспитатель группы компенсирующей направленности
ст. Каневская, Краснодарский край, Россия;

Смирнова Е.Н.

МБДОУ детский сад № 11,
воспитатель группы компенсирующей направленности
ст. Каневская, Краснодарский край, Россия

**РЕАЛИЗАЦИЯ МЕДИАОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ В ГРУППЕ
КОМПЕНСИРУЮЩЕЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ДЛЯ ДЕТЕЙ
С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ
НАСТАВНИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ «ДЕТИ–ДЕТЯМ», «ДЕТИ–ВЗРОСЛЫМ»**

Аннотация. В статье идет речь о применении наставнической модели в группе компенсирующей направленности для детей с тяжёлыми нарушениями речи при реализации медиаобразовательных проектов.

Ключевые слова: детское наставничество, медиаобразование, партнерское взаимодействие, совместная деятельность, социальное партнёрство.

Kondrashova G.N.

MBDOU kindergarten No. 11, speech therapist teacher
St.Kanevskaya, Krasnodar Territory, Russia;

Seropol M.S.,

MBDOU kindergarten No. 11,
educator of the compensating orientation group
St.Kanevskaya, Krasnodar Territory, Russia;

Smirnova E.N.

MBDOU kindergarten No. 11,
educator of the compensating orientation group
St.Kanevskaya, Krasnodar Territory, Russia

IMPLEMENTATION OF MEDIA EDUCATIONAL PROJECTS IN THE COMPENSATORY ORIENTATION GROUP FOR CHILDREN WITH TNR THROUGH THE USE OF THE MENTORING MODEL "CHILDREN TO CHILDREN", "CHILDREN TO ADULTS"

Annotation. The article deals with the use of a mentoring model in a compensatory orientation group for children with severe speech disorders, in the implementation of media educational projects.

Key words: children's mentoring, media education, partnership, joint activity, social partnership.

Согласно ФГОС ДОО, на этапе завершения дошкольного образования у ребенка должно быть выражено стремление заниматься социально значимой деятельностью, он должен быть способен к осуществлению социальной навигации и соблюдению правил безопасности в реальном и цифровом взаимодействии, владеть средствами общения и способами взаимодействия со взрослыми и сверстниками.

Работая в группе компенсирующей направленности, мы убеждены, что умение участвовать в коллективной деятельности, совместно находить пути решения задач, создание общих работ способствует формированию у дошкольников с нарушением речи устойчивых навыков сотрудничества, развитию игрового взаимодействия и свободного общения. Социальная активность ребёнка развивает инициативность, творческий потенциал, эмпатию,

толерантность, умение направлять деятельность на решение интересной проблемы, сформулированной самими детьми.

В процессе наблюдения за детской деятельностью мы заметили, что ребята с удовольствием рассказывают друг другу о своих увлечениях вне детского сада, об умениях, которыми они обладают, даже пытаются показать «мастер-классы». Они с удовольствием играют «в школу», где обязательно есть учитель и ученики, или в «детский сад» с воспитателями и воспитанниками, или будь то занятие с учителем-логопедом или инструктором по физической культуре. Это натолкнула нас на мысль о внедрении в коррекционно-образовательный процесс форм детского наставничества, где главным принципом выступает совместная деятельность не только между детьми одной группы, но и социальное партнерство в рамках межвозрастного взаимодействия. Мы считаем, что организация партнерского взаимодействия в рамках модели «дети-детям», «дети-взрослым» поможет дошколятам получить возможность реализоваться в том, что является их сильной стороной, и получать помощь в том, в чем они слабее, проявиться чувству уверенности в собственных силах, создать ощущение значимости ребенка через включение в совместную деятельность, сформировать мотивацию и предпосылки к учебной деятельности.

Мы занимаемся медиатворчеством уже 2 года. На базе нашего детского сада была организована инновационная муниципальная площадка по теме «Медиаобразование в ДОО, как средство повышения познавательной активности и социально-коммуникативного развития современного ребёнка дошкольного возраста». Общение с медиа оказывает на каждого из нас определенное медиавоздействие – в сфере образования и воспитания, развитии сознания, формирования поведения, взглядов, реакций, откликов, распространения информации и т. д. [Чельшева, 2008, с. 8]. По мнению современных педагогов к основным задачам медиаобразования относится подготовка нового поколения «к жизни в современных информационных условиях, к восприятию различной информации, научить человека понимать её, осознавать последствия её воздействия на психику, овладевать способами общения на основе невербальных

форм коммуникации с помощью технических средств» [Федоров, 2001, с. 17]. В рамках данной площадки мы решили реализовать проект «Вместе интересней!» через использование наставничества в детской общности. Основным показателем отбора «наставников» являлась инициативность и увлеченность ребенка каким-либо медиаторческим процессом и желание поделиться этим с другими детьми. Реализация данного проекта велась по нескольким направлениям: «равный-равному», «старший-младшему», «младший-старшему».

Многие дети группы, имеющие более высокий уровень речевого развития, смогли выступить наставниками детей, которые по своим показателям еще отстают от сверстников, при создании телерепортажей, в «написании сценариев», заметок в газету, в составлении комиксов и т. д. Дети, владеющие письмом, с удовольствием помогут подписать открытки, фотографии, приглашения ребятам, которые по тем или иным причинам еще не освоили этот навык. Тем временем, каждый ребёнок может побывать в роли наставника. Так, ребенок, имеющий низкий уровень речевого развития, но с развитым эстетическим вкусом и обладающий стремлением к созданию различных визуальных образов, может быть наставником в области создания аквагрима, стилистического амплуа, декораций для «телешоу», оформлению газет, буклетов, афиш, приглашений билетов и т. д. Так мы применяем технологию «Меняющийся лидер», которая позволяет любому ребенку получить возможность реализоваться в том, что является его сильной стороной, и получить помощь в чём он слабее в сравнении с другими. У ребят появляется чувство уверенности в собственных силах, повышается «значимость» в глазах коллектива.

Доподлинно известно, что информация, преподнесенная в игровой форме, лучше всего воспринимается детьми. Мастер-классы, организованные детьми для детей своей группы с целью поделиться умениями и навыками, разделить радость творчества, становятся идеальной почвой для усвоения новых навыков и дарят детям яркие незабываемые эмоции.

Дети-наставники проводили мастер-классы по различным направлениям: «Я – фотограф», «Искусство грима», «Секреты интересного телерепортажа»,

«Создаём коллаж», «Моё хобби», «Комиксы – не только интересно, но и познавательно!», в процессе которых они рассказывали о нюансах фотографирования, создания мультяшных образов, использования материалов для создания коллажей, театрального грима и т. д.

Наставничество в рамках «старший-младшему» проходят в нашем детском саду во время «Клубного часа», который организуется 1 раз в неделю во вторую половину дня. Дети нашей группы выступают наставниками по медиаобразованию и организуют занятия для детей других групп в фотостудии, в мультстудии, в «Школе юного корреспондента», в «Школе визажиста», в «Пресс-центре». Дети очень ответственно готовятся к встречам: продумывают план мероприятия, распределяют роли, готовят материал для практической работы, изготавливают презенты для гостей.

Ребята нашей группы являются участниками всероссийского проекта «Дети-детям», целью которого выступает обмен «живыми» письмами между участниками студий по детской журналистике, медиацентров, кружков профильных направлений, студий и т. д. Обязательным условием проекта является оформление конверта марками на тему журналистики, блогинга, медианаправления, которые дети самостоятельно рисуют, изобретают. При написании писем дети, владеющие навыками письма, берут «шефство» над детьми, которые еще не освоили эти умения. Те ребята, которые умеют красиво рисовать, помогают ребятам, не совсем хорошо владеющим этим навыком.

Наставничество в рамках модели «дети-детям» прослеживается в формировании первоначального опыта публичного выступления ребенка через различные формы самовыражения: через представление проектов, организацию персональных выставок фотографий, коллажей, комиксов, участие в жюри детских конкурсов. Наставляемый, под руководством наставника, осуществляет подготовку атрибутов, фотобутафории для съёмки в фотостудии, фотографирования этапов мастер-класса, видеозаписи роликов с целью просмотра и рефлексии, организацию «Ретро музея медиа» и «Лаборатории медиаторчества», акций различной направленности, приготовления к участию

конкурсов стенгазет, буклетов, тематических флаеров, социальных роликов. Совместное медиаторчество проявляется и при изготовлении атрибутов при брендировании, создания «говорящей среды» группы, детского сада. Такой вид взаимодействия развивает у ребёнка чувство ответственности, так как он оказывается в ответе не только за личные достижения, но и за успехи своих «подшефных».

В процессе работы дети учатся совместно коммуницировать, обсуждать пути реализации идеи, планировать этапы выполнения работы и согласовывать свои действия, распределять между собой роли и задачи, помогать друг другу, нести ответственность за качество выполнения не только своей части задания, но и всего замысла в целом. Это позволяет им на фоне совместных положительных эмоциональных переживаний приобрести опыт коллективного творчества, в частности, в области медиа.

Современные дети, даже дети дошкольного возраста – знатоки в мире медиа. Ребята, имеющие опыт обращения с гаджетами, рады возможности научить взрослых чему-то им неизвестному. Ребята с удовольствием расскажут об играх, компьютерных программах, способах взаимодействия в соцсетях и т. д. Как правило, поколение дедушек и бабушек активно пользуется мобильными телефонами, но при этом знания в этой области ограничиваются только ответом на звонок или вызовом собеседника по номеру. Некоторые дети выступают в качестве «Знайки» и могут показать старшему поколению как правильно скачивать и пересылать картинки, музыку, пользоваться поисковиком для нахождения интересующей информации, рассказать о том, как не попасть в ловушку мошенников и т. д. Для детей это очень важно для развития собственной самооценки, значимости в глазах взрослых.

В заключении хотелось бы отметить, что в ходе применения модели наставничества «дети-детям», «дети-взрослым» мы видим успешный уровень развития интегративных качеств каждого ребенка, повышение речевой активности, сплоченность детского коллектива, развитие партнёрского взаимодействия всех участников коррекционно-образовательного процесса.

Библиографический список

1. Федоров, А. В. Медиаобразование: история, теория и методика / А. В. Федоров. – Ростов на Дону: Изд-во ЦВВР, 2001.
2. Чельшева, И. В. Медиаобразование для родителей: освоение семейной медиаграмотности / И. В. Чельшева / Научно-популярное издание. – Таганрог: Изд-во ТТИ ЮФУ, 2008.

Кривцун А.С.,
учитель-логопед
МБДОУ детский сад № 62
г. Новочеркасск, Россия

**НЕТРАДИЦИОННАЯ АРТИКУЛЯЦИОННАЯ ГИМНАСТИКА ДЛЯ ДЕТЕЙ
С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В ДОШКОЛЬНОМ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ**

Аннотация. В статье представлена практика проведения артикуляционной гимнастики с применением нетрадиционных упражнений у старших дошкольников с нарушениями речи в системе здоровьесбережения в дошкольном образовательном учреждении.

Ключевые слова: практика, артикуляционная гимнастика, дошкольники, нарушения речи, ДОУ.

Krivtsun A. S.,
speech therapist of
Municipal Budgetary Pre-school Educational Institution
“Kindergarten № 62”
Novocherkassk, Russia

**NON-TRADITIONAL ARTICULATION GYMNASTICS FOR CHILDREN
WITH SEVERE SPEECH DISORDERS IN PRE-SCHOOL EDUCATIONAL
INSTITUTION**

Annotation. The article presents the practice of articulatory gymnastics with the use of non-traditional exercises for older preschoolers with speech disorders in the health care system in a preschool educational institution.

Key words: practice, articulation gymnastics, preschoolers, speech disorders, preschool educational institution.

Любому взрослому, да и ребенку, известна польза от утренней гимнастики. Упражнения помогают проснуться, размять мышцы, повысить их тонус и настроиться на предстоящие дела. Мышцы, которым не дают нагрузки, становятся вялыми, слабыми и не могут уже работать в полную силу. Вышесказанное верно не только для мышц тела, но и для мышц артикуляционного или речевого аппарата. Губы и язык управляются многими мышцами, которые и обеспечивают нормальное произношение звуков. Несовершенная работа любой из них может привести к неправильному звукопроизношению. Подвижность речевого аппарата совершенствуется (развивается) постепенно. Ребенку 4–5 лет могут быть не доступны некоторые тонкие и точные движения, но со временем мышцы начинают работать все лучше и лучше, и позволяют органам артикуляции произносить самые сложные звуки. Для того чтобы уточнить, развить и совершенствовать основные движения органов речи, рекомендуется проводить специальную речевую гимнастику [1].

Артикуляционная гимнастика является основой формирования речевых звуков - фонем - и коррекции нарушений звукопроизношения любой этиологии и патогенеза; она включает упражнения для тренировки подвижности органов артикуляционного аппарата, отработки определенных положений губ, языка, мягкого неба, необходимых для правильного произнесения, как всех звуков, так и каждого звука той или иной группы.

Артикуляционная гимнастика – совокупность специальных упражнений, направленных на укрепление мышц речевого аппарата, развитие силы, подвижности и дифференцированных движений органов, принимающих участие в речи.

Цель артикуляционной гимнастики: выработка полноценных движений органов речи, необходимых для правильного произнесения звуков, подготовка речевого аппарата к речевым нагрузкам [4].

Гимнастика состоит из:

- Статических упражнений (удержание органов артикуляции в определенной позе в течение 2–5 секунд). Они направлены на удержание губ,

языка и щек в правильном положении. Помогают укрепить мышцы артикуляционного аппарата. Чтобы помочь ребенку при выполнении статических упражнений, взрослый вслух считает или дает ему следующие команды: «Раз, два, три – от-дох-ни!» или же «Раз, два, три, четыре, пять – теперь можно отдыхать!»

- Динамических упражнений. Они развивают гибкость, подвижность и другие навыки, необходимые для четкой речи. Результат достигается при помощи регулярных занятий, подразумевающих многократные повторения отдельных положений.

Артикуляционные упражнения выполняются медленно и обязательно перед зеркалом, чтобы ребенок мог видеть и лицо взрослого, движения которого он копирует, и себя самого, а взрослый следил, все ли правильно он делает [2].

Надо помнить, что чёткое произношение звуков является основой при обучении письму на начальном этапе.

Рекомендации по проведению упражнений артикуляционной гимнастики:

1. Проводить артикуляционную гимнастику нужно ежедневно, чтобы вырабатываемые у детей навыки закреплялись. Лучше выполнять упражнения 3–4 раза в день по 3–5 минут.

2. На первых занятиях упражнение повторяется 2–3 раза в связи с повышенной истощаемостью упражняемой мышцы, в дальнейшем каждое упражнение выполняется до 10–15 раз.

3. Проводить их лучше эмоционально, в игровой форме. Каждое упр. имеет своё название, свой образ. Так ребенку легче запомнить движение.

4. Артикуляционную гимнастику выполняют сидя, так как в таком положении у ребенка прямая спина, тело не напряжено, руки и ноги находятся в спокойном положении. Размещать детей надо так, чтобы все они видели лицо педагога или родителей.

Педагог(родитель) дает инструкцию по выполнению упражнения: инструкции надо давать поэтапно, например: улыбнись, покажи зубы, приоткрой рот. Выработка артикуляционных навыков требует длительной и систематической работы [2].

Нетрадиционная «Вкусная артикуляционная гимнастика» является уникальным средством в коррекционном процессе, которое в более быстрые сроки помогает укрепить мышцы артикуляционного аппарата и преодолеть речевые дефекты, а также формирует у родителей осознанную, адекватную, результативную помощь детям, по развитию правильного звукопроизношения в домашних условиях.

Нетрадиционная артикуляционная гимнастика используется в работе с детьми в профилактических целях и для укрепления мышц артикуляционного аппарата.

Для гимнастики можно использовать любые сладости и вкусности, которые есть в наличии, главное, чтобы у ребенка не было аллергии.

- «Мармеладные упражнения»

1. Ребёнок втягивает мармеладного червячка в рот через вытянутые хоботком губы.

2. Необходимо один конец такой же мармеладки сжать губами, а другой конец натянуть рукой. Задача ребёнка – постараться подольше удерживать мармеладку губами.

- Упражнения с Чупа-чупсом (конфета должна быть небольшого диаметра)

1. Предлагаем ребенку облизывать Чупа-чупс или другую конфету на палочке. Положение конфеты периодически меняем: держим её сверху, снизу, с одной и другой стороны. Главное, чтобы язык смог дотянуться до неё.

2. Ребенок сжимает Чупа-чупс губами и удерживает 5–10 секунд.

3. Ребенок держит язычок в форме чашечки, кладем в чашечку Чупа-чупс, и ребенок удерживает леденец под счет до 10.

- Упражнения со сладкой (соленой) соломкой

1. Ребенок кладет широкий язык на нижнюю губу и удерживает на нём соломку, под счет до 10.

2. Ребенок удерживает соломку на верхней губе языком. Можно обыграть: «Появились усики!»

3. Изображаем усы. Предлагаем удерживать соломку между верхней губой и носом (губы вытянуты вперед)

4. Ребенок удерживает соломинку, прижимая её языком к нижним зубам. Соломинка должна быть почти в вертикальном положении.

- Упражнения с мини-сушками

1. Ребенок сжимает сушку губами и удерживает ее под счет до 10.

2. Надев мини-сушку ребенку на кончик языка, просим удержать ее под счет до 10.

3. Предлагаем перемещать солёную мини-сушку по сладкой сололке языком (слева-направо и обратно).

4. Ребенок перемещает языком солёную мини-сушку по сладкой сололке (вверх-вниз).

- Упражнения с конфетой-драже, шариками сухого завтрака или ягодами

1. Ребенок удерживает конфету в языке-«чашечке» под счет до 10.

2. Просим ребенка положить широкий язык на нижнюю губу. Кладем конфету или шарик сухого завтрака. Задача ребенка удержать конфету под счет до 10.

3. Кладем на тарелку шарики сухого завтрака или маленькие круглые конфетки. Просим ребенка губами собрать их, представив себе, что он собирает рассыпанные бусинки.

- Упражнения с различными продуктами

1. Ребенок кладет широкий язык на нижнюю губу и удерживает на нём тонко порезанный кусочек сыра (можно использовать кусочек яблока, мармеладку и т.п.), под счет до 10.

2. Предлагаем ребенку поиграть в футбол. Для этого он перекачивает во рту от одной щеки к другой крупную виноградинку, вишню, сухарик, крупную круглую карамельку и т. д.

3. Предлагаем ребенку язычком слизать сахар с колечка лимона или апельсина по кругу или любые круглые дольки фруктов.

4. Намазываем верхнюю губу сиропом, мёдом или вареньем. Предлагаем малышу широким краем языка облизать губку, выполняя движение сверху вниз [3, 5].

Вкусная гимнастика – это не только вкусно, полезно, но и весело!

Библиографический список

1. Антонова, Л. Н. Практика проведения артикуляционной гимнастики у дошкольников с нарушениями речи в системе здоровьесбережения в образовательном учреждении / Л. Н. Антонова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru> [Дата обращения: 16.08.2023].
2. Лобарева, Е. В. Развитие артикуляционной моторики у детей с тяжелыми нарушениями речи как эффективное средство коррекции звукопроизношения / Е. В. Лобарева [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://infourok.ru> [Дата обращения: 11.08.2023].
3. Назарова, С. А. Консультация для родителей "Веселая артикуляционная гимнастика" / С. А. Назарова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ddu99grodno.schools.by> [Дата обращения: 16.08.2023].
4. Нетрадиционные артикуляционные гимнастики в работе с детьми с ТНР [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://40pol.tvoysadik.ru> [Дата обращения: 16.08.2023].
5. Юдина, Т. В. Семинар – практикум «Вкусная артикуляционная гимнастика» / Т.В. Юдина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.prodlenka.org> [Дата обращения: 10.08.2023].

Липовая О.А.

канд. филол. наук, доцент
ТИ имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»

г. Таганрог;

Иванова Ю.Д.

студентка факультета истории и филологии
ТИ имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»

г. Таганрог

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НОМОФОБИИ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Проблема номофобии является одной из актуальных в современной психологии. В статье рассмотрены теоретические вопросы возникновения данной зависимости и ее влияния на организм и личность

человека. Особое внимание уделено особенностям формирования номофобии у детей среднего школьного возраста.

Ключевые слова: аддикция, номофобия, зависимость, мобильный телефон, средний школьный возраст.

Lipovaya O.A.

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor

A.P. Chekhov TI (branch)

FGBOU VO "RSEU (RINH)"

Taganrog;

Ivanova Yu.D.

student of the Faculty of History and Philology

A.P. Chekhov TI (branch)

FGBOU VO "RSEU (RINH)"

Taganrog

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF NOMOPHOBIA IN CHILDREN OF SECONDARY SCHOOL AGE

Annotation. The problem of nomophobia is one of the most urgent in modern psychology. The article discusses the theoretical issues of the emergence of this dependence and its impact on the human body and personality. Special attention is paid to the peculiarities of the formation of nomophobia in children of secondary school age.

Key words: addiction, nomophobia, mobile phone, middle school age.

Стремительное развитие общества и научно-технический прогресс за последние десятилетия внесли в жизнь каждого человека множество нововведений, которые стали неотъемлемой частью нашего быта. Трудно представить жителя цивилизованной страны XXI века, не использующего мобильный телефон. Именно этот гаджет позволяет нам поддерживать связь с людьми, находящимися в любом месте планеты, узнавать новую информацию, обрабатывать имеющиеся факты, совершать подсчеты, работать с документацией и многое другое. Пользу мобильного телефона сложно переоценить, однако есть и обратная сторона его использования – возникновение зависимости.

Аддикция (от англ. Addiction – зависимость) является предметом многих научных исследований. Ц. П. Короленко классифицирует аддикции на химические и нехимические [4]. О зависимости от мобильных телефонов как

нехимической аддикции одним из первых исследователей писал А.Ю. Егоров в книге «Нехимические зависимости» [2].

Термин «номофобия» (от англ. «no mobile phobia» – «без мобильного телефона») был введен в 2008 году для описания состояния людей, испытывающих беспокойство или даже панику, оставшись без доступа к телефону [7].

Исследователи отмечают, что необходимо различать необходимость использования мобильного телефона и зависимость от него. В современном мире множество профессий требуют от человека постоянно быть «на связи», в результате чего он вынужден следить за тем, чтобы мобильный телефон находился рядом с ним. Однако если отсутствие телефона вызывает у человека панику, раздражительность, тошноту, головную боль, излишнюю потливость, нарушение сердцебиения, нехватку кислорода, боли в грудной клетке, невозможность сосредоточиться и другие психологические и физические особенности, есть смысл задуматься о наличии зависимости [7].

Основной проблемой в исследовании номофобии А.Ю. Егоров выделял влияние сотовых телефонов на подростков [2]. Это, на наш взгляд, объясняется тем, что по ряду причин именно дети среднего школьного возраста оказываются наиболее уязвимыми в борьбе с зависимостью от телефона.

Одним из главных факторов формирования номофобии является чувство одиночества. Именно период среднего школьного возраста имеет такие ярко выраженные психологические особенности, как неуверенность в себе, непонимание со стороны окружающих, ощущение себя лишним, одиноким, что делает детей наиболее подверженными формированию номофобии [1]. Исследователями также была отмечена и обратная связь: чем чаще подросток пользуется телефоном, тем более одиноким он себя ощущает [9].

Современный школьник испытывает огромное давление с разных сторон: требования учебной организации, родителей, организаций дополнительного образования. В современном мире даже ученик среднего школьного возраста живет в ускоренном темпе, в состоянии многозадачности. В этой спешке он часто

находит единственное, как ему кажется, место, в котором он может «убежать» от реальности – мобильный телефон.

Социальные сети позволяют человеку показать свою жизнь такой, какой он хочет ее видеть, различные игры на телефоне – испытать чувство удовлетворения от победы, интернет-друзья заменяют живое общение. Телефон становится тем, что «подменяет» реальность, в результате чего ребенок уже не может от него отказаться. Желание всегда быть в курсе происходящего, транслировать свои успехи, получать обратную связь, отвлечься от реальных проблем, создавать и наблюдать идеальную картину жизни – именно это в основном привлекает детей в использовании мобильного телефона. Таким образом, становится очевидным, что одной из предпосылок формирования номофобии у детей среднего школьного возраста становится низкая самооценка, которая часто является результатом чувства непонимания и одиночества, а также несоответствия идеальной модели жизни в телефоне тому, что есть в реальности [8].

Также в качестве одной из причин развития номофобии у школьников выделяют подражание – стремление быть «как все», страх оказаться за пределами общества [7].

Результаты различных психологических исследований детей, имеющих зависимость от мобильного телефона, показывают, что нахождение телефона в пределах доступности (на парте, в кармане) на уроке негативным образом влияет на когнитивные функции учеников, снижает познавательную эффективность, появляется чувство тревожности, постоянного ожидания звонка или сообщения, что приводит к нарушению аппетита и сна [3].

Особую роль в формировании номофобии у детей сыграли карантин и дистанционное обучение, введенные во время COVID-19. Технические устройства стали практически единственным средством общения, что могло оказать влияние на формирование зависимости.

Как правило, ребенок не способен самостоятельно избавиться от возникшей зависимости, ему необходима помощь родителей, специалистов. Самой распространенной рекомендацией по борьбе с номофобией является ограничение

использования мобильного телефона посредством живого общения и новых увлечений и интересов.

Таким образом, номофобия является достаточно серьезной проблемой современного общества. Это вызвано тем, что последствия данной зависимости имеют достаточно большую разрушительную силу. А вследствие этого возникает вопрос о своевременной саморегуляции своего поведения. На наш взгляд, это возможно благодаря развитию критического мышления. Исследователь О.А. Липовая считает, что развитие критического мышления у человека еще в период его обучения поможет в дальнейшем снизить риск попадания под влияние негативных воздействий, позволит оптимально распределять временной баланс и повысит эффективность саморегуляции [5], [6].

Библиографический список

1. Аверкиева, Т. А., Швецова, Е. В. Одиночество в подростковом возрасте / Т.А. Аверкиева, Е. В. Швецова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2016. – № 1–4. – С. 121–125.
2. Егоров, А. Ю. Нехимические зависимости / А. Ю. Егоров. – СПб.: Речь, 2007. – 190 с.
3. Ионова, В. Е., Голова, Н. С. Взаимодействие школьников с сотовым телефоном как психологическая проблема / В. Е. Ионова, Н. С. Голова // Вестник Самарской гуманитарной академии. – Серия «Психология». – 2018. – № 2 (24). – С. 68–75.
4. Короленко, Ц. П. Семь путей к катастрофе: Деструктивное поведение в современном мире / Ц.П. Короленко, Т.А. Донских. – Новосибирск: Наука, 1990. – 224 с. – С. 72.
5. Липовая, О. А. Педагогическая психология: способы и средства оценивания в учебном процессе / О. А. Липовая. – Ростов-на-Дону, 2019. – 153 с.
6. Липовая, О. А. Современные средства оценивания результатов обучения / О.А. Липовая. – Ростов-на-Дону, 2019. – 249 с.

7. Мазниченко, Д. В., Попов, А. П., Брыкина, В. А. Проблема «номофобии» в современном обществе // Автономия личности. – 2020. – № 2 (22). – С. 49–54.
8. Тестова, М. А. Низкая самооценка как результат современного общества / М. А. Тестова // Вестник наука. – Серия: психология. – 2021. – № 6 (39). – С. 41–47.
9. Шейнов, В. П. Психологические состояния и свойства личности, имеющей зависимость от смартфона / В. П. Шейнов, Н. В. Дятчик // Научно-педагогическое обозрение. – 2021. – № 6. – С. 225–235.

Липовая О.А.

канд. филол. наук, доцент
ТИ имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»
г. Таганрог;

Корниенко Н.В.

студентка факультета истории и филологии
ТИ имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»
г. Таганрог

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИСТОМАНИИ

Аннотация: Проблема листомании является малоизученной, но актуальной в современной психологии. В статье рассмотрены теоретические подходы к данной проблеме.

Ключевые слова: аддикция, музыкальная аддикция, зависимость, листомания.

O.A. Lipovaya

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor
A.P. Chekhov TI (branch)
FGBOU VO "RSEU (RINH)"
Taganrog;

N.V. Kornienko

student of the Faculty of History and Philology
A.P. Chekhov TI (branch)
FGBOU VO "RSEU (RINH)"
Taganrog

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF LISTOMANIA

Annotation. The problem of listomania is poorly studied, but relevant in modern psychology. The article discusses theoretical approaches to this problem.

Key words: addiction, music addiction, addiction, listomania.

В современном мире происходит трансформация социальных, культурных и психологических условий жизнедеятельности человека. Нередко это приводит к возникновению роста социальной напряженности: всё большее количество людей стремятся избежать жизненных трудностей путем эскапизма, что может привести к аддиктивным проявлениям [1, 35].

Все изменения, происходящие вовне, отражаются на человеке. Они имеют как положительный, так и отрицательный характер. Среди таких трансформаций дополнительно следует отметить увеличение разнообразия форм девиантного поведения, среди которых аутодеструктивная форма начинает занимать одно из ключевых мест.

Аутодеструктивное поведение – это поведение человека, ведущее к саморазрушению [6, 19]. Традиционно к аутодеструктивным поведенческим проявлениям относят различные формы суицида, алкоголизма, наркомании и др. В настоящее время всё чаще начинают появляться исследования, которые рассматривают особенности деструктивного влияния музыки на человека.

Музыка занимает значительное место в нашей жизни. Благодаря техническому прогрессу мы можем прослушать музыку в любое время, в любом месте: по пути на работу, учёбу; во время отдыха или занятий спортом и т. д. Можно довольно легко заметить, что во время прогулок при прослушивании ритмически активной музыки наши шаги ускоряются, стараясь попасть в такт музыки. Данное воздействие привычно и понятно.

Как отмечает Б.В. Воронков, наиболее значительные экспериментальные исследования воздействия музыки на человека берут начало еще в XIX веке [2, 26]. Одними из первых в своих трудах доказательную базу представили учёный-фармаколог И. М. Догель и физиолог И.Р. Тарханов. И. М. Догель отмечал, что под воздействием музыки изменяется давление человека, учащаются сокра-

щения его сердца, подвергаются изменению ритмы дыхания [2]. В свою очередь, физиолог И.Р. Тарханов в своих научных трудах отмечает, что мелодии, приятные для восприятия человека, приносящие радость, наоборот, способствуют замедлению пульса, приводят в состояние нормы артериальное давление. В процессе прослушивания приятной музыки в мозг поступает большее количество крови, этот процесс стимулирует выработку гормона дофамина – вещества, вызывающего чувство удовлетворения и наслаждения.

Музыка, которая может оказать вредоносное воздействие для человеческого организма, отличается отсутствием чёткой формы, а также частым диссонансом, подчёркнутая грубым ритмом. Подобные отличительные особенности встречаются в поп-музыке и рок-музыке. В них наблюдаются ультра- и инфразвуки, которые человек не способен слышать, но активно воспринимает. Они не осознаются нами, но влияют на сознание. Именно этот диапазон звуков уменьшает сопротивляемость сознания и может привести к эскапизму, утрате полного или частичного контроля над собой. Исследователи подчёркивают, что ощущения, которые возникают под воздействием подобной музыки схожи с ощущениями алкогольной и наркотической аддикции [6, 199].

Изучение отрицательного воздействия музыки на здоровье человека необходимо проводить на основе системных исследований физиологии, социологии, педагогики и психологии. Данная проблема на сегодняшний день находится в одном ряду с наркотической и алкогольной зависимостью. Она может стать полноценным предметом психолого-педагогических исследований, особенно проводимых при подготовке будущих педагогов.

В качестве профилактических мер для преодоления листомании является своевременное развитие критического мышления, что может привести к стабилизации актуального психоэмоционального состояния [4], [5].

Библиографический список

1. Барвинская, Е. М. Проект-исследование о влиянии музыки на состояние здоровья человека / Е. М. Барвинская // Музыка в школе. – 2008. – № 1. – С. 34–38.

2. Воронков, Б. В. Острые аффективные реакции и нарушения поведения // Особенности психических отклонений у подростков / Б. В. Воронков. – СПб., 2003. – С. 22–31.
3. Ерохина, Т. И., Мосеева, М. И. Источники влияния глобальных тенденций в культуре: трансформация темы смерти в рок-музыке // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – № 3. – Т. 1. – С. 196–201.
4. Липовая, О. А. Педагогическая психология: способы и средства оценивания в учебном процессе / О. А. Липовая. – Ростов-на-Дону, 2019. – 153 с.
5. Липовая, О. А. Современные средства оценивания результатов обучения / О.А. Липовая. – Ростов-на-Дону, 2019. – 249 с.
6. Орлова, Е. М. Исследования влияния музыки на человека в творчестве В.М. Бехтерева и его школы: автореф. ... дис. канд. психол. наук: 19.00.01. – Москва, 2016. – 26 с.

Липовая О.А.

канд. филол. наук, доцент
ТИ имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»
г. Таганрог;

Полякова В.И.

студентка факультета истории и филологии
ТИ имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»
г. Таганрог

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АРТИСТИЧЕСКОЙ АДДИКЦИИ

Аннотация. Проблема артистической аддикции является малоизученной, но, тем не менее, актуальной в современной психологии. В статье рассмотрены теоретические вопросы возникновения данной зависимости и ее характерные особенности.

Ключевые слова: аддикция, артистическая аддикция, зависимость, сценические выступления.

Lipovaya O.A.

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor
A.P. Chekhov TI (branch)
FGBOU VO "RSEU (RINH)"

Taganrog ;
Polyakova V.I.
student of the Faculty of History and Philology
A.P. Chekhov TI (branch)
FGBOU VO "RSEU (RINH)"
Taganrog

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF ARTISTIC ADDICTION

Annotation. The problem of artistic addiction is little studied, but, nevertheless, relevant in modern psychology. The article discusses the theoretical issues of the emergence of this dependence and its characteristic features of manifestation.

Key words: addiction, artistic addiction, dependence, stage performances.

В современном мире, где актуальными проблемами становятся обострение социально-экономических вопросов, политические конфликты, увеличение социальной напряженности, все больше людей стремятся избежать жизненных трудностей путем бегства от реальности, что проявляется в аддиктивном поведении [8]. В частности, наиболее распространенными психологическими проблемами являются ощущение изолированности и безысходности, переживание одиночества, недостатка внимания. В связи с этим человек стремится привлечь внимание «любой ценой».

Данные факторы обуславливают проявление так называемой «артистической аддикции». Под артистической аддикцией понимается вид зависимого поведения, при котором человек стремится получить как можно больше внимания от окружающих [1]. При данном типе аддиктивного поведения уход от реальности достигается во время публичных выступлений, в том числе и сценических. Публичные выступления для артистических аддиктов обеспечивают условия нахождения в центре внимания наблюдателей, тем самым, острая потребность в преодолении чувства одиночества, сопричастности к обществу удовлетворяется.

Как отмечает К. Леонгард, проявление демонстративного поведения свойственно людям с истероидной акцентуацией характера [2]. Характерными особенностями поведения аддиктов данного типа, по мнению В.Я. Семке являются: красочность, яркость, витиеватость и выразительность речи, склонность к широким

жестам и яркому самопроявлению [7]. Отдельной особенностью может являться также склонность приукрашивать и даже лгать, с целью привлечь внимание [7].

Нередко образ жизни аддиктов данного типа также меняется в соответствии с их обостренной потребностью к получению признания и подтверждения собственной уникальности. Так, люди с артистической аддикцией могут стремиться к получению ярких и разнообразных впечатлений, развлечениям, что также, вероятно, позволяет им преодолеть внутреннее одиночество, заполнить «душевную пустоту» праздными занятиями [5].

В связи с активной информатизацией современного общества, распространению экранной культуры, усилению внимания СМИ на общественное сознание, как отмечается исследователями, возрастает количество форм и стереотипов подражательного поведения. Безусловно, люди с артистической аддикцией будут наиболее подвержены такой стереотипизации своего поведения, перениманию шаблонов и моделей поведения, демонстрируемых с экрана героями популярных фильмов, программ и пр.

Отдельные проявления артистической аддикции могут восприниматься большинством как социально приемлемые, что также увеличивает опасность их утверждения в общественном сознании как нормы. Так, к примеру, частые публичные, сценические выступления расцениваются зачастую как проявления активной, творческой личности. Однако если речь идет об аддиктах, они, как правило, приняв участие в публичной или сценической деятельности и получив от нее эмоциональную отдачу и необходимое им внимание, в дальнейшем не представляют себе свою жизнь без публичных выступлений и всеобщего внимания. Выступления становятся практически единственным условием комфортного психологического состояния [1].

У людей с артистической аддикцией формируется сверхценная идея постоянных выступлений, нахождения на публике в ущерб иным сферам жизнедеятельности. Исследователями отмечается также изменение мотивации, установок, системы ценностей людей с артистической аддикцией, ведение «двойной жизни» –

«обычной» и «публичной», в рамках которой аддикт стремится проявить свои положительные качества, старательно их преувеличивая и приукрашивая [6].

Исследователи выделяют следующие черты, свойственные людям с артистической аддикцией: эмоциональная неустойчивость, наличие обостренных социальных потребностей (в признании, в общественном внимании и пр.), вовлечение друзей и знакомых в сценическую деятельность, сокращение свободного времени для осуществления иных видов деятельности, склонность к подражанию (в частности, медийным личностям и др.) [1].

Социальная одобряемость и приемлемость данного типа аддикции может вести к закреплению за аддиктом позиционируемых форм поведения. В свою очередь, стремление к большей эмоциональной отдаче может вести к проявлению эпатажности и даже девиациям в поведении.

Поэтому своевременное развитие критического мышления, как отмечает исследователь О.А. Липовая, может послужить своевременной мерой профилактики аддиктивных особенностей [3], [4].

Библиографический список

1. Зражевская, И. А., Киян, К. А. Артистическая аддикция [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/artisticheskaya-addiksiya/viewer> [Дата обращения 02.12.2022].
2. Леонгард, К. Акцентуированные личности / К. Леонгард. – М.: Эксмо-Пресс, 2001. – 448 с.
3. Липовая, О.А. Педагогическая психология: способы и средства оценивания в учебном процессе / О. А. Липовая. – Ростов-на-Дону, 2019. – 153 с.
4. Липовая, О. А. Современные средства оценивания результатов обучения / О.А. Липовая. – Ростов-на-Дону, 2019. – 249 с.
5. Руженков, В. А., Лукьянцева, И. С., Руженкова, В. В. Аддиктивное поведение студенческой молодежи: систематика, распространенность, клиника и профилактика [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/>

addiktivnoe-povedenie-studencheskoy-molodezhi-sistematika-rasprostranennost-klinika-i-profilaktika/viewer [Дата обращения: 02.12.2022].

6. Севастьянов, Д. А. Ложь с позиции инверсивного анализа [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lozh-s-pozitsiy-inversivnogo-analiza/viewer> [Дата обращения: 02.12.2022].
7. Семке, В. Я. Истерические состояния / В. Я. Семке. – М.: Медицина, 1988. – 224 с.
8. Чуркин, А. А. Психическое здоровье городского населения / А. А. Чуркин. – М.: Хабаровск, 2000. – 190 с.

Липовая О.А.

канд. филол. наук, доцент
Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»
г. Таганрог;

Розина Л.В.

магистрант
Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»
г. Таганрог

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ АДДИКЦИИ

Аннотация. В современном обществе актуальна проблема профессиональной занятости, перерастающей в патологическую увлеченность. В последние годы число трудоголиков только растет. В статье рассмотрены психологические особенности профессиональных аддикций.

Ключевые слова: аддикция, трудоголизм.

Lipovaya O.A.

Associate
Professor of the Department of psychology
A.P.Chekhov TI
Taganrog;

Rosina L.W.

Master's student group PSHGZ- 511
TI named after A.P. Chekhov(branch)
FSBEY HE «RGEY (RINH)»
Taganrog

PROFESSIONAL ADDICTIONS

Annotation. In modern society, the problem of professional employment is relevant, which develops into a pathological passion for work – workaholism. In recent years, the number of workaholics has only been growing. The article discusses the psychological features of workaholism.

Key words: addiction, workaholism.

Принято считать, что поведение, которое соответствует принятым в обществе правилам, является нормой, а не соответствие считается девиацией. В научной литературе выделяют следующие критерии нормы: статистический, психопатологический, количественный, социально-нормативный, индивидуально-психологический [1]. Статистический критерий определяет норму для любого явления с помощью подсчета частоты проявлений. Психопатологический критерий, как правило, используется в медицине и психиатрии. Количественный отражает степень выраженности и степень угроз. Социально-нормативный критерий описывает нормальное поведение, которое соответствует требованиям общества в данное время. Индивидуально-психологический критерий связан с индивидуальными особенностями личности человека, его внутренней позицией по отношению к окружающему миру и себе; способностью принимать решение и делать выбор; ответственностью. Каждый человек включен в самые различные социальные группы: семья, учебный или производственный коллектив, соседское сообщество, круг друзей и товарищей по совместным увлечениям. Соблюдение индивидом определенных норм культуры поведения, которые приняты этой группой и составляют своего рода правила поведения, является необходимым условием принадлежности к той или иной социальной группе [2].

Автор Н.Е. Щуркова определяет девиантное поведение как поведение дисгармоничное по отношению к различным субъектам [4].

Девиантное поведение, по определению В.Г. Афанасьева, – система поступков, отклоняющихся от общепринятой или подразумеваемой нормы психического здоровья, права, культуры [8].

Понятие «девиация» автор В.Д. Менделевич определяет особым, своеобразным разделом между нормами поведения и различными патологиями, вариант какой-то отдельной нормы [7].

Надо отметить, что понятие норма в различных науках трактуется неоднозначно. В медицине норма – это совершенно здоровый человек; а в педагогике – это обучающийся, успевающий во всем; в социальной жизни – индивид без преступлений и пороков [5].

У нормы присутствует вариативность. Под вариантами нормы рассматриваются проявления особенностей характера, личности, как особенный результат взаимодействия индивидуальности и специфических особенностей в различных ситуациях. Заметим, что статистическая норма не позволяет увидеть успешное обучение, социализацию, дальнейшее психологическое развитие личности, а только предоставляет по факту цифры. Норма поведения личности определяется в соответствии с социальными нормами общества и его социальными и культурными особенностями [5].

Несомненно, этнокультурные, гендерные, а также возрастные параметры влияют на становление поведения, отклоняющегося от разнообразных норм и правил, на его клинические проявления, закономерности и особенности. Известно, что профессия для человека занимает особое место. Для достижения конкретного результата и профессионального успеха необходим в целом определенный набор индивидуальных качеств индивида [7].

Профессиональные личностные черты, отличающие одного человека одной профессии от другой, изменения психики, связанные с определенным видом деятельности могут формироваться и развиваться в процессе долгих занятий какой-либо профессией. В начале своей трудовой карьеры нужно обладать такими психологическими качествами, чтобы человеку не оказаться профессионально непригодной личностью потом. Профессии влияют на отклоняющееся поведение индивида определенными способами.

Выделяют несколько способов влияния профессии на отклоняющееся поведение. Первый способ выявляет индивидуальные и психологические особенно-

стей человека. Второй - влияние на формирование отклонений поведения в силу специфики, темпа. Третий способ выявляет особенности психологического портрета [7].

Как правило, профессиональная поведенческая норма – это такая модель поведения, система предписаний, которые должен усвоить каждый индивид, чтобы его признали именно таким представителем какой-то профессии. Каждая профессиональная группа предлагает свою норму и правила, выражающиеся в норме поведения, может быть признана гармоничной с точки зрения общепринятых норм права, нравственных и эстетических чувств [3].

Как справедливо отмечают исследователи, стиль профессиональной деятельности отражает занятия и профессиональную значимость индивидуальных качеств. Формирование стилей поведения, принятых для представителей различных профессий, связано с особенностями профессиональной деятельности отдельных профессий.

По мнению С. Осипова, можно выделить шесть родов деятельности, предъявляющих отличные друг от друга требования к стилям поведения и индивидуально-психологическим характеристикам работника [7].

Например, для профессии водителя практический род деятельности подразумевает наличие таких качеств, как зрелость и настойчивость. Профессиональной девиацией является чрезмерная настойчивость, переходящая в агрессивность [7].

Представители художественного рода деятельности (музыканты, актеры) характеризуется наличием таких качеств, как незрелость, утонченность, интровертированность [7]. У творческих профессий часто встречается алкоголизм.

Учителям, социальным работникам свойственна предприимчивость, консервативность, ответственность, социализированность. Это является основой для такой девиации как самопожертвование, так же профессиональной девиацией у педагогов является агрессивность [7].

Для профессии психолога характерны такие качества, как внимательность, доброжелательность, тактичность в общении. Чаще всего для психологов характерны такие девиации, как трудоголизм и повышенный уровень тревожности. К

профессионально значимым качествам, которые приводят к формированию отклоняющегося поведения, может относиться активность, самоотдача. Традиционный род деятельности включает в себя качества комфортности, консервативности, нескромности, ответственности [7].

Обычно, в процессы деятельности включают образ, который формировался через применяемый стиль взаимоотношений. Профессионал отвечает за результативность деятельности, и стиль способствует возникновению качеств, которые характеризуют отклоняющее поведение, например, заносчивость, жестокость. Как известно, авторитарный стиль взаимоотношений выбирают врачи, педагоги различных образовательных организаций, либо руководящие работники [7].

Когда человек не может уйти от профессиональных знаний и образцов поведения, то начинает их использовать в повседневной жизни всегда. Стиль поведения индивида и осмысления им действительности сквозь собственную профессию позволяет выявить предрасположенность к девиации за пределами профессиональной среды.

Таким образом, профессиональные аддикции является достаточно серьезной проблемой современного общества. Это вызвано тем, что последствия, зачастую, могут быть необратимыми. А вследствие этого возникает вопрос о своевременной саморегуляции своих поведенческих реакций. На наш взгляд, это возможно благодаря развитию критического мышления. Исследователь О.А. Липовая считает, что развитие критического мышления у человека еще в период его обучения поможет в дальнейшем снизить риск попадания под влияние негативных убеждений и установок, позволит правильно рассчитать временной баланс и гармонично распределить оптимальный профессиональный потенциал [6].

Библиографический список

1. Азарова, Л. А. Психология девиантного поведения / Л. А. Азарова. – Минск: ГИУСТ БГУ, 2013. – 164 с.
2. Амманскин, М. А. Воспитательная работа с подростками / М. А. Амманскин. – М.: Наука, 2015. – 85 с.

3. Гишинский, Я. И. Социология девиантного поведения как социологическая теория / Я. И. Гишинский. – М.: Социс, 2014.
4. Ковалева, А. И. Социология личности: норма и отклонение / А. И. Ковалева. – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2015. – 120 с.
5. Кудрявцев, В. Н. Девиантное поведение: принципы и масштабы / В. Н. Кудрявцев // Социально-политический журнал. – 2015. – № 2.
6. Липовая, О. А. Педагогическая психология: способы и средства оценивания в учебном процессе / О. А. Липовая. – Ростов-на-Дону, 2019. – 153 с.
7. Менделевич, В. Д. Психология девиантного поведения / В. Д. Менделевич. – СПб.: Речь, 2015. – 445 с.
8. Нефедова, А. В. Психология девиантного поведения / А. В. Нефедова. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2015. – 76 с.

О.А. Липовая

канд. филол. наук, доцент
Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»
г. Таганрог;

А.А. Яковенко

бакалавр
ТИ имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»
г. Таганрог

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ В СФЕРЕ ТРУДОУСТРОЙСТВА ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В РОССИИ

Аннотация. В данной статье приводятся проблемы, связанные с трудоустройством, барьеры, мешающие полноценной социальной адаптации в современном обществе. В тексте отражены положения и программы, которыми на данный момент руководствуются работодатели и Правительство Российской Федерации на законодательном уровне. Актуальность данной темы велика, так как проблема трудоустройства для людей с ограниченными возможностями здоровья – одна из важнейших на протяжении длительного промежутка времени.

Ключевые слова: трудоустройство, проблема, барьер, инвалид, доступная среда.

Lipovaya O.A.
Associate
Professor of the Department of psychology
A.P.Chekhov TI
Taganrog;
Yakovenko A.A.
bachelor,
Taganrog Institute named
after A.P. Chekhov (branch)
"OF ROSTOV STATE
UNIVERSITY (RINH)",
Taganrog

PROBLEMS AND PROSPECTS IN THE SPHERE OF EMPLOYMENT OF PERSONS WITH DISABILITIES IN RUSSIA

Annotation. This article describes the problems associated with employment, barriers that prevent full-fledged social adaptation in modern society. The text reflects the provisions and programs that, at the moment, are guided by employers and the government of the Russian Federation at the legislative level.

The relevance of this topic is great, since the problem of employment for people with disabilities has been one of the most important for a long period of time.

Key words: employment, problem, barrier, disabled person, accessible environment.

На протяжении многих лет проблема инвалидности оставалась актуальной во всех сферах жизнедеятельности. С каждым годом всё больше и больше придается огласке преграды и барьеры, которые встают на пути у требующих помощи и поддержки людей с ограниченными возможностями. В современном мире чаще стали говорить об инклюзии как о важном социально-образовательном процессе. Правительством отмечается необходимость реанимирования системы социальной защиты инвалидов, своевременной поддержки людей с ОВЗ в различных сферах деятельности, оказания помощи в транспортировке и передвижении и т. д. Но многое, что тревожит, всё же остаётся за медиасценой, на которой обсуждаются, как можно заметить, лишь глобально-обобщенные вопросы и темы.

Одной из важных проблем уже долгое время для людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) остаётся трудоустройство. С каждым годом конкуренция на рынке труда становится всё жестче. Можно утверждать, что для че-

ловека с какими-либо физическими или психологическими отклонениями найти дело, которое смогло бы приносить доход, отнюдь не просто. Согласно данным федерального реестра инвалидов в Российской Федерации на 01.01.2021 года число граждан с ограничениями по здоровью насчитывает в настоящий момент 10 928 989 человек, что составляет 13,38% от общего количества россиян (по оценке Росстата на 01.01.2021 года численность жителей составила примерно 146 238 185 человек) [4], [10]. Здесь также необходимо добавить, что Росстат приводит следующие цифры в подсчетах уровня занятости лиц в возрасте 15–72 лет, имеющих инвалидность, составил 8,5% (в 2019 г.) [9]. Вывод неутешителен – более 90% людей с физическими и психологическими отклонениями не трудоустроены, что является очень показательным фактором запущенности проблемы устройства на работу для лиц с инвалидностью.

От статистики хочется перейти к реальным действиям, которые, на первый взгляд, реализуются в полном объеме правительством на федеральном уровне. Государственная программа «Доступная среда», стартовавшая в начале 2011 года, ознаменовала как показалось прорыв в области поддержки людей с ОВЗ, ведь были выдвинуты конкретные цели и задачи, подразумевающие

- повышение уровня доступности объектов и услуг в приоритетных сферах жизнедеятельности;
- устранение социальной разобщенности между гражданами с ограниченными возможностями и гражданами, не являющимися инвалидами;
- реализация программ по трудоустройству, устранение проблем в системе предоставления услуг для инвалидов различных групп и другие [2].

Фигурировали в контексте реализации «Доступной среды» также и 3 подпрограммы, направленные на реструктуризацию систем комплексной реабилитации и абилитации инвалидов, доступность общедоступных объектов и получение услуг в приоритетных областях жизнедеятельности [1].

Программа первоначально предполагалась на срок с 2011 по 2015 г., но позднее была продлена до 2020 года, а в 2018 году и вовсе до 2025 года [5]. И, конечно, большинство мероприятий, заложенных данной программой, реализуются

планомерно, но констатировать их полноценность нельзя, так как по большей мере они направлены лишь на людей, относящихся к группе дискредитируемого стигматипа, куда включены лица с внешне весьма не проявляющимися расстройствами функций организма. И в этом случае приходится говорить о том, что рабочие места для такой категории граждан выделяются в чуть большем объеме, нежели тем, у кого видны невооруженным глазом те или иные особенности, отклонения, то есть группе дискредитированного стигматипа. К основным барьерам, мешающим трудовой интеграции, таких категорий являются:

1. Низкая доступность архитектурной среды и транспортной инфраструктуры. Данная проблема и её решения отражены в программе, где в расширенном формате представляется возможным за счёт выделения бюджетных средств и ассигнований разрешение данной проблемы [2].

Однако полноценно решенным, на данный момент, этот вопрос нельзя назвать, так как всё ещё большая часть инвалидов констатирует необходимость форматирования архитектурной среды на территории страны, что заключается в обустройстве большего количества пандусов для комфортного передвижения и транспортировки; необходимость улучшения подвижного состава транспорта, как закупаемые трамвайные вагоны и низкопольные автобусы, оборудованные пандусной системой, оказываются недоступными инвалидам-колясочникам из-за неправильного оборудования подхода к остановке общественного транспорта. Болезненной является проблема передвижения для незрячих или слабовидящих граждан, так как они не могут выступить полноправными получателями «доступной среды» из-за огромного наличия бордюров, лестниц, одиночных ступеней, пешеходных переходов без внешнего звукового оповещения, фрагментарного ремонта тротуаров, игнорирование водителями общественного транспорта правил посадки и высадки в карманах на остановочных пунктах и т. д.;

2. Проблема несоответствия вакансий и требований к соискателям, заключающиеся в невозможности по состоянию здоровья выполнять те или иные обязанности, закрепленные работодателем. И зачастую квотируемые рабочие места, которые должны по законодательству выделяться работодателем, имеющему

штат в 100 и более подчиненных, предполагают именно такие условия, которые по итогу не дают возможности лицу с ограниченными возможностями занять вакантное место.

Хотелось бы заметить, что Министерством труда и социальной защиты Российской Федерации были выпущены «Сборник по трудоустройству инвалидов, сформированный на основе успешно реализованных региональных практик и мероприятий, в том числе осуществляемых социально ориентированными некоммерческими организациями» и «Сборник, сформированный на основе обобщения лучших практик деятельности добровольческих (волонтерских) организаций в сфере предоставления услуг по содействию занятости инвалидов на базе служб занятости в субъектах Российской Федерации» в 2019 и 2020 году соответственно, что должно по сути являться некой шпаргалкой для работодателя, заинтересованному в трудоустройстве лиц с ОВЗ на квотируемые рабочие места [6], [7]. Хотя, действительно, на практике чаще всего работодатели относятся к квотам лишь с формальной точки зрения – предлагают инвалидам такие условия, при которых работа становится невозможной, либо она оплачивается минимальным заработком. Человек может формально числиться в организации, но не работать – инвалида могут взять на работу на 1 час в месяц и платить ему 1% оклада. Бывает так, что работодателю выгоднее заплатить штраф, который составляет от 5 до 10 тыс. руб. с руководителя за каждое незанятое рабочее место, что представляется более привлекательным, чем соблюдать квоту и создавать условия для работы людей с физическими и психологическими ограничениями [3].

3. Негативные ожидания работодателя, связанные с предоставлением специальных условия для создания комфортного рабочего места для подчиненного, а также доступной среды на территории предприятия [8]. Отметим, что региональный бюджет со своей стороны может профинансировать улучшение условий рабочего места в установленных законодательством нормах, а тем самым средства, которые будут потрачены сверх нормы, работодателю не будут возвращены. Также опасения у начальника возникают с низкой продуктивностью, связанной с особыми условиями построения графика работы, так и работы в постоянном иг-

норировании потребностей представителей дискредитированной группы граждан, что влечет за собой отвлечение других сотрудников, с целью оказания помощи инвалиды и т. д.

Стоит заметить, что адаптированность к производственной среде людей с дискредитированным стигматипом проходит даже и без помощи работодателя, что заставляет подчиненных приспособливаться к обычным условиям труда без учета их потребностей.

4. Проблема отсутствия у работодателя о том, какие обязанности и трудовые функции могут выполняться инвалидами дискредитированного стигматипа в той или иной мере, как можно компенсировать имеющиеся ограничения для повышения продуктивности работы и улучшения комфорта рабочего пространства, какие затраты придется понести [8].

В таких ситуациях гражданам с ОВЗ приходится брать инициативу в свои руки и объяснять, какие ограничения не позволяют ему выполнять тот или иной объем обязанностей, что необходимо изменить в системе требований, чтобы оставаться в приемлемом физическом и психологическом состоянии. Чаще всего инвалиды сталкиваются с 2 вариантами развития дальнейшего сотрудничества, где первый – полная адаптация под условия обычных подчиненных без учета условий, необходимых для обустройства рабочего места по стандартам, разработанным и зафиксированным в законодательных актах, и второй – невозможность дальнейшей работы в коллективе из-за непонимания со стороны руководства предприятия или компании. По итогу на рабочих местах можно увидеть лишь представителей группы дискредитируемого стигматипа, у которых как таковых выраженных отклонений нет, и ярлык «инвалид» к ним уже не относится из-за полного принятия условий обычного режима трудового дня, обустройства рабочего места и т. д.

Статистические итоги государственной программы «Доступная среда» в реалиях современной жизни неутешительны. Так, всего лишь 10 часть от общего количества инвалидов имеют какую-либо занятость, что является «красным» сигналом, который отражает невозможность полноценного видоизменения исходной

системы в сфере труда. Финансирование в различных областях проекта производится, а, как известно, тяжело отследить по итогу, были ли эффективно потрачены бюджетные средства, нашли ли им достойное применение. Пока в Российской Федерации будут так реализовываться федеральные государственные программы, положительного результата в реалиях будет добиться невозможно, тем более, когда на бумаге всё выверено и складно написано.

Подводя итоги, констатируем, что в правовом поле проблема трудоустройства людей с ограниченными возможностями здоровья нивелируется с каждым годом, хотя в реальной жизни дела обстоят совсем по-другому, поэтому необходимы более жесткие изменения в трудовом кодексе, которые обяжут работодателей четко выполнять зафиксированные условия и требования по реализации квотированных вакантных мест, дальнейшее обустройство рабочего пространства и изменения условий работы для достижения выхода на новый уровень в сфере социальной адаптации людей с инвалидностью.

Библиографический список

1. Государственной программа Российской Федерации «Доступная среда» [Электронный ресурс] / Министерство труда и социальной защиты Российской Федерации. – URL: <https://mintrud.gov.ru/ministry/programms/3/0> [Дата обращения: 20.02.2021].
2. Инфографика государственной программы «Доступная среда» на 2011–2015 годы [Электронный ресурс] / Министерство труда и социальной защиты Российской Федерации. – URL: https://mintrud.gov.ru/uploads/imperavi/ru-RU/Dostupnaya_sreda_vizualizatciya_itog.pdf [Дата обращения: 20.02.2021].
3. Подцероб, М. Почему инвалидам в России трудно устроиться на работу [Электронный ресурс] / Ведомости. 2019. – URL: <https://www.vedomosti.ru/management/articles/2019/06/26/805171-invalidam-trudno> [Дата обращения: 20.02.2022].
4. Предварительная оценка численности постоянного населения на 1 января 2021 года и в среднем за 2020 год [Электронный ресурс] / Федеральная служба го-

- сударственной статистики (Росстат). – URL: https://rosstat.gov.ru/storage/mediabank/of43wDjn/PrPopul2021_Site.xls [Дата обращения: 19.02.2022].
5. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 23.02.2018 № 308-р [Электронный ресурс] / Официальный интернет-портал правовой информации. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/-Document/View/0001201802270014> [Дата обращения: 20.02.2022].
 6. Сборник по трудоустройству инвалидов, сформированный на основе успешно реализованных региональных практик и мероприятий, в том числе осуществляемых социально ориентированными некоммерческими организациями [Электронный ресурс] / Министерство труда и социальной защиты Российской Федерации/ – URL: <https://mintrud.gov.ru/uploads/magic/ru-RU/Ministry-0-1001-src-1585754245.0802.pdf> [Дата обращения: 20.02.2022].
 7. Сборник, сформированный на основе обобщения лучших практик деятельности добровольческих (волонтерских) организаций в сфере предоставления услуг по содействию занятости инвалидов на базе служб занятости в субъектах Российской Федерации / Министерство труда и социальной защиты Российской Федерации [Электронный ресурс]. – [Дата обращения: 20.02.2022].
 8. Тринадцатко, А. А. О барьерах при трудоустройстве лиц с ОВЗ [Электронный ресурс] / Современные проблемы экономического развития предприятий, отраслей, комплексов, территорий Материалы Международной научно-практической конференции: в 2 тт. / под ред. М. В. Ивашкина, А.В. Колесникова. 2019. – Т. 2. – 454 с. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38093833> [Дата обращения: 19.02.2022].
 9. Уровень участия в рабочей силе, уровень занятости и уровень безработицы населения в возрасте 15–72 лет, имеющего инвалидность [Электронный ресурс] / Федеральная служба государственной статистики (Росстат). – URL: <https://rosstat.gov.ru/storage/mediabank/3XkNavZ8/tab4-7.htm> [Дата обращения: 19.02.2022].
 10. Численность инвалидов по возрастным группам в разрезе субъектов РФ [Электронный ресурс] / Федеральная государственная информационная сис-

тема «Федеральный реестр инвалидов». – URL: https://sfri.ru/analitika/chislennost/chislennost/chislennost-povostrastu?j¶mPeriod=2020-12-01T00:00:00.000Z&FRIDataOper_param-Period=2017-08-23T00:00:00.000Z&territory=1 [Дата обращения: 19.02.2022].

11. Липовая, О. А. Педагогическая психология: способы и средства оценивания в учебном процессе / О. А. Липовая. – Ростов-на-Дону, 2019. – 153 с.

Паршина А. Ю.,

доцент

УВО «Университет управления «ТИСБИ»

г. Казань, Россия;

Мелина Е.В.,

доцент

УВО «Университет управления «ТИСБИ»

г. Казань, Россия

НАСТАВНИЧЕСТВО СТУДЕНТОВ ВУЗОВ И ССУЗОВ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Аннотация. В статье представлено формирование инклюзивного наставничества в образовательной среде. Раскрыта важность внедрения наставничества в вузы и ссузы для сопровождения студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья и организация обучения будущих наставников.

Ключевые слова: инклюзия, наставничество, студенты, лица с ограниченными возможностями здоровья, инвалидность, обучение наставников.

Parshina A.Yu.,

HEI "University of Management" TISBI"

Kazan, Russia

Melina E.V.,

HEI "University of Management" TISBI"

Kazan, Russia

MENTORING UNIVERSITY AND SECONDARY STUDENTS IN AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Annotation. The article presents the formation of inclusive mentoring in the educational environment. The importance of introducing mentoring in universities and col-

leges to support students with disabilities and limited health capabilities and organizing the training of future mentors is revealed.

Key words: inclusion, mentoring, students, persons with disabilities, disability, mentor training.

В современных изменяющихся условиях в образовательной и воспитательной системе нашей страны возрастает необходимость интеграции в учебно-воспитательный процесс разнообразных инновационных форм работы с обучающимися, направленных на развитие ценностных мировоззренческих установок и формирование активных, ответственных и компетентных граждан [3]. Одним из наиболее эффективных и целесообразных средств является наставничество, как инновационный воспитательный подход в обучении и воспитании молодежи, который с каждым годом становится все популярнее. Указом Президента Российской Федерации Владимира Владимировича Путина 2023 год признан годом педагога и наставника.

Следует отметить, что в научном сообществе уделяется большое внимание подготовке к работе в рамках инклюзивного образования, в том числе в системе СПО и ВО. Так, И. М. Яковлева, Г.А. Репринцева и Л.В. Годовникова рассматривали проблемы подготовки специалистов к работе с детьми с ОВЗ. С.Я. Батышев, Е.В. Игнатьева, Ю.В. Рябкова рассматривали наставническую деятельность как один из методов работы с людьми с ОВЗ [1].

Наставник – авторитетный человек, способный к осуществлению связи между всеми институтами общества, помощи подростку советом и делом, содействию в решении вопросов его жизнеустройства (бытового, трудового). В основе наставничества лежит защита прав человека. Существует ряд личных качеств, жизненный опыт, ценности, которые влекут отдельных людей к данному виду помощи.

Итак, наставничество – волонтерский вид деятельности социально активных людей, готовых понять, принять и помочь. На сегодняшний день большую часть добровольцев (в том числе наставников) в России составляют студенты в возрасте от 18 до 25 лет. Они активно участвуют в различных акциях и мероприятиях,

помогают участвовать другим. Однако, часто их деятельность ограничивается фрагментарным характером, чему способствует отсутствие необходимых компетенций у наставника, которое может снизить качество помощи наставляемому [4].

Так, чтобы деятельность наставника имела положительный результат, он должен быть готов к взаимодействию с различными возрастными категориями «особых людей», включая детей, подростков и взрослых, которые развивались в специфических условиях и имеют нарушения развития. Наставническая деятельность в сфере инклюзии имеет свои особенности. Наставник должен быть готов к тому, что ему придется работать с людьми, у которых могут быть разные формы физических ограничений. Он должен уметь находить подход к такому человеку, учитывая его индивидуальные особенности. Он должен быть терпеливым и внимательным, уметь слушать и понимать людей, которые могут иметь проблемы с общением. Важно также научиться уважать личное пространство и границы каждого человека.

Можно сказать, что основная работа наставника – это оказание социально-психолого-педагогической помощи и поддержки человеку группы риска.

Роль наставника, работающего в условиях инклюзии, заключается в создании условий для социализации ребенка и его адаптации в социокультурной среде. Наставник также может заполнить социокультурные пробелы через свой личный опыт.

Одной из основных сфер в инклюзивном пространстве остается образование. В последнее время на него уделяется все большее внимание. Основная задача заключается в создании условий, обеспечивающих доступность и непрерывность образования, подготовке кадров, ценности человека и создании равных стартовых условий [5]. Однако, чтобы добиться успеха в этой области, необходимо начать с осознания необходимости изменения взглядов на эту проблему, разработки новых технологий и преобразования социума через создание человеческих отношений в образовательном пространстве.

Если рассматривать образовательный процесс, то студентам первого курса приходится разбираться и привыкать к «новой жизни». Здесь со многими проблемами первокурсники не в силах справиться самостоятельно. В связи с этим возникает потребность в наставнике, который позволяет оперативно решить ряд актуальных задач и проблем, возникающих у студентов первого курса. Успешный итог деятельности наставника – адаптация студентов первого курса с инвалидностью к студенческой жизни и создание условий, благоприятных для становления будущего специалиста.

Для организации работы наставников характерна четкая линейная организационная структура управления, поэтому Университет управления «ТИСБИ» разработал свою модель наставничества.

В модель сопровождение студентов с ОВЗ в вузе через наставничество включаются:

- наставник с инвалидностью;
- волонтерский центр;
- одногруппники;
- тьютор [2].

Наставник с инвалидностью – это студент со схожей нозологией, который учится на более старших курсах и имеет определенный опыт, который может передать наставляемому. Главным плюсом такого наставничества является понимание состояния наставника его наставляемым.

Волонтерский центр, а вернее волонтеры могут стать наставниками в различных аспектах обучения, а также во внеучебной деятельности, которая составляет не малую часть жизни студента с ОВЗ.

Одногруппники, которые адаптировались быстрее студента с ОВЗ, также являются хорошими наставниками для него. Они находятся в том же процессе обучения, могут мобильно оказывать помощь.

Тьюторами в вузе являются студенты старших курсов. Они могут оказывать помощь как всей группе, так и отдельному наставляемому человеку. Также в вузе есть тьютор, работающий непосредственно со студентами с ОВЗ и

инвалидностью, в штате Института инклюзивного образования. Он выступает в роли координатора учебного процесса, оказания помощи в выборе внеучебного направления, взаимодействует с коллективом студента, педагогами, разрабатывает индивидуальную образовательную траекторию, оказывает помощь в учебе и многое другое.

Чтобы модель наставничества работала эффективно необходимы следующие компоненты:

повышение профессиональных компетенций наставника в сфере наставничества;

нормативно-правовое обеспечение (действующие законы и положения, в рамках которых можно обеспечивать работу наставника, концепция, программа, комплексный план и т. д.);

психолого-педагогическое сопровождение;

кадровое обеспечение (сохранность контингента наставников, сохранность контингента наставляемых);

инвестиция в долгосрочное развитие (создание команды квалифицированных наставников). Если учесть все вышеперечисленное, то вполне это может стать долгосрочным проектом;

критерии эффективности работы с наставником. Снижение отчислений наставляемых студентов; снижение оставшихся на повторное обучение; увеличение процента успешной оценки по итогам курса; рост вовлеченности студентов с ОВЗ в активную среду и т. д.

Самая большая проблема вопроса наставничества – это выбор способных наставников, которые смогут качественно работать с данным типом людей. Решением данной проблемы может стать отбор желающих и готовых выполнять свой функционал наставников и последующее их обучение. Но встает вопрос о том, на чем именно необходимо делать акценты.

В программу обучения наставников необходимо включить следующие разделы:

I. Изучение особых категорий людей.

II. Особенности общения.

III. Навыки наставника.

IV. Наставничество в зоне риска эмоционального выгорания.

Рассмотрим данные разделы более подробно.

I. Изучение особых категорий людей

Важно уметь работать с людьми, у которых имеется патология и сопровождать их.

Существует несколько особых категорий людей:

лица с нарушением опорно-двигательного аппарата

лица с нарушением слуха

лица с ментальными нарушениями

лица, испытывающие затруднения в речи

лица с нарушением зрения

лица с общими заболеваниями (например, диабет, сердечно-сосудистые заболевания, раковые заболевания и т. д.)

лица с РАС.

Каждая патология имеет свои особенности, и наставники должны иметь четкое представление о них и как с ними работать.

II. Особенности общения.

Существуют различные особенности и правила общения личностей в социуме. При взаимодействии с людьми, имеющими особенности развития или инвалидность возникают дополнительные ограничения и правила поведения. Всем этим правилам взаимодействия наставники должны обучать. Конечно же, невозможно научиться всему, однако умение поддерживать, понимать, ориентироваться в диалоге, описывать ситуации и пространства и сопровождать людей с различными нарушениями – очень важный аспект.

III. Навыки наставника.

Каждый наставник должен овладеть определенным набором компетенций. Например, умение коммуницировать, найти выход из любой ситуации, владеть

социокультурными, организационными навыками, уметь ориентироваться в ЧС и т. д.

IV. Наставничество в зоне риска эмоционального выгорания.

Эмоциональное выгорание – это защитная реакция организма на длительное напряжение и стресс, когда тело и психика уже не выдерживают. Выгоревший человек перестает испытывать эмоции и желания, теряет интерес и мотивацию и больше не может делать то, что делал раньше, с такой же эффективностью.

Существует несколько стадий выгорания, такие как:

- Медовый месяц. Эта стадия чрезмерного увлечения своим делом: человек убежден, что все делает правильно, поэтому радуется любому вызову и хватается за каждую возможность помочь.

- Балансировка. Наставник начинает истощаться, но заставляет себя работать еще больше, игнорируя свои потребности. Сил становится все меньше, они не восстанавливаются подобающим образом, но он не замечает.

- Хронические симптомы. Это продолжение второй стадии, когда балансировка становится постоянной.

- Кризис. Это уже полноценное выгорание – наставник эмоционально истощен, перестает замечать других людей, производительность снижается, а вместе с ней и чувство собственной эффективности и ценности. Появляются мысли такого рода, как «Я в себя верю», «Я не понимаю, зачем все это», в итоге человек мечтает только о том, чтобы это состояние закончилось как можно скорее.

- Путаница. Это стадия, когда выгорание становится настолько привычным, что превращается в новую реальность. Наставник перестает что-либо замечать, чувствует внутреннюю пустоту, не понимая, что с ним, и теряет контроль над собственной жизнью.

Конечно же, в обучение могут входить и дополнительные компетенции, например, обучение оказанию первой помощи, обучение работы со специальным оборудованием (читающая машина, электронная лупа и т. д.), сурдоперевод,

тифлокомментирование и мн.др. Однако ранее названные компоненты должны быть неотъемлемой частью обучения наставника.

Подобное обучение является очень важным для работы с инклюзивными подопечными, поскольку дает дополнительные знания, которые наставник не имел возможности получить ввиду того, что основной вид его деятельности никак не связан с данной категорией людей.

Таким образом, в целом, инклюзивное наставничество является важным инструментом социализации и способствует достижению благополучия общества. Инклюзивное наставничество охватывает широкий спектр деятельности, однако только при обучении наставников можно достичь максимального эффекта в решении социальных проблем инвалидов-наставляемых.

Библиографический список

1. Мамедова, А. М. Система наставничества «студент-студент» / А.М. Мамедова // ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт», Колледж НГГТИ – Невинномысск, 2022. – URL: <https://infourok.ru/statya-na-temu-sistema-nastavnichestvastudentstudent6278864.-html> [Дата обращения: 20.09.2023].
2. Мелина, Е. В. Наставничество равных как эффективная форма сопровождения социальных лифтов студентов с ОВЗ / Е. В. Мелина // Инклюзивное образование – путь к успеху: материалы третьей международной научно-практической конференции. – Якутск, 2022. – С. 389–399.
3. Мелина, Е. В. Организация инклюзивного образования в профессиональных учреждениях Республики Татарстан / Е. В. Мелина // Инклюзия в образовании. – Казань, 2016. – № 2 (2). – С. 125–134.
4. Мелина, Е. В. Подготовка волонтеров в грантовой деятельности / Е. В. Мелина // Инклюзия в образовании. – 2022. – Т. 7. – № 3 (27). – С. 44–49.
5. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ. – URL: <https://base.garant.ru/70291362/> [Дата обращения: 20.09.2023].

Петренко В.Ю.
г. Ростов-на-Дону, Россия

МОДЕЛЬ СОПРОВОЖДЕНИЯ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НОДА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИЙ СОЦИАЛЬНОГО ТЬЮТОРСТВА

Аннотация. В статье рассматривается модель модель тьюторского сопровождения обучающихся во внеурочной деятельности обучающихся с НОДА, а также раскрываются содержание основных составляющих ее блоков и принципы, на которые она опирается.

Ключевые слова: социальное тьюторство, учащиеся с ОВЗ, модель тьюторского сопровождения, внеурочная деятельность

Petrenko V.Yu.
Rostov-on-Don, Russia

MODEL OF SUPPORT FOR EXTRACURRICULAR ACTIVITIES OF STUDENTS WITH EDUCATIONAL ACTIVITIES USING SOCIAL TUTORING TECHNOLOGIES

Annotation. The article discusses the model of tutor support for students in extracurricular activities for students with non-curricular activities, and also reveals the content of its main components and the principles on which it is based.

Key words: social tutoring, students with disabilities, model of tutor support, extracurricular activities

На каждом этапе школьного обучения внеурочная деятельность является необходимой составляющей развития личности обучающегося и направлена на удовлетворение разнообразных потребностей самопознания, самоуправления, самовыражения, самоопределения, самоутверждения и самореализации. При этом, реализация образовательных и воспитательных задач ставится тьютором в соответствии с индивидуальными и возрастными особенностями каждого отдельно взятого ребенка.

Успешное решение задач тьюторского сопровождения процессов социализации может быть достигнуто путем включения во внеурочную деятельность структурной модели, включающей определенные цели сопровождения на каждом этапе тьюторской деятельности, условия реализации такой модели в определенном образовательном учреждении, взаимодействие со

специалистами, работающими с учениками, а также инструменты, формы и методы организации тьюторского сопровождения и планируемые результаты такой деятельности.

Одним из часто используемых методов исследования является моделирование. В процессе моделирования выявляются, фиксируются и описываются наиболее существенные характеристики какого-либо объекта (сложной системы), ее существенные элементы, генетические, функциональные и иные связи между ними.

В.А. Штоф определил, что *модель* - это такая мысленно представляемая или материально реализованная система, которая отображает и воспроизводит объект так, что ее изучение дает новую информацию об этом объекте. [1]

Проанализировав различные классификации моделей, разработана модель тьюторского сопровождения обучающихся во внеурочной деятельности обучающихся с НОДА, относящейся к структурному виду, которая представлена на рисунке 1 и включает следующие основные блоки: целевой, содержательный, процессуально-деятельностный, результативно-оценочный.



Рисунок 1 – Модель сопровождения внеурочной деятельности обучающихся с НОДА с использованием технологий социального тьюторства

Целевой блок определяет цель тьюторского сопровождения обучающихся во внеурочной деятельности среднего общего образования и основан на современных исследованиях в области социализации старших школьников с применением технологии социального тьюторства.

Цель тьюторского сопровождения обучающихся во внеурочной деятельности среднего общего образования – создание условий для полноценного становления личности обучающегося, усвоения ценностей, общественных норм и установок, образцов поведения для наиболее мягкого и эффективного включения индивида в общественную жизнь, в соответствии с имеющимися возможностями и ресурсами ребенка.

Задачами тьюторского сопровождения обучающихся во внеурочной деятельности являются:

помощь в освоении каждым обучающимся культуры выбора и организации различных образовательных предложений;

сопровождение процесса конструирования обучающимися образа своего будущего и осознанного профессионального выбора;

организация работы по использованию обучающимся потенциала открытого образования и построению индивидуальной образовательной траектории;

создание условий развития личности каждого обучающегося.

Содержание тьюторского сопровождения внеурочной деятельности старших школьников с НОДА определяется структурными компонентами данной модели и устанавливает процессы взаимодействия между участниками сопровождения на всем периоде педагогической деятельности.

Обоснование теоретико-методологических подходов, уточнение основных понятий исследования позволили дать определение модели тьюторского сопровождения обучающихся во внеурочной деятельности среднего общего образования, под которой понимается системное образование, включающее блоки (целевой, содержательный, процессуально-деятельностный, результативно-

оценочный), результатом которого является формирование самоопределение и гармонично развитую личность обучающегося.

Также к целевому блоку относятся используемые тьютором, методологические подходы, а именно личностно ориентированный, системный, деятельностный и общедидактические и специфические принципы, подобранные в соответствии с возможностями и психофизическими недостатками обучающихся.

Рассмотрим подробнее общедидактические принципы обучения и воспитания:

Принцип научности необходим для формирования у школьников анализа учебных знаний, выявления и выделения существенных идей, метапредметных связей, использование терминов, знаний и фактов. При этом большую роль играют использование технических средств обучения (видеозаписи, презентации, учебные фильмы).

Принцип системности предполагает, что знания будут усваиваться через понимание и умение, что образует целостную систему учебного материала.

Суть принципа доступности предполагает выбор методов, форм и средств обучения в соответствии с уровнем умственного, психологического и физического развития школьника. Первоначально необходимо выявить ранее сформированные знания, умения и навыки, а уже затем постепенно давать новые, с учетом индивидуальных интересов.

Принцип наглядности помогает сформировать четкость восприятия сообщаемых знаний и предполагает использование целого комплекса средств, приемов и методов со словесными комментариями.

Принцип сознательности и активности предполагает формирование у школьников внутренней мотивации, потребности к изучению материала, возбуждение интереса познания.

Принцип прочности формируемых знаний, умений и навыков возможен при обеспечении постоянной связи учебного материала с практической деятельностью школьников.

Принцип перехода обучения к самообразованию помогает активизировать, развивать мыслительной деятельности обучающегося, сформировать способности самостоятельно добывать знания в сотрудничестве с тьютором, саморазвиваться.

Принцип разумного отношения к ребенку, при котором сочетаются требовательность и поощрения в обоснованном отношении.

Принцип природосообразности лежит в основе выбора методов, которые учитывают познавательные потребности, индивидуальные возможности школьников [2].

К специфическим принципам относится принцип сотрудничества. Принцип сотрудничества ориентирует тьютора на воспитание взаимной ответственности всех участников тьюторского сопровождения – тьюторанта, педагогов, специалистов, школьного психолога, медицинского работника, родителей.

Содержательный блок описываемой модели социального тьюторства во внеурочной деятельности включает в себя компоненты, которые можно определить как алгоритм деятельности тьютора.

Диагностический этап включает в себя проведение диагностики сформированности качеств старшеклассников с НОДА – это знакомство, свободная беседа, анкетирование, тестирование, интервьюирование.

Здесь же тьютором определяются интересы, сильные и слабые стороны обучающегося, его планы на будущее. Основная задача тьютора на этом этапе стимулировать мотивацию к совместной работе во внеурочной деятельности.

Во внеурочной деятельности среднего общего образования диагностика помогает решению ряда педагогических задач, таких как выявление уровня самоопределения и планирования деятельности для социализации ребенка, уровня сформированности навыков рефлексивно-аналитической работы.

На проектировочном этапе тьютор помогает тьюторанту оформить тематический портфолио. Для этого обучающийся собирает данные о своих ресурсах, достижениях, планах и другую информацию, которая впоследствии анализируется педагогами совместно с родителем и учащимся для составления индивидуального плана развития.

На реализационном этапе определяется индивидуальный маршрут тьюторского сопровождения обучающихся во внеурочной деятельности среднего общего образования с учетом индивидуальных особенностей и интересов тьюторанта.

Аналитический этап. Данный этап направлен на осуществление рефлексии учащимся достигнутых на данном этапе результатов. Аналитический этап формирует развитие адекватной самооценки, умению анализировать собственные способы действия.

Процессуально-деятельностный блок представлен следующими компонентами: условиями реализации данной модели тьюторского сопровождения, в том числе педагогическими; механизм тьюторского сопровождения старших школьников в НОДА, включающий в себя методы, технологии и средства, используемые тьютором при организации внеурочной деятельности.

Проведенный анализ специальной литературы, собственный опыт преподавательской деятельности дает основание утверждать, что педагогическими условиями внеурочной деятельности обучающихся являются:

создание открытой развивающей среды с учетом индивидуализации;

использование тьютором комплекса эффективных методов и приёмов;

разработка программы формирования профессионального самоопределения старшеклассников;

обеспечение рефлексивной направленности воспитательной деятельности обучающихся.

При выборе методов внеурочной деятельности важно выбрать оптимальный путь, позволяющий наиболее быстро и с эффективными результатами достичь поставленной цели. Таким образом, блочная модель сопровождения внеурочной деятельности обучающихся с НОДА с использованием технологий социального тьюторства можно представить как симбиоз основных характеристик: композиционная целостность, открытость и прагматичность.

Нужно отметить, что тьюторанты с НОДА сталкиваются с рядом трудностей в процессе социализации – это ограниченность социального опыта ввиду низкой мобильности и изолированность образа жизни, низкая толерантная грамотность современного общества, основанная на давлении стереотипов и отсутствие ценностного отношения к ним. Поэтому, представляется, что технологии социального тьюторства, полномасштабная работа с родителями, педагогическим коллективом и социумом, которая представлена в виде модели тьюторского сопровождения лиц с НОДА, позволяют наиболее мягко и качественно преодолеть данные барьеры.

Библиографический список

1. Межрегиональная Тьюторская Ассоциация. Официальный сайт // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://thetutor.ru/> [Дата обращения: 20.09.2023].
2. Холостова, Е. И., Дементьева, Н. Ф. Социальная работа с семьей ребенка с ограниченными возможностями / Е. И. Холостова, Н. Ф. Дементьева. – М., 2009. – 70 с.

Реус М.М.,
воспитатель высшей квалификационной категории,
«Социальный приют для детей и подростков
ГБУСОН РО»
г. Таганрог, Россия;
Хрипякова Н. Ю.,
социальный педагог,
«Социальный приют для детей и подростков
ГБУСОН РО»
г. Таганрог, Россия

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СОЦИАЛЬНОГО ПРИЮТА С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ, ОКАЗАВШИХСЯ ВРЕМЕННО В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ МЫ ВМЕСТЕ С ВАМИ, НО НЕ ВМЕСТО ВАС

Аннотация. В статье раскрывается, описывается, а также уделяется внимание проблеме детского неблагополучия. В статье освещены подходы и методы социальной адаптации воспитанников в современных жизненных условиях, уста-

новления их психического равновесия и создания для них устойчивого эмоционального климата.

Ключевые слова: детское неблагополучие, детский дом, интернат, приют, неполная семья, адаптация, развитие личности, развитие культуры.

INTERACTION OF A SOCIAL SHELTER WITH PARENTS OF CHILDREN WHO FIND THEMSELVES TEMPORARILY IN A DIFFICULT LIFE SITUATION WE ARE WITH YOU, BUT NOT INSTEAD OF YOU

Reus M. M.,

teacher of the highest qualification category
«Social shelter for children and teenagers
State budgetary institution of social
services for the population
of the Rostov region »

Taganrog, Russia;

Kchripyakova N.Yu.,

«Social shelter for children and teenagers
State budgetary institution of social
services for the population
of the Rostov region »

Taganrog, Russia

Annotation. The article reveals, describes, and also pays attention to the problem of childhood troubles. The article highlights approaches and methods for the social adaptation of pupils in modern living conditions, establishing their mental balance and creating a stable emotional climate for them.

Key words: children's troubles, orphanage, boarding school, shelter, single-parent family, adaptation, personality development, cultural development.

Сегодня Россия переживает всплеск детского неблагополучия. Многие дети воспитываются вне семьи в условиях детских домов, интернатов и приютов. Широко распространено скрытое детское неблагополучие, когда ребенок вроде бы живет в семье, но, по сути, обделен вниманием родителей по разным причинам (чрезмерная занятость, тяжелые заболевания, алкоголизм и т. д.). Большое количество детей воспитываются в неполных семьях. Можно констатировать, что устойчиво высокий процент населения страны не получает внимания и заботы со стороны самых близких людей (родителей), то есть живет в условиях родительской депривации. Воспитание в этих условиях накладывает отпечаток на жизнь и

развитие ребенка. Испытав дефицит родительского тепла, эти малыши отличаются от своих сверстников.

Они являются носителями целого ряда специфических заболеваний, имеют серьезные проблемы физического развития, нередко отстают в интеллектуальной сфере, характеризуются проблемами личностного становления и эмоциональной сферы. Развитие многих ребят отягощено неблагоприятной наследственностью. Очень часто они рождены от родителей с отягощёнными органическими нарушениями, а также другими тяжёлыми физическими и психическими заболеваниями.



Рисунок 1 – Анализ семей, получивших помощь в социальном приюте

На рис. 1 представлена схема, отражающая работу государственного бюджетного учреждения социального обслуживания населения Ростовской области «Социальный приют для детей и подростков г. Таганрога в 2022 г. (рис. 1). По времени дети находились до 3 месяцев и свыше года. Всего жизненно устроены 70 детей из них 61 ребёнок вернулся в родную семью, 3 ребёнка попали в приёмную семью, 3 – в детский дом, 2 ребёнка остались без родителей, законных представителей и 1 – достиг совершеннолетия.

В рамках реализации Национального проекта «Образование», Федеральных проектов «Поддержка семей» и «Патриотическое воспитание» решаются задачи по воспитанию гармонично развитой и социально активной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов РФ, а также психолого-педагогической, методической и консультативной помощи родителям. Целью нашей работы является создание условий для взаимодействия социального приюта с родителями детей, временно попавших в трудную жизненную ситуацию, посредством участия в клубе «Школа родительства».

Цель работы семейного клуба «Школа родительства» - это помощь в гармонизации детско-родительских отношений, а также повышение родительской компетенции в семьях, в том числе семьях группы риска. В рамках социального партнёрства специалистов клуба «Школа родительства» и АНО «Семейный центр ЛАД» позволяют решать сложные семейные проблемы.

Задачи клуба «Школа родительства»:

- диагностика и выявление социально-педагогических и психологических проблем, оказывающих препятствие на становление личности ребёнка в семье;
- мобилизация внутренних ресурсов семьи в преодолении трудных жизненных ситуаций и отстаивании своих интересов, развитие родительских компетенций;
- изменение отношений в семье в результате анализа семейной ситуации, формирование новой позитивной стратегии и тактики;

➤ организация просветительской работы по овладению родителями психолого-педагогических знаний в области семейного воспитания;

➤ проведение семинаров с участием психолога, педагогов, специалистов, родителей для решения вопросов о методах гармонизации детско-родительских отношений в семьях группы риска.

За истекший период было охвачено 23 семьи, в которых воспитывались 37 несовершеннолетних. 25 законных представителей, ближайших родственников детей были вовлечены в индивидуальные и групповые занятия, тренинги, беседы.

В работе использовались такие формы работы, как:

- Индивидуальная беседа с психологом, социальным педагогом, старшей медсестрой.

- Групповые занятия-тренинги, семинары, всеобучи.

- Создание группы взаимоподдержки. Реализация программы социально-психологической работы с родителями в семьях оказавшихся в трудной жизненной ситуации и семьях группы риска «Экология семьи». Темы занятий, семинаров в группе: как помочь ребенку адаптироваться в коллективе; травля в школе; профилактика жестокого обращения в семье; конфликты в семье (супружеские); конфликты в семье (детско-родительские); трудные подростки; если ребенок ворует; компьютерная зависимость. Семинары: «Тревога. Тревожный ребенок. Способы взаимодействия с ним», «Сказкотерапия». «Проективные методики»

- Совместные занятия детей и родителей, проведение мастер-классов по проекту трудового обучения «Рукодельница».

- Проведение консультаций социально-правовой направленности с родителями, родственниками детей на темы: Поддержка малоимущих граждан в РФ. «Льготы, пособия, социальные выплаты». «Поддержка многодетных семей в РФ». «Профилактика самовольных уходов».

- Участие родителей, родственников в совместных развлекательных, познавательных, спортивных мероприятиях, таких как: спартакиады, эстафеты, «Юбилей приюта – нам 20 лет», «Чеховский книжный фестиваль. Артемка и Денискины рассказы» и др.

- Организация акции «Дед Мороз в каждый дом». Охват 44 ребенка, проживающих в семьях, оказавшихся в трудной жизненной ситуации (бывших воспитанников).

По нашему мнению, гармоничные отношения в семье складываются тогда, когда родитель умеет понять потребность своего ребёнка, его чувства и правильно реагировать в различных ситуациях, в том числе конфликтных. Это является главным шагом к налаживанию детско-родительских отношений, а также способствует развитию взаимопонимания, укреплению семейных ценностей, существенно повышает уровень педагогической культуры родителей. Общение в неформальной обстановке родителей и специалистов учреждения позволяет оперативно решать актуальные проблемы, что определяет высокую эффективность в реализации реабилитационных программ с семьями.

Библиографический список

1. Федеральный закон от 10 декабря 1995г. №195-ФЗ «Об основах социального обслуживания населения Российской Федерации» с изм. и доп. от 25 ноября 2013 г.
2. Абаева, И. А. «Работа образовательного учреждения по профилактике вредных привычек и пропаганде здорового образа жизни» // И. А. Абаева [Электронный ресурс]. – URL: <http://festival.1september.ru/articles/506939/> [Дата обращения: 20.03.2018].
3. Бабкин, Н. И. Хрестоматия и комментарий по социальной педагогике / Н.И. Бабкин. – Москва, 1999.
4. Александровская, Э. М., Кокуркина, Н. И., Куренкова, Н. В. Психологическое сопровождение школьников: учебное пособие для вузов. – Москва: Академия, 2002. – 208 с.
5. Битянова, М. Р. Организация психологической работы в школе / М. Р. Битянова. – Москва: Совершенство, 1998. – 268 с.
6. Гуров, В. Н. Опыт организации социально-педагогической работы / В. Н. Гуров // Педагогика. – 2003. – № 4. – С. 60.

7. Дементьева, И. Ф. Социализация детей в семье: теории, факторы, модели / И.Ф. Дементьева. – Москва: Генезис, 2004. – 232 с.
8. Дети в трудной жизненной ситуации: Новые подходы к решению проблем / Фонд поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации. – М., 2010. – 26 с.
9. «Конституция Российской Федерации» (принята всенародным голосованием 12.12.1993 г.) (с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ от 21.07.2014 № 11-ФКЗ) // «Собрание законодательства РФ» от 04.08.2014. – № 31.

Сечко Т.А.
магистрант
ТИ имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»
г. Таганрог

АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. Данная статья раскрывает понятие термина «социализация», рассматривает задачи социализации для детей с ОВЗ, особенности психики детей с ОВЗ.

Ключевые слова. Социализация, интеграция, социальная среда, психика.

Sechko T.A.
Undergraduate student
Chekhov Technical University (branch)
Federal State Budgetary Educational I
nstitution "RSEU (RINH)"
Taganrog

FEATURES OF SOCIALIZATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES

Annotation. This article reveals the concept of the term "socialization", considers the tasks of socialization for children with disabilities, the peculiarities of the psyche of children with disabilities.

Key words: Socialization, integration, social environment, psyche.

В процессе формирования личности человека социализация играла важную роль, независимо от того, осознавал ли сам человек этот процесс или нет. Однако в последнее время внимание уделяется особенно детям, их быту и условиям жизни, которые меняются с течением времени. История детства является историей развития ребенка внутри семьи. Рождение ребенка с особыми потребностями в воспитании представляет особые вызовы для семьи, особенно в области обучения и воспитания. В настоящее время мы наблюдаем изменение подхода к проблемам обучения и воспитания детей с различными нарушениями.

В области специального образования с конца 80-х годов XX века все большее внимание уделяется понятию «социализация». Профессор Н.М. Назарова в своих исследованиях определяет социализацию как процесс и результат освоения человеком знаний и навыков, необходимых для участия в общественной жизни. Это включает в себя формирование общепринятых стереотипов поведения, освоение ценностных ориентаций и умение справляться с различными ситуациями общественного взаимодействия. Однако, Н.М. Назарова также отмечает, что в нашей стране долгое время существовала покровительская позиция общества и государства по отношению к детям с проблемами развития. Такая позиция нарушает нормальные взаимоотношения между человеком и окружающей средой, а также способствует формированию иждивенческих установок у людей с ограниченными возможностями. Современная концепция социальной реабилитации людей с ограниченными возможностями предполагает предоставление всем равных возможностей для полноценного участия во всех сферах жизни и социальной активности.

Одной из ключевых задач, требующих решения, является подготовка детей с особыми потребностями к самостоятельной жизни и успешной интеграции в общество. Это включает в себя не только обеспечение их взаимодействия с обычными детьми, но и применение специальных психолого-педагогических методов в процессе обучения и воспитания. Интеграция детей с особыми потребностями предполагает активное воздействие общества и социальной среды на их личностное развитие, а также постоянное совершенствование общества в

целом. В ходе исследования, проведенного Б.И. Пинским, было выявлено, что определенные дети испытывают низкую и хрупкую самооценку, сильно зависят от внешней оценки. В то же время, другие дети, отставшие в развитии, обладают высокой самооценкой и мало реагируют на мнение окружающих. Следует отметить, что даже у самокритичных и неблагополучных детей может наблюдаться видимая независимость от внешней оценки. Это может быть результатом привычки к неудачам и создания своего рода защитного механизма от внешней оценки.

Физиологическим основанием эмоций и чувств является взаимодействие связей, формирующихся в коре больших полушарий и в подкорковой области. У детей с ограниченными возможностями наблюдаются определенные особенности, связанные с ослаблением активности высшей нервной системы и замедлением психического развития. У таких детей часто отмечается слабость и неустойчивость в намерениях. Они проявляют отсутствие активного стремления к действиям и склонность к короткосрочной и близкой мотивации. Снижение силы волевых действий, вызванное недостатком стойких побуждений, обусловлено уменьшением активности мозга и ослаблением эмоционального состояния. В результате, у детей с ОВЗ наблюдается существенное снижение импульсивности, что затрудняет успешное выполнение волевых актов. Они часто не завершают начатые дела и забывают о них. Кроме того, стоит отметить, что эмоциональное благополучие учеников в коллективе в значительной степени зависит от их отношений с одноклассниками. В специальной школе часто наблюдаются связи между деловыми и личными отношениями учеников. В исследованиях И.Г. Еременко были проанализированы особенности личных взаимоотношений детей с ОВЗ. Оказалось, что нередко у них наблюдается недостаточная и неправильная мотивация в выборе друзей, равнодушие к своему положению в коллективе и нестабильность в отношениях. Автор объясняет эти особенности недостаточным уровнем самосознания учеников, недоразвитием их общественной направленности, ограниченностью мотивационной основы и сложностью формирования характера. Одним из основных факторов, влияющих

на возникновение вторичных дефектов в личности детей с ограниченными возможностями, являются проблемы в их социальных взаимоотношениях и неудовлетворенная потребность в общении. Исследования показывают, что поступление в специальную школу помогает ребенку наладить оптимальные коммуникационные отношения, способствует его социализации и развитию навыков общения с окружающими, а также формирует коллективные связи. Наталья Петровна Долгобородова, изучая формирование коллектива и межличностные отношения в специальных школах, подчеркивает важность специфики состава учащихся в этом процессе.

Особенности психики и слабость развития высших психических процессов у детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) ограничивают их круг общения и взаимодействия. Их сфера действия ограничена, процессы более элементарны и просты, отношения менее интимные и разнообразные, преимущественно имеют прямой и непосредственный характер. Сформировавшиеся внутриколлективные связи часто являются индивидуальными и неосознанными, имеют ограниченную область применения и основываются на эмоциональном восприятии. Такие отношения более жесткие и менее устойчивые, часто обусловлены конкретной ситуацией. Исследования показывают, что профессиональная направленность личности подростка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) развивается благодаря коррекционно-воспитательной работе, что способствует их личностному росту. Однако ученики 8-9 классов специальных коррекционных школ имеют низкий уровень готовности к самостоятельной жизни по многим адаптационным факторам. Например, у них ограничен круг познавательных интересов, они ориентированы на ближайшее будущее, имеют слабо сформированную самооценку и мало стремятся к самопознанию. Исследования показывают, что многие дети с ограниченными возможностями занижают свою готовность к самостоятельной жизни, возможно из-за недостатка опыта и контактов со своим окружением. Они не проявляют беспокойства о своей будущей жизни, что может быть связано как с завышенной самооценкой, так и с недостатком развития навыков адаптации. Однако для

полноценной социальной адаптации детей с ограниченными возможностями, необходимо формирование их нравственно-правового сознания и ценностных ориентаций. В исследованиях В.В. Воронковой, Н.П. Долгобородовой, С.Л. Мирского, А.Н. Смирновой, Ж.И. Шиф и других ученых рассматривается особенность ценностных ориентаций у детей с ограниченными возможностями.

В.В. Воронкова отмечает, что интеллектуальный дефект создает трудности в обеспечении социально-нормативного поведения и увеличивает вероятность социальных отклонений в индивидуальном поведении личности. Нарушения в познавательном развитии затрудняют формирование убеждений, которые регулируют поведение. Неумение разобраться в ситуации и осознать причинно-следственные связи между поступком и его результатом является основной причиной нарушения поведения умственно отсталых детей. Незрелость эмоций, нацеленность детей на удовлетворение примитивных потребностей, снижение критичности и самокритичности, повышенная внушаемость и нарушения в развитии воли все это является факторами, которые значительно затрудняют воспитание и социализацию учащихся коррекционной школы.

Отсутствие самостоятельности и недостаточная моторная ловкость приводят к тому, что ученик становится объектом насмешек со стороны сверстников, исполняет социальные роли, которые унижают его достоинство. Особенности развития детей с умственной отсталостью затрудняют процесс формирования их социально-нормативного поведения и в целом социализацию детей с ОВЗ.

Библиографический список

1. Акатов, Л. И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л. И. Акатов. – М.: Гуманит. изд. Центр «ВЛАДОС», 2013. – 415 с.
2. Соколова, Н. Д. Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании / Н. Д. Соколова, Л. В. Калиникова. – М.: Изд-во МГУ, 2015. – 180 с.

Сечко Т.А.
магистрант
ТИ имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»
г. Таганрог

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ С ПОМОЩЬЮ МУЗЫКОТЕРАПИИ

Аннотация. В данной статье рассматривается метод музыкотерапии как средство социализации детей с ОВЗ.

Ключевые слова. Социализация, музыкотерапия, танцевальная терапия, вокалотерапия, сказкотерапия.

Sechko T.A.
Undergraduate student
Chekhov Technical University (branch)
Federal State Budgetary Educational I
nstitution "RSEU (RINH)"
Taganrog

SOCIALIZATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES WITH THE HELP OF MUSIC THERAPY

Annotation. This article discusses the method of music therapy as a means of socialization of children with disabilities.

Key words. Socialization, music therapy, dance therapy, vocalotherapy, fairy tale therapy.

Музыкотерапия – это метод, который использует музыку для коррекции эмоциональных отклонений, страхов, двигательных и речевых расстройств, поведенческих проблем, коммуникативных трудностей, а также для лечения различных соматических и психосоматических заболеваний. Музыка и человек взаимодействуют уже давно, уходя корнями в самое начало человечества. Уже в древности музыка использовалась в целях лечения. Исторические источники свидетельствуют о широком использовании музыки во врачебной практике.

Музыкотерапия является эффективным методом, который достигает впечатляющих результатов. Она способна преодолеть психологическую защиту у детей, особенно у гиперактивных, благодаря своему увлекательному и успокаивающему воздействию. Однако, она также может активизировать и заинтересовать

детей. Тихие и замкнутые дети становятся более активными, подвижными и спонтанными, развивая свои навыки взаимодействия с другими людьми. Кроме того, музыкотерапия помогает психологу установить контакт с ребенком и развивает его коммуникативные способности, а также улучшает речевую функцию.

Музыкальные занятия также способствуют развитию творческих способностей и приобретению практических навыков, например, игры на музыкальных инструментах. Дети, которые испытывают трудности с учебными нагрузками, легко усваивают небольшие музыкальные сессии на каждом занятии.

Уже с двух лет детей с ограниченными возможностями можно успешно лечить и развивать с помощью музыкотерапии. Чем раньше начинается лечение, тем больше шансов на положительный результат.

Сегодня музыкотерапия является самостоятельным психокоррекционным направлением, основанным на двух аспектах воздействия.

Музыкотерапия может оказывать два основных типа лечебного воздействия на организм человека. Первый – психосоматический, который направлен на восстановление функций организма. Второй – психотерапевтический, который помогает корректировать отклонения в личностном развитии и психоэмоциональном состоянии.

Музыкальный контакт, используемый в музыкотерапии, является безопасным, ненавязчивым и индивидуализированным. В музыкотерапии выделяются три уровня индивидуального воздействия. Рассмотрим эти уровни.

На коммуникативном уровне педагог устанавливает эмоциональный контакт с ребенком с помощью мелодичных произведений классической музыки. Ребенок может играть или танцевать под музыку, а педагог наблюдает за ним и поощряет его. Важно, чтобы к концу занятия педагог мог приблизиться к ребенку, взять его за руку, погладить по спине и проявить заботу.

На реактивном уровне главной целью является вызвать у ребенка катарсис, при этом он играет с предметом, который его пугает, под музыку. Например, ребенку предлагается кукла, которая может выглядеть пугающе. Сначала ребенок дает ей имя, а затем под ритмичную музыку, начинает взаимодействовать с ней в

соответствии с инструкцией психолога: «Страшилка» начинает убегать от нас, мы ее ловим, кидаем, прогоняем, а затем она уходит от нас.

На регулирующем уровне предлагаются различные ситуации, в которых "страшилка" и ребенок могут оказаться. Ребенку предлагают выбрать музыку, под которую "страшилка" будет общаться с ним: медленную и расслабляющую, или быструю и активизирующую. Выбор музыки помогает подчеркнуть особенности эмоционального состояния ребенка и его отношение к пугающим объектам.

Педагог имеет возможность работать с различными детьми и использовать на занятиях как знакомые, так и незнакомые произведения.

Музыкотерапия представлена в двух формах - индивидуальной и групповой, каждая из которых может быть реализована через три вида музыкотерапии. Один из этих видов – рецептивная музыкотерапия. Путем восприятия музыки ребенок может погрузиться в мир воображения, отрешиться от реальности. Психолог помогает ребенку настроиться на определенную музыкальную картину, которая помогает избавиться от негативных эмоций и погрузиться в красоту природы и окружающего мира.

После прослушивания музыки психолог спрашивает у ребенка, что он видел, чувствовал и делал в своем воображаемом путешествии. Ребенок может описать и нарисовать свою картину. Это помогает ему снять напряжение, успокоиться и улучшить свое психоэмоциональное состояние. В работе с психологами также применяется второй вид музыкотерапии – интегративная музыкотерапия. Например, занятия могут включать не только прослушивание музыки, но и просмотр видеозаписей с разнообразными картинами природы, чтобы совместить музыкальное и визуальное восприятие.

Классическая музыка и звуки природы имеют наибольший терапевтический эффект. При использовании этих звуков, ребенку предлагается окунуться в мир природы, услышать звонкий прохладный ручей или оказаться на солнечной лужайке. Он может вообразить, как ловит бабочек, или расслабляется, лежа на мягкой зеленой траве. Комбинирование этих двух видов восприятия создает более сильный психокоррекционный эффект.

Активная музыкотерапия – это третий вид музыкотерапии, который применяется при работе с детьми. Он может включать такие элементы, как вокалотерапия и танцетерапия. Целью такой терапии является коррекция психоэмоциональных состояний у детей с низкой самооценкой, недостаточным самопринятием и сниженным эмоциональным тонусом.

Танцевальная терапия предоставляет возможность детям выразить свои эмоции через танец, освободиться от напряжения и передать свое настроение и ощущения. Она также включает элементы сказкотерапии, которые особенно впечатляют детей. Под определенную музыку дети вместе с педагогом погружаются в сказку, изображают героев из любимых сказок и даже сочиняют свои собственные истории. Каждому герою сказки соответствует своя мелодия, которая может меняться в зависимости от настроения ребенка. Кроме того, стоит отметить метод вокалотерапии, который также играет важную роль в этом процессе.

В работе с детьми в рамках вокалотерапии наши занятия направлены на формирование оптимистического настроения. Мы просим детей исполнять жизнеутверждающие песни-формулы и оптимистические детские песни, которые они могут петь под фонограмму или с аккомпанементом. В результате дети становятся более эмоционально отзывчивыми и раскрепощенными в незнакомой для них обстановке. Они также снимают мышечные напряжения, их артикуляция становится более пластичной, что благотворно влияет на их общее эмоциональное состояние. Как правило, после занятий вокалом дети приходят в позитивном настроении.

Музицирование на детских шумовых инструментах, таких как ложки, бубен, маракасы и треугольник, является эффективным методом развития. Они не только привлекают внимание детей, но и способствуют их успокоению и адекватной реакции на замечания. Игра на таких инструментах требует определенных навыков, поэтому приносит детям удовлетворение и повышает их самооценку. Осознание того, что они способны освоить сложное занятие, поднимает их настроение и дает уверенность в собственных силах в повседневной жизни.

Таким образом, музыкотерапия может положительно влиять на общее эмоциональное состояние детей и повышать их эмоциональный статус, если будут

созданы благоприятные условия для занятий с детьми музыкотерапией, применены разнообразные методические приемы: специальные музыкальные упражнения, игры и задания, подобраны специальные музыкальные произведения, активно задействованы все органы чувств у детей, а также установлена интеграция музыкального воздействия с другими видами деятельности.

Библиографический список

1. Апраксина, О.А. Из истории музыкального воспитания / О.А. Апраксина. – М. 2012 – 186 с.
2. Дубровская, Т. А. Адаптация и реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья / Т. А. Дубровская, М. В. Воронцова, В. С. Кукушкин. – М.: Изд-во Российского государственного социального университета, 2012. – 362 с.

Соломатина Н. А.,
инструктор ФК МБДОУ д/с № 36,
г. Таганрог, Россия

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности и проблемы социализации детей дошкольного возраста. Раскрыто понятие «социализация личности» и «социальное развитие дошкольников». Описано влияние семьи и детских дошкольных образовательных учреждений на становление личности и социализацию детей дошкольного возраста

Ключевые слова: социализация, ребенок, дошкольник, семья, дошкольное образовательное учреждение, личность, процесс.

Solomatina N. A.,
instructor of FC MBDOU d/s No. 36,
Taganrog, Russia

FEATURES OF SOCIALIZATION OF PRESCHOOL CHILDREN

Annotation. This article discusses the features and problems of socialization of preschool children. The concept of "socialization of personality" and "social development of preschoolers" is revealed. The influence of the family and preschool education-

al institutions on the formation of personality and socialization of preschool children is described

Key words: socialization, child, preschooler, family, preschool educational institution, personality, process.

«Социализация – это процесс, в результате которого младенец формируется в сознательную личность, осваивающую культуру, в которой он рожден».
Э. Гидденс

Современный образовательный и воспитательный процесс в дошкольном учреждении характерен поиском оптимальных условий развития личности и потенциала подрастающего поколения. Социализация детей дошкольного возраста это одно из важных направлений отечественной педагогики и психологии. Каждый человек находится среди людей, общества. Взаимоотношения и взаимодействие строятся на общепринятых нормах и ценностях, человек подчиняется определенным правилам, которые нужно знать и соблюдать. А как процесс социализации происходит у детей и в чем его особенность? Эти вопросы разберем более подробно.

Дошкольное детство – это один из самых важных этапов детства, период первичного становления личности, который в значительной степени отвечает за дальнейшее развитие ребенка. Это период овладения социальным пространством человеческих отношений через общение с близкими взрослыми, а также через игровые и реальные отношения со сверстниками. Ребенок понимает, что мир наполнен родными и чужими людьми и с ними нужно общаться, сосуществовать, взаимодействовать, считаться, договариваться, помогать и получать помощь. Родители и дошкольные образовательные учреждения участвуют в процессе социализации ребенка и передают опыт социального поведения, помогают сформировать личностную систему ценностей.

В современном мире особо важной считается проблема социализации личности дошкольника, что является основой для дальнейшего и успешного развития ребенка. От степени социализации, насколько развитым будет дошкольник, воспринимая на первых этапах процесса социализации нормы и установки, которые

нужны, чтобы стать равноправным и полноценным членом своей социальной среды, зависит будущее социальное развитие ребенка.

Социализация личности – это достаточно сложный процесс, в котором приходится постоянно преодолевать многочисленные кризисы и препятствия. Тем не менее, детям этот процесс дается труднее, а противоречия и сложности, которые встречаются на пути, затрудняют процесс.

Социальное развитие дошкольников – это процесс усвоения ценностей, традиций и культуры социума, социальных качеств личности, где дети учатся жить по определенным правилам и считаться с нормами поведения.

«Процесс социализации проходит стихийно под воздействием основополагающих жизненных факторов и в условиях воспитания. Основными первичными институтами социализации ребенка являются семья и детский сад. Однако современная семья не всегда может в полной мере обеспечить полноценное развитие ребенка, его адаптивных возможностей, его подготовку к социализации. Поэтому основная роль в приобщении дошкольников к социальному опыту ложиться на плечи дошкольного образовательного учреждения и детского психолога. Для решения этой глобальной задачи необходимо оптимизировать воспитательный процесс, грамотно используя все имеющиеся возможности, традиционные и инновационные подходы работы с детьми» [2, 17].

Создание благоприятных социальных условий для полноценного развития ребенка – это ведущая педагогическая идея опыта. Для того чтобы условия приносили ощутимый результат и удовлетворяли требованиям, детскому саду нужно поддерживать взаимосвязь с семьей дошкольника. Семья и ДООУ не могут заменить друг друга и должны выполнять особые функции, взаимодействуя для полноценного социального развития ребенка.

Детский сад – это первая ступень образования, он необходим для первичной социализации ребенка, обучения навыкам общения, а также для решения проблемы занятости родителей.

В процессе социализации можно выделить основные функции ДООУ:

- создание условий для развития индивидуального развития;

- разделение воспитанников в соответствии с их личными ресурсами по отношению к реальной социальной структуре общества;

- независимость воспитанников от взрослых;

- приобщение к культуре общества.

Именно детский сад осуществляет социальное воспитание, создает условия для целенаправленного позитивного развития и духовно-ценностной ориентации, воспитывает социальные знания, нормы, правила.

«Социально-педагогическая деятельность в условиях ДОУ – это та работа, которая включает педагогическую и психологическую деятельность, направленную на помощь ребенку, педагогу и родителю в развитии собственной индивидуальности, организации себя, своего психологического состояния; помощь в решении возникающих проблем и их преодоление в общении; а также помощь в становлении маленького человека в обществе.

Само слово «общество» произошло от латинского «societas», означающего «товарищ», «друг», «приятель». Уже с первых дней жизни ребенок является существом социальным, так как любая его потребность не может быть удовлетворена без помощи и участия другого человека.

Социальный опыт приобретается ребенком в общении и зависит от разнообразия социальных отношений, которые ему предоставляются ближайшим окружением. Развивающая среда без активной позиции взрослого, направленной на трансляцию культурных форм взаимоотношений в человеческом обществе, социального опыта не несет. Усвоение ребенком общечеловеческого опыта, накопленного предшествующими поколениями, происходит только в совместной деятельности и общении с другими людьми. Именно так ребенок овладевает речью, новыми знаниями и умениями; у него формируются собственные убеждения, духовные ценности и потребности, закладывается характер» [4].

Социализировать дошкольника – это обогащение индивидуального опыта, развитие социальных нужд, формирование социальных умений и навыков, развитие способности принимать во внимание окружающих, согласовывать свою позицию, уступать собственным интересам в пользу социальной группы, поддержи-

вать другого человека в сложной ситуации и получать наслаждение от помощи. Иными словами, находить свое место среди сверстников в соответствии со своими возможностями и притязаниями.

В.А. Сухомлинский говорил, что «на начальных этапах социализации, в дошкольном детстве и младшем школьном возрасте в сознании детей еще трудно утвердить стойкие взгляды и тем более идейные убеждения. В основе их духовной жизни лежат образные представления, переживания, чувства. Это своеобразные «следы» того образа жизни, который ведет ребенок в семье, в общении со сверстниками». Когда он обращался к учителям и родителям, он отмечал: «В семье, в тончайших прикосновениях отца и матери к детскому сердцу и разуму пишется самая мудрая, самая сложная и в то же время самая простая – потому, что она доступна каждому отцу, каждой матери – страница книги, которую мы называем общественным воспитанием. Общество – это огромный дом, сооруженный из маленьких кирпичиков – семей» [1, 27].

Семья для ребенка – это весь мир, где он существует, она закладывает необходимую базу. Именно в семье, ребенок получает первые представления о социальных нормах, правилах и нормах поведения, делает открытия, чувствует эмоции, функционирует, получает чувство безопасности, которое позволяет ему взаимодействовать с окружающим миром. Положительные условия социализации в семье, чувство заботы родителей, плодотворно влияют на успешность взаимодействия индивида в социуме, в результате ребенок получает возможность развиваться и становится частью общества. Социализация в семье заключается в правильном воспитании, это основа прочного вхождения в жизнь, где ребенок должен научиться нести ответственность за свои поступки и принимать решение.

Э. З. Фромм – немецкий философ, социальный психолог, психоаналитик, доказывает значимость семейных ценностей на мировоззрение и социализацию личности ребенка в семье: «Семья – есть своего рода «психологический посредник» общества, поэтому в процессе адаптации в семье ребенок формирует характер, который затем станет основой его адаптации к обществу и решения различных социальных проблем» [3, 25].

Методы и средства социализации личности ребенка дошкольного возраста непосредственно зависят от возрастного развития, где главное в личностном развитии следующее:

- для детей до 1 года общение в семье – это самое главное, так как через семейные отношения и ценности усваиваются и формируются шаблоны поведения, воспринимается базовая информация о внешнем мире.
- от года до трех лет – ребенок нуждается в потребности общения детского коллектива, поэтому следует создавать условия для межличностных коммуникаций, где дети учатся сосуществовать в обществе, сопереживать, делиться, помогать.
- от трех до шести лет – главное средство познание мира происходит через общение, ребенок через собственную речь учится задавать вопрос, отвечать, строить диалог, анализировать свои знания.

На любом возрастном этапе социализация ребенка происходит через игру, поэтому разрабатываются и совершенствуются методики развития, которые в игровой и доступной форме направлены на подачу информации. Игры должны проводиться со сверстниками, где коммуникативные контакты могут принимать любую форму. Игра может быть с разными уровнями взаимодействия, одиночной или командной. Коммуницируя в таких играх, дошкольники учатся контролировать собственные чувства, понимать других детей, воспринимать смысл разных правил и ограничений, имитировать поведение взрослых, выражать свои переживания. В игре развивается общение ребенка со сверстниками, появляются новые формы общения со взрослыми. Благодаря коммуникативным играм, ребенок, как бы, открывает и познает новый мир взрослого – мир отношений, мир возможностей, активно и эмоционально включается в него.

Таким образом, можно сделать вывод, что дошкольное детство – это важный период в социальном становлении личности, так как пик социализации технически совпадает с периодом дошкольного возраста при условии активной адаптации ребенка к культурной среде. Это период формирования личности, так как дошкольный возраст чувствителен для социального познания из-за бурного развития восприятия, мышления, памяти, воображения, речи. Эти психологические

достижения позволяют старшим дошкольникам эффективно вписываться в мир людей и его осваивать, делать выбор в социуме по отношению к событиям, социальной роли. Огромную роль в социализации личности играет семья и ДОО, так как это две первичные социальные группы. Личностное развитие ребенка и освоение им культурных ценностей осуществляется через включение в совокупность доступных отношений. Семья и ДОО являются первой общественной средой для ребенка, и именно через них он познает весь окружающий и социальный мир.

Библиографический список

1. Сухомлинский, В. А. Родительская педагогика. – Серия «Родителям о детях» / В.А. Сухомлинский. – СПб.: Питер, 2017.
2. Щетинина, А. М. Социализация и индивидуализация в детском возрасте: учебное пособие / А. М. Щетинина. – ВН.: НовГУ, им. Ярослава Мудрого, 2004.
3. Фромм, Э.З. Человек для себя / Э.З. Фромм. – М.: Аст; Минск: Харвест, 2012.
4. Поволжская государственная социально-гуманитарная академия. Файловый архив студентов [Электронный ресурс]. – URL: <https://studfile.net/preview/-4189989/page:6/> [Дата обращения: 16.08.2023].

Скуднова Т.Д.

д-р филос. наук, профессор кафедры психологии;

Гутник Д.Н.

магистрант

ТИ имени А.П. Чехова (филиала)

«РГЭУ (РИНХ)»,

г. Таганрог, Россия

ВЛИЯНИЕ ДЕТСКИХ СТРЕССОВ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКУЮ УСТОЙЧИВОСТЬ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В статье рассмотрено влияние детских стрессов на психологическую устойчивость личности во взрослом возрасте. Проведен анализ исследования влияния детского стресса на психологическую устойчивость личности. Цель нашего исследования – выявление психологической устойчивости к стрессу,

а также сравнение личностей, перенесших стресс в детском возрасте с теми людьми, у которых он отсутствовал.

Ключевые слова: детский стресс, дистресс, психологическая устойчивость, копинг-стрессовые стратегии, стрессовые переживания, стрессоустойчивость.

INFLUENCE OF CHILDREN'S STRESS ON PSYCHOLOGICAL STABILITY OF PERSONALITY

Skudnova T.D.

Dr. Philos. Ph.D., Professor of the Department of Psychology;

Gutnik D.N.

Master's student of the Department of Psychology

A.P. Chekhov Taganrog Institute (branch) of the Russian State University of Economics (RINH), Taganrog, Russia

Annotation. The article discusses the influence of childhood stress on the psychological stability of the individual in adulthood. An analysis of the study of the impact of childhood stress on human behavior is carried out. The purpose of our study is to identify psychological resistance to stress, as well as to compare individuals who experienced stress in childhood with those who did not have it.

Key words: childhood stress, distress, psychological stability, coping-stress strategies, stressful experiences, stress resistance.

Современные нестабильные, неопределенные иногда экстремальные условия жизни человека во многом способствуют возникновению стресса. По статистике, 75% женщин и 52% мужчин, работающих в этих условиях жизни, страдают от физического и психического стресса. Данные Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) выявили, что 45% болезней начинаются из-за стресса.

Известно, что понятие «стресс» было введено в научный оборот канадским физиологом Гансом Селье в 1936 году, который первоначально назвал этот процесс общим адаптационным синдромом, то есть неспецифической нейрогормональной реакцией организма на любой раздражитель. Стресс – это процесс, при котором все системы организма внутренне изменяются в ответ на интенсивное или длительное воздействие стрессоров. Стресс может быть вызван как положительными, так и отрицательными факторами [1].

Умеренный стресс, (по-другому его называют эустресс) – это безопасный стресс, в итоге сам стресс уничтожается, а защитные функции организма восполняются. Негативный стресс, (по-другому дистресс) – это стресс, в результате ко-

того организм человека начинает терять защитные механизмы, благодаря которым человек справляется со стрессом. Он быстро может перейти в хронический стресс, и тогда появляются психосоматические расстройства человека [3].

По данным научных исследований 60% детей испытывают стресс [2]. Ученые из Института неврологии при Университете штата Джорджия (Georgia State University Neuroscience Institute) выявили, что у людей, которые в детском возрасте испытали на себе различного рода стресс, могут возникать изменения в областях головного мозга. Такие изменения влияют на способность мыслить критически, учиться, запоминать и способность бороться со стрессом, контролировать свои эмоции. Данные изменения могут влиять на поведение, привычки, увлечения, а также на выбор спутника жизни.

В раннем возрасте возрастает вероятность возникновения психического расстройства. У детей не развиты компенсаторные способности, поэтому ребенок не может объективно оценить происходящие события. Только во взрослом возрасте человек сможет выявить силу психической травмы, полученной в детском возрасте [2].

В нашем экспериментальном исследовании приняли участие 60 человек в возрасте от 20 до 35 лет (студенты Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) РГЭУ (РИНХ), среди них 30 мужчин и 30 женщин.

Цель проведенного исследования – выявление психологической устойчивости у людей к стрессу, а также сравнение личностей, перенесших стресс в детском возрасте с теми людьми, у которых он отсутствовал.

В эксперименте мы использовали следующие методики: для определения психических травм в детском возрасте – авторский опросник, для оценки степени выраженности психофизиологической реакции – опросник Дж. С. Гринберга, для определения уровня контроля в стрессовых ситуациях – опросник «Насколько эффективно Вы справляетесь со стрессом?» К. Шрайнера, для диагностики копинг-стратегий – опросник «Индикатор копинг-стратегий» Д. Амирхана, для определения эффективного способа преодоления стресса – авторское анкетирование.

Исследуемые лица были разделены на 2-е группы: первая группа – лица, которые испытали стресс в детском возрасте; вторая группа – лица, которые не ис-

пытывали стресс в детском возрасте. Результат опрошенных показал: 62% опрошенных ответили, что стресс в детстве стал для них психотравмирующим (рис. 1).

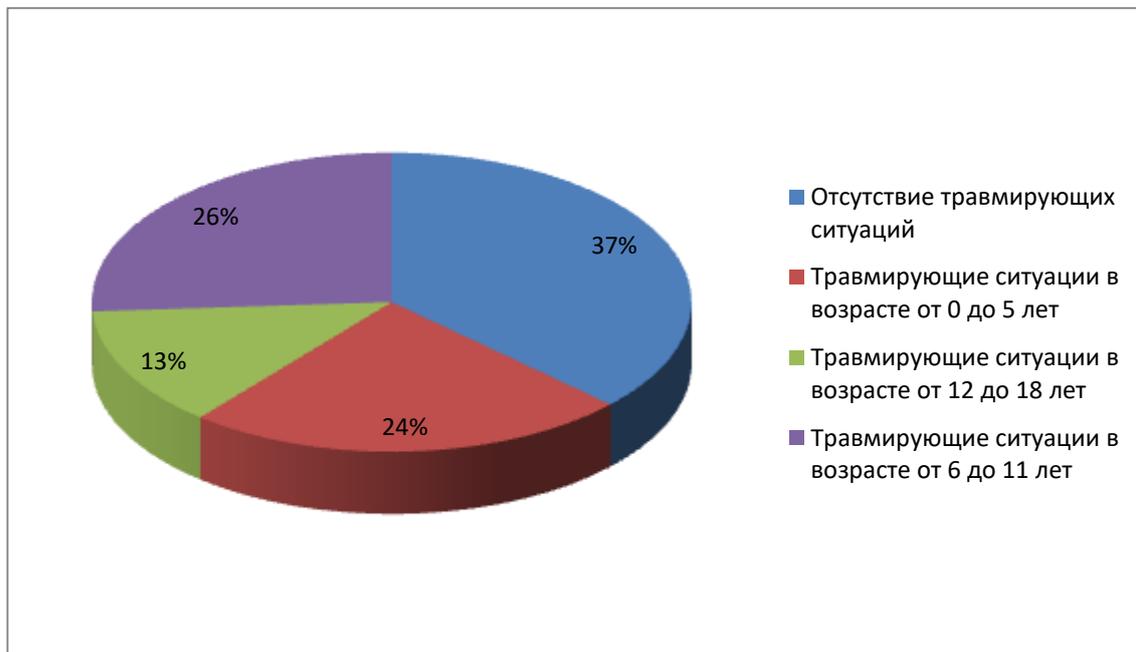


Рисунок 1 – Наличие травмирующих событий (%)

Основным фактором развивающий стресс, исследуемые отмечают: постоянные переезды, смена обстановки (24%), смерть или болезнь родного человека (16%), обостренные отношения со сверстниками (12%), алкоголизм (11%) (рис. 2)

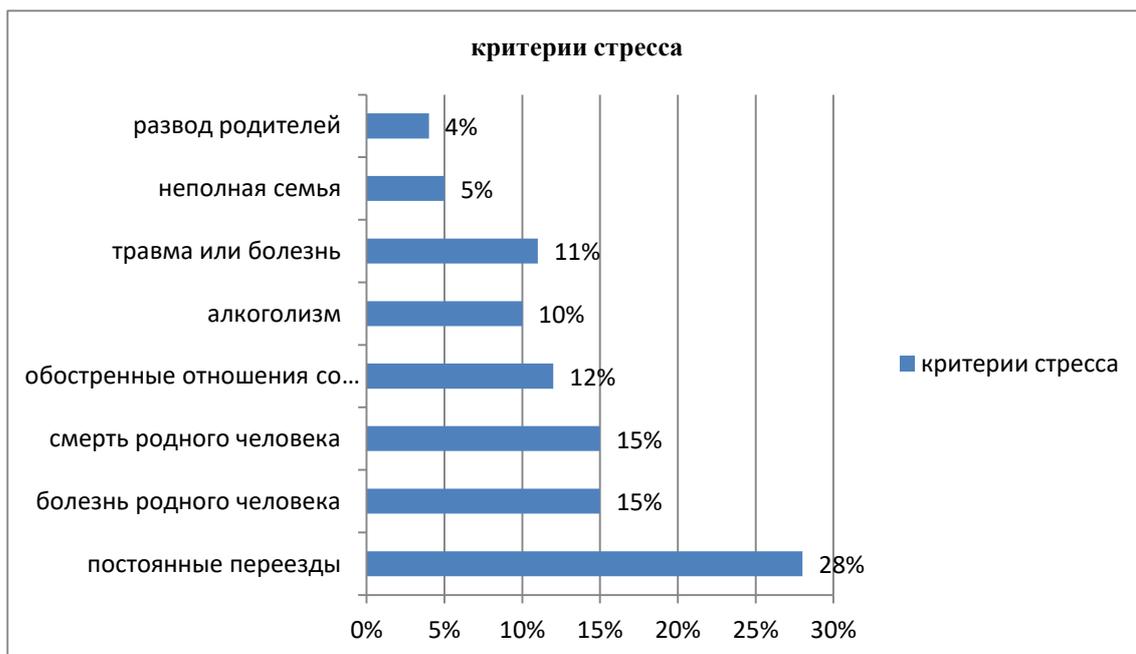


Рисунок 2 – Детские стрессогенные события (%)

Сравнение групп, у которых были травмы в детстве, и у которых не были, по показателям уровня выраженности, психологической реакции на факторы стресса и уровня преодоления в стрессовых ситуациях, мы получили следующие результаты (рис. 3).

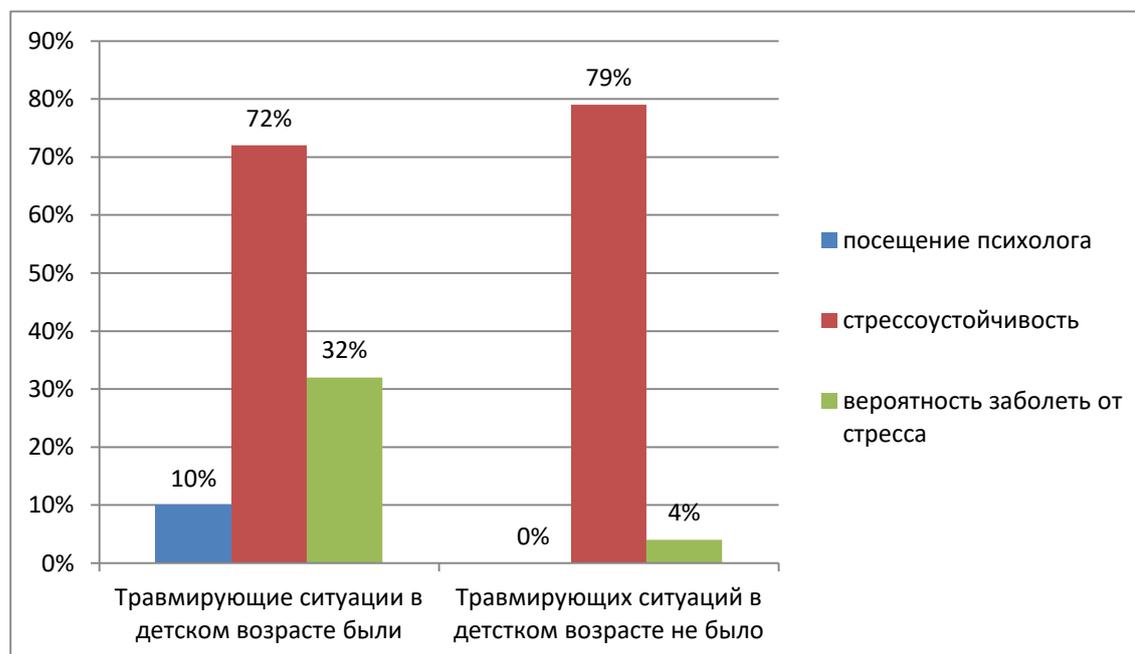


Рисунок 3 – Сравнение показателей психологической реакции на факторы стресса и уровня преодоления в стрессовых ситуациях

Анализ данных показывает, что люди, которые испытывали в детстве психологические травмы и сильный стресс, имеют ряд заболеваний. Такие люди часто обращаются за помощью к психологу.

Показатель стрессоустойчивости оказался очень высокий в двух группах. Однако, в группе, где лица уже пережили в детстве стрессовые переживания, показатель оказался ниже, чем в группе, где не было данных переживаний.

В нашем исследовании мы определили главные копинг-стрессовые поведенческие стратегии. Согласно теории американских психологов, существует несколько шагов для определения поведенческой стратегии. Первый – необходимо научиться определять сигналы, с помощью которых человек и определяет, что он начинает испытывать стресс. Второй – выявление истинных факторов, которые пагубно влияют на психологическое состояние, а также определение способов

преодоления стресса и разработка плана для снижения стресса (Folkman, 1964; Folkman, Lazarus, 1980, 1984).

У каждого человека свои способы преодоления стресса. Поэтому, сравнивая две группы, мы обнаружили, что виды копинг-поведенческих реакций в стрессовых ситуациях оказались разные. Данные представлены на рисунке 4.

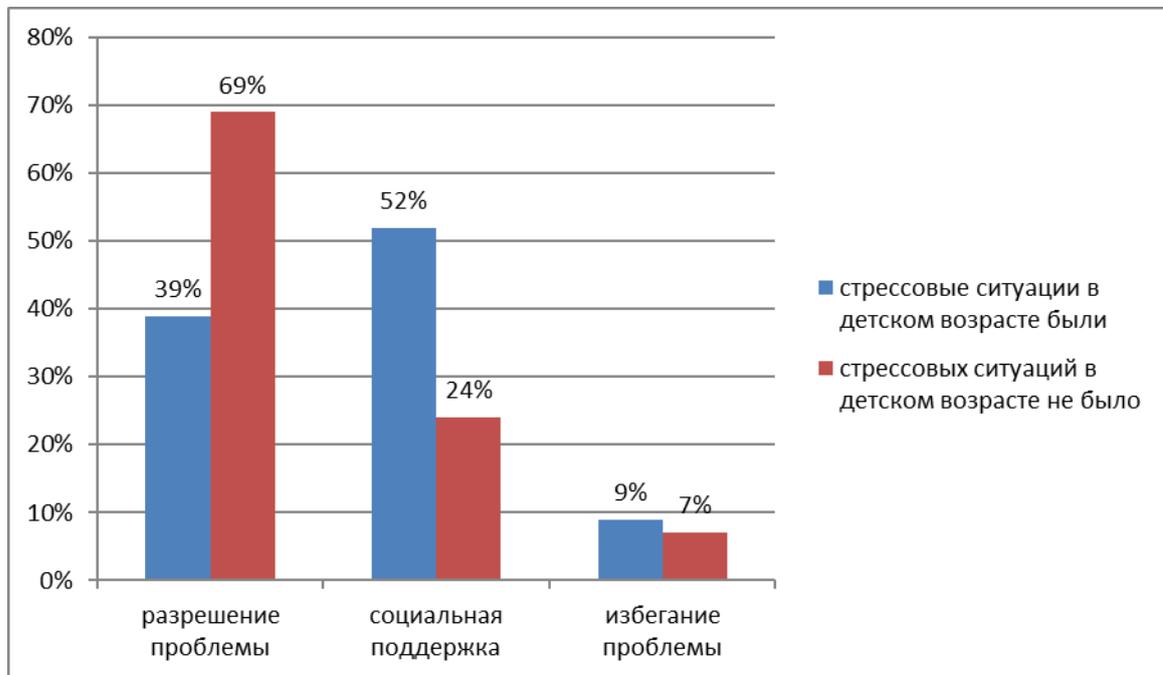


Рисунок 4 – Копинг-поведенческие реакции в стрессовых ситуациях (%)

Преимущественно по использованию стратегии «Разрешение проблемы» у лиц, которые не имели стрессовых переживаний. Данные лица способны решать проблемы с помощью определенного плана, размышления над самой проблемой, подбирая всевозможные способы выхода из тревожной ситуации.

Лица, которые пережили в детском возрасте сильный стресс, используют стратегию «Социальная поддержка». Такие люди решают проблемы и сложные ситуации за счет других людей (родители, братья, сестры, друзья и другие), они зависимы от мнения других людей, ожидают особого внимания к своей личности, какого-либо совета.

Испытуемые, пережившие в детском возрасте сильные стрессы, также используют стратегию «Избегания проблемы». Когда люди используют данную стра-

тегию, они отрицают проблему. Им лучше оставаться наедине с самим собой, так и не попытавшись решить проблему. Они думают, что проблема решится сама по себе.

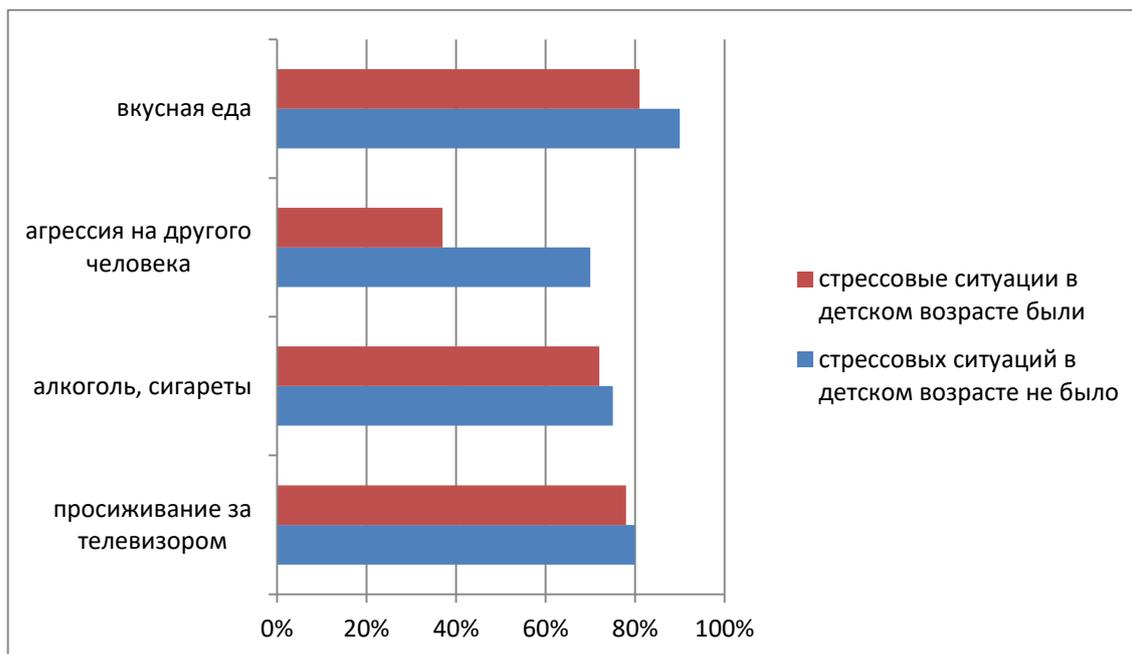


Рисунок 5 – Детализация деструктивных способов

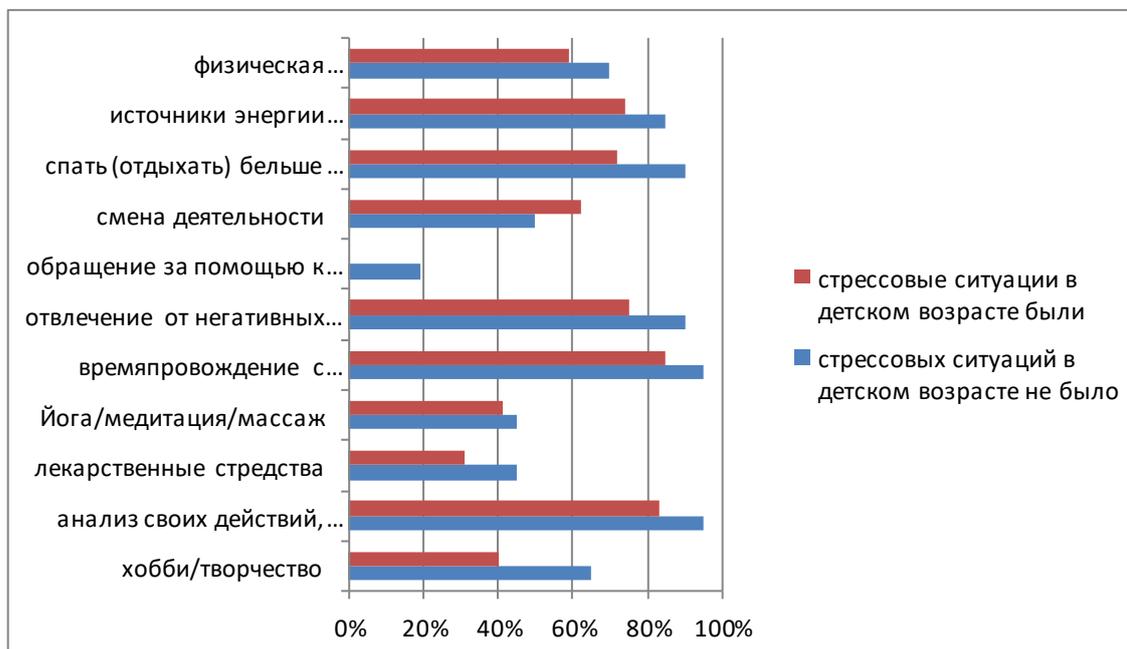


Рисунок 6 – Детализация конструктивных способов

Преодоление стресса может быть как эффективным, когда человек восстанавливает свои защитные функции преодоления стресса, так и неэффективным, которое снимает стресс на короткий промежуток времени и все же пагубно влияет

на организм в целом. Исследуемые лица, которые пережили сильный стресс в детстве, реже справляются со стрессом деструктивным способом, и чаще конструктивным.

Таким образом, проведенное исследование показало, что стрессовые переживания, пережитые в детстве, отражаются на личности подрастающего ребенка, а также на психологической устойчивости к стрессовым событиям у взрослого человека. Позитивные и негативные влияния, пережитые в детстве, невозможно изменить. Поведение родных людей, их непосредственные реакции на факторы стресса и то, как человек справляется со стрессом, играют важную роль в формировании у детей хороших адаптивных навыков. Своим примером родственники могут выработать у ребенка определенный вид стратегии преодоления стресса, в результате чего повышается устойчивость к стрессу через родственные связи.

Библиографический список

1. Селье, Г. Стресс без болезней / Г. Селье. – СПб.: ТОО «Лейла», 1994.
2. Добряков, И. В. Острые и посттравматические стрессовые расстройства в детском возрасте / И. В. Добряков. – Бишкек: Папирус-Print, 2013.
3. Тарабрина, Н. В. Психология посттравматического стресса: теория и практика / Н. В. Тарабрина. – Москва: Институт психологии РАН, 2012.
4. Игуменов, С. А., Жебентяев, В. А. Стресс и стресс-зависимые заболевания. – СПб: Речь, 2011.
5. Гафаев, В. В., Громова, Е. А., Кабанов, Ю. Н, Гагулин, И. В. Личность и ее взаимодействие с социальной средой: непроторенная дорога. – Новосибирск: СО РАН, 2008.
6. Брайт, Д., Джонс, Ф. Стресс. Теории, исследования, мифы. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2003.

Стороженко Г.В.
ГАПОУ КК ЛСПК,
ст. Ленинградская,
Россия

МУЗЕЙНАЯ ЭКСКУРСИЯ КАК СРЕДСТВО ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ

Аннотация. Духовно-нравственное воспитание молодых людей становится приоритетной задачей современного образования. Применение технологий современной музейной педагогики позволяет решать задачи гражданского воспитания студентов, повысить интеллектуальный уровень студентов.

Ключевые слова. Музей, экскурсия, квест-экскурсия, духовно-нравственное воспитание, образование.

Storozhenko G.V.
GAPOU KK LSPC, Leningradskaya,
Russia

MUSEUM EXCURSION AS A MEANS OF SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF STUDENTS

Annotation. The spiritual and moral education of young people is becoming a priority task of modern education. The use of modern museum pedagogy technologies allows us to solve the problems of civic education of students and increase the intellectual level of students.

Key words: Museum, excursion, quest excursion, spiritual and moral education, education

Создание условий для духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения – одна из приоритетных задач образования. Теоретико-методологические основы гражданского воспитания сформулированы замечательным российским педагогом К.Д. Ушинским. Национальная система образования, по мнению К.Д. Ушинского, должна строиться в неразрывной связи с историей и традициями, образовательные задачи должны быть согласованы с целями воспитания. Формирование чувств патриотизма, любви и уважения к Родине, становятся приоритетными задачами воспитания молодых людей. В концепции модернизации российской системы образования подчеркивается важность и значение воспитания подрастающего поколения.

Духовно-нравственное воспитание современных студентов неотрывно связано с освоением культурно-исторических достижений своего народа. И в этой связи роль музея в образовательном и воспитательном пространстве неоценима. Музейное пространство обладает уникальным творческим потенциалом, что особенно важно в процессе развития подрастающего поколения. Деятельность современных музеев направлена на установление контактов, которые осуществляются по следующим направлениям: информирование, обучение, познание, досуг, развитие творчества. Мотивация процесса обучения, создание «опыта радости» в процессе обучения.

В Ленинградском социально-педагогическом колледже Краснодарского края действует музей истории колледжа. Поступающие в колледж молодые люди зачастую не имеют достаточно яркого представления о системе профессионального образования и истории традиций образовательного учреждения. В этой связи наиболее актуальной задачей музейной работы в колледже является адаптация студентов, стимулирование их интересов к истории профессионального образования, формирование активной жизненной позиции, повышение интеллектуального уровня, воспитание патриотизма. Специализация музея – музей истории колледжа позволяет эффективно решать данные задачи.

Одним из важных направлений деятельности музея выступает экскурсионная деятельность. Экскурсии как метод обучения возникли в конце XVIII – начале XIX века. Многие учёные (П.И. Пидкасистый, И.П. Подласый, Е.Я. Голант, В.В. Голубков) обращались к экскурсиям как одной из форм учебной работы. Применение в работе музея основных принципов современной музейной педагогики позволяет превратить обычную экскурсию в увлекательную игру-исследование.

Одной из интересных форм современной экскурсии являются квест-экскурсии. В мифологии и литературе на английском языке понятие «квест» изначально обозначало один из способов построения сюжета – путешествие персонажей к определенной цели через преодоление трудностей. Квест-экскурсии – это сюжетные экскурсии в игровой форме, во время которых студенты выполняют

познавательные, творческие и развлекательные задания, самостоятельно добывая информацию под руководством гида. Квест-экскурсии обладают огромным образовательным потенциалом, дают возможность совместить экскурсию и игру, решить задания, связанные с историей и культурой, повысить интеллектуальный уровень студентов.

Сегодня экскурсии в форме квестов становятся общепринятой практикой в культурно-исторических и мемориальных центрах, на выставках и в музеях, проводятся экскурсии-квесты по улицам и паркам различных городов. Такая форма экскурсии делает участников квеста активными исследователями исторических событий и фактов, участниками процесса познания мира прекрасного. Но, естественно, что интерес к прохождению квеста-экскурсии зависит еще и от того, насколько авторам-составителям удастся подметить уникальные свойства объекта (здания, памятника, полотна и т. п.), какие-то интересные детали, связанные с историей его создания, жизнью и творчеством автора или персонажа и т. п. Основная задача педагога – найти эти «изюминки» и сформулировать вопросы так, чтобы вызвать интерес со стороны студентов. Квест-экскурсия предполагает наличие сюжетной линии и должна приводить к неожиданным и увлекательным открытиям.

В музее Ленинградского социально-педагогического колледжа разработаны и реализуются ряд тематических квест-экскурсий: «Путешествие в прошлое женской гимназии», «Начало большого пути», «Юность, опаленная войной», «Вперед, комсомольцы!» Успех квест-экскурсии сопряжен с реализацией нескольких этапов.

Подготовительный этап. Проведение экскурсии следует начинать со вступительной беседы со студентами. Во вступительной беседе преподаватель определяет цели и задачи экскурсии, раздаёт маршрутные листы. Очень важно на данном этапе мотивировать участников. Учитывая возрастные и психологические характеристики студентов, мы предлагали студентам представить себя в качестве исследователей. Подобная формулировка вызывает у студентов неподдельный интерес и позволяет заинтересовать их во время рассказа экскурсовода.

Проведение экскурсии. Данный этап предполагает знакомство студентов с помощью экскурсовода с материалами экспозиций. Следует отметить, что знакомство студентов с музейным пространством успешнее проходит в том случае, если экскурсия носит тематический характер и перекликается с повседневной жизнью студентов. Так, в рамках тематической экскурсии «Юность, опаленная войной», мы используем материал, рассказывающий о повседневной жизни колледжа в годы войны, используем фотодокументы, письма студентов-выпускников военных лет. Такая эмоционально-окрашенная информация не оставляет студентов равнодушными слушателями.

В рамках экскурсионной программы «Путешествие в прошлое женской гимназии» студенты знакомятся историей гимназического образования Российской империи. Особое внимание в рамках экскурсии уделяется страницам региональной истории. Так, станица Уманская (Ленинградская) в XIX веке была центром Ейского округа. Станица славилась высоким культурным и образовательным уровнем ее жителей: уже к началу XX века в Уманской насчитывалось 8 образовательных учреждений разного профиля. Особое внимание в казачьем крае уделяли женскому образованию. Студенты знакомятся с особенностями обучения и быта гимназисток Уманской женской гимназии.

Проведение квеста. Огромную роль в активизации деятельности студентов во время квест-экскурсии играет поисковый метод. Студенты не просто знакомятся с материалами экспозиций, но и занимаются активным поиском информации. Это достигается путём постановки проблемных вопросов перед экскурсией либо получением определённых заданий маршрутного листа. Маршрутный лист представляет собой перечень проблемных вопросов, незаконченных предложений, предложений с пропущенными терминами. Разработке маршрутного листа преподаватель должен уделить особое внимание, так как формулировка вопросов и заданий должна быть точна и интересна. Не следует подбирать слишком сложные вопросы – это вызовет отторжение со стороны студентов. Но при этом важно не забывать о «зоне ближайшего развития», формулируя вопросы и задания так, что-

бы у участников квест-экскурсии оставалась внутренняя потребность к поиску новой информации.

Подведение итогов. Заканчивается экскурсия итоговой беседой, в ходе которой преподаватель совместно со студентами обобщает, систематизирует увиденное и услышанное, выделяет самое существенное, выявляет впечатления и предварительные оценки учащихся. Немаловажным моментом на заключительном этапе является проведение награждения студентов. Введение элементов конкуренции заставляет студентов подходить к выполнению заданий более ответственно. В рамках квест-экскурсии возможно проведение творческих заданий: написание сочинений, подготовка докладов, составление альбомов. Так, в рамках тематической экскурсии «Юность, опаленная войной» мы предложили студентам попробовать написать исследовательские работы, рассказав о жизненном пути военной поры своих родных и близких.

В целом, использование квест-экскурсии в образовательном и воспитательном пространстве колледжа является новой и интересной формой работы, позволяющей решить не только задачи образования, но и проблемы духовно-нравственного воспитания студентов.

Библиографический список

1. Гашук, Е. А. Технология музейной педагогики / Е. А. Гашук. – Волгоград: Учитель, 2018. – 181 с.
2. Иванова, Н. П. Музейная педагогика: учебное пособие для вузов / Н. П. Иванова: 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2023. – 223 с.
3. Родина, Т. А. Алгоритмы музейной педагогики / Татьяна Родина // Лицейское и гимназическое образование. – 2010. – № 1. – С. 16–19.
4. Чумалова, Т. В. Музейная педагогика как новая образовательная технология. Проблемы и пути из решения / Т. В. Чумалова // Музей и общество. Проблемы взаимодействия. – М., 2001. – С. 30–34.
5. Я поведу тебя в музей: учебное пособие по музейной педагогике / М.Ю. Юхневич / М-во культуры РФ. Рос. ин-т культурологии. – М., 2001.

Тимофеев В.А.
канд. филос. наук, доцент
Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»
г. Таганрог, Россия;
Сердюкова Ю.А.
канд. юр. наук, доцент
Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»
г. Таганрог, Россия

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВОПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПЕДАГОГА ПО ПРОТИВОДЕЙСТВИЮ ПОЛИТИЧЕСКОГО ЭКСТРЕМИЗМА СРЕДИ РОССИЙСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Аннотация. В данной статье рассматриваются актуальные вопросы патриотического воспитания молодежи и профилактики политического экстремизма, так как, в условиях нестабильности общественного развития в России система гражданско-патриотического воспитания, имеющая в прошлом прочные, проверенные временем традиции, нуждается в значительном совершенствовании, чтобы соответствовать новым реалиям.

Ключевые слова: патриотизм, молодёжь, ответственность, право, гражданское общество, политический экстремизм, традиции, культурное наследие.

Timofeenko V.A.,
Taganrog, Russia;
Serdyukova Yu.A.
Taganrog, Russia

SOCIAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF EDUCATIONAL WORK OF THE TEACHER TO COUNTER POLITICAL EXTREMISM AMONG THE RUSSIAN YOUTH

Annotation. This article discusses topical issues of patriotic education of youth and the prevention of political extremism, since, in the context of the instability of social development in Russia, the system of civil and patriotic education, which has strong, time-tested traditions in the past, needs significant improvement in order to meet new realities .

Key words: patriotism, youth, responsibility, law, civil society, political extremism, traditions, cultural heritage.

В современной России наиболее значимым этапом на пути возрождения системы гражданско-патриотического воспитания молодежи стала разработка го-

сударственной программы «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 гг.», утверждённая Постановлением Правительства РФ от 30 декабря 2015 г. № 1493 «О государственной программе «Патриотическое воспитание граждан российской федерации на 2016–2020 годы», а также Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, утверждённая Распоряжением Правительства РФ от 29.05.2015 № 996-р «Об утверждении Стратегии развития воспитания в РФ на период до 2025 года» [5].

На основе нормативно-правовых документов выделяются следующие направления: определение приоритетных направлений работы по гражданско-патриотическому воспитанию на современном этапе, обогащение содержания гражданско-патриотического воспитания; развитие форм и методов воспитания на основе новых информационных технологий; усиление гражданско-патриотической направленности в курсах социально-гуманитарных дисциплин.

Международные организации, такие как Лига Наций и Организация Объединённых Наций, столкнулись со значительными трудностями в достижении консенсуса в отношении определения экстремизма. В 2005 году Генеральный секретарь ООН Кофи Аннан предложил расширить официальное определение экстремизма, чтобы у ООН был более строгий мандат на вмешательство в случае необходимости. Согласно его новому определению этого слова, экстремизм включает в себя любое действие, направленное на причинение смерти или серьёзных телесных повреждений гражданскому населению.

Экстремизм – это применение силы или угроза применения силы, направленная на политические перемены [4]. Другие авторы добавляют, что экстремизм – это преднамеренный и незаконный акт или угроза, что он может быть использован против людей или объектов собственности, что он обычно направлен против мирных жителей, не ведущих боевые действия, и что он включает в себя следующее: неизбирательное насилие, намерение достичь политической цели путем запугивания, а также элементы организации и планирования для достижения тактической цели или стратегической цели. Третьи задаются вопросом, требует ли экстремизм политической повестки дня, утверждая, что он может быть мотивирован принуж-

дением к искоренению нежелательной группы людей, что часто основывается на религиозных мотивах исключительности. В любом случае точное определение экстремизма, с которым были бы склонны согласиться все власти, найти сложно. Признавая эти важные нюансы и связанные с ними трудности в использовании универсального определения экстремизма, в этой магистерской диссертации используется следующее определение: Экстремисты стремились использовать и манипулировать различными технологиями в своих операциях, включая легкодоступные готовые технологии. В частности, беспилотники были определены как угроза. Поэтому в феврале 2019 года министр обороны России и другие органы согласовали практические рамки противодействия беспилотным авиационным системам (БАС). Программа работы будет реализована в течение следующих двух лет, помогая координировать подходы и определять дополнительные шаги для устранения этой угрозы. При организации деятельности по противодействию экстремизму всем субъектам противодействия необходимо безусловно учитывать общегосударственную направленность [2]. Таким образом, проанализировав современное уголовное законодательство, автор считает, что экстремистское поведение в некоторой степени все чаще понимается как заключительный этап религиозного пути, предпринимаемого обычными преступниками – то, что определяется как процесс «исламизации преступного поведения».

Необходимо подчеркнуть, что подход к экстремизму и преступности в мире важен не только сам по себе, но и для того, чтобы выделить более широкое отношение к проблеме экстремизма в современной России. Во-первых, предотвращение экстремизма и преступности влечет за собой тесную связь с двумя разными, но взаимосвязанными факторами: религией и социальной изоляцией и маргинализацией. Религия в основном обсуждается как главный источник экстремистского насилия. Именно здесь три измерения – религия, социальная изоляция и маргинализация – пересекаются, порождая экстремизм в результате столкновения между преступным поведением и религиозными практиками и убеждениями. Экстремизм во многих случаях является продуктом такой комбинации.

Кроме того, экстремизм регулируется на нормативном уровне. Политики не только обсуждают вопросы экстремизма и принимают политические решения, но и определяют связь, установленную с преступной деятельностью, что также укрепляет нормативное понимание экстремистского насилия. Тем не менее, можно с уверенностью утверждать, что любая религиозная практика или поведение, связанное с подозреваемыми или осужденными преступниками, действительно сегодня является обычным индикатором потенциального политического насилия. Результатом является представление об экстремизме как о крайней форме религиозной преступности, которая, тем не менее, может усилить дискриминацию и секьюритизацию религиозных и социальных практик в большей степени, чем насильственное поведение. Эта же парадигма предполагает систематизацию набора специфических черт, которые в основном связаны с агрессивным поведением. В соответствии с представлением международных экстремистских организаций выделяются конкретные характеристики личности [1]. Например, религиозное поведение, уголовные убеждения или сети. Именно поэтому возникает противостояние между человеком и безопасностью целого национального сообщества на основе индивидуальных убеждений. Если обратиться к результатам выделенных выше критериев можно провести социальный анализ:

- ✓ Соотношение возраста и вынесенного приговора. По мере того, как люди в экстремистских организациях стареют, количество приговоров, которые им выносятся, увеличивается. Этот вывод показывает, как действуют экстремистские организации. По мере того как экстремисты становятся старше, они участвуют в большей экстремистской деятельности, чтобы завоевать доверие своего начальства. В результате их назначают на должности в иерархической пирамиде просто потому, что они хорошо известны организации и достаточно зрелы, чтобы брать на себя ответственность. Естественно, если экстремист участвует в еще большей экстремистской деятельности и берет на себя ответственность в организации, как следствие, срок наказания, который он получает, увеличивается;

- ✓ Связь социально-экономического положения и вынесенного приговора. Существует отрицательная значимая связь между социально-экономическим статусом экстремистов и количеством приговоров, которые они получают. По имеющимся данным, по мере повышения социально-экономического статуса респондента срок наказания сокращается. Это также указывает на важность участия семьи в процессе следования. Семьи с лучшими социально-экономическими условиями могут нанять лучших юристов для поддержки своих детей;
- ✓ Соотношение лет, проведенных в экстремистской организации, и места в экстремистской иерархии. Другие результаты показывают, что чем больше экстремисты проводят время в экстремистской организации, тем более высокое место в иерархии они получают, чего и следовало ожидать. Точно так же, чем лучше образован человек, тем более высокое положение в иерархии он занимает в соответствии с данными. Это свидетельствует о том, что экстремистские организации склонны поручать экстремистам с высшим образованием. Точно так же уровень образования матерей положительно повлиял на место экстремиста в структурной иерархии. Чем больше образовывались матери, тем выше положение их отпрысков в экстремистской иерархии [3]. Социально-экономический статус, как и другие переменные, положительно влияет на статус экстремистов.

Взаимосвязь социального класса и продолжительности существования экстремистской организации. Последний фактор может быть одним из самых важных выводов. Это показало, что по мере уменьшения социального класса продолжительность экстремистской организации увеличивалась. Этот вывод означает, что экстремистские организации с большей вероятностью сохраняют членов из более низкого социально-экономического класса на протяжении многих лет. Этот вывод чрезвычайно важен, также подтверждается предыдущими выводами, в которых указывалось, что экстремисты из низшего класса получают более строгие приговоры во время судебных процессов. Точно так же другая переменная о том, где родились экстремисты, также поддерживает этот вывод. Экстремисты, родившие-

ся в городе, останутся экстремистами в меньшей степени, чем экстремисты, родившиеся не в городе. Если учесть, что в большинстве городов условия жизни лучше по сравнению с пригородами и небольшими городками, этот вывод также подтверждает вывод о членах экстремистских организаций из низшего социально-экономического класса.

Следовательно, мы можем легко утверждать, что экстремисты более успешны среди сообществ низшего социально-экономического класса, а экстремисты из этих сообществ, как правило, остаются более активными в течение большего времени в экстремистских организациях, поэтому они получают больше приговоров, чем другие социально-экономические классы в сообществе. Следовательно, этот факт необходимо учитывать в надежной программе предотвращения, направленной на борьбу с экстремизмом. Основное внимание следует уделять более низким социально-экономическим классам, поскольку они обеспечивают более шестидесяти процентов новых членов из этой группы, которая также представляет собой давних членов экстремистов.

Библиографический список

1. Бабенышева, И. К. К вопросу о понятии и составе преступлений террористической направленности / И. К. Бабенышева // *Время инноваций: проблемы, тенденции, векторы развития*, 2020. – С. 97.
2. Бережной, А. А. Несообщение о преступлении как разновидность преступлений террористической направленности: вопросы уголовно-правового противодействия / А. А. Бережной // *Юридическая наука и практика: Вестник Нижегородской академии МВД России*. – 2020. – № 2 (50). – С. 139.
3. Гатауллин, З. Ш. Вопросы правового регулирования уголовного преследования преступлений террористической направленности / З. Ш. Гатауллин // *Современный ученый*. – 2020. – № 6. – С. 340.
4. Кожанов, И. В. Этнокультурная направленность социального проектирования в процессе формирования гражданской идентичности у студентов / И. В. Кожанов // *Среднее профессиональное образование*. – 2014. – № 7.

5. Постановление Правительства РФ от 30 декабря 2015 г. № 1493 «О государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы»// Собрание законодательства Российской Федерации от 11 января 2016 г. № 2 (часть I) ст. 368; Собрание законодательства Российской Федерации от 6 апреля 2020 г. № 14 (часть II) ст. 2123.
6. Распоряжение Правительства РФ от 29 мая 2015 г. № 996-р «Об утверждении Стратегии развития воспитания в РФ на период до 2025 г.».
7. Труш, В. М., Анхимова, Р. А. Изучение личности преступника – возможности психодинамического подхода // Криминологические проблемы регионов Крайнего Севера России. – М., 2018. – С. 197.

Хохлачева А.С.,
Магистрант,
ТИ имени А.П. Чехова (филиал) РГЭУ (РИНХ),
Таганрог, Россия

НАПРАВЛЕНИЯ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация: В статье рассматривается вопрос коррекционно-педагогической работы с детьми дошкольного возраста с задержкой речевого развития. Перечислены и проанализированы направления коррекционно-педагогической работы, необходимые для оказания своевременной помощи дошкольникам с задержкой речевого развития.

Ключевые слова: задержка речи, дошкольники, развитие, коррекция, нарушение.

Khokhlacheva A.S.,
Master's student,
TI named after A.P. Chekhov (branch) RGEU (RINH),
Taganrog, Russia

DIRECTIONS OF CORRECTIONAL PEDAGOGICAL WORK WITH EARLY CHILDREN WITH SPEECH DELAY

Annotation. The article discusses the issue of correctional pedagogical work with preschool children with delayed speech development. The areas of correctional peda-

gogical work necessary to provide timely assistance to preschoolers with delayed speech development are listed and analyzed.

Key words: speech delay, preschoolers, development, correction, disorder

Первым направлением коррекционно-педагогической работы является изучение поступившего запроса на проведение комплексного обследования ребенка с задержкой речевого развития. Тяжесть раннего выявления детей, которым необходимо оказание ранней логопедической помощи, обоснована тем, что ребенок до 3-х лет получает воспитание исключительно на базе собственной семьи, где отсутствует достаточный уровень просвещения в вопросах правильного детского речевого и психологического развития.

Второе направление – проведение мультидисциплинарной командой необходимых специалистов индивидуальной комплексной диагностики, в которой активно принимают участие родители.

Третье направление – определение общего уровня развития ребенка, имеющего задержку речевого развития, следовательно, происходит постановка логопедического заключения на основе проведенного анализа медицинского диагноза, результатов диагностики, а также происходит установление имеющегося актуального уровня речевого развития ребенка.

В процессе формирования психологического заключения, специалист опирается на типологию отклоняющегося развития. Классификация, разработанная М.М. Семаго, указывает на то, что задержка речевого развития – это недостаточное развитие, относящееся к подгруппе «парциальная несформированность» высших психических функций», где преимущественно нарушение процесса формирования:

- вербального компонента;
- регуляторного компонента;
- смешанного типа.

Четвертое направление работы заключается в определении индивидуально-коррекционно-педагогического маршрута и определения необходимого объема коррекционного взаимодействия со специалистом.

Успех реализации коррекционно-педагогической работы напрямую зависит от достоверного и полноценно собранного анамнеза, который позволяет максимально индивидуализировать процесс работы, путем выявления личностных особенностей и проблем ребенка, имеющего задержку речевого развития, а установление иерархической структуры способствует выделению приоритетных задач, а это в разы повышает эффективность работы.

Пятое направление – комплексное взаимодействие специалистов в процессе реализации коррекционно-педагогического процесса. Создание организационно-методической модели коррекции задержки речевого развития детей является одной из актуальных проблем.

На следующем направлении проводится итоговая оценка эффективности реализации корреляционной программы по средствам промежуточной диагностики актуального развития ребенка, а также специалистом даются рекомендации, например, внедрение ребенка в общеобразовательную группу.

Основной целью коррекционно-педагогической работы является процесс создания наиболее оптимальных условий для успешного развития ВПФ по средствам компенсации нарушенных функций в результате поражения первичного звена.

Указанные направления работы имеют дополнение в виде интегрированной подгруппой формы помощи, которая предполагает совместное развитие детей группы «норма» с детьми, имеющими задержку речевого развития. Такая форма взаимодействия позволяет создать речевую среду и простимулировать родителей детей «группы риска по речевой патологии» к началу активного участия в коррекционно-педагогической работе.

В первую очередь на занятиях специалисту необходимо наладить эмоциональный контакт с ребенком через совместную предметно-практическую деятельность. Только после установления тесного эмоционального контакта следует приступать к развитию общей моторики и символического праксиса, направленного на появление кинестезий, что является необходимым в процессе коррекции задержки речевого развития.

Библиографический список

1. Макаров, А. В. Изучение проблем детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью / А. В. Макаров, О. А. Холина // Актуальные проблемы специального и инклюзивного образования детей и молодежи: материалы III-й Региональной научно-практической конференции, Таганрог, 15 февраля 2019 года / науч. ред. О.А. Музыка. – Таганрог: Издательско-полиграф. комплекс РГЭУ (РИНХ), 2019. – С. 320–328.
2. Петрова, Е. Г. Образовательная инклюзия – подходы, проблемы, перспективы: взгляд отечественных ученых / Е. Г. Петрова, А. Е. Москаленко, О. А. Холина // Мир университетской науки: культура, образование. – 2020. – № 6. – С. 22–27.
3. Холина, О. А. Анализ психологических трудностей общения у лиц с ОВЗ / О. А. Холина, А. Н. Огурцова // Проблемы детства в фокусе междисциплинарных исследований: мат. III-го Международ. форума Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», Таганрог, 29–30 сентября 2022 года. – Ростов-на-Дону: Издательско-полиграф. комплекс РГЭУ (РИНХ), 2023. – С. 150–154.
4. Холина, О. А. Л. С. Выготский о законе культурного развития ребенка и культурных контекстах воспитания / О. А. Холина, Т. Д. Скуднова // Культурно-историческая теория Л.С. Выготского и проблемы современного образования: монография. К 125-летию Л.С. Выготского / под общ. ред. А.Ю. Голобородько. – Ростов-на-Дону: Общество с ограниченной ответственностью «Фонд науки и образования», 2021. – С. 36–43.
5. Холина, О. А. Развитие инклюзивной культуры как один из факторов адаптации детей с ОВЗ и инвалидностью / О. А. Холина, А. В. Макаров // Инновационные решения в области образования и воспитания гармонично развитой личности на основе традиций и культурного наследия, Таганрог, 29 марта 2019 года / под ред. Л. А. Турик. – Таганрог: Южный федеральный университет, 2019. – С. 207–208.

Хохлачева А.С.,
магистрант,
ТИ имени А.П. Чехова (филиал) РГЭУ (РИНХ),
Таганрог, Россия

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, ИМЕЮЩИХ ЗАДЕРЖКУ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В данной статье изложены основные аспекты задержки речевого развития, ее признаки, особенности формирования личности и механизмы речевого развития. Цель статьи проанализировать психологические и педагогические особенности детей с задержкой речевого развития.

Ключевые слова: задержка речевого развития, дошкольный возраст, речь, личность, психика, психология.

Khokhlacheva A.S.,
Master's student,
TI named after A.P. Chekhov (branch) RGEU (RINH),
Taganrog, Russia

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FEATURES OF PRESCHOOL CHILDREN WITH SPEECH DELAY

Annotation. This article outlines the main aspects of delayed speech development, its signs, and features of personality formation and mechanisms of speech development. The purpose of the article is to analyze the psychological and pedagogical characteristics of children with delayed speech development.

Key words: delayed speech development, preschool age, speech, personality, psyche, psychology.

Под задержкой речевого развития понимают замедление приобретения речевых навыков, овладения речью по сравнению со средневозрастными показателями. В большинстве случаев выраженная задержка речи сопровождается нарушением зрительно-пространственных навыков и/или двигательной неловкостью.

Характерным для многих детей, имеющих задержку речевого развития, являются специфические психологические проблемы, а также наблюдаются аномальные особенности в процессе формирования личности, которые могут возникать в различных сферах жизни: интеллектуальной, сенсорной, аффективно-волевой и других. Задержка речевого развития способна не только негативно вли-

ять на процесс формирования разнообразных сторон психики и личности, но и быть спровоцирована ими же.

Ребенок, имеющий в анамнезе задержку речевого развития, вероятнее всего будет иметь отягощенный неврологический статус. Возможны проявления гиперактивности, расторможенности или обратные проявления в форме плаксивости, пассивности, инфантильности. Таким детям тяжело дается фокусирование внимания, так как оно произвольно и носит неустойчивый характер. В процессе реализации игровой деятельности манипулирование игрушками не выражает никакой целенаправленности, движения хаотичны и беспорядочны. Следует отметить, что достаточно часто присутствуют нарушения поведения, трудности в общественной адаптации в коллективе, общая задержка в формировании и усвоении новых навыков психического развития. Активный словарный запас ребенка не соответствует возрастным нормам и носит достаточно ограниченный характер, затрагивает данное нарушение первостепенно пассивный словарный запас. Так же характерным является небольшой объем бытовых знаний, общих представлений об окружающем мире, а главное выделяется пониженный или вообще отсутствующий интерес к познанию.

При наличии данного нарушения речи страдает аналитико-синтетическая мозговая деятельность, поскольку является несколько заторможенной, что может выражаться в нарушениях звукового анализа и синтеза. Следует отметить, что происходит нарушение социального взаимодействия с окружающими людьми, а это оказывает негативное влияние на социальную адаптацию ребенка в детских дошкольных учреждениях и в семье, где может возникнуть внутрисемейное напряжение, ведущее за собой невротизацию ребенка. Неустойчивость внимания, импульсивность и гиперактивность также несут негативные последствия и мешают установлению прочных социальных связей.

Подводя итоги вышесказанному, следует выделить, что нарушения у детей, имеющих задержку речевого развития, носят полиморфный характер, а именно: расстройство речевого развития, активности и внимания, социального взаимодействия, нарушение психического развития. У таких детей высокий риск появления

речевого негативизма, который способен увеличиваться, если родители требуют от ребенка постоянно правильного произношения, ругают или наказывают его, когда он ошибается. Подобное поведение родителей может привести к полному отторжению собственной речи, тогда ребенок будет избегать или игнорировать любые просьбы и вопросы, требующие от него речевых высказываний. В дальнейшем для реализации каких-то собственных желаний ребенок будет стараться не обращаться к взрослым, а справляться самостоятельно или просто показывать пальцем на необходимый предмет и мычать. Такое детское поведение указывает на наличие речевого негативизма и в результате на отсутствие навыков речевой коммуникации.

Библиографический список

1. Макаров, А. В. Изучение проблем детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью / А. В. Макаров, О. А. Холина // Актуальные проблемы специального и инклюзивного образования детей и молодежи: мат. III-й Регион. научно-практич. конф., Таганрог, 15 февраля 2019 года / науч. ред. О.А. Музыка. – Таганрог: Издательско-полиграф. комплекс РГЭУ (РИНХ), 2019. – С. 320–328.
2. Петрова, Е. Г. Образовательная инклюзия – подходы, проблемы, перспективы: взгляд отечественных ученых / Е. Г. Петрова, А. Е. Москаленко, О. А. Холина // Мир университетской науки: культура, образование. – 2020. – № 6. – С. 22–27.
3. Холина, О. А. Анализ психологических трудностей общения у лиц с ОВЗ / О. А. Холина, А. Н. Огурцова // Проблемы детства в фокусе междисциплинарных исследований : материалы III-го Международного форума Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)», Таганрог, 29–30 сентября 2022 года. – Ростов-на-Дону: Издательско-полиграф. комплекс РГЭУ (РИНХ), 2023. – С. 150–154.
4. Холина, О. А. Л. С. Выготский о законе культурного развития ребенка и культурных контекстах воспитания / О. А. Холина, Т. Д. Скуднова // Культурно-историческая теория Л.С. Выготского и проблемы современного образования: монография. К 125-летию Л.С. Выготского / под общ. ред. А.Ю. Голобородько. – Ростов-на-Дону: Общество с ограниченной ответственностью «Фонд науки и образования», 2021. – С. 36–43.

5. Холина, О. А. Проблема формирования инклюзивной культуры будущих педагогов / О. А. Холина, Е. Г. Петрова // Актуальные проблемы специального и инклюзивного образования детей и молодежи: мат. III-й Регион. научно-практич. конф., Таганрог, 15 февраля 2019 года / науч. ред. О.А. Музыка. – Таганрог: Издательско-полиграфический комплекс РГЭУ (РИНХ), 2019. – С. 338–343.
6. Холина, О. А. Развитие инклюзивной культуры как один из факторов адаптации детей с ОВЗ и инвалидностью / О. А. Холина, А. В. Макаров // Инновационные решения в области образования и воспитания гармонично развитой личности на основе традиций и культурного наследия, Таганрог, 29 марта 2019 года / под ред. Л. А. Турик. – Таганрог: Южный федеральный университет, 2019. – С. 207–208.

Шелест О.Н.,
мастер производственного обучения
Таганрогского технологического
техникума питания и торговли;
Макаров А.В.,
канд. филол. наук, доц.
ТИ имени А.П. Чехова
(филиал) РГЭУ (РИНХ)
Таганрог

КУЛИНАРНАЯ ТЕРАПИЯ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ

Аннотация. В данной статье рассматривается роль кулинарной терапии в процессе адаптации детей с ОВЗ и инвалидностью.

Ключевые слова: кулинарная терапия, дети с ОВЗ, инвалидность, адаптация, самостоятельность.

Shelest O.N.,
Master of industrial training
Taganrog Technological College of
Nutrition and Trade;
Makarov A.V.,
Associate Professor named
after A.P. Chekhov (branch)
RSEU (RINH)
Taganrog

CULINARY THERAPY IN WORKING WITH CHILDREN WITH DISABILITIES AND DISABILITIES

Annotation. This article examines the role of culinary therapy in the process of adaptation of children with disabilities and disabilities.

Key words: culinary therapy, children with disabilities, disability, adaptation, independence.

Для специалистов, работающих с детьми с ОВЗ и инвалидностью, актуальными задачами являются их социальная адаптация, развитие коммуникативных навыков, подготовка к самостоятельной жизни, развитие навыков самообслуживания. Решение указанных задач связано с активным включением детей в различные виды деятельности, в том числе в процесс приготовления пищи. Многие исследователи подчеркивают тот факт, что именно в кулинарии активно развивается творческий потенциал, эстетический вкус детей с ОВЗ и инвалидностью при создании щадящего режима, учете особенностей конкретной нозологической группы, использовании индивидуализированных форм работы и др.

М. Косет рассматривает кулинарную терапию как «метод, который использует искусство, кулинарию, гастрономию и личные, культурные и семейные отношения человека с едой для решения эмоциональных и психологических проблем, с которыми сталкиваются отдельные люди, семьи и группы» [3]. В случае с детьми с ОВЗ и инвалидностью метод кулинарной терапии является эффективным при интегрированном подходе, определяющем важность таких этапов, как покупка продуктов, инструктаж по технике безопасности, собственно приготовление пищи, сервировка, столовый этикет и др. Терапевтический эффект получается отследить в ходе наблюдения за мотивацией участия детей с ОВЗ и инвалидностью в занятиях по кулинарной терапии, за особенностями мелкомоторных навыков, контролем эмоций, уровнем работоспособности.

Чаще всего программа занятий по кулинарной терапии реализуется как адаптированная дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа для детей с ОВЗ и инвалидностью в учреждениях дополнительного образования. При проведении занятий большое внимание уделяется вопросам соблюдения правил безопасности, санитарно-гигиенических норм при работе с продук-

тами питания, подготовки и использования спецодежды и др. Так, например, АДОП «Кулинарное ателье» (г. Ульяновск) для детей с интеллектуальными нарушениями (умственной отсталостью) предоставляет им возможность попробовать себя в роли кулинара и рекламного фотографа, сформировать навыки приготовления основных блюд [1]. Социально-гуманитарная направленность данной программы определяет не только обучение кулинарным навыкам, но и приемам создания собственного фоторецепта с помощью камеры мобильного телефона. Интересно, что изучение конкретной группы блюд начинается с обсуждения фоторецептов, в процессе обсуждения создается ситуация предварительного составления списка необходимых продуктов. Работа с алгоритмами для детей с ОВЗ и инвалидностью проявляется в выборе нужного магазина, сортировке товаров, расчетных операциях и др. Данная программа предполагает расширение социального пространства за счет участия детей с ОВЗ и инвалидностью в занятиях, проводимых в магазинах и библиотеке.

Программа кулинарного кружка «Рататуй» (Саха Якутия) [7] включает занятия по технике безопасности, обработке пищевых продуктов, способам приготовления и хранения продуктов, а также по теме «Национальная кухня». Показательно, что многие авторы отмечают связь между повышением самооценки детей с ОВЗ и инвалидностью и участием их в занятиях по кулинарной терапии.

Анализ литературы по теме позволил отметить, что, помимо реализуемых адаптированных дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ для детей с ОВЗ и инвалидностью в учреждениях дополнительного образования, в последние годы получает широкое распространение кулинарный мастер-класс как форма работы с детьми с ОВЗ и инвалидностью, рассматриваемая как «арт-педагогическая технология» [5]. Е.В. Шабедько описывает собственный опыт организации занятий для детей, испытывающих трудности в процессе зрительного, слухового, тактильного восприятия, включающих кулинарные мастер-классы для группы из 8 человек (1 раз в неделю). Автор применяет схемы поэтапного приготовления пищи в виде картинок [9]. Отмечается также опыт проведения занятий по кулинарии в рамках клубной деятельности – например, в клубе

«Поварешка» в Социальном доме «Москворечье» тематические встречи проходят на специально оборудованных тренировочных кухнях. Клубная форма позволяет детям и взрослым с ОВЗ и инвалидностью осваивать навыки кулинарии и азы сервировки, обучаться безопасному обращению с инвентарем и оборудованием, развивать навыки планирования и экономного расходования продуктов питания [8].

Интересно мнение профессионалов в сфере кулинарии, ресторанного дела о возможностях влияния кулинарной терапии на развитие детей с ОВЗ и инвалидностью. Так, гуру ресторанного питания, международный судья, по версии Всемирного конкурса WorldSkills, шеф-повар В. Луценко, организующий в центре комплексного социального обслуживания «Доброта» мастер-классы «Кулинарная терапия» для благовещенских детей с ОВЗ и инвалидностью, считает, что «особым детям особый подход не требуется» [2]. Данное утверждение, безусловно, отражает современный подход, при котором именно социальная инклюзия «помогает вырабатывать адекватную социальную норму на уровне легимитизации жизнедеятельности инвалидов, а значит, может служить важным условием повышения инклюзивной культуры общества, претендующего на сохранение традиций демократии, благотворительности и рефлексии распространяемых ценностей в рамках концепции гражданских прав» [6, 233].

На наш взгляд, справедливо замечание А.Ю. Шеманова, подчеркивающего, что «использование культуры как ресурса для формирования субъектности, рефлексивности и общего символического кода участников творческой группы создает основу для разрешения одной из ключевых проблем, возникающих в ситуации совместной творческой деятельности людей с различными возможностями, а именно – задачи создания их социокультурной общности в процессе совместной социокультурной деятельности» [10, 34]. Исходя из такой позиции, на площадке Добро. Центра Автономной некоммерческой организации «Луч Надежды» в г. Таганроге на регулярной основе проводятся занятия в формате так называемой Школы кулинарии. В качестве ведущих уроков кулинарии выступают мастер производственного обучения Таганрогского технологического техникума питания и торговли, педагоги Добро.Центра АНО «Луч Надежды» и родители участников.

В Добро.Центре имеется отдельное помещение с кухонной и столовой зонами, что максимально приближает каждого из участников занятий к решению предлагаемых задач, мотивирует на развитие жизненно необходимых навыков. Создаваемое пространство безопасно, ресурсно и связано с индивидуальным подходом к каждому ребенку, у которого свой путь к получению знаний и опыта реальной жизни. Рядом с детьми с ОВЗ и инвалидностью находятся родители и волонтеры, которые являются опорой и поддержкой.

Дети, посещающие занятия Школы кулинарии, относятся к категории лиц с так называемыми ментальными нарушениями, что проявляется в пассивной позиции, инертности, нарушениях эмоционально-волевой сферы, невысокой способности к социальному взаимодействию. Поэтому для команды Школы кулинарии важной задачей является организация деятельности постоянной по составу команды специалистов, с которыми у детей с ОВЗ и инвалидностью формируются доверительные отношения. В доброжелательной, дружеской атмосфере легко работать и педагогам, и детям. Особое внимание уделяется календарным датам, к которым проводятся социально-культурные мероприятия с обязательным обсуждением кулинарных традиций и приготовлением соответствующих блюд.

Таким образом, изучение возможностей кулинарной терапии позволило сделать вывод о больших перспективах данной формы работы с детьми с ОВЗ и инвалидностью. Конечно, для реализации полноценной самостоятельной адаптированной программы в социальном учреждении, учреждении дополнительного образования, НКО необходимо специальное оборудование, специалист, владеющий технологиями приготовления блюд, владеющий основами специальной психологии и коррекционной педагогики, и др., о чем свидетельствует описанный опыт реализации программного обеспечения. Чаще в работе с детьми с ОВЗ и инвалидностью используется формат кулинарных мастер-классов, который представляется более мобильной формой развития инклюзивного взаимодействия в условиях специально организованного пространства по производству пасхальных куличей, пиццы, рождественского пирога, вареников и др. На наш взгляд, применение механизма межведомственного взаимодействия [4] может вывести проекты,

связанные с реализацией идеи кулинарной терапии в работе с детьми с ОВЗ и инвалидностью на новый уровень, способствуя тиражированию и масштабированию наиболее эффективных инклюзивных практик.

Библиографический список

1. Адаптированная дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа для детей с ОВЗ и инвалидностью (с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)) «Кулинарное ателье» социально-гуманитарная направленность [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://vcht.center/wp-content/uploads/ADOOP-SG-Kulinarnoe-atele.pdf> [Дата обращения: 10.02.2023].
2. Известный благовещенский шеф-повар начал серию мастер-классов для детей-инвалидов – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ampravda.ru/2017/02/22/072953.html> [Дата обращения: 10.02.2023].
3. Косет, М. М. От приготовления пищи до консультирования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www-thechicagoschool-edu.translate.goog/insight/from-the-magazine/michael-kocet-culinary-therapy/?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=ru&_x_tr_hl=ru&_x_tr_pto=op,wapp [Дата обращения: 10.02.2023].
4. Литвиненко, Г. С. Межведомственное взаимодействие учреждений образования и культуры как условие формирования инклюзивного пространства / Г. С. Литвиненко, А. В. Макаров // Актуальные проблемы специального и инклюзивного образования детей и молодежи: материалы IV-й Международной научно-практической конференции Таганрогского института имени А. П. Чехова (филиала) «РГЭУ (РИНХ)», Таганрог, 28 февраля 2020 года. – Таганрог: Южный федеральный университет, 2020. – С. 96–100.
5. Магомедова, М. К. Кулинарный мастер-класс как арт-педагогическая технология воспитания ненасильственных взаимодействий у дошкольников / М.К. Магомедова // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kulinarnyy-master-klass-kak-artpedagogicheskaya-tehnologiya-vospitaniya-nenasilstvennyh-vzaimodeystviy-u-doshkolnikov> [Дата обращения: 10.02.2023].
6. Макаров, А. В. Изучение интернет-блогов лиц с инвалидностью как фактор повышения инклюзивной культуры общества / А. В. Макаров // Проблемы детства в фокусе междисциплинарных исследований: материалы II-го Международного форума Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)», Таганрог,

30 сентября – 01 2021 года. – Ростов-на-Дону: Ростовский государственный экономический университет «РИНХ», 2022. – С. 230–235.

7. Оконешникова, М. А., Борисова, Л. А. Роль кулинарного кружка в успешной социализации детей с ОВЗ / М. А. Оконешникова, Л. А. Борисова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://portalpedagoga.ru/servisy/publik/-publ?id=41749> [Дата обращения: 10.02.2023].
8. Терапевтическая кулинария: как приготовление еды влияет на эмоциональное состояние [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://dszn.ru/press-center/news/9705> [Дата обращения: 10.02.2023].
9. Шабедько, Е. В. Кулинарная терапия для работы с детьми с ограниченными возможностями (ОВЗ) / Е. В. Шабедько [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://solncesvet.ru/book_work/34515/ [Дата обращения: 10.02.2023].
10. Шеманов, А. Ю. Инклюзия в контексте современных дискуссий: философские и культурологические проблемы / А. Ю. Шеманов // Психолого-педагогические основы инклюзивного образования: коллективная монография / отв. ред. С.В. Алехина. – М.: Изд-во МГППУ, ООО «Буки Веди», 2013. – С. 25–38.

Скуднова Т.Д.

д-р филос. наук, профессор кафедры психологии
ТИ имени А.П. Чехова (филиал) РГЭУ (РИНХ),
г. Таганрог;

Чайкина Д.В.

магистрант,
ТИ имени А.П. Чехова (филиал) РГЭУ (РИНХ),
г. Таганрог

ПРОБЛЕМА ЭМОЦИОНАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ПО ПРИЗЫВУ

Аннотация. В статье показана важность и актуальность изучения вопроса психологической устойчивости военнослужащих по призыву в условия СВО. Освещены теоретико-методологические основы, основные принципы и методы исследования уровня психологической устойчивости военнослужащих и построена методологическая и технологическая схема деятельности психолога в/ч.

Ключевые слова: военнослужащие по призыву, стресс, дистресс, жизнестойкость, эмоционально-психологическая устойчивость, социально-психологическая адаптация, дезадаптация, личностно-адаптационный потенциал, психологическое сопровождение.

Skudnova T. D

Doctor of Philosophy. Ph.D., Professor of the Department
of Psychology of the Taganrog Institute named after A.P. Chekhov (branch)
of the Russian State University of Economics (RINH);

Chaikina D.W.

Master's student in Legal Psychology,
A.P. Chekhov Taganrog Institute (branch)
of the Russian State University of Economics (RINH)

THE PROBLEM OF EMOTIONAL AND PSYCHOLOGICAL STABILITY OF CONSCRIPTS

Annotation. The article shows the importance and relevance of studying the issue of psychological stability of conscripts in the conditions of the NWO. The theoretical and methodological foundations, basic principles and methods of studying the level of psychological stability of military personnel are highlighted, and the methodological and technological scheme of the activities of a psychologist of the military unit is built.

Key words: conscripts, stress, distress, resilience, emotional and psychological stability, socio-psychological adaptation, disadaptation, personal and adaptive potential, psychological support.

Задачи, стоящие в настоящее время перед Вооруженными силами РФ, требуют высокой профессиональной компетентности, сформированности морально-ценностных установок и эмоционально-психической устойчивости личности военнослужащих по призыву. В связи с этим, проблема эмоционально-психологической устойчивости, связанная с организацией процесса адаптации военнослужащих по призыву на начальном этапе армейской службы; создание условий, обеспечивающих преадаптацию к стрессовой среде армейской жизни, является важнейшей проблемой для всех должностных лиц, в особенности в работе психолога военной части [6].

Жизнедеятельность в военной части сегодня отличается строгой дисциплиной, насыщенностью будней, динамичностью событий, связанных с СВО. Обязательные дежурства, караулы, служба в целом требуют высокого напряжения, жизнестойкости, выносливости, эмоционально-психологической устойчивости. Экстремальные условия военной службы становятся часто причиной психологической неустойчивости, нервных срывов, дезориентации. Непростая ситуация в

армии требует повышенного внимания к вышеперечисленным проблемам и требует специального исследования.

Теоретико-методологические основания нашего магистерского исследования опираются на субъектно-деятельностный и структурно-динамический подходы, основные положения и принципы трудов К.А. Абульхановой-Славской, Б.Г. Ананьева, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьева С.Л. Рубинштейна, К.К. Платонова, М.В. Ромма, А.А. Реана, Т. Шибутани и др. Мы опирались на принцип единства сознания и деятельности, комплексный подход к развитию личности, связи самореализации и адаптации, понятие «образ мира» [2]. Теоретический анализ психологической литературы показал, что сущностью процесса социально-психологической адаптации военнослужащего по призыву является разрешение противоречия между сложившимися у призывника установками, ценностными ориентациями, навыками, привычками и необходимостью изменения их в связи с новыми требованиями, которые предъявляются к личности в условиях армейской жизни. Необходима смена устоявшихся форм и способов поведения личности и усвоение новых привычек, установок, навыков с учетом новой ведущей деятельности – военной службы. Все это сопровождается значительными затратами нервной энергии, повышенной возбудимостью, напряженностью, нервозностью, переживанием отрицательных эмоций, конфликтностью во взаимоотношениях. Уровень эмоционально-психической устойчивости в связи с этим зависит от качеств личности военнослужащего, преодолевающего трудности адаптационного периода, от его характера, темперамента, направленности личности [4].

Актуальность проблемы определила цель нашего исследования – изучение эмоционально-психологической устойчивости военнослужащих по призыву на начальном этапе службы в соотнесении с их личностными особенностями.

В настоящее время общепризнанной теоретической модели, объясняющей изменения поведения и деятельности при переживании экстремальных ситуаций не существует. Требуются особые способности, знания и умения консультанта-психолога, опора на гуманистические установки человекоцентрированной терапии К. Роджерса (безоценочно позитивное принятие личности, конгруэнтность,

эмпатия, соприсутствие, соучастие) для постепенного возникновения чувства понимания [5]. Человек пришел в новый для себя мир, новую социальную среду, где он должен строить новый, непривычный образ жизни, стратегию своей деятельности с новыми смыслами. Понятие «образ мира» было введено в научный оборот А.Н. Леонтьевым [2]. По мнению психолога, образ мира предшествует конкретному акту восприятия, создает контекст, в котором воспринимаются предметы и явления, объединяет социальный и индивидуальный опыт, наполняет предметы значением. Образ мира - это понятие для описания целостной, единой, интегральной системы значений человека. Он построен на основе выделения значимого для системы реализуемой субъектом деятельности, его личного опыта (представлений, этических норм, восприятий, чувств, отношений и др.). Вместе с тем этот феномен используется для описания системного процесса сознания, получаемого путем постоянной трансформации сознания в значения («означивание», опредмечивание); как план внутренней деятельности субъекта; индивидуализированная культурно-историческая основа восприятия и понимания; субъективная прогностическая модель будущего; а также целостное представление о мире с пространственной и временной перспективой, выходящей за пределы непосредственного восприятия.

Сформулируем важную для нашего исследования гипотезу: уровень эмоционально-психологической устойчивости субъекта зависит от личностных индивидуально-психологических особенностей. Ситуация, не затрагивающая мотивацию, систему ценностей и смыслов субъекта, является для него слабо экстремальной или даже вовсе не экстремальной. Изменения образа «Я» и образа мира происходят именно в процессе деятельности в экстремальных ситуациях, в которых опыт деятельности наиболее тесно взаимосвязан с эмоциональными переживаниями. Такие ситуации характеризуются резким изменением жизненных условий и характера коммуникации. В образе жизни в период такого изменения не могут быть реализованы его обычные функции, главными из которых являются индивидуальный прогноз ближайшего и отдаленного будущего, разрушается индивидуальная культурно-историческая основа восприятия и понимания. В таких услови-

ях военнослужащий не может ни адекватно воспринимать реальность, ни тем более адекватно действовать. Именно ситуация интенсивного изменения условий и образа жизни является психологическим механизмом дезадаптации и эмоционально-психологической неустойчивости.

Таким образом, экстремальная ситуация позволяет осознать ценность своей жизни, вследствие чего наступает понимание новых событий своей жизни и принятие на себя ответственности за них. После переживания экстремальной ситуации на первый план выходят духовные ценности, военнослужащий переосмысливает свое отношение к жизни, отношения с окружающими призывниками, что может способствовать формированию новых ценностных ориентиров, нового образа жизни. В этот момент появляются новые знания и личностные ресурсы, с помощью которых он может с помощью психолога-консультанта снизить уровень тревожности и переживаний. Работа психолога-консультанта по адаптации военнослужащих начинается в первую очередь с диагностики эмоционально-психической устойчивости личности. Такая работа тесно связана с изменением представлений о себе в новых условиях, активным формированием «Я-концепции». Вместе с тем сам диагностический этап при его правильной организации является уже конструктивным. В такой ситуации необходимо применять основные положения человекоцентрированного подхода (каждый человек обладает ресурсами для решения своих проблем, нужно помочь их найти, раскрыть и реализовать) и экзистенциальной психотерапии с ее направленностью на эмоции, чувства, переживание, ценности, духовность и смыслы.

Для проверки выдвинутой гипотезы были использованы следующие методики:

1. МЛЮ-Адаптивность разработанный А.Г. Маклаковым, С.В. Чермяниным; Личностный профиль;
2. Л-профиль, разработанный под руководством Г.Ю. Айзенка, адаптированный К.В. Сугоняевым;
- 3 СМЛЛ. Стандартизированный многофакторный метод исследования личности Л.Н. Собчик.

Многоуровневый личностный опросник (МЛО) «Адаптивность» предназначен для изучения адаптационных возможностей индивида путем оценки его психофизиологических и социально-психологических характеристик, которые отражают интегральные особенности психического и социального развития. Опросник включает 165 утверждений, большая часть которых заимствована из ММРІ. Каждое утверждение обследуемый оценивает с точки зрения соответствия его представлениям, взглядам, особенностям поведения и самочувствия и выражает свое согласие или несогласие с ним [3]. Личностный профиль (Л-профиль), разработанный под руководством Г.Ю. Айзенка, адаптированный К.В. Сугоняевым [1]. Согласно Г. Айзенку, нейротизм представляет собой континуум от «нормальной аффективной стабильности до ее выраженной лабильности» [1]. Заимствуя у К. Юнга понятие экстраверсии и интроверсии, Г. Айзенк наполняет их иным содержанием. Если у Юнга это типы, различающиеся направленностью либидо, то для Г. Айзенка – комплексы коррелирующих между собой черт. Характеризуя типичного экстраверта, Г. Айзенк отмечает его общительность, открытость, широкий круг знакомств, эмоциональность, оптимистичность, слабый контроль над эмоциями и чувствами. Типичный интроверт – это спокойный, застенчивый, человек, который отдален от всех, кроме близких. Шкала общительности направлена на выявление личностей с открытым, компанейским характером. По Г. Айзенку, сочетание высоких показателей по экстраверсии и нейротизму соответствует неврозу, а сочетание высоких значений интроверсии и нейротизма – состоянию тревоги или реактивной депрессии.

СМИЛ. Стандартизированный многофакторный метод исследования личности Л.Н. Собчик апробирован на различных контингентах и хорошо себя зарекомендовал в практике выявления лиц с повышенными уровнями нервно-психической неустойчивости. Она входит в состав тестовых батарей «НПН-скрининг» и «ДП-скрининг» [7]. Показатель тревожности при умеренных показателях (3–4 балла) показывает лишь осторожность индивида в принятии решений, ответственность его по отношению к окружающим, социальную созвучность среде, при высоких показателях эта шкала показывает чрезмерную тревожность, бо-

язливость, мнительность, склонность к различным навязчивым страхам и паническим реакциям. Шкала стеничности (агрессивности) в норме соответствует достаточно уверенной тенденции самоутверждения, активной самореализации, отстаивания своих интересов и лишь при высоких баллах указывает на эгоцентризм и склонность к агрессивной манере самоутверждения вопреки интересам окружающих, вплоть до явных агрессивных высказываний или действий.

Полученные в нашем исследовании данные свидетельствуют о наличии взаимосвязи между уровнем эмоционально-психологической устойчивости у военнослужащих по призыву с их личностными особенностями. Высокие значения показателя «дезадаптация» регистрируются у военнослужащих с выраженными проявлениями агрессивности, тревожности безответственности, импульсивности, нейротизма, низкой самооценкой. Также наиболее дезадаптированными оказываются те военнослужащие по призыву, у которых слабо выражены такие характеристики, как общительность, экстраверсия, личностный потенциал, эмоционально-психическая устойчивость, коммуникативный потенциал и моральная нормативность. Нам представляется необходимой разработка специальной программы социально-психологического сопровождения военнослужащих по призыву на начальном этапе службы с целью создания социально-психологических условий для развития личности военнослужащего, его успешной адаптации и освоения компетенций воинской деятельности, эффективного взаимодействия с армейской социальной средой.

Библиографический список

1. Айзенк, Г. Ю. Как измерить личность / Г. Ю. Айзенк, Г. Вильсон. – Москва: Когитоцентр, 2000. – 284 с.
2. Леонтьев, А. Н. Образ мира / А. Н. Леонтьев //Избранные психологические произведения: в 2-х тт. М., 1983. – Т. II. – С. 261.
3. Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО-АМ) А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина // Практическая психодиагностика: методи-

ки и тесты: учебное пособие. / ред. и сост. Райгородский Д.Я. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2006. – С. 549–672.

4. Платонов, К. К. Что изучает общественная психология / К. К. Платонов. — М.: Знание, 1971. – 60 с.
5. Роджерс, К. Человекоцентрированная терапия / К. Роджерс. – М., 2002. –
6. Симонович, Н. Е. Психологическая адаптация военнослужащих к условиям воинской службы в периоды нестабильности Н. Е. Симонович // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук: сб. науч. тр.. – 2020. – № 2. – С. 120–123.
7. Собчик, Л.Н. СМИЛ. Стандартизированный многофакторный метод исследования личности. – СПб.: Речь, 2009. – 224 с.

Шарапа О.Н.,
магистрант
ТИ имени А.П. Чехова
(филиал) РГЭУ (РИНХ)

МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДИСЛЕКСИЕЙ И ДИСГРАФИЕЙ

Аннотация. Современная образовательная среда начальной школы свидетельствует о ежегодном приросте количества детей с нарушениями речи, в частности с дислексией и дисграфией, что обуславливает задачу педагога проектировать процесса обучения детей с учетом особенностей их развития. В статье представлена модель психолого-педагогического сопровождения обучения детей с нарушениями речи, включающая в себя такие компоненты, как педагогический, логопедический, физиотерапевтический, психологический и нейропсихологический.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, процесс обучения, речевые нарушения, дислексия, дисграфия, младшие школьники.

Sharapa O.N.,
master's student
TI named after A.P. Chekhov
(branch) RGEU (RINH)

MODEL OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF TEACHING JUNIOR SCHOOL CHILDREN WITH DYSLEXIA AND DYGRAPHIA

Annotation. The modern educational environment of primary schools indicates an annual increase in the number of children with speech disorders, in particular with dyslexia and dysgraphia, which determines the teacher's task to design the learning process for children taking into account the characteristics of their development. The article presents a model of psychological and pedagogical support for the education of children with speech disorders, which includes such components as pedagogical, speech therapy, physiotherapeutic, psychological and neuropsychological.

Key words: psychological and pedagogical support, learning process, speech disorders, dyslexia, dysgraphia, primary schoolchildren.

Современное мировое сообщество выдвигает требования к усовершенствованию организации процесса обучения подрастающего поколения. Инновационные средства и методы проектирования образовательной среды и образовательного процесса призваны соответствовать актуальным трендам науки, запросам рынка труда и цифровой экономики, что детерминирует наличие высокого уровня профессионализма специалистов, работающих с детьми в различных областях. Вместе с тем, возрастает количество детей с различными нарушениями развития. По мировым и отечественным образовательным стандартам все дети имеют равные возможности для получения качественного образования. Таким образом, современный педагог сталкивается с вызовом реальности эффективно организовать процесс обучения детей с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей, используя накопленный практический опыт, научные достижения и цифровые возможности.

Однако, в настоящее время отмечается высокое количество младших школьников с нарушениями речи, которые проявляются в трудностях при освоении письма и чтения, что осложняет и замедляет процесс обучения, особенно по определенным значимым учебным дисциплинам. Именно на начальном уровне образования формируются базовые навыки беглого чтения и письма, с целью понимания и изложения прочитанного или увиденного научного материала. Кроме того, в школьном возрасте чтение выполняет познавательную

функцию, так как большой объем качественной информации, научных знаний дети призваны получать из тестов учебников и книг. Из этого следует, что стойкие нарушения в овладении чтением (дислексии) приводят не только к снижению успеваемости в школе, но и к социальной дезадаптации ребенка. Процессы дисграфии и дислексии, как правило, наблюдается в параллельной совокупности и количество детей с подобными феноменами возрастает с каждым годом [1, 3].

Так, по статистическим данным в России дисграфия выявляется у 10–25% младших школьников. В ФГБУ «Санкт-Петербургский научно-исследовательский институт уха, горла, носа и речи» Минздрава России констатируют, что около 10 % учеников массовой школы и до 50 % учеников вспомогательной школы страдают специфическими нарушениями чтения и письма. В других странах с алфавитными системами письма распространенность дисграфии также велика: от 5 % в Бельгии, Великобритании, Греции; до 15 % в Финляндии, США. (M. Snowling et al., 2000).

Вопрос исследования детерминатов и предикторов нарушений речи, а также специфики проявления данного феномена в детском возрасте пристально изучали зарубежные и отечественные ученые на протяжении многих лет. Проблемам проектирования образовательной среды, организации непосредственно процесса обучения и учения детей речевыми нарушениями посвящены научные труды таких авторов, как И.Т. Власенко, А.Н. Корнева, И.Ю. Кулагиной, Л.С. Цветковой, А.В. Ястребовой, Садовниковой И.Н., Лалаевой Р.И. и других. В отечественной научной литературе, информационных и справочных источниках понятия «дислексия» и «дисграфия» рассматриваются с различных аспектов, однако следует отметить, что общим в их определении является «наличие стойких специфических ошибок, возникновение которых у учеников общеобразовательной школы не связано ни со снижением интеллектуального развития, ни с выраженными нарушениями слуха и зрения, ни с нерегулярностью школьного обучения» [2]. Под дисграфией понимается частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных

несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма.

Современные научные исследования в области психологии свидетельствуют о том, что у младших школьников проявляется высокая утомляемость, снижен уровень развития концентрации внимания, наблюдается трудности в слуховом восприятии и усвоении информации в целом. Для таких детей характерна низкая работоспособность [4].

Однако, по мнению некоторых авторов, применительно к младшим школьникам корректнее рассуждать не о нарушениях, а о трудностях овладения письменной речью и чтением. У подобных детей наблюдается снижение уровня развития фонематического слуха, что существенно оказывает влияние на звукобуквенный анализ состава слова и совершению ошибок, связанных со смешением по акустико-артикуляционному сходству букв.

Дети с трудностями в письменной речи принадлежат к той категории учащихся, которая остро нуждается в организации психолого-педагогического сопровождения, так как они не только испытывают затруднения в процессе обучения, но и оказываются в числе стойко неуспевающих по родному языку и математике [7].

В данном контексте целесообразно будет использовать термин «психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса», которое предполагает целостный и непрерывный процесс диагностики, формирования, развития, коррекции, возможно, профилактики определённого феномена. Значимым условием психолого-педагогического сопровождения является деятельность психолого-педагогического консилиума, в рамках которого происходит разработка и планирование единой психолого-педагогической стратегии сопровождения каждого ребёнка в процессе его обучения, а также конкретных групп обучающихся [2].

Важнейшим аспектом организации психолого-педагогического сопровождения детей с речевыми нарушениями является включение в данный процесс группы или консилиума смежных экспертов, применяющих не только

разнообразные методы коррекционно-развивающей работы с детьми, но совместно проектируют технологию поддержки и помощи ребенку с нарушениями речи в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации [5; 6].

Как правило, подобная рабочая группа состоит из следующих специалистов: педагог начальных классов, логопед, нейропсихолог, педагог-психолог (детский психолог). Соответственно можно представить следующую модель психолого-педагогического сопровождения обучения младших школьников с речевыми нарушениями (дизлексией и дисграфией) (рис. 1). Рассмотрим более подробно содержание каждого компонента предложенной модели. Координатором всего процесса организации и взаимодействия специалистов выступает педагог начальных классов. Изначально запрос на сопровождение, а также максимально временной контакт с обучающимся осуществляет именно учитель. Опираясь на рекомендации всех остальных специалистов, он в своей педагогической деятельности использует и необходимые методы, техники и приемы в работу с детьми. Обязательным элементом работы педагога с детьми с дислексией и дисграфией выступает коррекция памяти и внимания, как важнейших познавательных процессов, с целью способствовать снижению количества совершаемых специфических ошибок [4].

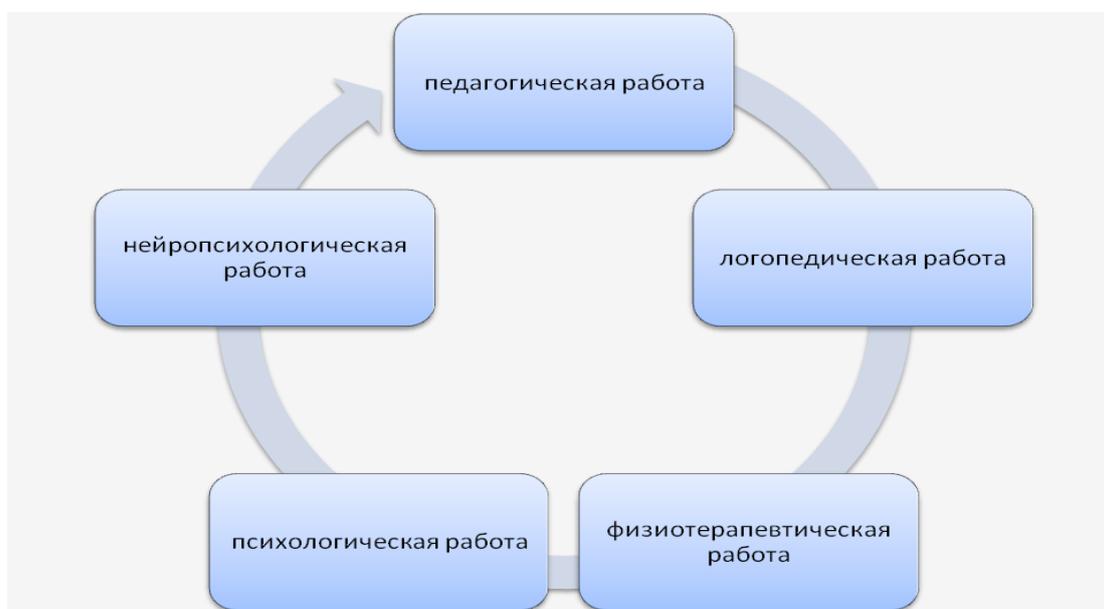


Рисунок 1 – Модель психолого-педагогического сопровождения обучения младших школьников с речевыми нарушениями

Также используются логопедические и нейропсихологические упражнения в ежедневном процессе обучения. Примеры подобных упражнений представлены в таблице 1.

Логопедическая работа направлена на формирование навыков и развитие умений письма и чтения в соответствии с нормой. Принимая во внимания структуру и механизмы выявленных нарушений, логопед составляет план работы, готовит дизайн уроков, учитывая все особенности ребенка.

Физиотерапевтическая работа представляет собой общеукрепляющие упражнения и упражнения на координацию движений с целью активизации деятельности головного мозга. Максимально эффективными являются занятия со специалистом по кинезиологии и ЛФК.

Деятельность нейропсихолога направлена на перестройку и компенсацию нарушений функций мозга. В содержание данной работы входят нейропсихологические упреждения, направленные на стимулирование отделов головного мозга к продуктивной деятельности, что регулирует поведение и различные виды детальности.

Детям с нарушением письменной речи характерна эмоциональная лабильность, которая выражается в неуверенности в собственных действиях, перепадах настроения, в трудностях сдерживания собственных эмоций. Психическая неустойчивость личности влияет на снижение концентрации внимания и на эффективность деятельности [4].

Именно поэтому детям с нарушениями письма и/или чтения необходима психологическая поддержка, которая поможет ребенку почувствовать себя успешным в доступных ему видах деятельности, укрепит его веру в собственные силы.

Таблица 1 – Упражнения для детей с дислексией и дисграфией

Развитие моторики пальцев рук

- Игры с пальчиками, сопровождающиеся проговариванием чистоговорок, скороговорок, стихотворений, потешек.
- Игры и действия с игрушками и предметами: раскладывание пуговиц, палочек, зерен; нанизывание бус, бисера, колечек, пуговиц на нитку и т.п.
- Изобразительная деятельность: раскрашивание картинок; обведение контуров; штриховка; рисование карандашами и красками (кистью, тампоном, пальцем) разнообразная работа с ножницами; поделки из природного материала.

Формирование фонематического восприятия

- **Упражнения на устранение ошибок на почве нарушения языкового анализа и синтеза:**
- Придумать предложение по сюжетной картинке и определить в нем количество слов.
- Придумать предложение с определенным количеством слов.
- Составить графическую схему данного предложения и придумать по ней предложение.
- Выделить предложение из текста с определенным количеством слов.
- **Упражнения на развитие слогового анализа и синтеза:**
- Отхлопать слово по слогам и назвать их количество.
- Выделить гласные в слове, определить количество слогов.
- Выделить первый слог из названий картинок, записать его.
- Определить пропущенный слог в слове при помощи картинки.
- Составить слово из слогов (нок, цып, лё, точ, лас, ка).

Коррекция нарушений письменной речи

- **Упражнения для коррекции ошибок письма на уровне буквы**
- Придумывание детьми слова на данную букву.
- Придумывание слов на данную букву в определенной позиции.
- Закончить слова данным звуком.
- Вставить в начало слова звук (даны два звука на выбор):
- **Упражнения для коррекции ошибок письма на уровне слога**
- Придумывание слов на заданный слог в определенной позиции
- В результате этой работы выявляется слогаобразующая роль гласного звука, так как без гласного нет слога.
- **Упражнения для коррекция ошибок письма на уровне слова**
- Деление слов на слоги, подсчет количества слогов в слове.
- Подбор слов к заданным схемам с гласными буквами.
- Списывание как простейший вид письма наиболее доступен детям, с правильным послоговым проговариванием, согласованным с темпом письма.

Опираясь на результаты современных научных исследований, а также на практический опыт специалистов в области детского развития, очевидно, что психолого-педагогическое сопровождение обучения детей с речевыми нарушениями должно быть комплексным и включать в себя не только коррекцию специфических ошибок, совершаемых ребенком при чтении и письме, но и работу над развитием когнитивных процессов, физическим здоровьем для формирования психической устойчивости личности. Идея психолого-педагогического сопровождения тесно связана с идеей модернизации современной системы образования. В системе образования должны быть созданы условия для развития

и самореализации любого ребенка, при этом полноценное развитие личности должно стать гарантом социализации и благополучия.

Библиографический список

1. Лалаева, Р. И., Бенедиктова, Л. В. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция. – Ростов н/Д.: Феникс, СПб.: Союз. – 2004 с. – 459 с.
2. Резникова, Е. В., Бородина, В. А. Психолого-педагогическое сопровождение младших школьников с нарушениями письменной речи в общеобразовательной школе // Вестник южно-уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2019. – № 4.
3. Садовникова, И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников: учебное пособие / И. Н. Садовникова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2012. – 240 с.
4. Штерц, О. М. Когнитивные процессы у детей с дислексией и дисграфией / О.М. Штерц // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71–245.
5. Borodina V. A. Methodological Support of the Innovative Training of Special Education Teachers to the Education of Disabled Children. Journal of Pharmaceutical Sciences and Research. 2017. no. 12. 2486–2492.
6. Snowling M., Bishop D., Stothard S. Is preschool language impairment a risk factor for dyslexia in adolescence? J Child Psychol Psychiatry 2000; 41(5):587–600.
7. Vasilyeva V. Methodological bases of pedagogical concept of development of communicative competence of teachers of preschool educational establishments. International Journal of Applied and Fundamental Research. 2015, no. 2. 16–17

Хохлова Н.И.

студентка

ТИ имени А.П. Чехова (филиал)

ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»

г. Таганрога

АНАЛИЗ ПРОБЛЕМ ТЬЮТРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ

Аннотация. Статья посвящена новой педагогической профессии тьютор. Раскрывается сущность понятий «тьютор», «тьюторство», «тьюторское

сопровождение». Характеризуются задачи и направленность тьюторского сопровождения.

Ключевые слова: тьютор, тьюторское сопровождение, дети с нарушениями в развитии

Khokhlova N.I.

student

*Taganrog Institute named
after A.P. Chekhov (branch)*

*"OF ROSTOV STATE UNIVERSITY (RINH)",
Taganrog*

ANALYSIS OF THE PROBLEMS OF THE TUTOR ACCOMPANYING CHILDREN WITH DISABILITIES

Annotation. The article is devoted to the new pedagogical profession tutor. The essence of the concepts of "tutor", "tutorship", "tutor support" is revealed. The tasks and orientation of tutor support are characterized.

Key words: tutor, tutor support, children with developmental disabilities

Настоящая статья посвящена анализу проблем тьюторского сопровождения детей с нарушениями в развитии.

В условиях инклюзивной образовательной практики, когда в образовательном учреждении присутствуют обычные ученики вместе с теми, кто имеет физические или умственные ограничения, тьюторское сопровождение играет жизненно важную роль. Тьютор, или ассистент педагога, помогает обучающемуся с инвалидностью сосредоточиться на учебе, в то время как педагог может продолжать вести занятия. Тьютор также помогает ученику следовать правилам учебного заведения и соблюдать основные принципы образовательной системы. Он оказывает значительную помощь и в общении ученика с его сверстниками, помогая преодолеть гиперактивное и агрессивное поведение. Внедрение тьюторского сопровождения в учебный процесс – это не просто модная тенденция, а необходимость, подкрепленная авторитетным мнением педагогов-практиков и родителей учащихся с ограниченными возможностями. Для многих детей со здоровью ограниченными возможностями и инвалидностью, тьюторское сопровождение является необходимым условием для получения качественного образования. Включение должности тьютора в штатное расписание

образовательных учреждений позволит решить множество организационных проблем, связанных с образовательным процессом. Чтобы понять, кто такой тьютор и откуда происходит это слово, нам нужно немного окунуться в историю.

Тьютор (англ. tutor – наставник, репетитор, преподаватель) – это человек, который сопровождает ребенка в учебном процессе, помогает ему решать многие образовательные и организационные вопросы.

Тьютор – это особый педагог, который работает с принципом индивидуализации и сопровождает построение и реализацию индивидуальной образовательной программы. Тьютор видит, осознает проблему и показывает ресурсы решения проблемы (Т.М. Ковалева).

Тьютор – консультант учащегося, может помочь ему выработать индивидуальную образовательную программу, самоопределиться к самому процессу обучения и к отдельным элементам этого процесса, а с другой стороны он может ответить на вопрос, как использовать результаты обучения и как переложить эту самую учебную программу, учебную деятельность в процесс индивидуального развития этого конкретного человека. (П.Г. Щедровицкий)

Таким образом, можно сказать, что тьютор – это наставник; человек, который учит самостоятельно решать проблемы (переводить их в задачи); тот, кто связывает в образовании своего обучающегося процессы учения, самовоспитания и формирования образа жизни; посредник (между культурным и индивидуальным, индивидуальным и корпоративным, большой историей знающих и индивидуальной историей начинающего освоение; между разными субъектами образовательного пространства – ученик, учитель, родители; и др.); тот, кто реформирует образовательное пространство под задачи индивидуализации образования.

Тьюторское сопровождение – это педагогическая деятельность по индивидуализации образования, направленная на выявление и развитие образовательных мотивов и интересов обучающегося, поиск образовательных ресурсов для создания индивидуальной образовательной программы, на работу с

образовательным заказом семьи, формирование учебной и образовательной рефлексии обучающегося [1].

Тьюторское сопровождение заключается в организации образовательного движения с ребенком, которое строится на постоянном рефлексивном соотношении его достижений с его личными интересами и устремлениями.

О. Манн, знаменитый американский сторонник всеобучения, утверждал, что область учения в группах, а не с репетиторами, была и более практичной, и жизненно важной для демократии. Он верил, что только массовая школьная учеба может создать устойчивый фундамент репрезентативной формы государства. Руссо, Песталоцци и прочие заложили основу идеала Манна. Он объединил их концепцию свободного общества и индивидуального образования для улучшения характера детей путем изменения поведения в классе. Теория образования в XX веке закрепила это учение о поведении в своих исследованиях. Однако признание Жана Пиаже и других когнитивных психологов привело к осознанию важности индивидуального обучения. В истории самыми уважаемыми западными учителями были репетиторы Сократ, Платон и Аристотель. Каждый из них вовлекал своих учеников в плодотворный диалог, который позволял им постепенно обучаться по принципу имитации. Сократ (469–399 до н. э.) запомнился как один из самых выдающихся репетиторов в древней Греции. Его методика обучения через диалог стала легендарной.

Исследование тьюторства привлекает внимание ученых из разных областей, таких как психология, образование, социология и многие другие. Некоторые из наиболее известных ученых, которые начали исследование тьюторства, такие как Б. Блум – американский психолог и педагог, известный своими исследованиями тьюторства и разработкой Блумовой таксономии обучения; Дж. Хэтти – новозеландский педагог и исследователь образования, который в своих работах затрагивает вопросы эффективности тьюторства и индивидуального сопровождения студентов; С. Эрленборж - британский педагог, автор ряда книг о тьюторстве и программ обучения, исследует работу тьюторов на практике, а также развитие социальных и межличностных навыков учеников.

Это только несколько примеров ученых, которые исследовали тьюторство и сделали значительный вклад в развитии и понимании этой области [9].

Тьюторство – это форма наставничества, возникшая в британских университетах в XII и XIII веках. Однако в России оно нашло свое применение только в дореволюционную эпоху, в связи с влиянием немецкой модели университетского образования, и применялось в домашнем обучении.

Феномен тьюторства тесно связан с историей европейских университетов и происходит из Великобритании. Он сформировался в конце XIV века в классических английских университетах, таких как Оксфорд и Кембридж. С того времени тьюторство понимается как университетское наставничество, направленное на соединение академических идеалов с жизнью студента. Со временем роль тьютора стала расширяться, и все больше внимания было уделять образовательным функциям. Тьютор определяет оптимальные лекции и занятия для студентов, помогает составить план учебной работы, следит за успеваемостью и подготовкой к экзаменам в университете. В XVII веке тьюторская система официально стала частью английской университетской системы и заняла центральное место в обучении в старейших университетах Англии. Лекционная система при этом служила дополнением к тьюторству.

Тьюторство – это исторически сложившаяся педагогическая позиция, которая позволяет разрабатывать индивидуальные образовательные программы для учащихся и студентов, сопровождая процесс их индивидуального развития в школе, вузе и других системах образования. В России тьюторство начало развиваться и оформляться в конце 1980-х годов во время реформирования системы отечественного образования. Первый конкурс тьюторов состоялся в Москве в 1989 году под руководством П.Г. Щедровицкого, с целью обеспечения персонала для одной из международных образовательных программ. Этот процесс продолжился и впоследствии в разных регионах России. В Томске проводятся всероссийские тьюторские конференции с 1996 года, а в Москве – конференции под эгидой Московского педагогического государственного университета с 2008 года.

Существуют различные подходы к определению задач тьютора. Согласно одному из них, тьютор выполняет функции преподавателя, консультанта и методиста. Согласно другому подходу, тьютор является наставником, который помогает студентам и преподавателям в организации обучения. Еще один подход определяет тьютора как специалиста в области организации образования и самообразования, ответственного за проведение всех видов деятельности обучающихся. Важно отметить, что разные авторы могут иметь разное понимание роли и задач тьютора [3].

В настоящее время в России должность «тьютор» официально закреплена в числе должностей работников общего, высшего и дополнительного профессионального образования (Письмо Министерства просвещения РФ от 20 февраля 2019 г. № ТС-551/07 “О сопровождении образования обучающихся с ОВЗ и инвалидностью”) [4]. В настоящее время муниципалитет имеет право законно назначать тьютора, а кадровая служба заносить соответствующие записи в трудовые книжки. В настоящее время тьюторами могут работать различные специалисты: педагоги с особым образованием (логопеды, дефектологи и т. д.), педагоги без специального образования, психологи, студенты профильных вузов и училищ, а также родители детей с ОВЗ и/или инвалидностью. Однако не каждый специалист способен выполнять функции тьютора для ребенка с ОВЗ и/или инвалидностью. Сопровождение таких детей предъявляет особые требования к профессиональной и личностной подготовке специалистов, работающих в системе инклюзии. Ключевыми требованиями к тьюторам являются следующие:

- Знание и понимание принципов инклюзивного образования и их отличий от традиционных форм образования.

- Понимание психологических закономерностей и особенностей возрастного и личностного развития ребенка.

- Умение анализировать особенности взаимодействия и влияния ребенка с ОВЗ и/или инвалидностью на социальную среду.

- Навыки реализации различных способов педагогического взаимодействия между всеми субъектами образовательной среды (учениками, родителями, учителями, специалистами, руководством).

Основная цель работы тьютора – успешное включение ребенка с ОВЗ в среду общеобразовательной школы, разработка его индивидуального образовательного маршрута и участие в его реализации. Задачи тьютора включают:

1. Обеспечение комфортного пребывания ребенка в школе: помощь родителям при выборе и поступлении в школу, организация рабочего места и места отдыха ребенка, создание условий для особого школьного режима и комфортной психологической атмосферы.

2. Обеспечение социализации ребенка: помощь в построении дружеских отношений со сверстниками и установлении контакта с коллективом класса.

3. Усвоение общеобразовательной программы: адаптация программ и учебных материалов с учетом индивидуальных особенностей ребенка, корректировка учебного маршрута, сотрудничество с педагогами и родителями.

Тьюторское сопровождение может быть связано с определенными проблемами, включающими:

Недостаточные знания или квалификация тьютора: отсутствие достаточных знаний и опыта может негативно сказаться на качестве обучения и поддержки ученика.

Отсутствие обратной связи: недостаточная обратная связь может помешать ученику понять свои ошибки и улучшить свои знания и навыки.

Недостаточная подготовка ученика: если ученик не готов к занятиям, то тьюторское сопровождение может не принести ему ожидаемых результатов.

Ограниченное время: ограниченное время может ограничивать объем материала, изучаемого на занятиях, а также количество предоставляемой обратной связи.

Недостаточная мотивация: недостаточная мотивация ученика для обучения может снизить эффективность тьюторской поддержки.

Это лишь некоторые из возможных проблем, связанных с тьюторским сопровождением. Важно оценить собственные потребности и найти тьютора, наилучшим образом соответствующего вашим требованиям. Чтобы тьюторское сопровождение способствовало формированию необходимых компетенций для успешной адаптации и социализации обучающегося, содержание тьюторства должно быть ориентировано на следующие аспекты:

Основы предметной области: тьютор помогает обучающемуся освоить основные концепции и навыки в соответствующей области, что позволит ему успешно учиться и повысить свои шансы на адаптацию.

Закрепление материала: тьютор помогает ученику закрепить и применить знания в практических задачах.

Развитие навыков самостоятельной работы: тьютор поощряет и помогает развивать у ученика навыки самостоятельной работы, что способствует лучшему усвоению материала и подготовке к самостоятельной работе в будущем.

Обратная связь: тьютор предоставляет обратную связь ученику и корректирует его подход к обучению, помогая исправлять ошибки и улучшать результаты.

В условиях инклюзивной образовательной практики, тьюторское сопровождение играет жизненно важную роль. Тьютор помогает обучающемуся с инвалидностью сосредоточиться на учебе, позволяя педагогу продолжать вести занятия и соблюдать основные принципы образовательной системы. Тьютор также помогает ученику в общении с товарищами, преодолевая гиперактивное и агрессивное поведение. Для многих детей со здоровьем ограниченными возможностями и инвалидностью тьюторское сопровождение является необходимым условием для получения качественного образования. Внедрение тьюторов в образовательные учреждения позволит решить множество организационных проблем, связанных с образовательным процессом. Современное исследование тьюторства привлекает внимание ученых со всех областей, которые изучают его эффективность и влияние на образовательный процесс.

Таким образом, если тьюторский процесс ориентирован на укрепление этих аспектов, то он способствует формированию навыков, необходимых для успешной адаптации и социализации обучающегося в обществе.

Библиографический список

1. Актуальность современной тьюторской деятельности, основные понятия https://www.ggtu.ru/doc_word/povih_kvalifikacii/lekcii/Lekciya_1.2.pdf [Дата обращения: 20.08.2023].
2. Астахова, О.В. Тьюторская помощь в развитии успешной учебной деятельности – Астахова О.В., Белан Н.В., Боровкова Т.И., Гончарова А.В., Горяченко Е.А., Гуремина Н.В., Немцова М.В., Приходько Н.Ю., Степкова О.В., Тихонова (Просветова) Л.А., Третьяк Г.Е. – Владивосток 2020г. – 248 с. – <http://scipro.ru/conf/tutoring.pdf>
3. Велиева, С.Г., Гасанова, М.Д., Аминтаева, С.А. Проблемы тьюторского сопровождения в современном образовании <https://cyberleninka.ru/article/n/-problemy-tyutorskogo-soprovozhdeniya-v-sovremennom-obrazovanii/viewer> [Дата обращения: 19.08.2023].
4. Макаров, А. В. Изучение проблем детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью / А. В. Макаров, О. А. Холина // Актуальные проблемы специального и инклюзивного образования детей и молодежи: материалы III-й Региональной научно-практической конференции, Таганрог, 15 февраля 2019 года / науч. ред. О.А. Музыка. – Таганрог: Издательско-полиграфический комплекс РГЭУ (РИНХ), 2019. – С. 320–328.
5. Новицкая Л. Тьюторское сопровождение детей с ОВЗ https://rosuchebnik.ru/material/tyutorskoe-soprovozhdenie-detey-s-ovz/?utm_source=google.com&-utm_medium=organic-&utm_campaign=google.com&utm_referrer=google.com [Дата обращения: 15.08.2023].
6. Письмо Министерства просвещения РФ от 20 февраля 2019 г. № ТС-551/07 “О сопровождении образования обучающихся с ОВЗ и инвалидностью”

<https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/72084878/> [Дата обращения 17.08.2023].

7. Сидорова Е. К. Особенности организации и проведения тьюторского сопровождения в работе с детьми с нарушениями развития. – М., 2009.
8. Словарь терминов и понятий дополнительного профессионального образования / автор-составитель М.А. Лямзин, М.Т. Громкова. – М.: Изд-во ИРДПО, 2013. – 29 с. – file:///C:/Users/U/Downloads/slovar.terminov.DPO.pdf [Дата обращения: 17.08.2023].
9. Столетия тьюторства / Эдвард Гордон, Элайн Гордон: пер. с англ, под науч. ред. С.Ф. Сироткина, Д.Ю. Гребенкина. – Ижевск: ERGO, 2008. – 351 с.
10. Холина, О. А. Развитие инклюзивной культуры как один из факторов адаптации детей с ОВЗ и инвалидностью / О. А. Холина, А. В. Макаров // Инновационные решения в области образования и воспитания гармонично развитой личности на основе традиций и культурного наследия, Таганрог, 29 марта 2019 года / под ред. Л. А. Турик. – Таганрог: Южный федеральный университет, 2019. – С. 207–208.
11. Холина, О. А. Проблема формирования инклюзивной культуры будущих педагогов / О. А. Холина, Е. Г. Петрова // Актуальные проблемы специального и инклюзивного образования детей и молодежи: материалы III-й Региональной научно-практической конференции, Таганрог, 15 февраля 2019 года / науч. ред. О.А. Музыка. – Таганрог: Издательско-полиграфический комплекс РГЭУ (РИНХ), 2019. – С. 338–343.

Научное издание

**ПРОБЛЕМЫ ДЕТСТВА В ФОКУСЕ
МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ
ИССЛЕДОВАНИЙ**

Материалы

IV-го Международного форума
Таганрогского института имени А.П. Чехова
(филиала) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный
экономический университет (РИНХ)»

г. Таганрог, 27 сентября 2023 г.

*Ответственный редактор –
зав. кафедрой психологии
Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) РГЭУ (РИНХ),
канд. психол. наук, доцент
Оксана Александровна Холина*

Все статьи публикуются в авторской редакции.

Компьютерная верстка О.А. Холина
Корректора, макетирование Н.В. Фоменко

Изд. № 17/4356. Подписано к использованию 01.03.2024

344002, Ростов-на-Дону, Б. Садовая, 69, РГЭУ (РИНХ), а. 152.
Издательско-полиграфический комплекс РГЭУ (РИНХ)