



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
"Донецкий государственный педагогический университет"
(г. Горловка, ДНР, РФ)

«ВЕКТОРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ»

Электронный научно-методический журнал педагогического
профиля



Первый выпуск

Содержание

Алехина Ю.Н. СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ «КОМПЕТЕНТНОСТЬ» И
«КОМПЕТЕНЦИЯ»

(г. Москва, РФ)

Андреева И.А. ЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТИРЫ И МИРОВОЗЗРЕНИЕ
ЛИЧНОСТИ, ПРОЖИВАЮЩЕЙ В СЛОЖНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ

(г. Горловка, ДНР, РФ)

Гром Е.А. ГЕНЕЗИС ПАРАДИГМ В ПЕДАГОГИКЕ

(г. Горловка, ДНР, РФ)

Кондрашова М.В. СУБЪЕКТНОСТЬ КАК ДЕТЕРМИНАНТА СТАТУСА
ЛИЧНОСТНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

(г. Горловка, ДНР, РФ)

Кузнецова Т.Н. ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕНИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА КАК
ОСНОВНАЯ ЗАДАЧА КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ

(г. Москва, РФ)

Никулина А. А. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ В
ПЕРИОД МОЛОДОСТИ

(г. Горловка, ДНР, РФ)

Новикова Н. В. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ
ПЕРЕЖИВАНИЯ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ЭКСТРЕМАЛЬНОЙ
СИТУАЦИИ

(г. Горловка, ДНР, РФ)

Ревуцкая И. В. КОРРЕКЦИЯ НЕГАТИВНЫХ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ И ТЕЛЕСНЫХ ПРОЯВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ТЕЛЕСНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ТЕРАПИИ

(г. Донецк, ДНР, РФ)

Склярченко О.Н. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗАХ, НАХОДЯЩИХСЯ В ЗОНЕ БОЕВЫХ ДЕЙСТВИЙ

(г. Горловка, ДНР, РФ)

Ревуцкая И.В., Ширинская А.Д. АНАЛИЗ СТРУКТУРЫ И МЕТОДИК ИССЛЕДОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

(г. Донецк, ДНР, РФ)

Бурова И.В., Енина В.Д. ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОЙ И КОМФОРТНОЙ СРЕДЫ ОБУЧЕНИЯ К ЛИЦАМ С ОВЗ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ НГЛУ В УСЛОВИЯХ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ

(г. Нижний Новгород, РФ)

Погромская А.И., Глущенко О.М. КАДЕТСКИЙ КОРПУС КАК ПЛОЩАДКА ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

(г. Горловка,
г. Донецк, ДНР, РФ)

Столярова Т.П. К ВОПРОСУ ОБ ИСТОРИИ ИЗУЧЕНИЯ ПРОЦЕССА АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА К ОБУЧЕНИЮ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

(г. Донецк, ДНР, РФ)

**Рудковская И.В. ИЗ ИСТОРИИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ИННОВАТИКИ**

(г. Горловка, ДНР, РФ)

**Зябрева С.Э. ВОСПИТАНИЕ ГРАЖДАНИНА
КАК ВЕКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ**

(г. Горловка, ДНР, РФ)

**Жимолостова Т. С. СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ
СОПРОВОЖДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ, ИМЕЮЩИХ ТРУДНОСТИ В
ОТНОШЕНИЯХ СО СВЕРСТНИКАМИ, В УСЛОВИЯХ КОЛЛЕДЖА**

(г. Санкт-Петербург, РФ)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Андреева Ирина Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет» (г. Горловка, Донецкая Народная Республика, РФ).

Бурова Ирина Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики преподавания иностранных языков, педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова» (г. Нижний Новгород, РФ).

Глущенко Ольга Михайловна – заместитель директора РБОУ «Школа №4 – Кадетский корпус им. А.В. Захарченко» (г. Донецк, Донецкая Народная Республика, РФ).

Гром Екатерина Анатольевна – аспирант кафедры педагогики и методики преподавания иностранных языков ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет» (г. Горловка, Донецкая Народная Республика, РФ).

Енина Валерия Дмитриевна – студентка Высшей школы лингвистики, педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова» (г. Нижний Новгород,

РФ).

Жимолостова Татьяна Сергеевна – магистрант ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, (г. Санкт-Петербург, РФ).

Зябрева Светлана Эдуардовна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики и методики преподавания иностранных языков ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет»

(г. Горловка, Донецкая Народная Республика, РФ).

Кондрашова Марина Вячеславовна – преподаватель кафедры психологии ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет» (г. Горловка, Донецкая Народная Республика, РФ).

Никулина Алевтина Александровна – преподаватель кафедры психологии ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет» (г. Горловка, Донецкая Народная Республика, РФ).

Новикова Наталья Владимировна – преподаватель кафедры психологии ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет» (г. Горловка, Донецкая Народная Республика, РФ).

Погромская Анна Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики преподавания иностранных языков ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет» (г. Горловка, Донецкая Народная Республика, РФ).

Ревущая Ирина Викторовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет» (г. Донецк, Донецкая Народная Республика, РФ).

Рудковская Инесса Валериевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики преподавания иностранных языков ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет» (г. Горловка, Донецкая Народная Республика, РФ).

Склярченко Ольга Николаевна – старший преподаватель кафедры психологии ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет» (г. Горловка, Донецкая Народная Республика, РФ).

Столярова Татьяна Петровна – старший преподаватель кафедры физиологии человека и животных ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет» (г. Донецк, Донецкая Народная Республика, РФ).

Ширинская Анастасия Дмитриевна – студент ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет» (г. Донецк, Донецкая Народная Республика, РФ).

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Andreeva Irina Anatolievna – Candidate of Psychology, Associate Professor, Head of the Department of Psychology of Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Donetsk State Pedagogical University» (Gorlovka, DPR, RF).

Burova Irina Vladimirovna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, of the Department of Theory and Methods of Teaching Foreign Languages, Pedagogics and Psychology of Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education “Linguistics University of Nizhny Novgorod named after N. A. Dobrolyubov” (Nizhny Novgorod, RF).

Glushchenko Olga Mihailovna – Deputy Director of Republican budgetary educational institution «School No. 4 – Cadet Corps named after A.V. Zakharchenko» (Donetsk, DPR, RF).

Grom Ekaterina Anatolievna – Postgraduate student of the Department of Pedagogy and Methods of Teaching Foreign Languages of the Department of Psychology of Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Donetsk State Pedagogical University» (Gorlovka, DPR, RF).

Yenina Valeriya Dmitrievna – student of the Higher School of Linguistics, Pedagogics and Psychology of Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education “Linguistics University of Nizhny Novgorod named after N. A. Dobrolyubov” (Nizhny Novgorod, RF).

Kondrashova Marina Vyacheslavovna – Lecturer of the Department of Psychology of Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Donetsk State Pedagogical University» (Gorlovka, DPR, RF).

Nikulina Alevtina Aleksandrovna – Lecturer of the Department of Psychology of Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Donetsk State Pedagogical University» (Gorlovka, DPR, RF).

Novykova Natalia Vladimirovna – Lecturer of the Department of Psychology of Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Donetsk State Pedagogical University» (Gorlovka, DPR, RF).

Pogromskaya Anna Ivanovna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Methods of Teaching Foreign Languages of Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Donetsk State Pedagogical University» (Gorlovka, DPR, RF).

Revutskaya Irina Viktorovna – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology of Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Donetsk State University» (Donetsk DPR, RF).

Rudkovskaya Inessa Valerievna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Methods of Teaching Foreign Languages of Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Donetsk State Pedagogical University» (Gorlovka, DPR, RF).

Sklyarenko Olga Nikolayevna – Senior Lecturer of the Department of Psychology of Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Donetsk State Pedagogical University» (Gorlovka, DPR, RF).

Stolyarova Tatiana Petrovna – Senior Lecturer of the Human and Animal Physiology Department of Psychology of Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Donetsk State University» (Donetsk DPR, RF).

Shirinskaya Anastasia Dmitrievna – student of Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Donetsk State University» (Donetsk DPR, RF).

Zhimolostova Tatiana Sergeyevna – master's student of Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education “Herzen State Pedagogical University” (St. Petersburg, RF)

Zyabreva Svetlana Eduardovna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Psychology of Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Donetsk State Pedagogical University» (Gorlovka, DPR, RF). (Gorlovka, DPR, RF).

Слово главного редактора

Уважаемые коллеги!

Создание электронного научно-методического журнала педагогического направления «Векторы педагогического образования» для педагогического сообщества Донбасса – это необходимость, рождённая новыми вызовами времени. Эта необходимость, которая подвигла нас с Вами – представителей передовой педагогической научной мысли, к созданию теоретическо-практической базы, актуальность которой продиктованна современными реалиями.

Первый выпуск электронного научно-методического журнала «Векторы педагогического образования» является своего рода итогом деятельности

педагогического сообщества Донецкой Народной Республики и наших коллег из «большой» России. Предлагаемый читателям выпуск журнала содержит научно-методические статейные материалы, которые поступали в редакцию ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет» в течение 2022–2023 учебного года. Представленные в нем публикации соответствуют единой концепции педагогического образования, разрабатываемой в Российской Федерации. В настоящий сборник вошли статьи, посвященные актуальным вопросам современного образования, проблемам внедрения инновационных технологий в педагогическую деятельность коллег, аспектам теории и методики обучения и воспитания, психологии взаимоотношений всех участников образовательного процесса и другим научным проблемам. Авторы статей – научные работники, преподаватели вузов, школьные педагоги, аспиранты, магистранты из Москвы, Санкт-Петербурга, Нижнего Новгорода, Донецка, Горловки. Объявленный Указом Президента России В.В. Путиным 2023 год Годом педагога и наставника к настоящему времени выявил и определил главные проблемы в системе отечественного образования. Вместе с тем, мы можем говорить и о наших возможностях и достижениях. Наша общая перспектива, предопределённая на многие годы вперед, – это признание особого статуса педагогических работников, в том числе, выполняющих наставническую деятельность. То, какой должна быть современная школа – её инфраструктура, оснащение и уровень обучения, совместное планирование и принятие решений, постоянный обмен опытом на федеральном и региональном уровнях, постановка задач и их поэтапное выполнение на основе согласованных действий и эффективное использование имеющихся в нашем распоряжении ресурсов – должно способствовать повышению качества образования в нашей стране. Формирование в общественном сознании представлений о важности труда, значимости и особом статусе педагогических работников и наставников, популяризация и повышение престижа педагогических профессий в российском обществе, совершенствование организационных механизмов повышения профессионального уровня, поощрения и распространения опыта лучших педагогических работников и наставников, создание необходимых инструментов привлечения молодежи в педагогическую профессию, развитие института наставничества – вот главные задачи, которые ставит перед нами правительство Российской Федерации. «...судьбы наших детей – это и есть судьба России, ее будущее» (В.В. Путин).

Безусловная важность подготовленного выпуска – это содержащаяся в его

материале преемственность научных, методологических, содержательных и организационных основ непрерывного образования на всех его этапах, с привлечение инструментария всех звеньев региональной и федеральной системы.

Благодарим всех, кто поддержал идею создания данного журнала, тех, кто дал согласие войти в состав редакционной коллегии первого выпуска. Каждый из вас внес огромный вклад, благодаря которому стали возможными подготовка и выпуск электронного научно-методического журнала «Векторы педагогического образования».

Мы уверены, что настоящее издание станет полезным не только для исследователей, которые хорошо ориентируются в современном педагогическом контексте, но и преподавателям вузов, руководителям и педагогам всей системы образования различных уровней, тем, кому интересны вопросы преподавания, воспитания, наставничества и организации многоступенчатого образовательного процесса.

С уважением,
главный редактор Кочетова Светлана Александровна.

Алехина Ю.Н.
(г. Москва, РФ)

УДК 348.41(045)

СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ «КОМПЕТЕНТНОСТЬ» И «КОМПЕТЕНЦИЯ»

Анализу понятий «компетентность» и «компетенция», а также их классификации посвящены работы многих исследователей: Л.Н. Болотовой, Э.Д. Днепровой, Е. Б. Евлагиной, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимней, Е.Н. Солововой, А.В. Хуторского, С.Е. Шишова и др.

И. А. Зимняя под компетентностью понимает «актуальное, формируемое личностное качество как основывающаяся на знаниях, интеллектуально и личностно-обусловленная социально-профессиональная характеристика человека, его личностное качество» [1, с. 3-10]. А. И. Савенков отмечает, что

компетентность имеет свою интегрированную модель, включающую четыре уровня развития: знания и их организацию; умения и навыки их использования; интеллектуально-творческий потенциал личности; ориентацию на позитивное, эмоционально-нравственное отношение к миру. Последнее включает эмоциональный интеллект – способность к самомотивации, устойчивость к разочарованиям, контроль над собственными эмоциональными вспышками, умение отказываться от удовольствий, регулирование настроения и умение не давать переживаниям заглушать способность думать, сопереживать, надеяться [2, с. 22-31]. В.Н. Шапалов сформулировал следующее определение компетентности: «Компетентность – это способность, возникающая при освоении личностью социального опыта человечества, тождественная человеческой культуре во всей структурной полноте и включающая в себя не только знаниевую и операционно-технологическую составляющую, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую» [3, с. 44].

В.Н. Куницыной предложено следующее определение социальной компетентности: «Социальная компетентность – это система знаний о социальной действительности и о себе, система сложных социальных умений и навыков взаимодействия, сценариев поведения в типичных социальных ситуациях, позволяющих быстро и адекватно адаптироваться, принимать решения со знанием дела, учитывая сложившуюся конъюнктуру: действуя по принципу «здесь, сейчас и наилучшим образом», извлекать максимум возможного из сложившихся обстоятельств» [4, с. 46-47].

Компетенции же оценим как элементы результатов образования. При этом подчеркнем, что компетенции включают когнитивную составляющую (знания, умения, навыки), а также аффективную (эмоции) и волевую составляющую.

В энциклопедическом словаре находим следующее определение компетенции (от лат. *competo* – добиваюсь; соответствую, подхожу): 1) круг полномочий, предоставленный законом, уставом или иным актом конкретному органу или должностному лицу; 2) знания и опыт в той или иной области, в которой данное лицо обладает познаниями, опытом [5, с. 840].

По мнению А.В. Хуторского, «компетенция включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определённом кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по

отношению к ним» [6]. А. Хуторской под компетенцией, относительно образовательного процесса, имеет в виду напередзаданное требование (норму) к образовательной подготовке ученика, а под компетентностью – уже состоявшееся его личностное качество (совокупность качеств) и минимальный опыт по отношению к деятельности в заданной сфере. Таким образом, компетентность предполагает минимальный опыт применения компетенции.

В полной мере при разграничении понятий компетенция / компетентность можно согласиться с Ю.М. Жуковым, утверждающим: «Компетентность — преимущественно субъектная, а не объектная характеристика: это то, что относится к индивиду как субъекту профессиональной деятельности. Компетенция же — это характеристика позиций (роли, должности), а не индивида... это то, что индивид должен делать, когда занимает определенную позицию в соответствии с предписаниями и стандартами выполнения соответствующими этой позиции. Компетенция описывается с помощью стандартов и критериев выполнения заданий или поведенческих эталонов» [7, с. 293].

С точки зрения обучения «компетенция» рассматривается в основном как некий конечный результат образовательного процесса.

Новый словарь методических терминов и понятий даёт следующее определение понятию социальная компетенция – это способность вступать в коммуникативные отношения с другими людьми. Желание вступить в контакт обуславливается наличием потребности, мотивов, определенного отношения к будущим партнерам по коммуникации, а также собственной самооценкой [8, с. 134]. Социальная компетенция может быть охарактеризована как знания и практические умения в области, связанной с отношениями людей в обществе, способность ребенка вступать в социальные взаимодействия со сверстниками и взрослыми, поведенческое проявление эмоциональности ребенка при взаимодействии с другими людьми. Важно отметить, что она является важным фактором, обеспечивающим стабильную жизнедеятельность, успешность. Социальная компетенция не представляет собой фиксированное качество, а должна рассматриваться как структура, которая сама по себе обозначает развитие: общество ожидает более сложных взаимодействий от старшеклассников. Когда дети растут, условия взаимодействия за пределами домашнего окружения приобретают все большее значение и становятся все более широкими. Более того, умение быть эффективным в разнообразных социальных взаимодействиях требует от

детей овладения многими навыками, лежащими в основе социальной компетенции, такими как принятие перспективных решений, решение социальных проблем и регуляция эмоций. Учитывая сложность социальных взаимодействий старшеклассников, можно сказать, что социальная компетенция является результатом широкого спектра когнитивных возможностей, эмоциональных процессов, поведенческих навыков, социальной информированности, а также личных и культурных ценностей, связанных с межличностными отношениями.

На сегодняшний день существует большое количество исследований, посвященных понятию социальной компетенции как научной категории. По мнению Л.В. Хорошко, «социальные компетенции представляют собой интегративное личностное образование, включающее знания, умения, навыки и способности, формирующиеся в процессе социализации и позволяющие воспитанникам оптимально не только адаптироваться, но и интегрироваться в обществе, эффективно взаимодействовать с социальным окружением, результативно разрешать проблемы в социальной среде» [9, с. 34]. Некоторые когнитивные способности особенно важны для повышения социальной компетентности: определение проблемы, возможных способов ее решения, прогноз возможных последствий действий, принятие последствий собственного поведения, умение принимать решение и оценивать, помогает ли решение достичь желаемой цели; понимание взаимосвязи между убеждениями, эмоциями и поведением; умение применять различные стратегии для разрешения конфликтов.

А.В. Стрелкова в своем исследовании понимает социальную компетенцию как «способность человека к самостоятельному выбору определенной модели поведения по достижению наиболее эффективного процесса взаимодействия в обществе, основанного на адекватном отношении к ситуации и целесообразности действий» [10, с. 23]. Теоретический анализ литературы позволяет сделать вывод, что социальные компетенции старшеклассников включают в себя способность:

- оценивать социальные ситуации и определять, что от тебя ожидается или требуется окружением;
- понимать чувства и намерения других, искренне интересоваться окружающими;
- выбрать социальное поведение, наиболее подходящее для данной ситуации;

- использовать ресурсы социального окружения и личностный потенциал с целью достижения положительных результатов;
- узнавать об устройстве и функционировании социальных институтов в обществе; о социальных структурах; о различных социальных процессах, протекающих в обществе;
- использовать навыки ролевого поведения, ориентированного на тот или иной социальный статус;
- понимать общечеловеческие нормы и ценности, а также нормы (привычки, обычаи, традиции, нравы, законы, табу и т. п.) в различных сферах и областях социальной жизни – национальной, политической, религиозной, экономической, духовной и др.;
- эффективного социального взаимодействия (владение средствами вербальной и невербальной коммуникации, механизмами взаимопонимания в процессе общения);
- понимать себя, воспринимать себя как социального субъекта и т. д.

Литература

1. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 3-10.
2. Савенков, А.И. Исследовательское обучение и проектирование в современном образовании / А.И. Савенков // Исследовательская работа школьников. – 2004. – № 1. – С. 22–31.
3. Шапалов, В.Н. Формирование социально-личностной компетентности учащихся старших классов / В. Н. Шапалов. – Тюмень: ТОГИРРО, 2003. – С. 44.
4. Куницына, В.Н. Межличностное общение / В.Н. Куницына. – СПб., 2001. – С. 46-47.
5. Философский энциклопедический словарь / гл. ред.: Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. – М.: Сов. энциклопедия, 1983. – С. 840.
6. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции и образовательные

стандарты: доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО 23 апреля 2002 / А.В. Хуторской. – М. : Центр «Эйдос», 2002. - www.eidos.ru/news/compet.htm

7. Жуков, Ю.М. Коммуникативный тренинг / Ю.М. Жуков. – М.: Гардарики, 2004. – 293 с.

8.

Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: Изд-во ИКАР. – 2009. – 134 с.

9. Хорошко, Л.В. Формирование социальных компетенций у воспитанников образовательных учреждений интернатного типа : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Карачаевск, 2018. – 34 с.

10. Стрелкова, А.В. Формирование социальных компетенций старших подростков методом кейсов : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2016. – 23 с.

Аннотация

Алехина Ю.Н. Сущность понятия «компетентность» и «компетенция»

В статье рассматривается проблема разграничения двух таких понятий как компетенция и компетентность. Приводятся точки зрения различных ученых по данной тематике. Анализируются основные различия и сходства компетенции и компетентности.

Ключевые слова: компетенция, компетентность.

Summary

Alekhina Y.N. The essence of the concept of "competence" and "competence"

The article deals with the problem of distinguishing between such two

notions as competence and competence. The points of view of different scientists on this subject are presented. The main differences and similarities of competence and competence are analyzed.

Keywords: competence, competence.

Андреева И.А.
(г. Горловка, ДНР, РФ)

УДК 159.9

ЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТИРЫ И МИРОВОЗЗРЕНИЕ ЛИЧНОСТИ, ПРОЖИВАЮЩЕЙ В СЛОЖНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ

Каждый из нас имеет собственные представления обо всех происходящих вокруг событиях. Эти представления складываются на основе ряда факторов, к основным из которых относятся мотивы, опыт и жизненные ориентиры. Безусловным является то, что для поколений XX века и для поколения XXI личностные смыслы будут разными. Глобальные политические события XXI века пока представляются меньшими по масштабу, чем аналогичные события двадцатого столетия. С точки зрения современных ученых, сегодня мы сталкиваемся с новыми проблемами, а именно: свободы и безопасности, перспектив интеллекта и самопознания человека, сложности социальной адаптации в информационной среде, изменения в мировосприятии, вызываемые электронными СМИ, «киберонтология», ценности виртуального мира и новые функции игры, новые подходы в философии управления и в осмыслении экономической реальности. Значительное внимание уделено созданным на заре информационной эпохи концепциям, актуальность которых за прошедшие десятилетия не только не была утрачена, но, напротив, возросла.

Перед современным обществом стоит проблема не просто предотвращения мировой войны, а и существование множества военных конфликтов разного масштаба. Все чаще в средствах массовой информации мы встречаем понятие гибридные войны, характер которых резко отличается от всех предыдущих военных конфликтов, с которыми приходилось сталкиваться человечеству. Как правило, основой таких конфликтов служат глобальные социально-экономические процессы, которые включают проблемы, связанные с глобализацией экономики, поставками энергоресурсов, региональной политической нестабильностью,

преступностью, терроризмом и коррупцией, незаконным оборотом наркотиков, деградацией среды обитания человека. Учитывая обозначенные выше проблемы в жизни современного человека, можно найти объяснение росту социальных конфликтов, которые приводят к экстремальным ситуациям и вооруженным конфликтам. Война многие века представляла собой вооружённую борьбу между государствами или народами, между классами внутри государства. Глобальные изменения в жизни человечества привели к масштабному развитию вооруженных сил, особенно крупных мировых государств. Соответственно, характер протекания военных действий постоянно меняется. На людей, которые являются участниками боевых действий, а также на тех, кто проживает на территории войны, это оказывает негативное влияние.

Однако, характер данной войны постоянно меняется и в научной, и публицистической литературе, мы все чаще встречаемся с таким понятием как «гибридные войны», «затянувшийся вооруженный конфликт». В настоящее время в мире в активном состоянии находятся более двух десятков затяжных вооруженных конфликтов, одним из которых, является конфликт на Донбассе. Этот военный конфликт относится к вооруженному конфликту высокой интенсивности, поскольку, за весь период боевые действия не прекращались практически никогда, а количество жертв составило более 10 тыс. человек.

Однозначно, что в такой ситуации каждый человек может испытывать страх, тревогу, отсутствие чувства безопасности, нервозность, что приведет к росту количества психических расстройств и появлению защитных, компенсаторных механизмов. Психологами, также отмечается изменение временных характеристик, а именно удлинение продолжительности жизни, изменение временной перспективы.

Именно поэтому, мы считаем актуальным изучение того как в современных условиях жизни меняются личностные смыслы, и как это может повлиять на личность, а в частности на мировоззрение личности. Одной из важных проблем в изучении становления личности является роль мировоззрения в данном вопросе. Именно мировоззрение (персональные взгляды, принципы, представления об окружающем мире) является частью структуры личности, а личностные смыслы придают мировоззрению определенный вектор.

Процесс формирования мировоззрения бесконечен и происходит на каждом этапе жизни: во время обучения, воспитания, получения

практических навыков, социализации и не только. Поэтому от того, насколько качественно будет формироваться мировоззрение, во многом зависит осознанность, выработка принципиальной позиции человека в жизни.

Важно отметить, что четко сформированная позиция, взгляды, представления определяют поведение и характер деятельности каждого человека. И в наше время – это особенно актуально. Современное общество или отдельные индивиды пытаются навязать человеку свою точку зрения, преломить устоявшиеся убеждения и привычное для него поведение. А значит, изменить его мировоззрение. Именно поэтому важно изучать, как формируется и что влияет на мировоззрение в процессе становления новой, независимой личности со своими принципами.

Анализ современных исследований проблемы роли личностных смыслов в мировоззрении личности. Изучением проблемы личностных смыслов занимались отечественные и зарубежные ученые (Л.С. Выготский, Д.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, Л.С. Славина, Р. Мэй, В. Франкл, К. Левин, Дж. Ройс, С.А. Пауэлл и др.). Проблему психологической характеристики мировоззрения личности в своих трудах широко представили Т.Е. Залесский, Е.А. Алексеева, А.И. Липкина, А.И. Антипенко, И.И. Жбанкова, Т.К. Мухина, Е.М. Кудрявцева, Е.К. Быстрицкий, Р.А. Смирнова, М.Г. Ашманис, Д.А. Леонтьев, В.К. Лукашевич и др.

Несмотря на большой интерес к данным проблемам, очень мало работ по изучению взаимного влияния личностных смыслов на мировоззрение личности.

В работах отечественных психологов мы можем встретить такую трактовку понятия «личность» – это субъект, который не просто биологически созревает, а и активно взаимодействует с окружающей средой, приобретая (или не приобретая) в это время свои личностные черты [10].

Понятие «личности» в зарубежной психологии, по мнению К. Юнга, Г. Олпорта, Э. Кречмера, К. Левина, Ж. Нюттека, Дж. Гилфорда, Г. Айзенка, А. Маслоу и других, несколько иное. Здесь личность – не что иное, как совокупность всех характеристик индивида, входящих в это понятие, которая изменяется в процессе приспособления к изменениям в обществе, социальной среде или формируется во время реагирования на поведение других индивидов [9].

Таким образом, понятие «личности» весьма сложное и многогранное.

Мы видим, что основу личности все же составляет ее структура, устойчивая связь и взаимодействие каждой стороны личности как единого целого.

В работах большинства отечественных ученых личностный смысл рассматривается как значимость того или иного объекта или явления действительности для каждого конкретного человека. Смысл не появляется в сознании в готовом виде, он является продуктом внутренней активности, посредством которой можно определить, какому мотиву служит данное действие и оптимально ли оно с позиции соответствия мотиву и нормативным требованиям. Сама эта активность чаще всего не является сознательной и произвольно регулируемой, исключая случаи сознательной рефлексии и прочего, и может проявляться в сознании как чувство, интерес, эмоция, «значащее переживание».

Личностный смысл включает в себя знания о мире, умения, действия, поступки, идеалы, ценности, социальные нормы. Это динамическая система индивидуального сознания личности, связанное непосредственно с эмоциональными и интеллектуальными процессами [6].

Обращает на себя внимание то, что смыслом обладает не только действие, но и обстоятельства и условия, в коих оно совершается. В литературе выделяют два типа условий способствующие и препятствующие совершению действия. Также, акцентируется внимание на двух смыслах в условиях деятельности: смысл благоприствования и смысл препятствования совершению действия. В деятельностном подходе выделяют ряд составляющих смысловых систем:

- смыслообразующие мотивы;
- отношение человека к действительности, его субъективные ценности;
- смысловые установки личности;
- поступки и деяния на основе существующих смысловых значений личности [11].

Смыслы личностные имеют ряд важных особенностей, связанных с анализом строения личности в целом. Но, при этом следует отметить, что перемена социальной позиции человека влечет переосмысление его отношений к действительности, иногда это может привести к глубоким перестройкам всей совокупности смыслов личностных, порой драматически проявляющимся в таких явлениях, например, утрата смысла существования.

Особенной для формирования личностных смыслов является ситуация

военных действий. Ведь она не только для военнослужащих является фактором, меняющим личность. Но, есть мирное население, которое является непосредственным свидетелем и жертвой военных событий. Следует отметить, что в научной литературе появляются все больше исследований по проблеме влияния вооруженных конфликтов на людей, проживающих на таких территориях. Такие ученые, как М.Е. Зеленов, Е.О. Лазебная [7], А.В. Тимченко [5] занимаются изучением психологических последствий стресса, вызванного участием в боевых действиях. В работах Ю.А. Александровского, Н.В. Тарабриной [13] мы находим глубокий анализ реакций личности на воздействие тех или иных экстремальных факторов.

Девятый год войны идущей на Донбассе, не может не сказаться на состоянии мирных жителей. Происходящие события, обстрелы, ограниченность передвижений, потеря личной свободы, принудительный характер поведения, постоянное эмоциональное напряжение, страх – вот далеко не полная характеристика условий жизни людей данного региона. Согласно экзистенциальному подходу единственное средство изменить обыденное отношение к жизни, возможность обратиться к себе – это посмотреть в глаза смерти. Именно в таком состоянии и пребывают жители Донбасса.

Если говорить об их личностных смыслах, то они больше сводятся к витальным, а именно жить ради жизни. Основная задача сохранить свою жизнь, жизнь близких людей. Очень небольшой процент в смыслах жизни у жителей Донбасса занимает получение определенных удовольствий от жизни. В большинстве они связаны с необходимыми для жизнедеятельности удовольствиями. Что же касается социальных смыслов, то здесь основными выступают дети, семья, дом. Стоит отметить, что дом приобрел расширенное значение почти для каждого из нас. Это не просто квартира, это чувство комфорта и безопасности, это и город и регион. Конечно, же каждый стремится к идеальным смыслам, но их спектр у жителей данного региона особенный: желание учиться и творить. Очень много создается творческих кружков, клубов. Люди стремятся активно получать образование.

Соответственно, не только личностные смыслы здесь у людей другие и формирование мировоззрения происходит по-новому.

Однако, на наш взгляд следует подробно представить анализ категории «мировоззрение» в науке.

Мировоззрение – это сформировавшаяся система взглядов личности на

мир, на свое место в этом мире, это отношение к окружающей действительности, убеждения человека, его идеалы, ценностные ориентации, принципы.

Несколько последних десятилетий ученые разных стран ведут дискуссии о том, что же считать главным фактором в процессе становления личности. Взгляды расходятся. Именно поэтому целью и задачей данной статьи является полноценное представление степени изученности проблемы.

В структуре личности тесно переплетены врожденные, генетически наследованные и приобретенные в онтогенезе начала. Следует подчеркнуть, что на раннем этапе (детство) у личности преобладает именно биологическое начало, т.е. элементы, обусловленные генетически и слабо подтвержденные влиянием социальных факторов. Дальше уже, в процессе развития личности основную роль играет социальное начало, которое формируется устоявшимися условиями жизни окружающего общества [12].

Доказано, что в процессе становления человека как личности формируется единый образ себя, так называемая «Я-концепция». В этом случае первостепенными считаются деятельность и общение с окружением. Современный мир многогранен. И развитие личности в нем обусловлено не конкретным видом деятельности, а совокупностью форм деятельности и общения, взаимоотношениями личности с социальным окружением.

По мнению Л.И. Божович, личностью следует называть взрослого человека, когда он достиг уже высокого уровня психологического развития. Важными характеристиками личности она считает способность преобладать над обстоятельствами, менять их под свои цели и задачи, уметь сознательно управлять собой [4]. А значит, мировоззрение является неотъемлемым в процессе становления личности. Оно считается основой человеческого сознания и познания, является сложным взаимодействием с окружающим миром, культурой и жизнью общества [5].

Под мировоззрением следует понимать систему взглядов на мир вокруг и роль в нем человека, взглядов на окружающую действительность и себя как личность, а также совокупность всех жизненных позиций и принципов познания, убеждений и ценностных ориентаций. Мировоззрение – это сложное психологическое образование. Оно состоит из умственного, практического и побуждающего компонента, является центром персонального и общественного сознания [10].

На основе определения можно утверждать, что мировоззрение – высшая

форма отражения всего, что происходит вокруг. Структурными компонентами мировоззрения являются идеалы и убеждения личности, сформированные на основе его притязаний и собственной самооценки содержательные характеристики, которые описывают личность как организованного, осознанного человека. Именно осознанные убеждения являются первоочередным компонентом мировоззрения.

Все составляющие структуры мировоззрения отображены как целостное понимание человеком самого себя, окружающего мира. Такое понимание формирует отношение к себе и миру, социуму и природе. Важными элементами структуры мировоззрения признаны чувства и мысли, знания и убеждения, настроение и даже стремления каждого из нас.

Само мировоззрение при этом включает в себя ряд форм сознания, объединивших весь накопленный опыт. Навыки и опыт отделяют одного человека от другого. Поэтому мировоззрение является проблемой изучения и анализа действительности [12]. В нем накапливается опыт, приобретенный в социуме, формируются основы социального сознания, воздействующие на субъект. А значит, современный человек должен формировать новое мышление, в котором преобладает творчество, непредвзятость, ясность ума, смелость, а порой даже критичность и вдумчивость.

Важное место в мировоззрении отводится идеалам. Они лучше всего показывают, чего человек хочет достичь в своей жизни. И если эти составляющие разрушены, то человек теряет веру в свои идеалы, отказывается от служения своим высшим целям [1]. Ученые утверждают, что духовные личности видны в общей массе людей. Их жизнь качественнее, они редко болеют, а эффективность труда гораздо выше. Поэтому общество должно брать за основу духовное начало. Развитие человека должно происходить в гармонии с самим собой, а в процессе общественных отношений ему должна предоставляться свобода выбора. Личность должна постоянно развиваться, совершенствоваться, создавая себе условия для морального и духовного роста. При этом сознание и самосознание должны быть индивидуальными концептами каждого.

Главное, чтобы мировоззрение человека и социума были взаимосвязаны. Человек открывается в обществе не только благодаря мышлению, а и за счет познавательных способностей. Следовательно, мировоззрение характеризуют высокая интеграция знаний, интеллектуальное, эмоционально-ценностное отношение человека к миру и людям в целом [5].

Опираясь на выше сказанное, следует отметить, что мировоззрение людей, живущих в зоне боевых действий, имеет свои характеристики. Безусловно, оно формируется на базе опыта и окружающих событий. Поэтому, мы можем сказать, что у людей Донецкого края произошел распад существовавшего ранее мировоззрения и, сформировалось совершенно новое, единое для данного социума представление о мире и жизни. Произошло преломление установок, ценностей, представлений. Особенно тяжело переходили в эту ситуацию люди, которые родились после Второй мировой войны и большую часть своей жизни прожили в СССР. Одним из наиболее действенных механизмов в формировании их нынешнего мировоззрения стала увязка с той жизнью, введение в сегодняшнюю ситуацию элементов прошлой жизни.

В структуре личности все взаимосвязано. Трансформации того или иного компонента влечет за собой модификацию всех остальных. Поэтому изменения личностных установок, целей, смыслов ведет к изменению мировоззрения в том числе.

Выводы. На основании вышеизложенного, можем утверждать, что на теоретическом уровне нами представлены доказательства существенной роли личностных смыслов в формировании мировоззрения личности. Мировоззрение развивается под влиянием науки, религии, общественных отношений и государства. В свою очередь, мировоззренческие идеалы и эталоны, ценности и верования (в том числе и формирующееся мировоззрение) играют ключевую роль в выработке определенной жизненной позиции.

Именно поэтому основной задачей личности на каждом этапе жизни является развитие духовного мира и разработка соответствующей теории формирования иного сознания, человека, общества. Только так современное общество сможет перейти к другому уровню развития ответственности и достичь высокого уровня нравственности.

Проанализировав все проблемы формирования системы взглядов и представлений в процессе становления человека как личности, выделим перспективы дальнейших поисков в данном направлении. Первостепенной задачей психологической науки и практики на данном этапе должен стать анализ влияния мировоззрения на развитие каждой личности, в тех условиях жизни, в которых эта личность пребывает. Для этого нужно рассматривать, как формируется мировоззрение в период индивидуального развития

человека. Важно выявлять составляющие процесса построения мировоззрения, развивающего индивидуальное начало, способствующего духовному и моральному росту, находящего итоговое выражение в становлении принципиально важной жизненной позиции.

Анализ теоретических данных показал: мировоззрение формируется в период раннего онтогенеза, а значит, в процессе получения новых знаний и умений, повышения уровня познавательной активности способствует формированию развитой, полноценной личности. Определенные личностные смыслы, приобретаемые человеком на жизненном пути будут непосредственно определять дальнейшие видоизменения личностных характеристик каждого конкретного индивида.

Литература

1. Анцыферова, Л.И. Системный подход к изучению формирования и развития личности / Л.И. Анцыферова // Проблемы психологии личности. - 1982. - № 4.- С. 140-147.
2. Асмолов, А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека / А. Г. Асмолов.- М. : Изд-во «Академия», 2007. - 528 с.
3. Басанова, Т.А. О мировоззрении личности: научные представления / Т.А. Басанова // Известия Южного федерального университета ТРТУ.- 2006. - Тематический выпуск. - С. 87-92.
4. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. - М. : «Просвещение»,1968. -464 с.
5. Воронкова, В.Г. Формирование нового мировоззрения, нового человека, нового общества будущего / В.Г. Воронкова // Future Human Image. - 2014.- Философия. - С. 134-151.
6. Выготский, Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – М. : Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. – 1136 с.
7. Зеленов, М.В. Психологические особенности посттравматических стрессовых состояний у участников войны в Афганистане / М.В. Зеленов, Е.О. Лазебная, Н.В. Тарабнина // Психологический журнал. -1997.- Т. 18. - № 2. - С. 34-47.

8. Краткий психологический словарь [под ред. А. В. Петровского, М.Г. Ярошевского]. - Ростов н/Д. : Изд-во «Феникс», 1998.- 494 с.
9. Леонтьев, Д.А. Личностная зрелость как опосредование личностного роста / Д.А. Леонтьев // Культурно-историческая психология развития: материалы первых чтений памяти Л. С. Выготского. – М., 2001. – С. 154-161.
10. Леонтьев, Д.А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации / Д.А. Леонтьев, Б.С. Братусь // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М.В.Ломоносова. – Вып. 1. – М. : Смысл, 2002. – С. 56-65.
11. Леонтьев, Д.А. Мировоззрение. Психологический словарь / Д.А. Леонтьев. -М.: Наука, 2000. – С. 193-194.
12. Литвинов, Э.П. Личность и ее мировоззренческие основы / Э.П. Литвинов // Электронное научное издание «Альманах пространство и время». - 2013. - № 1. -С. 3-23.
13. Тарабрина, Н.В. Синдром посттравматических стрессовых нарушений: современное состояние и проблемы / Н.В. Тарабрина // Психологический журнал. -1992. - Т. 13. - № 2. - С. 14-29.

Аннотация

Андреева И.А. Жизненные ориентиры и мировоззрение личности, проживающей в сложной жизненной ситуации.

В статье раскрыты особенности представления в науке таких категорий как личностный смысл и мировоззрение. Акцентируется внимание на том, что в целом жизнь современного человека полна изменений, которые определенным образом отражаются на формировании и развитии компонентов структуры личности. Предложен перечень основных трудностей в жизни современного человека. Акцентируется внимание на нынешних глобальных преобразованиях в обществе. Представлена характеристика одного из существующих вооруженных конфликтов. Дана характеристика психологии людей, проживающих в данном регионе. Описана специфика личностных смыслов и мировоззрения мирных людей, проживающих в условиях гражданской войны. Выделено, что их основная задача сохранить свою жизнь, жизнь близких людей. Акцентируется внимание на том, что у людей Донецкого края произошел распад

существовавшего ранее мировоззрения и, сформировалось совершенно новое, единое для данного социума представление о мире и жизни. Произошло преломление установок, ценностей, представлений. По результатам данного теоретического этапа исследования подтверждено, что в структуре личности все взаимосвязано.

Ключевые слова: личность, личностный смысл, мировоззрение, глобализация, военный конфликт, гражданская война.

Summary

Andreeva I.A. The role of personal sense in the structure of the worldview of a person living in a civil war.

The article features the peculiar scientific concepts of personal meaning and worldview based on the analysis of life in the twenty-first century. The author lists the main difficulties in the human life, points out the present-day global transformations in the society, and characterizes one of the current military conflicts. The researcher specifies the psychology of people living in the described region, as well as highlights the distinctives of the personal meanings and worldviews of civilians in the midst of the civil war. It is emphasized that the people's main task is to save their own lives and the lives of their close people. The author emphasizes that Donbass people have experienced a split in their earlier worldviews and formed an entirely new and uniform for this community idea of the peace and life, with reconsidered attitudes, values and concepts. The theoretical study has proved that in the structure of the personality all components are interrelated.

Keywords: personality, personal meaning, worldview, globalization, military conflict, civil war.

И.В. Бурова, В.Д. Енина

(Нижний Новгород, Российская Федерация)

ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОЙ И КОМФОРТНОЙ СРЕДЫ ОБУЧЕНИЯ К ЛИЦАМ С ОВЗ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ НГЛУ В УСЛОВИЯХ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ

По данным Министерства науки и высшего образования Российской Федерации на 2022 год в 799 вузах обучаются свыше 30 тысяч студентов с инвалидностью и ОВЗ. В современном высшем образовании уже несколько лет развивается «инклюзивное образование» – доступное для всех. Данная тенденция вместе с использованием смешанного обучения, которое уже активно вошло и используется в образовательном пространстве вуза, направлена на создание благоприятных возможностей для лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) и инвалидностью. В первую очередь, необходимо уделять внимание формированию толерантного и терпимого отношения студентов к своим сокурсникам с ОВЗ и инвалидностью. В России около 8% населения имеют ограниченные возможности, это около 12 миллионов человек, и с каждым годом цифра неумолимо растет. Эта тенденция показывает необходимость совершенствования системы образования и создания комфортной среды, в которой любой школьник и студент сможет получить образование. Одним из вариантов ослабления данной проблемы – освещение ее в средствах массовой информации. На государственном уровне проводятся мероприятия в Интернете, а также социальные рекламы. По данным пресс-службы Министерства социального развития в 2022 году в Московской области было проведено свыше 1700 пиар-кампаний. Они были направлены на создание толерантного и доброжелательного отношения к инвалидам. На международном уровне принимаются декларации в защиту лиц с ОВЗ. Например, в «Декларации принципов толерантности», принятой ООН в 1995 г. подчеркивается, что одним из наиболее эффективных путей достижения согласия является воспитание толерантной личности [1]. В законе «Об образовании в Российской Федерации» 29.12.2012 № 271-ФЗ, инклюзивное образование определяется как «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [2]. Когда вводилось инклюзивное образование в вузы, то государство РФ предусматривало создание благоприятных и комфортных условий для обучения с ОВЗ. В Нижегородском государственном лингвистическом университете студенты с ОВЗ создаются специальные условия обучения,

обеспечивается психолого-педагогическое сопровождение, помощь и поддержка преподавательского состава вуза, а также беспрецедентная помощь сокурсников и волонтеров. Во-вторых, студентам с ОВЗ и инвалидностью необходима социализация, если студенты с нозологиями будут общаться только между собой, то это не будет социализацией. Поэтому задача преподавателей суметь интегрировать в образовательную среду вуза студентов с ОВЗ и инвалидностью. Нижегородский государственный лингвистический университет плодотворно сотрудничает с ресурсным центром по обучению инвалидов и лиц с ОВЗ (РУМЦ) Мининского университета, вузами разработана и успешно внедрена в образовательный процесс дорожная карта взаимодействия по интеграции в учебный процесс студентов с ОВЗ и инвалидностью.

В дорожной карте разработаны и прописаны мероприятия по проведению профориентационной работы и подготовки обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в условиях образовательной организации высшего образования. Были проведены такие мероприятия как: «Слушать. Слушать. Понимать», мероприятие проводилось с целью создания условий для расширения репертуара культуры инклюзивных практик для субъектов образовательного пространства.

Студенты нашего вуза с ОВЗ и инвалидностью вместе со своими однокурсниками участвуют в различных воспитательных мероприятиях, что способствует не только сближению здоровых студентов с студентами с ОВЗ, но и формированию доброжелательной психолого-педагогической атмосферы в группе где обучается студент с особыми образовательными возможностями. В марте 2023 года наш студент с ослабленным зрением принял участие совместно с одноклассниками в социальной программе «Неограниченные возможности» (далее – Программа), направленной на вовлечение людей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья в интеллектуальную деятельность и разработку инновационных проектов для повышения качества жизни людей с инвалидностью. Специальное направление программы – «Продвижение», участники которого освещают вопросы и технологии, направленные на улучшение жизни людей с инвалидностью и ОВЗ. Командой был разработан социальный проект летней лагерной смены для учащихся Государственного автономного общеобразовательного учреждения «Нижегородская областная специальная (коррекционная) школа-интернат для слепых и слабовидящих детей». Идея проекта заключается в разработке комплекса развлекательных мероприятий для слепых и слабовидящих детей, реализуемого на базе

лагерей, школ и школ-интернатов. Программа имеет в своем арсенале мероприятия, подходящие как для тотально-слепых, так и для детей без дефектов зрения, что способствует интеграции слепых и слабовидящих в «мир без ограничений».

Комплекс мероприятий данной программы подразумевает взаимодействие вожатых и ребят в разных видах.

Разработка Игрового аспекта включает в себя такие игры, как: “Стихотворения”, “Угадай аромат”, “Танец и песня с английскими местоимениями”, “Английский алфавит в песне” и игру в слова.

Программа лагерной смены разработана путем длительного изучения проблем слепых и слабовидящих детей, а также сотрудничества с людьми, имеющими дефекты зрения. Она также включает в себя аспекты, связанные с изучением иностранного языка. Всё это делает её актуальной и инновационной.

Комплекс игровых мероприятий несет в себе не только развлекательную функцию. Большая часть специально-разработанных нами для данной программы игр включает в себя изучение английского языка, что еще раз подчеркивает уникальность проекта, а также вносит в него образовательную функцию.

Данный проект одинаково подходит слабовидящим, незрячим, а также не говорящим по-русски людей. На основе нашей практики могут строиться похожие взаимодействия между вожатыми и детьми с нарушением зрения. Во несколько примеров разработанных командой игр:

- 1) "Английский алфавит в песне". Суть: Дети знакомятся с буквами английского алфавита, их произношением и последовательностью, а затем поют их под музыку, запоминая.
- 2) "Танец и песня с английскими местоимениями". Суть: Мы изучаем с детьми танец и песню «местоимений». Каждому из местоимений соответствует определенное движение, и после изучения дети танцуют под музыку, проверяя свое внимание и реакцию.
- 3). "Стихотворения". Суть: Нужно продолжить стихотворение на английском (или на русском). Есть первая строчка, которую на ухо говорит преподаватель одному из учеников и просит придумать к ней рифму. Этот человек придумывает вторую рифмованную строчку и говорит на ухо второму человеку слева, который в свою очередь должен придумать рифму. Когда каждый сочинил по строчке, преподаватель произносит начало, и так

каждый ребёнок по одной строчке без остановки до конца, чтобы получилось стихотворение. Смешно, весело, можно делиться на команды. Подводя итоги вышесказанному, хотелось бы отметить, что с развитием современных технологий студенту с ОВЗ стало легче получать высшее образование, однако в системе высшего образования еще остались ряд факторов (экономический, территориальный, материальный, социальный и другие), которые препятствуют успешному обучению в вузе.

Литература

1. Декларация принципов толерантности. Утверждена резолюцией генеральной конференции Юнескоот 16 ноября 1995 г. // https://ikey.tulunr.ru/index.php?option=com_content&view=category&id=426&Itemid=213
2. Федеральный закон от 29.12.2012 № 271-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" // СПС Кодекс <http://docs.cntd.ru/document/902389617>
3. Лешер, О.В. Инклюзивное обучение студентов университета: комплекс научных подходов / О.В. Лешер // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=18603>

Аннотация

Бурова И.В., Енина В.Д. Формирование толерантной и комфортной среды обучения к лицам с ОВЗ и инвалидностью в образовательном пространстве НГЛУ в условиях смешанного обучения.

В статье рассматривается формирование толерантного отношения к студентам с ОВЗ и инвалидностью, а также обеспечение комфортной среды обучения для лиц с ОВЗ и инвалидностью.

Ключевые слова: толерантность, образовательная среда вуза, образовательное пространство, обучение, воспитание, смешанное обучение, лица с ОВЗ и инвалидностью.

Summary

Burova I.V., Enina V.D. The formation of tolerant and comfortable learning environment for people with disabilities in the educational space of linguistics university in conditions of mixed learning.

The article discusses the formation of a tolerant attitude towards students with disabilities, as well as providing a comfortable learning environment for them.

Keywords: tolerance, educational environment of the university, educational space, education, upbringing, blended learning, people with disabilities and disabilities.

Гром Е.А.
(г. Горловка, ДНР, РФ)

УДК 37.013.32

ГЕНЕЗИС ПАРАДИГМ В ПЕДАГОГИКЕ

Человечество всегда находится в поиске более эффективного способа сохранения и передачи знаний. Множество противоречий, порождаемых современной постиндустриальной культурой, позволяет утверждать, что современный этап социальной динамики является переходным и продлится несколько десятилетий. Происходящие в образовании процессы являются следствием изменений в экономике, культуре, политике, и они также являются переходными. Понимание причин, тенденций и перспектив этих трансформаций позволит выстраивать практическую деятельность, ориентированную на лидерство в области обучения [11. с. 52-55]. Новый виток развития человеческой цивилизации, связанный с глобальным проникновением ИКТ во все сферы социума, ставит перед системой образования очередной вызов, и требует пересмотра ее основных концептуальных положений. Без сомнения, система образования находится в точке бифуркации, и ее дальнейшее развитие еще четко не определено. Речь идет о смене нынешней образовательной парадигмы, которая доминировала в

педагогике на протяжении четырехсот лет, и которая по всем объективным законам развития науки и прогресса должна быть пересмотрена педагогическим сообществом для полноценного функционирования системы образования в новых технологических и социокультурных условиях. «В научном дискурсе доминирующие позиции обретают идеи о том, что «аналоговая» (классическая) система образования значительно уступает ее «цифровой» (современной) версии» [8. с. 52-55]. Эту мысль разделяют многие отечественные и зарубежные ученые и практики, которые отмечают, что существующие ныне цели и содержание образования, а также организация, модели и технологии образовательной деятельности нерелевантны требованиям со стороны общества к результатам образовательного процесса. Э.Ф. Зеер указывает, что «во многом этот тренд развития образования обусловлен особенностями постиндустриального (цифрового) общества. К этим особенностям относятся:

- тотальная цифровизация всей жизнедеятельности человека;
- ускорение изменений социально-профессиональных технологий;
- возникновение киберпространства, интегрирующего реальную, виртуальную и дополненную действительность;
- утверждение цифровой экономики» [7. с. 17-25].

А.Г. Теслинов выделяет следующие радикальные изменения условий образовательной деятельности на современном этапе:

- усложняются формы жизни, принуждая людей к ускоренному освоению нового и целого;
 - повышается самость учеников, вовлеченных в потоки «произведения произведений» (Библер, 1997);
 - усиливается ответственность и учеников, и учителей за совместно творимое будущее;
 - стремительно расширяется медиасфера образования, в которую внедряются разнообразные ИКТ;
 - усиливается разрыв между миром в «знаках» и реальным миром, из деятельности вымывается действительное, которое замещается кажущимся (Pelipenko, 2017);
 - границы профессий размываются, вследствие чего стандарты компетенций больше не могут выступать в роли оснований целеполагания в образовании (Fawcett & Gunson, 2020) [17, с. 83-99].
- Методологической основой обширной научной дискуссии о необходимости новой педагогической парадигмы стала позиция Томаса С. Куна, который указывал, что парадигма (от греч. *παράδειγμα* «пример», «модель», «образец») «в течение некоторого времени признаётся научным сообществом

как основа для его дальнейшей практической деятельности» [12]. Парадигма понимается как совокупность аксиом, базовых идей, которые лежат в основе представлений о сущности, структуре и функционировании той или иной сферы научного познания, и которые, в свою очередь, определяют содержание исследований в конкретной дисциплинарной области. Принципиально важным представляется следующее замечание Т. Куна: «Хотя мир не изменяется с изменением парадигмы, учёный после этого изменения работает в ином мире» [14], т.е. меняется точка отсчета, от основания которой человек видит и оценивает всё по-другому. Подобные ситуации уже неоднократно возникали в истории развития наук. Так, представление физиков о строении атома принципиально изменилось, когда идею планетарной модели атома, предложенную в свое время Э. Резерфордом, сменила теория корпускулярно-волнового дуализма, значительно усложнившая представления об атомарном строении. Образование по-прежнему остается важнейшей сферой человеческого сообщества, но его содержание, структура, механизмы и т.д. видятся и оцениваются уже по-иному. «По существу, мы стоим на пороге нового этапа развития этих сфер науки и социокультурных технологий, на пороге цифровой психологии, цифровой педагогики, цифровой социологии, цифрового менеджмента и цифрового образования, в которых цифровые технологии не самоцель, а всего лишь мощное средство познания и совершенствование возможности человека», - отмечает С.Ю. Степанов [21]. Наряду с новой терминологией останется и старая, при этом ее содержание будет наполнено новыми смыслами. Так, очевидно, что проблема социализации подрастающего поколения не уйдет из круга задач образования, но ее содержательное наполнение радикально изменится, и будет исходить из новых принципиальных предпосылок, включающих виртуальную реальность и вопросы сетевой социализации. «Все, в том числе наиболее традиционные категории, такие как «образование», «воспитание», «социализация» оказались практически неприменимыми к процессам, происходящим в условиях прогрессирующей нестабильности и общественной апатии в отношении системы образования» [1]. Традиционный понятийный аппарат педагогики - принципы, цели, формы, методы, результат - формально останется прежним, но уже подвергается переосмыслению на глубинном уровне, и получит иное, адекватное новой парадигме функциональное и смысловое наполнение. Так, В.И. Блинов с коллегами в монографии закладывают основы цифровой дидактики [6], Д.И. Прохоров формулирует ее принципы [16], Г.И. Герасимов и А.В. Лубский предлагают свое виденье новых образовательных целей [5],

педагоги-практики публикуют авторские наработки по применению ИКТ в учебном процессе. Очевидно, что становится актуальной потребность в рефлексии основ педагогики и ее категориального аппарата, поскольку опираться на прошлый научный багаж невозможно. Формирование научных парадигм происходит по мере освоения человечеством различных способов взаимодействия с миром. Каждая из парадигм отвечает тому или иному восприятию и пониманию окружающей действительности и объектов научного познания. Все изменения в образовательном пространстве плотно сопряжены с исторической эпохой, и зависят от уровня и различных способов взаимодействия homo sapiens с миром. Каждой эпохе присуща своя картина мира, которая детерминирована общемировоззренческими представлениями о причинно-следственных связях явлений и вещей, о сущностной природе Человека, его способностях и возможностях, ценностях, отношениях к Богу, миру, социуму, самому себе и другим. В каждый конкретный исторический момент парадигма образования отражает, с одной стороны, доминирующую мировоззренческую идеологию социума, с другой стороны, уровень развития педагогической науки, и на стыке этих двух концептов рождаются требования общества к целям и задачам образования, формулируются критерии результативности образовательного процесса, аргументируются представления о познавательных, профессиональных и иных возможностях личности. Ретроспективно анализируя историю развития педагогики как части культурно-исторической реальности, педагоги и дидакты предлагают свои взгляды на генезис педагогических парадигм. Так, А. А. Вербицкий рассматривает следующие парадигмы в общем культурогенезе:

- «натуральная» парадигма – формируется в доинституциональный период через механизмы подражания, следование примеру, принуждение. Осуществляется передача общественного опыта;
- парадигма гражданского воспитания – присуща античному обществу. Высшая ценность – «быть гражданином», внести свой вклад в процветание родного города, государства, полиса;
- парадигма христианского воспитания – формируется в средние века. Образовательный процесс регулируется и контролируется церковью, основная миссия образования – воспитание мирян в духе догматов христианской религии;
- классическая образовательная парадигма, обоснованная Я.А. Коменским, складывается в ответ на потребности развития капиталистического промышленного производства, требующего все более широкого распространения грамотности среди населения [4, с. 18-22].

Если традиционно интерпретировать будущее педагогики через относительно известное прошлое и настоящее, основываясь на современной методологии науки, то изучение и обобщение многочисленных педагогических публикаций позволило выделить существующие концептуальные образовательные модели, влияющие на формирование современного содержания образования. Их методологическое, научно-педагогическое и общекультурное значение трудно недооценить для становления новой образовательной парадигмы и формирования нового взгляда на процессы обучения, воспитания и развития в техногенную эпоху.

Традиционалистско-консервативная (знаниевая, императивная, когнитивно-информационная, объяснительно-иллюстративная) парадигма. Главная цель образования – передача ребенку максимально необходимого количества академических знаний, умений и навыков, которые составят основу его дальнейшего развития и социализации. Представители: С.Я. Батышев, В.В. Давыдов, Л.Я. Зорина и др.

Гуманистическая (гуманитарная, феноменологическая, личностно-ориентированная) парадигма. Вошла в образовательное пространство России после принятия «Закона об образовании» в 1991 году. Цель – личностное развитие учащегося, усвоение основ общей культуры, формирование навыков самообучения и саморазвития. Ребенок не усваивает готовое знание, а познает истину. Представители: Ш.А. Амонашвили, В.А. Сухомлинский, В.А. Шаталов, З.И. Калмыкова, Э.Ф. Зеер, В.Т. Фоменко, А.В. Петровский, Е.Н. Шиянов и др.

Бихевиористская (рационалистическая, прагматическая, адаптивная) парадигма во главу угла ставит не содержание, а практические эффективные способы усвоения учащимися различных знаний и «поведенческого репертуара», соответствующего социальным нормам, требованиям и ожиданиям общества. Фактически сознательная деятельность человека сводится к рефлексорному поведению, а психологические реакции – к физиологическим. Представители: Б. Скиннер, Р. Мейджер.

Эзотерическая парадигма. Главная цель педагогического процесса – развитие духовных сил учащегося как необходимого условия приобщения к вечной истине, непостижимой в процессе рационального познания. Истину нельзя познать, к ней можно только приобщиться в состоянии озарения. Используются специальные техники раскрепощения сознания и интуитивного постижения трансцендентного. Представитель – Н.К. Рерих.

Сциентистская (научно-техническая, технократическая) парадигма. Главная цель – передача и усвоение научного знания, необходимого для совершенствования практики. Построенная на сомнении в равных

познавательных возможностях индивидов парадигма привнесла многие продуктивные педагогические технологии: письмо по трафарету, алгоритмизацию, программирование, компьютерные игры, опорные конспекты и др. Представители: А.И. Бугаева, Е.В. Коршак, А.И. Ляшенко, М.Т. Мартынюк, А.Т. Шпак, В.Ф. Шаповалов, Б.Ю. Щербаков и другие.

Личностная парадигма. Главная цель – индивидуальное развитие личности каждого учащегося по всем направлениям: социальному, нравственному, умственному, психологическому, физическому. Представители: В.В. Давыдов, Е.В. Бондаревская, В.С. Безрукова, О.С. Газман, В.В. Сериков, Н.И. Алексеев, И.С. Якиманская, А.А. Плигин, И.А. Зимняя, Н.Ф. Ефремова, Г.А. Борулава, М.Н. Борулава, П.Г. Щедровицкий.

Культурологическая парадигма. Главная цель – формирование личности учащегося путем передачи ценностей культуры. Образование основано на культурном развитии учащегося: ознакомление и усвоение культурных ценностей, признание себя частью культуры и ее наследия. Представители: М.М. Бахтин, В.С. Библер, Е.В. Бондаревская, А.Я Флиер, А.С. Залесовский и др.

8. Компетентностная парадигма. Главная цель – подготовить человека умелого и мобильного, владеющего не набором фактов, а способами и технологиями их получения. Ожидаемым результатом образовательного процесса является не система знаний, умений и навыков, а набор заявленных государством и обществом ключевых компетенций, без которых невозможна деятельность современного человека во всех сферах жизнедеятельности. Представители: Н. Хомский, И.В. Зимняя, П.В. Беспалов, Г.К. Селевко, Ю.В. Фролов, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков и другие.

Дополнить картину разнообразия подходов к классификации образовательных парадигм следует трансформацией парадигм образования, предложенной в монографии «Методологические основы формирования современной цифровой образовательной среды» [15], и представленной в таблице 1.3.1.1. За основу предложенной классификации авторы взяли смену промышленных революций, детерминирующих специфику задач, которые они ставили перед образованием, отмечая при этом следующее: первая индустриальная революция породила массовую школу; вторая сделала ее общеобразовательной, усовершенствовав классно-урочную систему; третья привела к всеобщему среднему образованию; четвертая вводит в жизнь персонализированную модель образования.

Трансформация парадигм образования под влиянием промышленных революций

	1.0 (18-19 вв.)	2.0 (1870-1914г.г.)	3.0 1960	4.0 2010 сейчас
Содержание образования	Продиктовано	Специально организовано	Специально сконструировано и обновляется в зависимости от контекста	Создается в процессе индивидуальной или групповой деятельности
Передача знаний	От учителя к учащемуся	От учителя к учащемуся и между учащимися	Знание конструируют с учащимися в процессе личностно-значимой деятельности	Взаимный обмен знаниями в сети. Усиливается позитивным взаимодействием, рефлексией инновационной деятельности
Образование осуществляется	В здании школы	В здании или в сети через ПК	С появлением мобильных устройств - везде	Везде, в глобальной сети, заменяющей класс
Родители рассматривают школу как...	«Камеру хранения» для подготовки детей к вузу	«Камеру хранения» для подготовки детей к вузу	Образовательное пространство, обеспечивающее развитие способностей, возможность для детей научить учиться	Один из сетевых центров развития личности, реализации инновационной деятельности обучающихся, учителей, семей
Мобильное устройство		Осторожно приняты	Активно используются, мотивируют к учению в персональном образовательном пространстве	Непрерывно меняются за счет деятельности учащихся, как основного источника технической эволюции и инноваций
Учителя	Дипломированные профессионалы	Дипломированные профессионалы, создающие вместе с учащимися и семьями новые образовательные возможности	Участники образовательного процесса, соединенные мобильными устройствами, обеспечивающими доступ к информации для конструирования нового знания.	Участники социальных образовательных сетей, с помощью адаптивного софта – партнеры по образовательной деятельности

Промышленные революции в той или иной степени всегда влияли на образовательные процессы. Институт образования постоянно оказывался в новых неизвестных условиях под влиянием радикальных качественных сдвигов в технологиях, что приводило к изменениям правил и норм его

функционирования. Индустриальные эпохи диктовали запросы в рамках своих технологических, социально-политических, духовных изменений, и образование было вынуждено подстраиваться под эти требования, принимая новые правила игры и вступая в новую систему отношений. Образовательные системы создавались как ответ на запрос общества, и требовали поиска рецептов формирования человека нового формата, исполняя важнейшую функцию образования в любую эпоху – подготовки современников к потребностям жизненной практики. Считается, что развитие Интернета положило начало новой промышленной революции – четвёртой, от которой ожидают роста технологий на основе искусственного интеллекта, нейросетей, дополненной реальности, интернета вещей и т.д. Отсюда, главной задачей образования будущего видится приведение технологического прогресса и человеческого капитала к единому знаменателю.

Несмотря на существующие различия в приведенных классификациях образовательных парадигм, очевидно, что первоосновой для них служили мировоззренческие и ценностные идеи, связанные с ответами на важнейшие философские вопросы о природе Человека, о целях и смысле его существования, и о способах его взаимоотношения и взаимодействия с окружающим миром. В зависимости от ответов на эти вопросы, априори имеющих дифференциацию в антропологических, аксеологических онтологических и гносеологических аспектах, люди использовали различные методы познания, способы накопления, переработки и передачи знаний, доступные им в конкретный период онтогенеза. Это рождало историческое различие во взглядах на образование, и служило основанием для выделения рассматриваемых парадигм. Если же следовать за базовым определением научной парадигмы, данным Т. Куном, то полностью ее критериальным характеристикам соответствует классическая образовательная парадигма Я.А. Коменского, и та парадигма, которая только формируется на наших глазах под воздействием глобализации и технологизации окружающего мира. В.А. Тестов считает, что все ранее имевшие место перевороты в системе образования затрагивали лишь те или иные ее стороны при сохранении фундаментальных основ, то есть происходили в рамках традиционной парадигмы [17, с. 82-83]. Теоретико-методологические установки являются родовыми по отношению к концепциям, теориям или подходам, т.е. предлагавшиеся ранее или функционирующие ныне отдельные педагогические теории, концепции и научные подходы существуют в рамках единой парадигмы и соответствуют основным принципам «Великой дидактики». Сама педагогика как наука обрела свой статус только в XVII

веке благодаря трудам и всей жизнедеятельности Я.А. Коменского. Поэтому обращение к общенаучной трактовке парадигмы снизит эклектику и размывание научного понятийного аппарата. Помимо различных классификаций существовавших парадигм, многие ученые предлагают свое виденье новой образовательной парадигмы. Так, В.Н. Турченко видит выход из мирового кризиса образования в создании качественно «новой интегративной парадигмы, утверждающей принципы, диаметрально противоположные тем, которые оставались неизменными в течение тысячелетий». Это путь «соединения в органическое целое двух или более систем», в результате чего синергетический эффект «интегрированной системы существенно превышает суммарную эффективность всех составляющих ее частей до интеграции» [18, с. 5-12; 19]. Ю.В. Карякин, анализируя теорию самоорганизации живых систем (автопоэзис), останавливается на одном из центральных тезисов этой теории – «живая система не может не познавать, жизнь и познание – синонимы». Он отмечает «свободный выбор учащегося в специально созданной предметно-образовательной среде – вот что отражает практику образования в будущем!» и обосновывает идею системной парадигмы образования как «культивирование индивидуальностей в условиях предметно-образовательных сред» [9]. А.Я. Флиер выдвигает идею культурологической парадигмы образования, которая «ориентирована на то, чтобы человек был обучен восприятию окружающей социальной реальности как одновременного и противоречивого соседства множества наблюдаемых тенденций социокультурного развития» [18]. Э.Ю. Левиной видится выход в распространении когнитивной парадигмы образования, базирующейся на обращении к способам, видам и технологиям переработки информации человеком в целях создания собственной системы знаний и представлений в конкретной предметной области [13]. По мнению Г.А. Берулавы, сетевое образование относится к новой образовательной парадигме, которую она так и называет – сетевой, отличительными особенностями которой является обучение на основе синтеза объективного мира и виртуальной реальности [2, с. 17-18]. А.Н. Ксенофонтова также считает, что феномен «сети» в образовании выступает системообразующим ядром не только при организации социального партнерства, формирования сетевого взаимодействия, но и погружения образовательной практики в сеть Интернет [10]. А.А. Вербицкий отстаивает идею контекстного образования, направленного на формирование целостной социо-практической или профессиональной деятельности обучаемых [3]. Этот небольшой экскурс в парадигмальное поле педагогической науки

свидетельствует о том, что проблемы построения новой педагогической парадигмы широко обсуждаются педагогической общественностью, как экспертной средой ученых, так и педагогами-практиками. В целом, на современном этапе развития педагогики как науки наблюдается полипарадигмальность, что вполне логично и закономерно в условиях разработки и построения новых методологических основ науки. Кроме того, следует принимать во внимание многоаспектность и консерватизм системы образования, преобразовать которую одномоментно невозможно. Кризисная и проблемная ситуация, в которой находится образование на данном историческом этапе, характерна для всей мировой педагогической практики. В развитых странах также осознают необходимость реформирования своих образовательных систем, ставя во главу угла познавательную деятельность учащихся. Все это свидетельствует, что мы стоим на пороге зарождения новой педагогики, способной дать толчок развитию всей системы образования.

Литература

1. Бермус, А.Г. Контекст и структура парадигмального подхода в современной теории образования / А.Г. Бермус // Исследовано в России. 2000. №. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontekst-i-struktura-paradigmalnogo-podhoda-v-sovremennoy-teorii-obrazovaniya> (дата обращения: 16.06.2023).
2. Борулава, Г.А. Инновационная сетевая парадигма обучения и воспитания студентов в условиях современного информационного пространства / Г.А. Борулава // Гуманизация образования. 2010. № 4. – С. 17–18.
3. Вербцкий, А.А. Цифровое обучение: проблемы, риски и перспективы / А.А. Вербцкий // Homo Cyberus. – 2019. – №1(6). [Электронный ресурс]. URL: http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy_AA_1_2019 (дата обращения: 16.06.2023).
4. Вербцкий, А.А. Основные противоречия на пути становления новой образовательной парадигмы / А.А. Вербцкий // Инновационные проекты и программы в образовании 2011/3. С. 18–22.
5. Герасимов, Г.И. Диалог о познавательно развивающей парадигме высшего образования / Г.И. Герасимов, А.В. Лубский // Гуманитарий Юга России. 2014. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dialog-o-poznavatelnorazvivayuschey-paradigme-vysshego-obrazovaniya> (дата обращения: 16.06.2023).

6. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения / П.Н. Биленко, В.И. Блинов, М.В. Дулинов, Е.Ю. Есенина, А.М. Кондаков, И.С. Сергеев; под науч. ред. В.И. Блинова. – 2020. – 98 с.
7. Зеер, Э.Ф. Теоретико-прикладные основания персонализированного образования: перспективы развития / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк. – Текст: непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2021. – № 1. – С. 17–25.
8. Зенков, А.Р. Цифровизация образования: направления, возможности, риски / А.Р. Зенков // Вестник ВГУ. Сер. «Проблемы высшего образования». 2020. №1. С. 52–55.
9. Карякин, Ю.В. Педагогическая и онтогенетическая парадигмы образования как две модели познавательного процесса / Ю. В. Карякин, И. Д. Рогожина, М. С. Полонская // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – это Тамбов: Грамота, 2016. № 11(65): в 3-х ч. Ч. 1. С. 184–188.
10. Ксенофонтова, А.Н. Цифровизация образования: проблемы, перспективы / А.Н. Ксенофонтова, А.В. Леденева // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2020. – № 5 (228). – С. 86–90.
11. Кудалева, В.З. Три сценария цифровой трансформации образования / В.З. Кудалева, А.Л. Бештоев, З.М. Казова // Известия Кабардино-Балкарского государственного аграрного университета им. В. М. Кокова. 2021. № 4(34). С. 118–123.
12. Кун, Т. Структура научных революций / Т. Кун // Исследователь/Researcher. 2010. №1-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/struktura-nauchnyh-revolutsiy> (дата обращения: 16.06.2023).
13. Левина, Е.Ю. Цифровизация - условие или эпоха развития системы высшего образования? / Е.Ю. Левина // Казанский педагогический журнал. №5. 2019. С. 4–9.
14. Мартишина, Н.И. Дискурсивные практики образования и смена парадигмы / Н.И. Мартишина // Высшее образование в России. 2017. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/diskursivnye-praktiki-obrazovaniya-i-smena-paradigmy> (дата обращения: 16.06.2023).
15. Методологические основы формирования современной цифровой образовательной среды [Электронный ресурс]: монография. – Эл. изд. – Электрон. текстовые дан. (1 файл pdf: 174 с.). – Нижний Новгород: НОО «Профессиональная наука», 2018. – URL: <http://scipro.ru/conf/monographeeducation-1.pdf>. (дата обращения: 16.06.2023).
16. Прохоров, Д.И. Общедидактические принципы цифровой дидактики повышения квалификации учителей математики / Д.И. Прохоров //

Университетский педагогический журнал. – 2022. № 2. – С. 31–37.

17. Теслинов, А.Г. Обоснование признаков образовательной парадигмы ближайшего будущего. Культурологический контекст / А.Г. Теслинов // Образование и саморазвитие. Том 16. № 3. 2021. С. 83–99.

18. Тестов, В.А. О понятии педагогической парадигмы / В.А. Тестов // Образование и наука. – 2012. – 1 (9). С. 5–14.

19. Турченко, В.Н. Основы стратегии образования (Новая парадигма – императив устойчивого развития). / В.Н. Турченко // Международный конгресс «Образование и наука на пороге третьего тысячелетия».

Новосибирск: ИфиПр СО РАН, 1995. – 56 с.

20. Флиер, А.Я. Культурологическая парадигма образования / А.Я. Флиер // Культура и образование: научно-информационный журнал вузов культуры и искусств. 2013. №1 (10). URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/kulturologicheskaya-paradigma-obrazovaniya> (дата обращения: 16.06.2023).

21. Цифровизация образования: психолого-педагогические и валеологические проблемы: монография / С.Ю. Степанов, П.А. Оржековский, Д.В. Ушаков и др.; под ред. С.Ю. Степанова. – М. : МГПУ, 2021. – 192 с.

Аннотация

Гром Е.А. Генезис парадигм в педагогике

Происходящие в мировом сообществе процессы, развитие информационно-коммуникационных технологий (далее – ИКТ) требуют пересмотра основных теоретико-методологических принципов педагогической науки. На повестке дня стоит разработка новой педагогической парадигмы, соответствующей требованиям постиндустриального общества. В статье проводится обзор различных классификаций педагогических парадигм, доминирующих на разных этапах развития человечества. Обосновывается необходимость построения новой педагогической парадигмы. Рассматриваются разные подходы для ее построения.

Ключевые слова: образовательная парадигма, социокультурные технологии, генезис, предметно-образовательная среда, социокультурное развитие.

Summary

Grom E.A. Genesis of paradigms in pedagogy

The processes taking place in the world community, the development of information and communication technologies (hereinafter referred to as ICT) require a revision of the basic theoretical and methodological principles of pedagogical science. On the agenda is the development of a new pedagogical paradigm that meets the requirements of a post-industrial society. The article provides an overview of various classifications of pedagogical paradigms that dominate at different stages of human development. The necessity of building a new pedagogical paradigm is substantiated. Various approaches for its construction are considered.

Keywords: educational paradigm, sociocultural technologies, genesis, subject educational environment, sociocultural development.

Жимолостова Т. С.
(г. Санкт-Петербург, РФ)

УДК 371

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ, ИМЕЮЩИХ ТРУДНОСТИ В ОТНОШЕНИЯХ СО СВЕРСТНИКАМИ, В УСЛОВИЯХ КОЛЛЕДЖА

Актуальность исследования проблемы социально-педагогического сопровождения подростков объясняется рядом обстоятельств, с которыми сталкивается современное образование. Одно из них состоит в том, чтобы создать подростку, обучающемуся в колледже, необходимые условия в воспитательном процессе для его социализации. Негативные обстоятельства влияют на целостную социальную ситуацию развития подростка и могут

формировать отторжение в колледже в целом, и, таким образом, являются препятствием на пути к социализации и развитию. Термин «сопровождение» широко используется в педагогике и практической работе социально-педагогического сопровождения, он вошел в различные направления отечественной педагогики и психологии. Под социально-педагогическим сопровождением понимается взаимодействие субъектов образовательного процесса, направленное на создание социальных, психолого-педагогических условий, необходимых для обучения и воспитания.

Изучению аспектов сопровождения подростков в процессе обучения посвящены многочисленные исследования А.Л. Битова, Д.Д. Миронова, Ф.А. Мустаева и др. Процесс сопровождения ученика, как исследует А.Л. Битов, «направлен на то, чтобы оказать помощь ученику в принятии оптимального решения в различных ситуациях жизненного выбора, ведущего к изменению социального и психологического положения сопровождаемого. Главной задачей социально-педагогического сопровождения является целенаправленное развитие личности сопровождаемого человека, осуществляемое посредством специальных психолого-педагогических систем» [1, с. 46]. Социально-педагогическое сопровождение, благодаря исследованию Д.Д. Миронова можно рассматривать, как «помощь в преодолении трудностей в обучении в условиях образовательной интеграции, а также в успешном развитии, воспитании, социальной адаптации, социализации, самореализации» [2, с. 70]. Ф.А. Мустаева полагает, что «социально-педагогическое сопровождение – это движение вместе с изменяющейся личностью, своевременное оказание возможных путей помощи и поддержки» [3, с. 32]. Обращаясь к педагогическим источникам и проведя анализ, мы смогли определить систему социально-педагогического сопровождения подростков, которое включает диагностическую и развивающую работу» [2, с. 68]. Сопровождение как целостная деятельность всех субъектов образовательного процесса всецело определяется тремя основными компонентами:

- 1) систематическим отслеживанием психолого-педагогического статуса ребенка, динамики его психического развития в процессе обучения;
- 2) созданием социально-психологических условий для развития личности каждого ребенка, успешности его обучения (базовый образовательный компонент);
- 3) созданием специальных социально-психологических условий для сопровождения и помощи в обучении и развитии детям с особыми образовательными потребностями (в рамках специального образовательного

компонента) [4, с. 58].

Подростковый возраст – это переходный этап от детства к зрелости. Многие ученые, педагоги и психологи, склонны определять границы данного возраста по-разному, их мнения разнятся, поэтому необходимо определить границы этого периода. Современные исследователи, такие как Ю.П. Лежнина, считает, что подросток определяется как «молодой человек либо девушка в возрасте 14–16 лет» [7, с. 224]. Т.М. Евлашкина выделила следующие границы подросткового возраста: с 14 до 18 лет [7, с. 215]. Подростку свойственно всматриваться в самого себя, у него появляется наличие интереса к себе, к качествам собственной личности, потребности сопереживать и сопоставлять себя с другими людьми, хочется как можно лучше совершенствоваться и понимать все вокруг. Регулирование поведения осуществляется посредством его самооценки, как правило, если с окружающими людьми налажен контакт общения, то самооценка будет более стабильной, тогда подросток будет чувствовать себя более уверенно. Подросток нуждается быть принятым в группах и коллективах, которые являются для него более близкими, понятными, доступными по сравнению с взрослыми людьми [6, с. 176]. Поведение в данном периоде напрямую зависит от того, какой самооценкой обладают подростки. А.В. Мудрик пишет, что «самооценка подростка оказывает прямое влияние на процесс общения с окружающими его людьми, и, прежде всего, со сверстниками. Ориентируется подросток на сверстников по той причине, что обладает естественным желанием иметь друзей и воспринимает сверстников как поддержку и помощь в данном возрасте. Подросток начинает стремиться к тому, чтобы чувствовать себя взрослым, он хочет, чтобы окружающие считались с его мнением. Также можно утверждать, что причина возникновения трудностей в общении и в отношениях подростков со сверстниками – это неумение решать конфликтные ситуации, подросток теряет понимание и уверенность в себе если трудность долгое время не решается» [8, с. 97].

В исследованиях А.В. Мудрика, «конфликт (лат. conflictus) – это столкновение противоположно направленных, несовместимых друг с другом тенденций в сознании отдельно взятого индивида, в межличностных взаимодействиях или межличностных отношениях индивидов или групп людей, связанное с отрицательными эмоциональными переживаниями» [5, с. 80]. Согласно исследованиям А.В. Мудрик, могут быть выделены следующие характеристики конфликта, которые могут появиться у подростка в колледже:

- конфликт может появиться в результате определенного обстоятельства,

которое требует решения;

- стороны конфликта представляют собой единовременно существующие в структуре той или иной личности разнообразные и противоречивые интересы, мотивы, цели и желания;
- конфликт может появиться только в том случае, если силы, что действуют на личность, очень сильно влияют на подростка, что очень плохо;
- любой конфликт сочетается с проявлением негативных эмоций, что лучше всего избегать. [5, с. 83].

А.В. Мудрик выделяет такие виды конфликтов как:

- адекватно понятый конфликт, в котором стороны правильно оценивают конфликт и способны разрешить создавшуюся ситуацию;
- ложно непонятый конфликт, конфликтная ситуация существует, но не осознается сторонами но требуется разрешение ситуации;
- ложно понятый, когда отсутствует конфликтная ситуация, а стороны расценивают ее как конфликтную [5, с. 103].

Любой конфликт по своим последствиям может являться как конструктивным или продуктивным, либо непродуктивным. Стоит отметить, что конструктивный конфликт по своим результатам обладает положительными последствиями, а деструктивный, отрицательными. Конструктивный конфликт – это конфликт, который можно характеризовать максимальным развитием конфликтующих структур и минимальными затратами на его разрешение. С помощью преодоления таких конфликтов мы можем осуществлять изменения [5, с. 103].

Деструктивным принято считать тот конфликт, который способен создавать неприятности подростку. Негативные последствия конфликта могут касаться не только состояния самого человека, его внутренней структуры, но и его жизни. Поэтому, для разрешения конфликта или сложной жизненной ситуации педагоги могут помочь разрешить ситуацию педагогическими методами или диагностикой. Как правило, под сопровождением, рассматривается метод, который создает оптимальные условия для решения жизненной ситуации и это способствует, чтобы объединить усилия специалистов, которые ведут процесс социально-педагогического сопровождения для более эффективного разрешения.

Анализируя существующие формы социально-педагогического сопровождения обучающихся, можно выделить следующие подходы:

1. Семейно-центрированный подход ранней помощи обучающимся имеющих трудности в отношениях со сверстниками. Цель данного подхода – оказание помощи обучающимся и семьям является одной из наиболее актуальных областей деятельности здравоохранения,

образования, социальной защиты [3, с. 35].

Работа в рамках данного подхода проходит по следующим направлениям:

- работа с обучающимися;
- работа с их семьями;
- работа с педагогическим коллективом.

Особенность данного подхода состоит в том, что программа помощи каждому подростку (обучающемуся) будет являться индивидуальной, интенсивность определяется в зависимости от потребностей каждого отдельного подростка и его семьи. Данный подход, обладает подстраивающимся под меняющиеся потребности обучающегося и его семьи [4, с. 32].

2. Подход комплексного сопровождения обучения и воспитания обучающихся, имеющих трудности в отношениях со сверстниками. Данный подход подразумевает реализацию трех этапов: диагностического, поисково-вариативного, аналитического.

1. Диагностический этап, первичная экспертиза всех компонентов, составляющих основу сопровождения: оценка ресурсов образовательного учреждения, углубленная диагностика развития подростка.

2. Поисково-вариативный этап, происходит разработка компонентов сопровождения обучающихся, имеющих трудности в отношениях со сверстниками. Специалистами разрабатывается маршрут сопровождения.

3. Аналитический этап, происходит анализ деятельности специалистов, прогноз динамики деятельности подростка, корректировка компонентов сопровождения.

Ключевая задача социально-педагогического сопровождения – это формирование мотивации на эффективное социально-психологическое и физическое развитие, а также формирование мотивации на социально-поддерживающее поведение [2, с. 72].

Процесс реализации социально-педагогического сопровождения подростков, имеющих трудности в отношениях со сверстниками, предполагает использование следующих приемов:

- доверие: подростку доверяется выполнение значимого общественного поручения коллектива, в котором он бы смог проявить свои знания и умения;
- постепенное приучение к деятельности на общую пользу: можно давать поручения и мотивировать их общественной значимостью;
- поддержка коллективистических проявлений: процесс поощрения и одобрения коллективом, выполнения общественной работы, а также доброжелательное отношение;
- включение подростка в выполнение коллективных общественно значимых

видов деятельности, где ему следует проявить свое отношение к совместным коллективным делам, а также реализовать умение сотрудничать [2, с. 72]. Говоря о процессе социально-педагогического сопровождения подростков, которые имеют трудности в отношениях со сверстниками, следует отметить, что они нуждаются в понимании и в педагогической поддержке для беспрепятственного развития в условиях колледжа. В колледже очень важно, чтобы было психолого-педагогическое сопровождение, а также создан комфортный или иными словами доброжелательный психологический климат в педагогическом и студенческом коллективе, который способствует успешному развитию подростков, нуждающихся в социально-педагогической поддержке.

Таким образом, социально-педагогическое сопровождение способствует своевременному оказанию поддержки подросткам. Основные задачи социально-педагогического сопровождения – это решение имеющихся трудностей, возникших у подростка, а также профилактика этих трудностей в обучении и развитии, создание социально-педагогических условий для успешного обучения и воспитания подростка, иными словами можно говорить об успешной социализации подростков.

Эмпирическое исследование социально-педагогического сопровождения подростков, имеющих трудности в отношениях со сверстниками, в условиях колледжа проводилось в СПб ГПОУ «Петровский колледж», где готовят специалистов по 27 специальностям среднего профессионального образования (программам подготовки специалистов среднего звена). Всего в колледже 5 отделений: 1. Отделение международных программ (такие специальности как «Реклама», «Стилистика и искусство визажа», «Туризм», «Технология парикмахерского искусства», «Гостиничное дело», «Графический дизайн», «Дизайн (по отраслям) в промышленности»), 2. Отделение промышленных технологий и судостроения (такие специальности как «Управление качеством продукции, процессов и услуг», «Технология машиностроения», «Судостроение», «Технология регулирования и управление качеством», «Земельно-имущественные отношения»), 3. Отделение информационных технологий (такие специальности как «Компьютерные системы и комплексы», «Информационные системы и программирование»), 4. Отделение экономики и финансов (такие специальности как «Банковское дело», «Экономика и бухгалтерский учет», «Страховое дело», «Операционная деятельность в логистике», «Коммерция»), 5. Социально-правовое отделение (такие специальности как «Право и организация социального обеспечения», «Правоохранительная деятельность», «Рациональное использование природохозяйственных

комплексов»). Исследование проводилось на 1 курсе отделения ООП (отделение общеобразовательных программ), принимали участие 13 студентов (подростков (5 юношей и 8 девушек)) по направлению подготовки 43.02.14 «Гостиничное дело», гр. 21-25.

Поскольку тема нашего исследования была сосредоточена на коррективке таких трудностей в общении подростков как трудности или конфликты, будет использован ряд методик, направленных на выявление и проявление тех личностных особенностей, а также стратегий поведения в конфликте, которые проявляют подростки с трудностями в общении. Будут использованы для выявления трудностей или конфликтов:

- Методика В.И. Моросановой. – Опросник «Стиль саморегуляции поведения»;

- Опросник «Способы совладающего поведения» (WaysofCopingQuestionnaire) Р. Лазарус, С. Фолкман (адаптация Л. И. Вассермана, Е.А. Трифионовой);

- Тест-опросник механизмов психологической защиты «Индекс жизненного стиля», «LifeStyleIndex» Р. Плутчик, Г. Келлерман. Изначально нами был использован Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (В.И. Моросанова)[9,с. 74-83].

Проанализировав данные, мы сделали вывод и провели эмпирическое исследование по выявлению трудностей подростков в отношениях со сверстниками в условиях колледжа. Были выявлены три уровня сформированности «высокий», «средний» и «низкий».

По результатам диагностики, для тех подростков у которых выявлен «низкий уровень» и показатель следует начать взаимодействовать со специалистами психологом, куратором и социальным педагогом для улучшения показателей и для разрешения данной трудности, возможно проведение определенной работы с семьей. У подростков, которые имеют «средний» и «высокий уровень» сформированности можно разработать проект, направленный на усовершенствование и устранение имеющихся трудностей в отношениях со сверстниками, в условиях колледжа.

Нами был разработан проект, где рассмотрены проблемы социально-педагогического сопровождения, с которыми сталкиваются в образовании социальные педагоги, психологи, преподаватели, администрация. Одно из них состоит в том, чтобы создать подростку, обучающемуся в колледже, необходимые условия в воспитательном процессе для его социализации. Непосредственная работа с подростками в колледже показывает, что коммуникативные нарушения довольно часто являются следствием нарушенных межличностных отношений. Негативные обстоятельства влияют

на целостную социальную ситуацию развития подростка и могут формировать отторжение в колледже в целом, и, таким образом, являются препятствием на пути к социализации и развитию. Заявленная проблема – проблема необходимости осуществления социально-педагогического сопровождения анализируется многими исследователями широко как создание особых воспитательных условий, помогающих подростку преодолевать собственные трудности благодаря помощи социальных педагогов, кураторов, преподавателей и психологов, а также помощь может предоставляться от государства различными видами выплат и социальной поддержки в этом может помочь социальный педагог, работающий в колледже. Проект был реализован в СПб ГПОУ «Петровский колледж», в котором приняли участие студенты группы 21-25 направления подготовки 43.02.14 «Гостиничное дело». Всего в проекте принимали участие 13 подростков (5 юношей и 8 девушек). Хотелось бы отметить, что одним из важных факторов воспитания и социализации является группа, в которой обучается подросток, коллективное взаимодействие сможет помочь преодолеть и разрешить трудную жизненную ситуацию совместно с преподавателями, социальным педагогом, психологом и администрацией колледжа. Довольно часто бывают ситуации, когда подростки, стремясь к общению, начинают взаимодействовать с группой. Поскольку одной из базовых потребностей подросткового возраста является стремление быть вместе со сверстниками для общения и совместной деятельности, чтобы освоить определенные модели поведения и, как, правило, подросток попадает в группу, где его уважают, может делиться знаниями и умениями, возможно, что-то узнавать новое, а также может вместе проводить время если это потребуется. В большинстве случаев у подростков трудностей не наблюдается. Подросток может продолжить развиваться под влиянием и своей семьи. Но если в отношениях со сверстниками возникают трудности, то родители или сам подросток может обратиться к социальному педагогу, куратору, психологу, и тогда социально-педагогическое сопровождение будет способствовать успешному развитию и социализации самого подростка и его семьи. Для устранения имеющихся трудностей создан и реализован проект, направленный на социально-педагогическое сопровождение подростков, имеющих трудности в отношениях со сверстниками, в условиях колледжа. Основная цель проекта – совершенствование социально-педагогического сопровождения подростков, имеющих трудности в отношениях со сверстниками, в условиях колледжа. Проведя работу по проекту, можно говорить о качественных показателях саморегуляции, где большинство

подростков, пройдя методику В. И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения», показали высокий показатель саморегуляции поведения 8 человек из 13, средний показатель саморегуляции поведения – 3 человека из 13, низкий показатель саморегуляции поведения – 2 человека из 13. К подросткам с низким показателем саморегуляции поведения нужен особый подход, можно говорить о необходимой помощи психолога, куратора группы, социального педагога, возможно взаимодействие администрации с семьей подростка для дальнейшего разрешения трудности. Специалисты в колледже смогут взаимодействовать с семьей, если это потребуются для улучшения и разрешения трудности данных подростков. Хотелось бы говорить о том, что если будут созданы благоприятные условия и доброжелательная обстановка как в коллективе, так и в группе, то данных трудностей не будет происходить и создаваться у подростков, дети смогут расти, развиваться, обучаться и совершенствоваться и в дальнейшем, все это поспособствует взаимодействию и с другими подростками. Также, нами была проведена работа, направленная на сплочение коллектива путем реализации проекта направленного на коллективно-творческое дело (КТД), которое поможет как в индивидуальной работе куратору, социальному педагогу или психологу для сплочения коллектива и создание доброжелательной обстановки для общения, а также поможет подросткам развить понимание о коллективно-творческих делах, понимать и поддерживать друг друга, будет создаваться обстановка для развития в сплочения группы а также реализована взаимопомощь.

Можно, говорить о результативности проведенного проекта, направленного на улучшение взаимоотношений в группе между подростками, а также углубление знаний о том, что такое коллективно-творческое дело (КТД), и насколько может быть важным для обучения, воспитания и создания доброжелательной обстановки в коллективе. Созданный проект, возможно, реализовать в других группах в колледже, а также возможно развитие проекта путем реализации в других колледжах, если это потребуется.

Литература

1. Битов, А.Л. Особый ребенок: исследования и опыт помощи. Проблемы интеграции и социализации / А.Л. Битов. – М.: Наука, 2010. – С. 46.
2. Миронов, Д.Д. Сущность понятия «девиантное поведение подростков» / Д.Д. Миронов // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2019. – № 10. – С. 70-74.
3. Мустаева, Ф. А. Основы социальной педагогики / Ф.А. Мустаева. – М.:

Академический проект, 2017. – С. 24-36.

4. Пантелеева, Н.Г. Педагогика: методическое пособие / Н.Г. Пантелеева. – М.: ТЦ Сфера, 2017. – 32 с.

5. Мудрик, А. В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. В. А. Сластенина. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2017. – С. 80-105.

6. Сластенин, В. А. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин. – М.: Академия, 2019. – 176 с.

7. Лежнина, Ю. П. Семья в ценностных ориентациях / Ю.П. Лежнина. – М.: АРСТ, 2019. – С. 215-224.

8. Холостова, Е.И., Сорвина А. С. Социальная работа: теория и практика. Учебное пособие / Е.И. Холостова, А.С. Сорвина. – М.: ИНФРА-М, 2015. – 97 с.

9. Яковлева, Е. В. Сопровождение как педагогический феномен/ Е.В. Яковлев, Н. О. Яковлева // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2016. – № 4. – С. 74-83.

Аннотация

Жимолостова Т.С. Социально-педагогическое сопровождение подростков, имеющих трудности в отношениях со сверстниками, в условиях колледжа.

В статье рассматривается проблема социально-педагогического сопровождения подростков, имеющих трудности, которые возможно разрешить через социально-педагогическое сопровождение подростков, у которых возникли трудности в отношениях со сверстниками в условиях колледжа. Организация социально-педагогического сопровождения подростков поможет преодолеть проблемы социализации подростков, имеющих трудности в отношениях со сверстниками, при условии, если учитываются психолого-педагогические особенности подростков и их проблемы социализации; применяется индивидуальная работа с подростком и технология коллективно-творческой деятельности, способствующая формированию дружного коллектива обучающихся в колледже.

Ключевые слова: социально-педагогическое сопровождение, подросток, конфликт, семейно-центрированный подход, подход комплексного сопровождения, диагностика, проект, коммуникативные умения, технология

Summary

Zhimolostova T.S. Social-pedagogical support of adolescents with difficulties in relationships with peers in college conditions.

The article deals with the problem of social-pedagogical support of adolescents with difficulties that can be solved through socio-pedagogical support of adolescents who have difficulties in relationships with peers in college conditions. The organization of social-pedagogical support for adolescents will help overcome the problems of socialization of adolescents who have difficulties in relationships with peers, provided that the psychological and pedagogical characteristics of adolescents and their socialization problems are taken into account; individual work with a teenager and the technology of collective creative activity is used, which contributes to the formation of a friendly team of students in college.

Keywords: social-pedagogical support, teenager, conflict, family-centered approach, integrated support approach, diagnostics, project, communicative skills, technology of collective creative activity.

Зябрева С.Э.
(г. Горловка, ДНР, РФ)

УДК 37.017.4

ВОСПИТАНИЕ ГРАЖДАНИНА КАК ВЕКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Всю историю своего существования общество активно задается вопросом: «Какой он, хороший гражданин?». Педагогическая наука рассматривает как отдельные аспекты гражданского воспитания, так и дает целостное видение гражданина. А.И. Герцен, Н.Г. Чернышевский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский говорили о гражданском воспитании как о формировании привычки к участию в гражданских делах. Разработкой задач гражданского воспитания занимались также П.П. Блонский, П.Ф. Каптерев, К.Д. Ушинский, считая, что поскольку в реальной жизни человек является гражданином своего народа и деятелем в

обществе, учебное заведение должно воспитывать и человека, и гражданина. Гражданин не должен подавлять человека, а человек – гражданина. Современные исследователи А.Ф. Никитин, Н.А. Савотина, Г.Н. Филонов рассматривают центральную категорию гражданского воспитания – гражданственность как комплекс ориентированных на позитивное проявление важнейших качеств и свойств личности в условиях социально значимой деятельности, её направленности на высшие ценности и нормы общества и государства, ответственности за свой выбор, поведение и самореализацию в интересах их развития и укрепления [6, с. 56].

Аристотель, отвечая на вопрос «Что делает человека хорошим гражданином?», приводит такое сравнение: матросы составляют команду корабля так же, как и граждане – государство. Они отличаются друг от друга способностями и ролями, которые выполняют (гребец, лоцман, впередсмотрящий и др.). Значит, граждане тоже могут различаться специфическими функциями в обществе и государстве. Хорошего моряка можно определить по тому, как он выполняет свои обязанности и как он способствует безопасному плаванию. Конечная цель государства не сводится к сохранению жизни граждан, они должны стремиться к достижению человеческого совершенства. Хорошего гражданина можно определить по тому, насколько качественно он выполняет возложенные на него функции, и по его вкладу в благополучие государства. Следовательно, хороший гражданин – это законопослушный, патриотически настроенный человек, который прилагает все усилия для того, чтобы выполнять свое предназначение в обществе [7, с. 40-41].

Русский просветитель Н. И. Новиков в трактате «О воспитании и наставлении детей» замечает: «Худой человек всегда бывает и худой гражданин... Никакой человек не может быть ни довольным, ни счастливым, ни добрым гражданином, если сердце его волнуется беспорядочными пожеланиями, доводящими его либо до пороков, либо до дурачеств... Показывайте им, коль тесно связаны между собой все человеки, сколь одному нужен другой и сколь выгодно для каждого особенно и для всех бывает, когда они с общей ревностью стараются споспешествовать взаимному благосостоянию... все сие зависит от образования сердца в юности» [7, с. 41-42].

В XX веке русский философ И.А. Ильин говорит о том, что характерным признаком деградации правосознания нации и государственности является утрата тождества в общественном сознании между счастьем каждого отдельного человека и счастьем в целом всего государства. В сердце настоящего гражданина государственный интерес и его собственный

пребывают в состоянии живого нераздельного тождества. Это не означает, что у него «нет никаких» личных интересов, что он отрекается всецело от себя и живет одними государственными делами. Но это означает, что интересы своей Родины и своего государства он принимает так близко к сердцу, как свои собственные; в случае прямого столкновения между ними – он приведет собственный интерес к молчанию. Это аксиома здорового государственного правосознания.

Может ли быть назван гражданином тот, кто не принимает цель своего государства? Такой человек может жить в стране, работать или торговать, но в чем же будет выражаться его гражданство, если ему нет дела до интереса, до цели, до судьбы народа и государства? Он будет явно пользоваться удобствами жизни и правами, но не будет нести обязательств, ни бремени, ни ответственности; он будет паразитом, или приживальщиком, или, в лучшем случае, гостем, но не гражданином. Чтобы стать гражданином, он должен будет принять интерес государства так, как принимает свой собственный. Современный «просвещенный» человек склонен или сомневаться в значении Родины, или просто отвергает все эти драгоценные основы жизни. Самое большее, о чем помышляет современный человек, – это о своих личных правах и привилегиях, а именно, как бы их закрепить за собой и расширить во все стороны, по возможности, не подвергаясь судебным неприятностям [2].

В Америке «хороший гражданин» – человек, которому свойственны преданность демократическим идеалам, понимание социальных процессов и политических структур, знание законов; в Японии гражданина отличает стремление к социальной солидарности и идеальному обществу, понимание важности закона и порядка, значения разных групп в обществе и желание сотрудничать с ними; в Германии – национальная гордость, любовь к отчизне, стремление действовать совместно на общее благо. Для постсоветского пространства подлинный гражданин не только хороший человек и законопослушный член общества, но и самостоятельная личность, имеющая адекватное представление о целостной картине мира, осознающая свое особое предназначение в нем, определяющая для себя круг общественных проблем, которые считает и своими личными, и демонстрирующая ответственное поведение.

Интересно проследить за развитием общественных установок на гражданское воспитание в советский и постсоветский период: новая идеология в буквальном смысле закрывает доступ к накопленному веками духовному опыту человечества и объявляет непримиримую борьбу «бывшему» и «бывшим» (20-е годы) – гражданин – это личность, общественное поведение

которой сведено до повиновения, беспрекословного послушания, согласия с командами, исходящими «сверху» (30-е годы) – все русское стало вызывать возвышенно болезненную гордость; что не по-русски – всё враждебно (особая психология победителей) (вторая половина 40-х) – «Все для блага человека!» – заговорили и о внутреннем душевном мире личности; деятельностно-социальная государственная установка все-таки ориентировала человека на служение, а не на потребительство – и поэтому несла в себе здоровый дух, уважалась народом (60-е годы) – усиление идейного давления на систему просвещения; в школе утверждается авторитаризм, создаётся методическая система, игнорирующая, по сути, личность ребенка (конец 70-х - 80-е) – увлечение чужим, иностранным приводит к пренебрежению ко всему отечественному; честных людей отучают добросовестно трудиться, а бесчестных плодят в массовом масштабе; система образования направлена не на творческий поиск и развитие личности, а на общее нивелирование, усреднение, выполнение социального заказа; советская школа даёт достаточно значительный объём знаний и готовит молодежь к функционированию в обществе с необычайно высокой социальной защищенностью, готовит человека-функцию; выпускники немало знают об окружающем мире, но мало что умеют, чаще всего инфантильны, не способны к практической деятельности, лишены инициативы и самостоятельности – всем предлагается учиться; не работать, а зарабатывать, причем срочно; «Мы пережили гонения, сможем ли мы пережить гласность» (отец Глеб Галеда); пережитки прошлого: спекулятивное мышление управленцев, привычка служащих хорошо выглядеть в глазах руководства, всегда оправдывать себя и винить другого; человек остался старым и хотел им оставаться – хотел жить здесь и теперь, жить, во что бы то ни стало; двойственность стала нормой жизни: что начинали хвалить, с тем – жди – сейчас начнут бороться! Свобода была, а правды не было (90-е годы) – в последние годы прошлого тысячелетия дети постоянно видели нарастающую страсть наживы, которую культивировали как добродетель, призывы к откровенному блуду, льющиеся с экранов и страниц печатных изданий. Они были свидетелями безответственной и часто даже преступной лжи и публичного ерничанья одновременно; партнерские отношения возобладали над отношениями родственными и дружескими – общество формирует удобного для себя нового человека. При этом нарушается главное, за что так все ратуют – суверенность личности. Что происходит с нашими детьми? Воля к живому творчеству падает, конформизм растет. Растет волчья агрессивность и какая-то постоянная готовность к отступлению перед внешней силою: при малейшем давлении –

сдаюсь. Одновременно с этим наступает, как лавина, удручающая массовая пассивность детей; при бесконечных разговорах о свободе реальная свобода действий, творчества исчезает, как шагреновая кожа, – человеку предлагается стать участником той или иной корпорации, потому что общественные отношения принимают форму корпоративных, партнерских. А уж тут свободу личности не отстоять – придется играть в команде. Помимо этого, все активнее в современном обществе утверждается установка не – Я могу (могут все остальные: общество, семья, друзья, все, кроме меня и за меня) (М.К. Мамардашвили) (первое десятилетие нулевых XXI ст.) [3, с. 81; 7, с. 65].

Вместе с тем, по мнению В. П. Борисенкова, доктора педагогических наук, профессора, академика РАО, современный мир востребует человека, наделенного креативным мышлением, чувством свободы и ответственности, готового к самостоятельным решениям, нестандартным ситуациям [цит. по 8, с. 42]. Главным критерием качества образования личности в гражданском обществе становится способность самостоятельно принимать решения, брать на себя ответственность и за себя, и за следующие поколения людей [там же, с. 44].

Прошли два десятилетия природных и политических катаклизмов XXI века. Обратимся лишь к истории Донбасса. 9 лет продолжается кровопролитная война за право быть собой. В 2022 году Донбасс вернулся домой – в Россию. Президент России Владимир Владимирович Путин, выступая с посланием к Федеральному собранию, заявил, что Донбасс, начиная с 2014 года, боролся за право жить на своей земле и говорить на родном языке, не сдавался в условиях блокады и обстрелов [6]. И уже не столько слова, сколько дела отличают молодых людей. Все меньше возможности отсидеться, спрятаться за кем-то. «Донбасс – это средоточие патриотов России, тут сконцентрированы самые неравнодушные ее сыны и дочери, – говорил на открытии форума «Россия – Донбасс: единство приоритетов» 15 июля 2021 года Глава Донецкой Народной Республики, Председатель Общественного Движения «Донецкая Республика» Денис Пушилин [1]. Приведенный выше исторический экскурс свидетельствует, что осознание важности воспитания достойного гражданина своей страны было актуально на всех этапах истории человечества. И пусть общественные установки на гражданское воспитание на разных этапах менялись, основным оставалось направленность на социальное служение обществу, формирование установки на социально значимую деятельность, ее направленность на высшие ценности и нормы общества и государства, ответственность за свой выбор.

Литература

1. Донбасс – это средоточие патриотов России. – 15 июля 2021. – URL: <https://oddr.info/donbass-jeto-sredotochie-patriotov-rossii-denis-pushilin-otkryl-forum-rossija-donbass-edinstvo-prioritetov/> (дата обращения: 15.05.2023).
2. Ильин, И.А. Собр. соч. в 10 т. / И.А. Ильин. – М. : Русская книга, 1993. – Т.1. – С. 39-284.
3. Лебедева, О.В. Патриотическое воспитание – верноподданническое или гражданское? / О.В. Лебедева // Педагогика. – 2003. – №9. – С. 77–82.
4. Лутовинов, В.И. Гражданско-патриотическое воспитание сегодня / В.И. Лутовинов // Педагогика. – 2006. – №5. – С. 52–59.
5. Петрова, Е. Современные формы гражданского воспитания в общеобразовательной школе / Е. Петрова, Т. Чистякова // Педагогическая техника. – 2006. – №2. – С.51-58.
6. Послание к Федеральному собранию Президента В.В. Путина. – URL: <https://www.gazeta.ru/politics/news/2023/02/21/19799065.shtml> (дата обращения: 15.05.2023).
7. Роль образования в формировании гражданского общества: «Круглый стол» журналов «Вопросы философии» и «Педагогика» // Педагогика. – 2007. – №3. – С. 42-71.
8. Савотина, Н.А. Гражданское воспитание: традиции и современные требования / Н.А. Савотина // Педагогика. – 2002. – №4. – С. 39-44.

Аннотация

Зябрева С.Э. Воспитание гражданина как вектор развития личности

Публикация посвящена вопросу воспитания гражданина. Представлена попытка проследить за развитием общественных установок на гражданское воспитание на разных этапах педагогической мысли. Особый акцент делается на рассмотрении подходов к гражданскому воспитанию в советский и постсоветский период, обозначаются требования к воспитанию гражданина на современном этапе.

Ключевые слова: гражданин, гражданское воспитание, воспитание гражданина.

Summary

Zyabreva S.E. Education of a citizen as a vector of personality development

The publication is devoted to the issue of education of a citizen. An attempt is presented to follow the development of social attitudes towards civic education at different stages of pedagogical thought. Particular emphasis is placed on the consideration of approaches to civic education in the Soviet and post-Soviet period, the requirements for the education of a citizen at the present stage are indicated.

Keywords: citizen, civic education, education of a citizen.

Кондрашова М. В.
(г. Горловка, ДНР, РФ)

УДК 159.9

СУБЪЕКТНОСТЬ КАК ДЕТЕРМИНАНТА СТАТУСА ЛИЧНОСТНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

Теоретический анализ отечественных и зарубежных исследований показал, что большинство научных работ, направленных на изучение структурной организации, генеза, детерминации личностной идентичности, как основополагающих характеристик онтогенетического и филогенетического развития, проводилось в рамках аналитического поэлементного подхода, без учета общепсихологических принципов системного развития, постулирующих изучение человека как целостной, многоуровневой, саморазвивающейся и самоуправляемой системы. В настоящее время отсутствуют научные работы, раскрывающие с позиции принципов системного исследования закономерности, механизмы, условия достижения устойчивой личностной идентичности в период ранней взрослости или поздней юности. Вместе с тем, в исследованиях отмечается, что феномен человека можно объяснить только при условии рассмотрения его как целостной системы.

Важно подчеркнуть, что в соответствии с периодизацией основных стадий

развития субъекта, выделенных В.В. Селивановым, период ранней взрослости, сопряженный с периодом обучения в вузе, рассматривается как стадия формирования у студентов личностной субъектности. На этой стадии, с одной стороны, «человек... как субъект собственной психической активности достигает апогея, вершины», «внутренней определенности, цельности», с другой стороны, «согласованное функционирование психических компонентов осуществляется во многом неосознанно, автоматически, без специальных усилий и регуляции со стороны субъекта», что повышает риск развития кризиса личностной идентичности [5, с. 289-291].

Другими словами, студенческий период является сенситивным периодом преодоления внутренних противоречий и приобретения зрелых форм активности, определяющих процесс становления личностной субъектности как основы достижения устойчивой личностной идентичности, обеспечивающих успешный переход в стадию полноценной субъектности на этапе ранней взрослости.

К проблеме исследования личностной идентичности мы подошли, опираясь на концептуальные положения субъектно-бытийного подхода к личности, рассматривающего закономерности и феноменологии личности, как субъекта бытия в ракурсе формулы «личность – бытие», т.е. единства личности и ее бытия, расширяющего методологическую сущность принципа единства сознания и деятельности [17, с. 4-12].

В рамках субъектно-бытийного подхода личностная идентичность, «как базовый процесс личности, организующий в единый ансамбль различные ситуационно-личностные образования» [17, с. 7], выступает «конкретной формой, в которой действует активный субъект, ситуативно-конкретной формой бытия субъекта, представленной самому субъекту и репрезентируемой другим людям» [18, с. 14].

Характеризуя личностную идентичность как сложное интегративное образование, мы подошли к решению задачи исследования ее структурной организации, руководствуясь положениями структурно-функционалистского подхода. В рамках обозначенного подхода структурная организации личностной идентичности представлена на когнитивном, эмоционально-мотивационном и поведенческом уровнях [8, с. 210-211], которые выражают взаимосвязь внутреннего и внешнего мира человека.

В настоящее время в общей психологии сложились разные научные подходы к проблеме изучения человека как субъекта жизнедеятельности. [1, с. 240-241]. Вместе с тем, независимо от научных подходов к данной проблеме, исследователи едины в понимании, что «каждый субъект является

индивидуальностью», «важной характеристикой субъекта» является «его многоуровневая природа и множественность конкретных проявлений», «важными свойствами субъекта» выступают «целостность, единство, интегральность» [5, с. 315].

В нашем исследовании теоретической основой исследования структурной организации субъектности выступила теория интегральной индивидуальности В.С. Мерлина [14, с. 230-239], развиваемая в интегративной психологии развития В.В. Белоус, И.В. Боязитовой [4, с. 192-196] и психологии целостной активности субъекта бытия и активности индивидуальности А.А. Волочкова [7, с. 313-315] и др.

Исследование с позиций поэлементного аналитического и системного подходов взаимосвязи свойств личностного и социально-психологического уровней субъектности, позволило выявить закономерности и механизм достижения устойчивой личностной идентичности в период ранней взрослости.

При определении параметров личностного и социально-психологического уровней субъектности, мы исходили из смысловой сущности личностной идентичности, которая заключается в особенностях взаимосвязи индивидуального и социального аспекта идентичности, «утрата которой разрушает самотождественность личности» [18, с. 14].

Опираясь на основные положения теории интегральной индивидуальности, мы, в соответствии с целью исследования закономерностей и механизма, обеспечивающих достижение устойчивой личностной идентичности в период ранней взрослости, подошли к решению задач, непосредственно связанных с проведением структурно-психологического анализа и системно-интегративного анализа структур субъектности студентов.

Методы исследования личностной идентичности и субъектности в период ранней взрослости.

Реализация цели предполагает необходимость получения двух массивов эмпирических данных. Во-первых, это массив данных относительно степени согласованности личностной идентичности, во-вторых – данные относительно индивидуальной выраженности у них свойств субъектности.

Для определения степени согласованности личностной идентичности использовалась методика В.Б. Никишиной, Е.А. Петраш [15, с. 254-261], нацеленная на изучение структурной организации личностной идентичности по психосемантическому основанию, и позволяющая выделить четыре статуса личностной идентичности: достигнутая позитивная идентичность (СУИ), мораторий идентичности (СМИ), диффузная (неопределенная) идентичность (СДИ), преждевременная (навязанная)

идентичность (СНИ).

Также диагностировались следующие свойства субъектности на личностном и социально-психологическом уровнях с использованием соответствующих методик:

- уровень жизнестойкости с тремя сравнительно автономными компонентами, а именно, вовлеченность, контроль, принятие риска по методике тест жизнестойкости разработанным американским психологом Сальваторе Мадди в российской адаптации Д.А. Леонтьева и Е.И. Рассказовой [12, с. 54-56];
- ресурсы устойчивости: общий показатель осмысленности жизни, цели в жизни, процесс жизни, результативность жизни, локус контроля – Я, локус контроля – жизнь по методике тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева [13, с. 101];
- свойства саморегуляции с помощью методики «Друг-советчик» Е.К. Веселовой [6, с. 74-90], опросника «Диагностика уровня морально-этической ответственности личности» (ДУМЭОЛ) И.Г. Тимощука [9, с. 58-59] и опросника рефлексивности А.В. Карпова, В.В. Пономаревой [11, с. 511-513], а именно: моральная неустойчивость, индекс нравственности, общий уровень морально-этической ответственности, рефлексия на морально-этические ситуации, нравственная интуиция, экзистенциальный аспект ответственности, альтруистические эмоции, морально-этические ценности, ретроспективная рефлексия деятельности, рефлексия настоящей деятельности, рассмотрение будущей деятельности, рефлексия общения и взаимодействия с другими людьми, рефлексия общая;
- стратегии поведения в конфликте: соперничество, сотрудничество, компромисс, избегание, приспособление по методике тест для определения стратегий поведения в конфликте К. Томаса в адаптации Н.В. Гришиной [16, с. 470-475], направленной на измерение типов поведения человека в конфликтных ситуациях, которые представлены в двухмерной модели регулирования конфликтов «кооперация – напористость»;
- стили реагирования на изменения: консервативный стиль, инновационный стиль, реактивный стиль, реализующий стиль исследовались при помощи опросника «Стили реагирования на изменения» Т.Ю. Базарова, М.П. Сычева [2, с. 2-12], позволяющего оценить социально-психологические особенности личности в условиях социальных изменений, а именно, предпочтения человеком способов взаимодействия человека с ситуацией изменения, проявляющиеся в эмоциональных, когнитивных и поведенческих реакциях;
- шкала враждебности В. Кука, Д. Медлея [3, с. 89-90], согласно которой враждебность представляет собой личностную особенность,

характеризующую направленность человека на взаимодействие и уверенное поведение с другими людьми либо уход от них, проявление агрессии, а именно: цинизм, агрессивность, враждебность.

Экспериментальное исследование проводилось в период 2017–2019 гг. на базе ГОУ ВПО «Горловский институт иностранных языков», г. Горловка, в котором приняли участие студенты 1–4 курсов в возрасте от 17 до 21 лет ($M=18,7$). Общее количество участников 200 человек.

В ходе исследования был применен системный метод – в центре рассмотрение объекта как целостной системы многообразных типов связей и зависимостей между элементами данной системы, раскрытие закономерностей и механизмов интегративной направленности, сопряженных со структурированием и организацией системы в целом. На системном уровне математико-статистический анализ был проведен с применением:

– корреляционного анализа, на основании результатов которого был проведен структурно-психологический анализ общей структурной организации субъектности студентов с разным статусом личностной идентичности путем построения структурограмм с применением модифицированной методики определения индексов структурной организации А.В. Карпова, и направленный на раскрытие закономерностей формирования личностной идентичности в период ранней взрослости. Качественный анализ общей структурной организации проводился на основе метода вычисления индексов структурной организации субъектности, разработанного А.В. Карповым [10, с. 52-54], включающего подсчет индексов когерентности (ИКС), дивергентности (ИДС), организованности структуры (ИОС) субъектности. При этом важно отметить, что при подсчете количества положительных и отрицательных связей свойств субъектности учитывалась не значимость связей ($p \leq 0,001$, $p \leq 0,01$, $p \leq 0,05$), а характер связей (много-многозначные, одно-многозначные, взаимно-однозначные), определяющих внутриуровневую и межуровневую согласованность во взаимодействии свойств субъектности, активность структуры субъектности в целом. Необходимость учета внутриуровневых и межуровневых связей подтверждено многочисленными исследованиями, проведенными под руководством В.В. Белоус и И.В. Боязитовой, и направленных на установление системообразующих субъективных и объективных детерминант, определяющих развитие интегральной индивидуальности на разных этапах онтогенеза.

путем процедуры многомерного корреляционного анализа были определены матрицы интеркорреляций исследованных разноуровневых свойств

субъектности, на основании которых построены их структурограммы. Они представлены на рисунке 1.

Рисунок 1. Структурограмма параметров субъектности у студентов в группе а) с навязанной идентичностью б) с диффузной идентичностью в) с мораторием идентичности г) с устойчивой идентичностью.

Условные обозначения: 2 – вовлеченность, 3 – контроль, 4 – риск, 5 – жизнестойкость, 6 – общий показатель осмысленности жизни, 7 – цели в жизни, 8 – процесс жизни, 9 – результативность жизни, 10 – локус контроля Я, 11 – локус контроля Жизнь, 12 – моральная неустойчивость, 13 – индекс нравственности, 14 – общий уровень морально-этической ответственности, 15 – рефлексия на морально-этические ситуации, 16 – нравственная интуиция, 17 – экзистенциальный аспект ответственности, 18 – альтруистические эмоции, 19 – морально-этические ценности, 20 – ретроспективная рефлексия деятельности, 21 – рефлексия настоящей деятельности, 22 – рассмотрение будущей деятельности, 23 – рефлексия общения и взаимодействия с другими людьми, 24 – рефлексия общая, 25 – соперничество, 26 – сотрудничество, 27 – компромисс, 28 – избегание, 29 – приспособление, 30 – консервативный стиль, 31 – инновационный стиль, 32 – реактивный стиль, 33 – реализующий стиль, 34 – цинизм, 35 – агрессивность, 36 – враждебность.

2-24 – показатели личностного уровня субъектности: 2-11 – переменные

устойчивости, 12-24 – переменные саморегуляции;
25-36 – показатели социально-психологического уровня субъектности.
Характер связей:

Вся совокупность представленных выше результатов позволяет констатировать следующие факты. Структурная организация субъектности студентов с разным статусом личностной идентичности в большей степени характеризуется интегрированностью и в меньшей мере дифференцированностью.

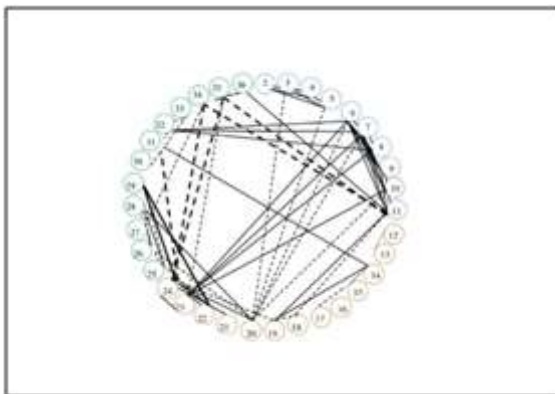
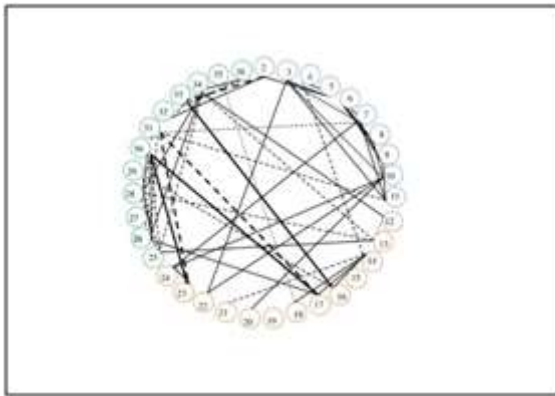
Интегрированность, дифференцированность и организованность структуры субъектности в большей степени выражена в группе студентов с устойчивой личностной идентичностью в сравнении со студентами групп с неустойчивой личностной идентичностью.

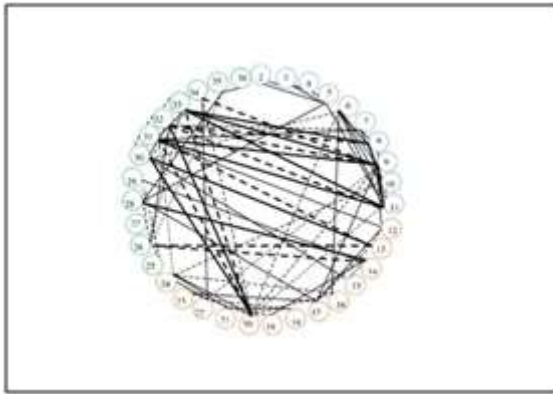
Общая динамика структурных индексов, характеризующих степень структурной организации субъектности, при возрастании статуса личностной идентичности является закономерной: чем выше мера выраженности интегрированности, дифференцированности и организованности структуры субъектности, тем выше статус личностной идентичности.

Усиление структурной организации субъектности обеспечивает повышение статуса личностной идентичности, что свидетельствует о детерминационной роли субъектности на структурном уровне в формировании устойчивой личностной идентичности в студенческом возрасте.

Таким образом, структурно-психологический анализ показал, что структурная организация субъектности студентов с неустойчивой и устойчивой личностной идентичностью существенно отличаются. Развитие не какого-либо одного или нескольких свойств субъектности, а повышение

структурной организации субъектности в аспекте взаимодействия свойств личностного и социально-психологического уровней обеспечивает достижение устойчивой личностной идентичности в студенческом возрасте. Структурная организация субъектности выступает значимой детерминантой, определяющей статус личностной идентичности: повышение степени интегрированности, дифференцированности и организованности во взаимодействии свойств личностного и социально-психологического уровней субъектности усиливает согласованность структурной организации личностной идентичности, и, наоборот, ослабление структурной организации субъектности непосредственно связано с понижением статуса, а значит устойчивости личностной идентичности.





а)

б)

в)

г)

— — — .

много-многозначная положительная связь;

много-многозначная отрицательная связь;

одно-многозначная положительная связь;

одно-многозначная отрицательная связь;

взаимно однозначная положительная связь;

взаимно однозначная отрицательная связь

Литература

1. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – Л. : ЛГУ, 1969. – 288 с.
2. Базаров, Т.Ю. Создание и апробация опросника «Стили реагирования на изменения» / Т.Ю. Сычева, М.П. Сычева // Психологические исследования. – Т. 5 (25). – 2012. – С. 12-22.
3. Барканова, О.В. Методики диагностики эмоциональной сферы: психологический практикум / О.В. Барканова. – Красноярск: Литера-принт, 2009. – 237 с.
4. Белоус, В.В. Системные основы психологии индивидуальности человека. Монография в 2-х частях / В.В. Белоус. – Пятигорск: ПГУ, 2018. – 224 с.
5. Брушлинский, А.В. Психология индивидуального и группового субъекта / М.И. Воловикова, А.В. Брушлинский. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 315 с.
6. Веселова, Е.К. Методические материалы для практических занятий в рамках духовно-нравственного воспитания студентов вуза / Е.К. Веселова // Вестник практической психологии образования. – №3. – 2014. – С. 74-90.
7. Волочков, А.А. Активность субъекта бытия: Интегративный подход / А.А. Волочков. – Пермь, 2007. – 375 с.
8. Иванова, Н.Л. Социальная идентичность и проблемы образования: Монография / Н.Л. Иванова. – Ярославль. – 2001. – 167 с.
9. Ильин, Е.П. Психология совести. Вина, стыд, раскаяние / Е.П. Ильин. – Питер, 2016. – С. 58-59.
10. Карпов, А.В. Метасистемная организация уровней структур психики / А.В. Карпов. – М. : Издательство «Институт психологии РАН», 2004. – 504 с.
11. Карпов, А.В., Пономарева, В.В. Психология рефлексивных механизмов управления / А.В. Карпов, В.В. Пономарев. – Ярославль: ДИА-пресс. – 2000. – 800 с.
12. Леонтьев, Д.А. Тест жизнестойкости / Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова. – М.: Смысл, 2006. – 88 с.
13. Леонтьев, Д.А. Тест смысложизненных ориентации (СЖО); 2-е изд. / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2000. – 101 с.
14. Мерлин, В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности / В.С. Мерлин. – М.: Педагогика, 1986. – 253 с.
15. Никишина, В.Б. Методика исследования личностной идентичности: методология и технология стандартизации / В.Б. Никишина, Е.А. Петраш // Научные ведомости БелГУ. Сер. Гуманитарные науки. № 6 (177). – 2014. – С. 254-261.
16. Райгородский, Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / Д.Я. Райгородский; Учебное пособие. – Самара: Издательский Дом

«БАХРАХ-М», 2000. – С. 470-475.

17. Рябикина, З.И. Личностная идентичность в супружеских отношениях / З.И. Рябикина, А.Р. Тиводар // Человек. Сообщество. Управление. – № 4. – 2011. – С. 4-12.

18. Тучина, О.Р. Идентичность и самопонимание личности / О.Р. Тучина // Научная мысль Кавказа. – № 2. – 2014. – С. 14.

Аннотация

Кондрашова М.В. Субъектность как детерминанта статуса личностной идентичности.

В статье затронута проблема исследования личностной идентичности с позиции субъектно-бытийного и структурно-функционалистского подходов, а также структурной организации субъектности. Представлены методы исследования личностной идентичности и субъектности в период ранней взрослости. В результате исследования подтверждено, что структурная организация субъектности выступает значимой детерминантой, определяющей статус личностной идентичности: повышение степени интегрированности, дифференцированности и организованности во взаимодействии свойств личностного и социально-психологического уровней субъектности усиливает согласованность структурной организации личностной идентичности.

Ключевые слова: интегрированность структуры, дифференцированность структуры, личностная идентичность, организованность структуры, субъектность.

Summary

Kondrashova M.V. Agency as a determinant of the status of personal identity. The article touches upon the problem of personal identity research from the perspective of the subject-being and structural-functionalist approaches, as well as the structural organization of subjectivity. Methods of research of personal identity and agency in the period of early adulthood are presented. As a result of the study, it is confirmed that the structural organization of subjectivity acts as a significant

determinant determining the status of personal identity: increasing the degree of integration, differentiation and organization in the interaction of the properties of personal and socio-psychological levels of subjectivity enhances the consistency of the structural organization of personal identity.

Keywords: integration of structure, differentiation of structure, personal identity, organization of structure, agency.

Кузнецова Т.Н.
(г. Москва, РФ)

УДК 37

УЧЕНИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА КАК ОСНОВНАЯ ЗАДАЧА КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ

Ежегодно 1 сентября в жизни каждого ребенка, который первый раз приходит в школу, и ребенка, который по тем или иным причинам сменил образовательное учреждение, происходит важное событие – он вступает в новый коллектив. Здесь начинается знакомство с одноклассниками, педагогами предметниками и дополнительного образования, с традициями и правилами школы. И не всегда ребенок с первых дней вливается в новый коллектив, иногда он сталкивается с трудностями и не может стать частью новой семьи с названием «класс». Важное значение в организации и формированию ученического коллектива отводится классному руководителю, который, применяя различные методы работы и требования по объединению детей, создает не просто коллектив, а сплоченную команду близких людей, объединенных не только целью получить образование, но и крепкой дружбой.

Коллектив (от лат. *Collectivus* – собирательный) – группа лиц, объединённых какой-либо общей деятельностью, работой, учёбой, решением определённой общественной задачи [8]. В более широком смысле – люди, объединённые общими идеями, потребностями, интересами [4].

Ученический коллектив – это группа учеников, объединенная общей социально значимой целью, деятельностью, организацией этой деятельности, имеющая общие выборные органы и отличающаяся сплоченностью, общей ответственностью, взаимной зависимостью при равенстве всех членов в правах и обязанностях [1].

Классный коллектив – группа близких по возрасту школьников одного года

обучения, занимающихся по единой образовательной программе [2].

В работе по формированию ученического коллектива каждый классный руководитель выбирает свои индивидуальные стратегии и этапы объединения детей. На наш взгляд, самую лучшую теорию формирования коллектива разработал виднейший отечественный педагог А.С. Макаренко, который говорил: «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 сборище»[3].

Советским педагогом А.С. Макаренко определено понимание коллектива «чтобы стать коллективом, группа должна пройти путь качественных преобразований» [6] и выделил несколько стадий формирования коллектива:

- Первая стадия – становление коллектива (стадия первоначального сплочения). Педагог стремиться сформировать коллектив т.е. социально-психологическую общность.
- Вторая стадия – стабилизация коллектива. Коллектив учится самоорганизации и саморегуляции.
- Третья стадия – расцвет коллектива. Товарищи имеют к себе больше требований нежели к остальным, имеют устойчивые взгляды, суждения. В таком коллективе может сформироваться здоровая личность. Основные первые признаки, индикаторы того, что уже группа является коллективом – наличие общего опыта у его участников, одинаковые оценки событий.
- Четвёртая стадия – этап движения. Появляется потребность в выполнении нравственных норм. Здесь процесс воспитания переходит в процесс самовоспитания [3].

Первая стадия предполагает, что основную функцию при формировании ученического коллектива выполняет классный руководитель. Именно он создает благоприятные условия, в которых каждый ребенок имеет возможность разносторонне развиваться, поощряет дружбу между детьми, предупреждает и устраняет возникающие противоречия в их взаимоотношениях, подбирает и предлагает такие виды деятельности, которые сплачивают детей в единый действующий организм, воспитывают уважение и чувство единения друг с другом. Здесь также проходит знакомство педагога с ученическим составом класса, детей друг с другом. Совместно с детьми учитель определяет цели и задачи воспитательной работы на неделю, месяц, год, то есть те виды работы, которые сплотят учеников.

Как правило, близкое знакомство с классом происходит на самом первом

мероприятии в учебном году – 1 сентября. Конечно, не всегда с первого раза классному руководителю удастся установить контакт с учениками и детям друг с другом. И на это есть ряд причин. Одной такой причиной, особенно в 1 классе, является то, что многие дети видят одноклассников впервые, они присматриваются друг к другу, к учителю, устанавливают зрительный контакт, пытаются познакомиться. В первые месяцы обучения, когда проходит адаптационный период, дети в классе каждый сам по себе, их с трудом можно назвать коллективом. Нередко такая разобщенность приводит к трудностям в обучении, снижается мотивация, и многие дети по этим причинам не хотят посещать школу. Поэтому педагог ставит цель как можно быстрее объединить обучающихся. Для облегчения этой задачи классный руководитель может предложить ученикам во внеурочное время провести с учащимися игры на знакомство детей и устранение скованности в общении:

- Игры на первичное знакомство проводятся в первый день объединения детей. Их задача – дать ребятам представление о товарищах, способствовать тому, чтобы незнакомые сверстники стали для ребенка не чужими. Такие игры учат запоминать имена и внешность участников группы. Кроме того, они помогают отметить активистов, которые неизменно проявляют себя юмором и общительностью. Ведущий выделяет и застенчивых детей, чтобы найти к ним индивидуальный подход и помочь начать общение.
- Игры на вторичное знакомство нужны для углубленного изучения личности товарищей. Они формируют взаимосвязи между детьми. В таких упражнениях используются приемы, которые помогают узнать об увлечениях, любимых занятиях ребят. Они проводятся после того, как участники уже немного освоились в коллективе и привыкли к новой обстановке [8].

После проведения подобных мероприятий, как правило, дети осваиваются, формируется первичный коллектив, часто с неустойчивой структурой. Классному руководителю предстоит проделать большую работу, чтобы учебный класс можно было назвать коллективом. В практике часты случаи самостоятельного выполнения задач формирования ученического коллектива, когда необходимо привлечение других специалистов: психолога и социального педагога для выявления и устранения причин невозможности сплочения детей.

Нередко проблемы кроются в неспособности детей коммуницировать с окружающими, в отсутствии контроля со стороны родителей, интеллектуальных и физических особенностях ребенка. Поэтому классному руководителю необходимо работать в тандеме со специалистами и после соответствующей диагностики могут устранить проблемы нарушения

адаптационных коммуникационных возможностей. Часты проблемы молодых специалистов, которые не имеют достаточного опыта в работе с детьми. К помощи профильных специалистов обращаются опытные педагоги при наличии в классе детей с особенностями в развитии, и большинство учащихся игнорируют общение, не включая в классную команду и тогда о сплочении и формировании коллектива не может идти речи, потому что один или несколько детей оказываются «за бортом» класса. Чтобы избежать негативных последствий, классному руководителю необходимо провести беседу с классом и корректно рассказать об особенностях таких детей и убедить, что они ничем не отличаются от всех. Как правило, такие мероприятия позволяют исправить ситуацию и устранить препятствия на пути к формированию ученического коллектива.

Самая интересная жизнь класса начинается на второй стадии, когда дети освоились в школе, привыкли и доверяют друг другу, осознают себя частью целого, к классному руководителю относятся не только как к учителю, но и как к мудрому наставнику, к которому можно обратиться за помощью и советом. На второй стадии под руководством классного руководителя организуется ученическое самоуправление, формируются традиции класса и устанавливаются взаимоотношения с коллективом всей школы.

Несомненно, ученическое самоуправление играет большую роль в формировании классного коллектива. Эта работа начинается с выбора старосты класса. Кандидатуру старосты может предложить классный руководитель, но здесь он ограничивает свободу выбора учащихся.

Целесообразнее предложить детям самостоятельное тайное голосование, где каждый ребенок укажет своего кандидата, таким образом ученики выскажут свое мнение, обоснуют свой выбор классного лидера. Как правило, ученики выбирают такого ребенка, за которым будут тянуться и в учебе, и в классных и общешкольных воспитательных мероприятиях, которому будут доверять. Ученическое самоуправление формируется, чаще всего, во время проведения мероприятий воспитательного характера. Например, при подготовке к какому-либо празднику дети самостоятельно могут придумать концертный номер, выбрать выступающих, организовать репетиции. Конечно, классному руководителю необходимо осуществлять контроль за деятельностью обучающихся, для того чтобы избежать разногласий между детьми, которые могут привести к негативным последствиям в классном коллективе, а, следовательно, к его разобщенности.

Еще одним мероприятием по формированию ученического является самоорганизация, самоуправление в проведении уроков самими учениками. Во многих школах в преддверии праздника «День Учителя» педагоги на

целый день передают свои учительские обязанности детям. Ребята заранее узнают темы по «преподаваемому» предмету, готовятся, пишут конспекты и в назначенный день примеряют на себя роль учителя, завуча или директора школы. «Поработав» в роли учителя всего один день, ученики узнают профессию учителя изнутри, осознают все трудности преподавания, и этот небольшой опыт способствует сближению обучающихся с педагогами школы и классным руководителем. Такие практики проводятся среди детей старшего звена, то есть они проводят уроки у детей начальной и средней школы, таким образом устанавливаются взаимоотношения с коллективом всей школы.

Формирование ученического коллектива невозможно без установления классных традиций. Традиции – это такие устойчивые формы коллективной жизни, которые эмоционально воплощают нормы, обычаи, желания воспитанников. Традиции помогают вырабатывать общие нормы поведения, развивают коллективные переживания, украшают жизнь [9]. Традиции воспитывают чувство гордости за свой коллектив, уважение друг к другу, учат поддерживать порядок, который установился в классе и школе, способствуют выработке привычек поведения. Многие традиции сохраняются в классном коллективе на протяжении всего периода обучения в школе. Например, в начальных классах устанавливается традиция чествовать именинников, ребята для одноклассника готовят коллективное поздравление, подарки. Эта же традиция остается и в средней, и старшей школе, хотя уже не так эмоциональна, ведь дети становятся взрослее. Еще одной интересной традицией может быть ежегодное завершение учебного года культурным походом в музей города или театр, экскурсионная поездка к местам славы, связанными с событиями Великой Отечественной войны. Здесь происходит не только эмоциональное сближение детей, но и воспитываются патриотические и эстетические чувства.

Третью и четвертую стадии целесообразно объединить, так как к этому моменту в классе устанавливается благоприятный психологический микроклимат, дети уважают друг друга, выстраиваются доверительные взаимоотношения с классным руководителем, безболезненно воспринимают критику и замечания как от педагогов, так и от своих одноклассников, прислушиваются к чужому мнению, не боятся ошибаться и высказывать свою точку зрения по различным вопросам жизни класса и все поставленные задачи и возникающие трудности решают и устраняют сообща. Как правило здесь мы имеем дело с вполне сформированным ученическим коллективом, который является единым живым организмом, со своими особенностями, отличающими его от других школьных объединений. Но не смотря на уже

стабильную организацию учеников, классный руководитель при работе с детьми должен выбирать такие методы и формы взаимодействия, которые будут учитывать интересы и особенности каждого ребенка в классе и в тоже время еще больше объединять обучающихся. Такая ученическая деятельность должна способствовать выработке понимания у обучающихся, общности интересов и задач, способствующих сплочению коллектива и поднятию рейтинга класса в школе.

В качестве примера таких видов деятельности относятся участие школьников в различных конкурсах и акциях. В ГБОУ города Москвы Школе № 1392 им.Д.В. Рябинкина ежегодно проводится марафон «Равнение на Д.В.Рябинкина», в котором каждый класс борется за переходящий кубок. Для этого классные коллективы принимают участие в спортивных соревнованиях, конкурсах самопрезентации, портфолио класса и классного уголка, а также конкурсе чтения стихов патриотической тематики. Каждый ребенок, принимающий участие в марафоне, должен четко понимать, что он работает не только для личных достижений, но и на общую победу класса. Также сплочению ученического коллектива способствует участие в акции «Бумажный бум», которая заключается в сборе макулатуры в соревновательном духе соперничества, объединяющем детей на пути к победе, заключающемся в материальном вознаграждении, которое ученики могут потратить на нужды класса. Участие обучающихся в акции «Крышечка» позволяет детям в течении года заниматься сбором крышек от пластиковых бутылок с последующей передачей в семьи с онкологическим больным ребенком для сдачи в переработку и получением материальной поддержки семьи в лечении ребенка. Конечно, в этой акции нет победителей и проигравших, так как ученики понимают, что своими действиями они спасают человеческую жизнь, а также учатся беречь окружающую среду. Формирование ученического коллектива сложный процесс, который требует от учителя обладания, прежде всего, личностными качествами, такими как любовь к детям, уважение их чести и достоинства, интересов, проявление чуткости, терпения и понимания, а также классный руководитель должен быть лидером, за которым устремятся дети. Обладая такими качествами педагогу будет гораздо легче сплотить обучающихся в единое целое. На наш взгляд, легче сформировать ученический коллектив в начальной школе, так как дети здесь более доверчивы, отзывчивы, поддаются внешнему влиянию, слушают учителя и, практически всегда, беспрекословно выполняют его поручения. В начальной школе классный руководитель формирует общность как бы «под себя», то есть свои интересы и цели. Такой коллектив, чаще всего, остается единым организмом и при переходе в среднее звено школы.

Сложнее объединить детей подросткового возраста, так как это уже сформировавшиеся личности, со своими взглядами на окружающую действительность и интересами, и целями, часто не совпадающими с другими. Здесь классному руководителю необходимо грамотно выстроить отношения с детьми, которые приведут к сплочению детей. Самое главное, не «перевоспитывать детей под себя», так как это может привести к обратному результату, где каждый ребенок будет сам за себя и в классном руководителе видеть не наставника и друга, а человека, который враждебно к нему настроен. Поэтому классному руководителю необходимо выстраивать доверительные дружеские отношения с учащимися своего класса, при которых ребенок будет чувствовать защищенность и уверенность в том, что его поймут, выслушают и, если это необходимо, дадут нужный совет.

Идеальной моделью формирования ученического коллектива, на наш взгляд, является та модель, когда классный руководитель, выпустив детей из начальной школы, переходит вместе с ними в среднюю, и ведет их до конца обучения. Такое явление, конечно, встречается редко, но если это происходит, то дети становятся не просто школьным коллективом, объединенным учебным процессом, а настоящей семьей. Такие ученические коллективы продолжают существовать и после окончания школы, и уже став взрослыми, ребята продолжают общаться как между собой, так и с классным руководителем, который стал для них действительно родным человеком.

При формировании ученического коллектива классный руководитель проводит большую работу, и, если нет действенной поддержки и помощи родительского коллектива, цель не достигнута. Родители играют огромную роль в деле объединения детей, так как ребенок является отражением своих родителей. Поэтому классному руководителю необходимо грамотно выстроить взаимоотношения с родительской общественностью, где будет взаимопонимание как между родителями, так и с педагогом. Для этого можно и нужно привлекать родителей к участию в классных и школьных мероприятиях, это будет способствовать не только формированию ученического и родительского коллективов, но и выстраиванию более близких и доверительных отношений между родителями и детьми.

Процесс формирования ученического коллектива - целенаправленная деятельность классного руководителя с привлечением психолога, социального педагога, советника директора, наставников, социальных партнеров и родительской общественности, родительского комитета.

Детский коллектив не формируется в короткий период, для этого должно пройти немало времени, прежде чем можно будет сказать, что эти дети стали единым целым. Практика показывает, что не всегда стараниями классного

руководителя получится сформировать коллектив детей, прежде всего это зависит от мастерства и авторитета педагога, его желания улучшить положение детей в классе, любви к детям и уважении к их семьям, прогнозирования будущего детей, их успеваемости в школе, социализации в обществе и развития навыков взаимоотношения с другими членами общества, социальной коммуникации.

Литература

1. Конспект 101. Ученический коллектив <https://infourok.ru/konspekt-uchenicheskij-kollektiv-2926864.html>
2. «Класс учебный» (понятие) в Большом энциклопедическом словаре. – М.: Советская энциклопедия (2002). – см. первое из указанных в словаре значений.
3. Макаренко, А.С. Проблемы школьного советского воспитания [Текст] // О воспитании детей в семье: Избранные педагогические сочинения / А.С. Макаренко; под ред. Е. Н. Медынского. – М.: Учпедгиз, 1955. – С. 197–311.
4. Райзберг, Б.А. Коллектив / Б.А. Райзберг, Л.Ш. Лозовский, Е.Б. Стародубцева // Современный экономический словарь. – 2-е изд. – М.: ИНФРА-М., 1999.
5. Реферат на тему «Ученический коллектив и его особенности. Этапы формирования коллектива» 1. <https://nsportal.ru/npo-spo/obrazovanie-i-pedagogika/library/2019/12/02/referat-na-temu-uchenicheskij-kollektiv-i-ego>
6. Сумина, Т.Г. Теория коллектива А.С. Макаренко в современных воспитательных системах / Т.Г. Сумина, А.С. Белопашенцева, Е.О. Лосинская; <https://cyberleninka.ru/article/n/teoriya-kollektiva-a-s-makarenko-v-rabote-sovremennyh-vospitatelnyh-sistem>
7. Толковый словарь Ожегова онлайн <https://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=11450>
8. 32 игры на знакомство для детей и подростков. <https://www.rastut-goda.ru/questions-of-pedagogy/8494-igry-na-znakomstvo-dlya-detej.html>

Аннотация

Кузнецова Т.Н. Формирование ученического коллектива как основная задача классного руководителя.

В статье рассматриваются процессы формирования ученического коллектива, определяется как одна из основных задач в деятельности классного

руководителя; дана общая характеристика основных стадий формирования ученического коллектива (по А.С. Макаренко), выявлены методы и формы взаимодействия классного руководителя с детьми и родителями, направленные на сплочение обучающихся. Особое место автор статьи уделяет опыту работы классных руководителей московских школ по формированию ученического коллектива.

Ключевые слова: коллектив, ученический коллектив, классный руководитель.

Summary

Kuznetsova T.N. Formation of the student team as the main task of the class teacher.

The article examines the processes of formation of a student team, is defined as one of the main tasks in the activities of the class teacher; a general description of the main stages of the formation of a student team (according to A.S.Makarenko) is given, methods and forms of interaction of the class teacher with children and parents aimed at uniting students are identified. The author of the article pays special attention to the experience of the classroom teachers of Moscow schools in forming a student team.

Keywords: collective, student collective, class teacher.

Никулина А. А.
(г. Горловка, ДНР, РФ)

УДК 159.922(045)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ В ПЕРИОД МОЛОДОСТИ

Как известно, личность человека формируется не одномоментно, а постепенно. В течение жизни человек может как расти, развиваться, так и деградировать, разрушаться. Предметом нашего исследования выступает молодость как психологический период в жизни человека. В период молодости личность активно формируется, а также закладывает фундамент

качества своей жизни и задает вектор развития.

В психологии исследователи имеют трудности при определении точных границ периода молодости, так как существуют сложности его ограничения, а именно, – с одной стороны, от периода юности, а с другой – взрослости.

Некоторые психологи считают молодость третьей фазой переходного периода между детством и взрослостью, а также существует мнение о том, что молодость – это не тот период, который наступает вслед за юностью, а начинается с нее, включая ее в себя как этап.

Рассмотрим причины, по которым размыты возрастные границы. Так, важным является отсутствие объективных критериев в определении периода молодости, среди которых выделяют:

- этап начала самостоятельной трудовой деятельности;
- период получения образования и вступления в профессиональную деятельность;
- приобретение материальной независимости;
- получение статуса в гражданских и политических правах;
- период вступления в брак/ сожительство;
- принятие на себя ответственности за поступки, способность принимать ответственные решения;
- способность к ведению самостоятельной жизни, приобретение независимости от родителей;
- физиологическая зрелость;
- активная жизненная позиция [4, с. 12-13].

Проанализировав данные периодизаций различных психологов [2, с. 35], мы можем сделать вывод о том, что понятие «молодость» в психологии не является официально признанным возрастным периодом. Не смотря на то, что молодежь – это в некоторой степени конкретно-историческое явление, и в каждой стране, в зависимости от уровня ее развития, культуры или традиций свое понятие и представление о данной группе общества.

«Всемирная программа действий в интересах молодежи Организации Объединенных Наций определяет молодежь как людей в возрасте от 15 до 24 лет» [6, с. 22]. В своей работе релевантными границами для исследования респондентов мы выбрали возраст от 18 до 35 лет. Данный выбор обосновывается исследованиями Э. Шпрангера, который утверждал, что среди новообразований юношеского периода выделяется развитие рефлексии, осознание своей уникальности и индивидуальности. Кризис, завершающийся в юности, открывает перед человеком способность к проявлению своих ценностных ориентаций, сопоставляя их с другими, общечеловеческими ценностями, формируя систему жизненных ориентаций.

Личность в данном возрасте осознанно способна принять, отторгнуть или адаптировать ценности к собственному мировоззрению. Период от 18 лет отличается временем получения образования, профессиональной подготовки, а в дальнейшем – реализацией своих умений, творческого и профессионального потенциала. Данный возрастной период отличается тем, что молодежь строит жизненные планы, в которые включается получение образования, освоение профессии, построение карьеры, создание брачно-семейных отношений. Период молодости плавно переходит к зрелости, и личность подходит к кризису 30 лет [3, с.140]. Данный кризис представляет собой осознание человека временной ограниченности жизненного пути: личность переживает закат молодости, который по праву считается периодом расцвета. Человек ощущает взросление и одновременно – возрастные изменения своего тела. Отмечается и изменение к самой личности со стороны общества. Человек подводит итоги, соотносит достигнутое к настоящему моменту с поставленными еще в юности целям [1, с. 79]. В своих учениях Э. Эриксон выделяет в качестве ведущей периода молодости потребность стремления к сохранению идентичности, целостности Эго. Известно, что Эго, являющееся частью личности, которое осознается как «Я», самосознание человека, которое развивается на протяжении всей жизни, то, соответственно, актуальным остается и потребность в сохранении идентичности. Таким образом, важным моментом является то, что и периодизация должна охватывать весь жизненный путь человека. Эрик Эриксон период молодости очерчивает концом юности и началом среднего возраста, обозначая его периодом ухаживания и ранними годами семейной жизни. В качестве задачи данного возрастного этапа исследователь выделяет разрешение противоречия: близость или изоляция. На данном возрастном этапе человек развивает в себе способность к проявлению близости – забота о другом, раскрытие своей личности перед другим человеком, при этом, не боясь потерять себя, свою индивидуальность. Также в период молодости человек характеризует себя умением проявлять нравственность, высокоморальность, формируются такие качества как аффилиация и любовь. Избегание же близости приводит к чувству изоляции и последующей самопоглощенности, что в последующем приводит к чувству одиночества [7]. Таким образом, переход к взрослой жизни, как и всякий переходный этап, содержит в себе внутренние противоречия, которые детерминированы индивидуальными особенностями развития личности. С одной стороны, молодой человек, который начинает самостоятельную жизнь в обществе, приобретает статус взрослого человека. Но, с другой стороны, за неимением

опыта «взрослой» жизни, человеку еще предстоит его приобрести [4, с. 20]. Существует ряд и социально-психологических факторов, которые «размывают» нижнюю и верхнюю границы периода молодости. Так, «нижняя граница» молодости может быть детерминирована:

- жизненными обстоятельствами, которые заставляют повзрослеть раньше;
- военными событиями, утратой близких, ранней трудовой деятельностью;
- инфантильностью.

Говоря о «верхней границе», то следует отметить, что она может быть также определена кризисом перехода к периоду зрелости или же вовсе незафиксированной. В таком случае можно наблюдать такие явления, как «молодые старики» или «вечная» молодость [4, с. 13].

В своем исследовании мы хотели бы учесть и юридический аспект в определении возрастных границ периода молодости. Так, подписанный президентом Российской Федерации В.В. Путиным Федеральный закон «О молодежной политике в Российской Федерации» от 25 декабря 2020 года постановляет считать молодежью социально-демографическую группу лиц в возрасте от 14 до 35 лет включительно [5].

Молодёжь, находясь в поиске собственного положения в обществе, стоит на перипетии выбора идеологии, ценностей, норм, особенностей образа и нравственных принципов жизни общества. Данный выбор поддерживает инновационный потенциал молодежи, а также порождает возникновение новых форм самореализации и саморазвития. Условия современного мира ставят молодёжь в особо тяжелые условия, так как именно эта категория людей имеет ещё не устоявшиеся мировоззрение и подвижную систему ценностей. Молодёжная политика должна детерминировать изменения во всех сферах общества, ориентируясь на построение и укрепление жизненных и ценностных ориентаций современного общества.

Так, по нашему мнению, период молодости наиболее сенситивен к формированию жизненных ориентаций, так как «...смысложизненные ориентации данного периода определяют позицию личности, придавая смысл жизни человека на всех этапах онтогенеза» [1, с. 84]. Таким образом, мы хотели бы отметить, что молодежь является своеобразным социальным аккумулятором тех изменений, которые происходят в обществе. Поэтому положительный комплекс мер всех социальных институтов, способствующих гармоничному развитию личности, выступает гарантом построения счастливого будущего всего общества в целом.

Литература

1. Басканский, О.Е. Психологические особенности развития личности в период молодости/ О.Е. Басканский, А.В. Скоробогатова // Образовательные технологии. – № 2. – 2020. – С. 77-86.
2. Белоусова, Н.С. Соотношение ценностных ориентаций и субъективного качества жизни молодежи: монография / Н.С. Белоусова, Н.А. Юдина. – Екатеринбург, 2017. – 88 с.
3. Возрастная психология : краткий курс лекций / М.Е. Хилько, М.С. Ткачева. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Издательство Юрайт, 2014. – 200 с.
4. Крутько, И. С. Психотехнологии в работе со молодежью : учеб. пособие / И.С. Крутько. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2017 – 188 с.
5. Программа Владимира Путина 2012–2018. Проект [Электронный ресурс] / Единая Россия: федеральный сайт. – Режим доступа. – URL: <https://er.ru/activity/news/programma-20122018-proekt>
6. Радченко, А.Ф. Молодежь и ее возрастные границы / А.Ф. Радченко // Социология власти. –2012. –№3 [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/molodezh-i-ee-vozzrastnye-granitsy>
7. Шаповаленко, И.В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология) / И.В. Шаповаленко. – М. : Гардарики, 2005. – 349 с.

Аннотация

Никулина А.А. Психологические особенности личности в период молодости.

В статье представлены особенности формирования личности в период молодости в современных условиях развития общества. Поднимаются вопросы о психологическом, биологическом и социальном аспектах определения границ возраста. Раскрываются особенности психологической природы человека в период молодости.

Ключевые слова: личность, молодость, возрастные периодизации, жизненные ориентации.

Summary

Nikulina A.A. Personality`s psychological features in the youth period.

The article presents the personality`s features of formation during youth in modern conditions of society development. Questions are raised about the psychological, biological and social aspects of determining the age boundaries. The peculiarities of the psychological nature of a person in the period of youth are revealed.

Keywords: personality, youth, age periodization, life orientations.

Новикова Н.В.
(г. Горловка, ДНР, РФ)

УДК 159.9

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕЖИВАНИЯ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ЭКСТРЕМАЛЬНОЙ СИТУАЦИИ

Актуальность. Исторический период ХХІ в. характеризуется резким увеличением числа экстремальных факторов и личностных угроз, сопровождающих жизнедеятельность людей в современном мире. При этом особенно возрастает удельный вес экстремальных факторов антропогенного характера, к которым относятся военные действия, межнациональные конфликты, теракты, захват заложников и др. Опыт многочисленных трагических событий последнего времени показывает, что люди неодинаково воспринимают, реагируют, переживают и ведут себя в ситуациях экстремального характера. В связи с этим возникает вопрос об индивидуально-психологических особенностях личности, оказывающих влияние на степень воздействия экстремальной ситуации на человека, выбор им форм и стратегий поведения, характер его адаптации к экстремальной ситуации и после нее, и другие факторы, обеспечивающие, в конечном счете, сохранение психического здоровья.

В этой связи чрезвычайно актуальной выступает проблема изучения переживания личности – как в контексте решения фундаментального вопроса гуманитарной науки о причинах и механизмах человеческого поведения, так и в контексте исследования индивидуально-психологических особенностей переживания личности в экстремальной ситуации, в частности ситуации

военного конфликта в Донбассе.

Целью статьи является осуществление обзора научных философско-психологических подходов к изучению категории переживания, а также теоретического анализа проблемы переживания личности в контексте экстремальной ситуации.

Основные научные подходы к исследованию категории переживания в современной психологии. Основы научного изучения феномена переживания, как и большинства других базовых понятий современного человекознания, берут свое начало в философском дискурсе. В связи с этим анализ исследований, посвященных разработке категории переживания, нам представляется необходимым начать с краткого обзора соответствующих представлений в русле философии. Среди основных философских концепций Нового Времени, уделяющих значительное внимание изучению проблемы переживания, следует выделить: философию В. Дильтея, согласно которой переживания выступают механизмами, синтезирующими человеческую психику в единое целое и включающими ее в историко-культурный континуум; концепцию А. Бергсона, в которой переживание понимается как способ осуществления жизненного бытия личности; экзистенциально-теологическое учение С. Кьеркегора, в котором экзистенциальное переживание отождествляется с подлинной духовностью и соответствует высшему уровню личностного развития; феноменологическая концепция Э. Гуссерля, в которой переживание понимается как отражение в сознании жизненного мира; философско-психологическое идеи Г. Г. Шпета относительно ведущей роли эстетического переживания в процессе духовного становления личности, получившие дальнейшее развитие в трудах многих отечественных ученых, и в экзистенциально-гуманистической психологии в частности [12] и др.

В психологической науке категория переживания рассматривается преимущественно в двух аспектах: переживание как аффективная активность, как компонент эмоционально-чувственной сферы личности; переживание как особый вид деятельности, направленный на преодоление человеком определенных жизненных ситуаций – в рамках деятельностного подхода к изучению личности.

На наш взгляд наиболее глубоко и продуктивно проблема переживания разработана в отечественной психологии XX-XXI вв., для которой в целом характерна тенденция подчеркивать значимость категории переживания в онтологии психической жизни человека. Соответствующие идеи представлены в концепциях С.Л. Рубинштейна, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Б.М. Теплова, Ф.В. Бассина, Ф.Е. Василюка, Д.А. Леонтьева.

Так, С.Л. Рубинштейн рассматривает переживание с позиций единства субъективного и объективного компонентов сознания, подчеркивая личностный, субъективный характер переживания как значимого события индивидуальной внутренней жизни человека [18].

Л.С. Выготский разрабатывает категорию переживания как в контексте психологической проблематики психологии искусства, изучая «эстетическую реакцию» и переживания человека при восприятии произведений литературы в контексте «знакового общения» с произведениями искусства, так и более широко – в рамках культурно-исторической теории развития психики, согласно которой переживание является основной динамической единицей сознания, представляющей все основные свойства психической жизни.

Переживание понимается как внутреннее отношение человека к определенному моменту действительности, таким образом, в переживании выражается единство личности и среды [6]. В рамках нашего исследования важно отметить, что данный тезис Выготского о целостности человеческой психики через переживание чрезвычайно значим для описания принципа развития личности как преобразования собственного опыта в кризисных ситуациях [8].

Параллельно и независимо от научных изысканий Л. С. Выготского, идеи о культурно-исторической обусловленности психики и о взаимосвязи понимания и переживания в сознании человека развивались в работах Б.М. Теплова. Тема переживания разрабатывалась ученым в контексте исследования специальных способностей и рассматривалась в качестве главной категории психологического изучения личности, выступающей основной единицей ее построения и развития. В основе концепции Б.М. Теплова – понятие эмоционального эстетического переживания личностью внутренней формы художественного произведения. В этой связи переживание трактуется автором как культурно-исторический феномен, представляющий духовную культуру в психической "ткани" личности [14].

А.Н. Леонтьев разрабатывает представления о переживании главным образом в контексте своей деятельностной концепции личностного смысла, одним из центральных вопросов которой является вопрос о единстве внешнего и внутреннего в человеческой личности. Переживание рассматривается ученым как своеобразное состояние субъекта, вторичное образование по отношению к деятельности, которая и обуславливает качественную определенность переживания личности. Таким образом, в данной диалектике взаимосвязи переживания и деятельности ведущей является деятельность и, соответственно, именно в деятельности, а не в переживании, осуществляется единство внутренней и внешней сторон личности, единство личности и

среды. Вместе с тем, А.Н. Леонтьев подчеркивает важную роль переживания в реализации принципа интериоризации внешних событий, а также в процессе обучения действиям от других [9]. Положения деятельностного подхода А.Н. Леонтьева имели принципиально важное значение для дальнейшей разработки категории переживания в работах Ф.В. Бассина, Ф.Е. Василюка, Б.С. Братуся, Д.А. Леонтьева и др.

Представления о переживании, разрабатываемые в работах Ф.В. Бассина вне деятельностного подхода, тем не менее, достаточно созвучны идеям концепции личностного смысла А.Н. Леонтьева. Ф.В. Бассин вводит термин «значащие переживания», под которыми понимает принципиально неформализуемые психологические реальности, имеющие смысловую природу. По сути данное определение интегрирует в себе понятия переживания и смысла. По мнению Ф.В. Бассина смыслы как таковые не существуют как психологическая данность непосредственно, в «чистом» виде, их психологической формой являются переживания. Поэтому именно «значащие переживания», но не смысл как таковой, должны выступать в качестве основного предмета психологической науки [2]; [3].

Ф.Е. Василюк, анализируя основные положения концепции Ф.В. Бассина, подчеркивает, что принципиально важное значение в ней имеет идея о способности переживания производить реальные, жизненно важные изменения в сознании человека. Данная идея получила дальнейшее масштабное и фундаментальное развитие в исследованиях самого Ф.Е. Василюка. В этой связи необходимо отметить, что категория переживания в контексте нашего исследования рассматривается как особая форма активности, возникающая в трудной жизненной ситуации, проявляющаяся в преобразовании психологического мира личности и направленная на переосмысление ее существования.

Методологической основой такого понимания категории переживания являются работы Ф.Е. Василюка, который выделил данную категорию как особый предмет теоретических исследований и методических разработок в контексте деятельностного подхода. В этом смысле переживание понимается как особая деятельность, как активный, результативный внутренний процесс, преобразующий психологическую ситуацию и направленный на преодоление человеком критических жизненных ситуаций. Специфика данной деятельности определяется, прежде всего, особенностями жизненных ситуаций, ставящих личность перед необходимостью переживания.

На основе теоретического и методологического анализа категории переживания автор выделяет типы критических ситуаций (стресс, фрустрация, конфликт, кризис) и описывает для каждого из них

специфическое категориальное поле, характеризующееся особыми условиями жизнедеятельности, типом активности личности и ее внутренней необходимостью [5].

В контексте исследования проблемы переживания личности в критической, экстремальной ситуации, особое значение имеет разработанная Ф.Е.

Василюком типологизация «жизненных миров» и соответствующего им переживания: гедонистического, реалистического, ценностного и творческого. Критерием классификации указанных типов переживания выступает отношение человека к событию, вызвавшему критическую ситуацию, и к актуализированной этим событием жизненной необходимости. Данная типология, являясь результатом, прежде всего теоретического, научно-понятийного анализа категории переживания-деятельности, имеет и выраженную прикладную направленность, которая заключается в том, чтобы помочь человеку выбрать оптимальный принцип переживания конкретной критической ситуации.

Особый подход к изучению проблемы личности реализуется в экзистенциальном направлении в психологии и философии, которое часто рассматривается в качестве теоретического основания кризисной психологии, тесно связанной с проблемой существования и переживания личности в экстремальной ситуации [1]; [4]; [7]; [13]. Важное значение в экзистенциальном направлении уделяется ненормативным ситуациям, в которых человек сталкивается с угрозой жизни, безопасности, ценностям и убеждениям. Факторы экстремальности, выделенные современной психологической наукой, тесно связаны с содержанием основных экзистенциальных конфликтов:

- наличие объективной опасности, непосредственной угрозы жизни и здоровью человека, его личностным смыслам и ценностям;
- неожиданность, внезапность наступления экстремальной ситуации, отсутствие в социальном опыте личности готовых стереотипов реагирования на возникшие экстремальные обстоятельства;
- событийный статус ситуации на жизненном пути личности и др. [15]; [16]; [17].

Выраженную экзистенциально-гуманистическую направленность, на наш взгляд, имеют современные отечественные теории личности, в русле которых разрабатывается и категория переживания. Одной из наиболее разработанной и содержательной нам представляется концепция Д.А. Леонтьева, в которой переживание включено в проблематику исследования смысловой сферы личности.

Центральной категорией концепции деятельностной психологии смысла Д.А.

Леонтьева является понятие смысла как наиболее глобального и фундаментального психологического образования. Так, по мнению Д.А. Леонтьева смысл жизни – это психологическая реальность независимо от того, в чем конкретно человек видит этот смысл; в феноменологическом аспекте его можно определить как более или менее адекватное переживание интенциональной направленности собственной жизни [11]. Исследователи отмечают, что жизнь любого человека объективно имеет смысл, но он не обязательно осознается в любой момент жизни (В.Г. Асеев, Б.В. Зейгарник, Б.С. Братусь Д.А. Леонтьев). Смысл жизни становится важнейшим фактором существования личности в определенных жизненных ситуациях, которые ставят перед человеком задачу на осознание смысла своей жизни. Такими ситуациями, актуализирующими смысл жизни и оказывающими решающее влияние на формирование смысложизненной концепции личности в целом, выступают экстремальные ситуации («пики переживаний» – по Маслоу, «критические ситуации» – по В. Франклу, «переживания» – по Ф.В. Василюку).

Категории смысла жизни и переживания тесно связаны с основными составляющими экзистенциального уровня личности – ответственностью, свободой и духовностью, которые определяются как формы и способы существования личности. С другой стороны, индивидуальные психологические составляющие внутреннего мира личности – мотивы, потребности, отношения, установки, аттитюды, диспозиции, конструкты, ценности, направленность – являются по сути источниками и носителями значимых для человека смыслов и связанных с ними переживаний. В их форме в личности человека выражены все смыслы, образующие основу его внутреннего мира, определяющие динамику его эмоций и переживаний, формирующие его картину мира и мировоззрение [10].

Выводы. Таким образом, категория переживания личности в экстремальной ситуации рассматривается как особая психическая деятельность, направленная на преобразование психологической картины и преодоление человеком критических жизненных обстоятельств. Содержание основных экзистенциальных конфликтов тесно связано с сущностью и характером экстремальных ситуаций, в которых человек сталкивается с угрозой жизни, безопасности, ценностям и убеждениям, что делает экзистенциальный анализ действенным профилактическим, коррекционным и терапевтическим средством. Современные научные подходы в области психологии жизнедеятельности личности в экстремальных условиях ориентированы на изучение возможностей личностного роста и духовного совершенствования человека, на определение ресурсной, конструктивной составляющей опыта,

приобретаемого личностью в экстремальной ситуации. Целенаправленное формирование таких «действенных» свойств и характеристик личности в процессе профилактических, коррекционных занятий, тренингов и других психологических мероприятий, являются значимым психологическим ресурсом защиты и сохранения психического здоровья населения.

Литература

1. Актуальные проблемы кризисной психологии: Сб. научн. тр. // Л.А. Пергаменщик. – М. : НИО, 1999. – 188 с.
2. Бассин, Ф.В. О развитии взглядов на предмет психологии / Ф.В. Бассин // Вопросы психологии. – 1971. – № 4.
3. Бассин, Ф.В. К развитию проблемы значения и смысла / Ф.В. Бассин // Вопросы психологии. – 1973. – № 6.
4. Бондаренко, А.Ф. Психологическая помощь: теория и практика / А.Ф. Бондаренко. – [изд. 3-е, испр. и доп.]. – М. : Независимая фирма «Класс», 2001. – 336 с.
5. Василюк, Ф.Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций / Ф.Е. Василюк. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 200 с.
6. Выготский, Л.С. Психология / Л.С. Выготский. – М. : Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1008 с.
7. Дружинин, В.Н. Варианты жизни: Очерки экзистенциальной психологии / В.Н. Дружинин. – М. : ПЕРСЭ; СПб. : ИМАТОН: М, 2000. – 79 с.
8. Иванова, И.В. Сравнительный анализ подходов к проблеме переживания в отечественной психологии XX века / И.В. Иванова, М.М. Кончаловская // Категория переживания в психологии и философии. – М. : Прометей, 2004. – С. 229–260.
9. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. - М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
10. Леонтьев, Д.А. Очерк психологии личности / Д.А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1993. – 43 с.
11. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – [2-е изд, испр.]. – М. : Смысл, 2003. – 487 с.
12. Марцинковская, Т.Д. Категория переживания в психологии и философии / Под ред. Т.Д. Марциновской. – М. : Прометей, 2004. – 456 с.
13. Орлов, А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы,

- проекции, практики / А.Б. Орлов. – М. : Издательская корпорация «Логос», 1995. – 224 с.
14. Петровский, А.В. Основы теоретической психологии / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – М. : ИНФРА-М, 1998. – 528 с.
15. Правдина, Л.Р. Психология экстремальных ситуаций [Учеб. пособие] / Л.Р. Правдина, О.С. Васильева. – Ростов-на-Дону, 2007. – 149 с.
16. Психология экстремальных ситуаций для спасателей и пожарных / Под общей ред. Ю.С. Шойгу. – М. : Смысл, 2007. – 319 с.
17. Рогачева, Т.В. Психология экстремальных ситуаций и состояний [Учеб. пособие] / Т.В. Рогачева, Г.В. Залевский, Т.Е. Левицкая. – Томск : Издательский Дом ТГУ, 2015. – 276 с.
18. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2002. – 720 с.

Аннотация

Новикова Н. В. Психологический анализ проблемы переживания личности в контексте экстремальной ситуации.

В статье представлен обзор научных философско-психологических подходов к изучению категории переживания, а также осуществлен теоретический анализ проблемы переживания личности в контексте экстремальной ситуации. Подчеркивается значимость экзистенциально-гуманистического подхода к проблеме переживания личности в экстремальной ситуации. Рассмотрены основные положения психологии переживания в работах Ф.Е. Василюка, концепции деятельности психологии смысла Д. А. Леонтьева, а также в работах др. отечественных психологов.

Ключевые слова: переживание, экстремальная ситуация, стресс, фрустрация, конфликт, кризис, смысл жизни.

Summary

Novyкова N. V. Psychological analysis of the problem of personal experience in the context of an extreme situation.

The article presents an overview of scientific philosophical and psychological approaches to the study of the category of experience, as well as a theoretical analysis of the problem of experiencing an individual in the context of an extreme situation. The importance of the existential-humanistic approach to the problem of experiencing a person in an extreme situation is underlined. The main provisions of the psychology of experiencing in the works of F.Ye. Vasilyuk, the concept of the activity psychology of meaning by D.A. Leontyev, as well as in the works of other Russian psychologists are considered.

Keywords: experience, extreme situation, stress, frustration, conflict, crisis, meaning of life.

А.И. Погромская,
(Горловка, ДНР, РФ)
О.М. Глущенко
(Донецк, ДНР, РФ)

УДК 355.231

КАДЕТСКИЙ КОРПУС КАК ПЛОЩАДКА ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Кадетские корпуса являются уникальным социокультурным и педагогическим феноменом. Первый кадетский корпус в Российской империи был основан в 1732 году. Несмотря на то, что за все время существования подходы к организации кадетского образования претерпели значительные изменения, константой остается военно-профессиональная ориентация воспитанников, а также воспитание личности будущих офицеров и гражданских служащих: возвращение чувства патриотизма, преданности воинскому долгу, корпоративности и товарищества.

Особую значимость проблема организации обучения и воспитания в кадетских корпусах обретает сейчас, в период возвращения к собственным корням и традициям, актуализации гражданско-патриотического воспитания, осознания необходимости сохранить историческую память и наследие своего народа. Данному вопросу посвящены труды Г.В. Бобровой (становление воспитательной системы в кадетских корпусах России); В.А. Вазлеева (кадетские корпуса современной России; содержание кадетского воспитания и образования); Н.Л. Волковского (история и современность кадетских корпусов России); Е.М. Ермолова (становление и развитие качеств лидера

воинского коллектива у кадет и суворовцев); О.Г. Кошевой (развитие социальных компетенций кадетов в образовательном процессе); Л.А. Кузнецовой (формирование военной идентичности кадет в условиях внеурочной деятельности); С.Ж. Курилова (военно-патриотическое воспитание в школьных кадетских классах); Л.П. Марьиной (кадетский корпус как институт социализации личности в системе военного образования) и пр.

Цель нашей статьи – рассмотреть возможности кадетского корпуса в формировании личности обучающихся на примере работы РБОУ «Школа № 4 – Кадетский корпус им. А.В. Захарченко».

Кадетские корпуса представляют собой особый тип общеобразовательных учреждений, в которых создаются условия, способствующие формированию всесторонне развитой личности, и ведется подготовка несовершеннолетних граждан к служению Отечеству на военной или гражданской службе. В настоящее время в Российской Федерации функционируют кадетские школы, кадетские корпуса, кадетские школы-интернаты, нахимовские и суворовские училища, казачьи кадетские корпуса, а также кадетские классы на базе общеобразовательных школ. Кадетские корпуса отличаются друг от друга ведомственной принадлежностью и могут находиться в полном подчинении Министерству просвещения Российской Федерации, либо иметь двойное подчинение – Министерству просвещения и различным силовым структурам: МВД, ФСБ, МЧС и пр.

В основу воспитания обучающихся кадетского корпуса положены следующие принципы: опора на традиции русской армии; формирование с раннего возраста ответственности за свои поступки и поступки товарищей; беспрекословное подчинение законам и требованиям; учет способностей и возможностей каждого воспитанника; осуществление воспитания специально подготовленным персоналом офицеров-воспитателей [1].

Можно отметить, что кадетское воспитание представляет собой строго согласованную с общими началами российского государственного устройства систему формирования личности воспитанника с целью подготовки его к служению Отечеству на государственном и, в первую очередь, военном поприще посредством сообщения каждому воспитаннику тех верных понятий и стремлений, кои служат прочною основой чувству верноподданнического долга, сознательного повиновения власти и закону, всех личных, семейных и общественных добродетелей, и осуществляемая специально подготовленными офицерами-воспитателями в условиях образовательных учреждений с военным укладом жизнедеятельности [4].

В отличие от обычной общеобразовательной школы кадетская школа/корпус

имеет свою специфику. Наряду с однородностью коллектива и общественным характером проживания, в кадетских корпусах/школах прививают правила ношения форменного обмундирования, соблюдения субординации, воспитывают лидерские качества и, одновременно с этим, – умение подчиняться. Самостоятельная жизнь в кадетском корпусе, оснащенном казармой, дисциплинирует обучающихся, готовит к взрослой жизни, повышает уровень ответственности за собственные поступки. Объединение воспитанников во взводы и отряды повышает чувство корпоративности, ответственность не только за свои поступки, но и за поступки товарища, который находится в одном отряде, что развивает взаимовыручку и укрепляет дружеские отношения.

Воспитание гражданина-патриота – стратегическая цель кадетского образования. В кадетском образовании есть все необходимые условия и механизмы для формирования патриотического сознания. Именно такое сознание граждан остается важнейшей отечественной ценностью, одной из основ духовно-нравственного единства общества. Явные практические успехи кадетского образования в России ставят вопрос о его признании в качестве самостоятельной ветви общего гражданского и начального профессионального образования в национальной системе образования страны и закрепления этой потребности в самостоятельном пакете правовых и административных норм [1].

Говоря о РБОУ «Школа № 4 – Кадетский корпус им. А. В. Захарченко», следует отметить уникальность данного учебного заведения, являющегося пока что единственным в Донецкой Народной Республике. Решение о его создании было принято в 2017 году. Основной целью Кадетского корпуса стало формирование у подрастающего поколения высокого патриотического сознания, верности Отечеству, готовности к выполнению конституционных обязанностей, воспитание готовности к достойному и самоотверженному служению обществу и Республике, к выполнению обязанностей по защите Отечества.

Республиканское бюджетное общеобразовательное учреждение «Школа №4 – Кадетский корпус» является образовательной организацией общего среднего образования. Обучающиеся в школе прокадеты и кадеты, кроме основной школьной программы, осваивают дополнительные общеразвивающие программы, имеющие целью подготовку несовершеннолетних граждан к военной или иной государственной службе. В 2018 году, после гибели первого Главы Донецкой Народной Республики, учебному заведению присвоили его имя, и школа стала называться РБОУ «Школа № 4 – Кадетский корпус им. А. В. Захарченко».

Образовательная программа учебного заведения предполагает подготовку выпускников к военной службе и деятельности на гражданском поприще. Не важно, станет ли воспитанник Кадетского корпуса профессиональным военным, государственным чиновником или просто рабочим, важно формирование психологической готовности к военной службе и необходимых моральных качеств.

Передача опыта старшего поколения проходит в системе военно-патриотического воспитания молодежи, пропаганды славных воинских традиций наших защитников, героической истории нашей Родины. Частыми гостями Кадетского корпуса являются действующие военнослужащие, родители первого Главы Донецкой Народной Республики Владимир Николаевич и Тамара Федоровна Захарченко, представители депутатского корпуса Донецкой Народной Республики. Мероприятия, проводимые с их участием, по своей сути уникальны для школ Донецкой Народной Республики и являются своего рода «изюминкой» Кадетского корпуса. Кадеты всегда жили по особому закону – Кодексу кадетской чести, который гласит: кадет верен Отечеству, гордится прошлым своей Родины, готов честно служить и преумножать славу Отчизны! Администрация и сотрудники стремятся к привитию обучающимся понимания важности исторического прошлого, осознанию через него связи поколений. Ветераны Великой Отечественной войны, войны в Афганистане и Чечне – частые гости у кадет. Задача педагогов – способствовать тому, чтобы с помощью рассказов из уст свидетелей, кадеты ощущали гордостью за свою страну, за своих дедов и прадедов, чувствовали сопричастность к истории своей Родины. Не менее прочным является и сотрудничество с действующими военнослужащими. Оно включает проведение уроков Мужества; посещение кадетами воинских частей; участие кадет старших классов в сборах по выживанию с участием представителей вооруженных сил. В результате происходит знакомство обучающихся с жизнью солдат, формируется представление о реалиях воинской жизни, приобретается практический опыт. Многовековая история русского народа свидетельствует, что без патриотизма невозможно создать сильную державу, невозможно привить людям понимание их гражданского долга и уважения к закону. Кадетское воспитание сегодня направлено на возрождение в молодежной среде духа патриотизма, чести, ценности дружбы, гражданского достоинства, желание осваивать независимость и величие своей страны.

Уже в младших классах учащиеся осмысливают такие понятия, как Родина, Подвиг, Патриот, Воин-освободитель, узнают о победах российского народа, учатся любить родную природу. С целью обеспечения преемственности

воспитания в начальной и основной школе в РБОУ «Школа №4 – Кадетский корпус им. А.В. Захарченко» введен элективный курс «Я – будущий кадет», целью которого является начальная подготовка обучающихся к жизни и обучению в кадетском корпусе. Обучающиеся начальной школы знакомятся с краткой историей кадетского движения, приобщаются к правилам ношения формы, знакомятся с режимом жизни по правилам кадетского корпуса. Особую роль в Кадетском корпусе им. А.В. Захарченко играют традиции. Здесь уважительно относятся к старым традициям и создают новые. Самая первая традиция, с которой встречается «новобранец» – это курс молодого бойца (КМБ), в ходе которого дети под руководством старших кадет познают азы строевой подготовки, учат клятву кадета, знакомятся с уставом и правилами поведения в кадетском корпусе, изучают права и обязанности кадет, дневального. По окончании КМБ воспитанники сдают зачет, а лучшие руководители отрядов, вновь поступивших обучающихся, получают награды с занесением в личное дело. Такой подход к знакомству с жизнью в кадетском корпусе мотивирует старших кадет быть лучшими, а новичков – стремиться за старшими, имея модель поведения перед глазами. Помимо этого, такой подход способствует сплочению коллектива обучающихся кадетского корпуса, поскольку с самого первого дня пребывания в новой среде ребята знакомятся как друг с другом, так и со старшими. Следует отметить, что при проведении курса молодого бойца формируются смешанные по возрасту отряды, что, в свою очередь, носит воспитательную функцию, т.к. старшие помогают младшим, а младшие следуют предложенной модели поведения. Главная задача педагогического коллектива – мудро подобрать командный состав для проведения курса молодого бойца, выбрать наиболее ответственных кадет, с устойчивыми моральными принципами, стрессоустойчивых, способных взять на себя лидерские функции.

Еще одна традиция – посвящение в кадеты, которое проходит 5 декабря в День кадета Донецкой Народной Республики. Это главный праздник года, когда надеваются парадные мундиры, звучат Гимны Российской Федерации и Донецкой Народной Республики, знаменитый марш «Прощание славянки», произносятся слова клятвы.

В День кадета также проходит Марафон дружбы, который объединяет кадет, друзей Кадетского корпуса, выпускников. В этом году в прямом включении состоялось общение со студентами Академии промышленных технологий (г. Санкт-Петербург), с кадетами Томского кадетского корпуса им. Максима Пескового, Пермского президентского кадетского училища, Полоцкого кадетского училища (Республика Беларусь), с кадетами РБОУ «Школа №4 –

Кадетский корпус им. А.В. Захарченко», которые по приглашению губернатора Новосибирской области проходили обучение в Сибирском кадетском корпусе в Новосибирске в течение 3 и 4 четвертей 2022-2023 учебного года. Надолго останутся в памяти участников Марафона песни В.Н. Захарченко и руководителя регионального отделения волонтерской роты Боевого Братства ДНР А.С. Камышова, слова матери выпускника Кадетского корпуса Александра Грекова, погибшего при исполнении воинского долга, выступление кадетской творческой группы. Во время проведения Марафона группа обучающихся прикрепила на дом, где жил А. Греков, памятную табличку.

В ходе Марафона кадеты также участвовали в исторической викторине, проявили творческие способности в литературном конкурсе и конкурсе рисунков «Кадет однажды – кадет навсегда!».

Не менее значимая и любимая обучающимися традиция, объединяющая военную выправку, элегантность, этикет, культуру, уважительное отношение к женщине – кадетский бал. Подготовка к долгожданному Рождественскому балу ведется непрерывно в течение всего учебного года. Его участники считают за честь получить приглашение на Международный благотворительный кадетский бал, который традиционно проходит в Москве. В декабре 2022 года донецкие кадеты во второй раз отправились в столицу на Международный кадетский бал как равноправные представители субъекта Российской Федерации, достойно представив Донецкую Народную Республику. Воспитанники РБОУ «Школа №4 – Кадетский корпус им. А. В. Захарченко» не просто стали участниками бала, но и номинировались на Принца и Принцессу бала, а также познакомились с воспитанниками кадетских корпусов Благовещенска, Алушты, Ялты, Полоцка, Москвы и Санкт-Петербурга.

Нельзя не отметить ставшие уже традиционными Встречи в кадетской гостиной, где собираются люди, заинтересованные в развитии кадетского корпуса и воспитании достойных граждан Российской Федерации. Здесь можно познакомиться с интересными людьми, задать вопросы, высказать свое мнение. В гостях у кадет в разное время побывали представители организации «Офицеры России», родители А. В. Захарченко, паралимпиец из Белоруссии А. К. Талай, гвардии полковник И. А. Трехлебов – писатель, участник боевых действий в Донбассе, Сергей Лысенко, Юлия Чичерина, Наталья Бочкарева, фронтовики, депутаты Народного совета ДНР и многие другие.

Особого упоминания заслуживает ежегодный кадетский «Бессмертный полк». В мае 2022 года было организовано шествие Бессмертного полка

онлайн «Мы внуки и правнуки Победы». Главная задача Бессмертного полка – сохранение в каждой семье личной памяти о поколении, прошедшем через войну. Каждый должен помнить: новая война начинается тогда, когда вырастает поколение, забывшее войну предыдущую. Долг каждого гражданина – сохранить и защитить память о наших героях. Огромной честью и ответственностью для кадет считается стоять в Почетном карауле у памятника герою, а также прошагать в парадном строю для ветеранов Великой Отечественной.

Ежегодно воспитанники кадетского корпуса им. А.В. Захарченко посещают госпитали и воинские части с концертной программой, посвященной Дню защитника Отечества и другим знаковым мероприятиям. В феврале 2023 года традиционный концерт прошел в нетрадиционной форме – в режиме телемоста. Это мероприятие было проведено совместно с ребятами из общественной организации «Дельфины», дружба с которыми тоже уже стала традицией. Кадетскую гостиную в день празднования Дня защитника Отечества посетили представители депутатского корпуса Донецкой Народной Республики, заместитель министра образования и науки Донецкой Народной Республики О.В. Трофимов, начальник УФСБ России по Донецкой Народной Республике О.Ф. Боломожнов. В качестве подарка военнослужащим кадеты из волонтерской бригады «Единичка» подготовили маскировочную сетку, которую вручили военным во время концерта. Все выше изложенное позволяет отметить, что благодаря действующей в кадетских корпусах системе воспитания, их воспитанников отличают не только высокие профессиональные знания, широкая образованность и эрудиция, но и такие качества как патриотизм, чувство воинского долга, ответственность, достоинство, честь и преданность своему Отечеству. Так было в прошлом и, существуют все предпосылки полагать, что так будет и в будущем. Это позволяет рассматривать кадетство не только как путь подготовки к военной службе, а как социокультурный и педагогический феномен, действенную площадку для формирования, воспитания и комплексного развития личности.

Литература

1. Вазлеев, В.А. Кадетские корпуса современной России / В.А. Вазлеев. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2018. – № 3 (189). – С. 175–178. – URL : <https://moluch.ru/archive/189/47829/> (дата обращения: 09.02.2023).

2. Вазлеев, В.А. Содержание кадетского воспитания и образования / В.А. Вазлеев. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2018. – № 3 (189). – С. 178–181. – URL: <https://moluch.ru/archive/189/47829/> (дата обращения: 09.02.2023).
3. Кириллов, В.В. История создания и развития кадетских корпусов в России / В.В. Кириллов, В.В. Черняков. – URL : ruscadet.ru/backcomm/levchenko/chernakov.htm (дата обращения: 27.01.2023).
4. Основы Концепции и Государственного стандарта кадетского образования в России (проект). – URL: <http://www.kadet.ru/OSSNKR/Kontseptsiya.htm#vv6>

Аннотация

Погромская А.И. Кадетский корпус как площадка формирования личности обучающихся

В статье рассматриваются роль кадетского корпуса в формировании личности обучающихся на примере опыта работы РБОУ «Школа №4 – Кадетский корпус им. А. В. Захарченко». Особый акцент делается на традициях кадетского корпуса, направленных на подготовку к служению Отечеству, возвращение чувства патриотизма, преданности воинскому долгу, корпоративности и товарищества

Ключевые слова: кадет, кадетский корпус, кадетские традиции, воспитание.

Summary

Pogromskaya A.I., Glushchenko O.M. The Cadet Corps as a platform for the formation of students' personalities

The article discusses the role of the cadet corps in shaping the personality of students on the example of the experience of the Republican budgetary educational institution «School No. 4 – Cadet Corps named after A.V. Zakharchenko». Particular emphasis is placed on the traditions of the cadet corps, aimed at preparing to serve the Fatherland, nurturing a sense of patriotism, devotion to military duty, corporatism and comradeship.

Keywords: cadet, cadet corps, cadet traditions, upbringing.

Ревуцкая И.В.

(г. Донецк, ДНР, РФ)

УДК 159.922.6 – 053.4 (043.5)

КОРРЕКЦИЯ НЕГАТИВНЫХ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ И ТЕЛЕСНЫХ ПРОЯВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ТЕЛЕСНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ТЕРАПИИ

Высокий темпы современного технологического прогресса, нестабильность и изменчивость социально-экономических условий жизни человек в обществе сопровождаются ростом негативных психических состояний. Особенно это касается детей дошкольного возраста, что наблюдается в повышении возбудимости, импульсивности, неуравновешенности, рассеянности, апатии, неуверенности. Все это мешает развитию ребенка как личности, способности быстро адаптироваться, качественно учиться, реализовывать свой творческий потенциал и социальную активность.

Преодоление негативных психических состояний относится к кругу фундаментальных проблем, которые по своей значимости можно отнести к современным гуманитарным проблемам, направленным на гармонизацию взаимоотношений в обществе, обеспечение психического и физического развития детей. В прикладном аспекте этой проблемой занимались И. Волженцева, Г. Габдреева, И. Гольдварг, А. Крягжде, В. Лоос, А. Москалева, Н. Пейсахов, О. Чебыкин и др.

Анализ психологической литературы (С. Велиева, В. Ганзен, А. Запорожец, О. Игумнова, А. Кошелев, Н. Левитов, Ю. Неверович, А. Прохоров, Л. Терещенко, В. Юрченко и др.) дал возможность сформировать целостное представление о негативных психических состояниях, в частности об их возрастных новообразованиях, классификациях, факторах, вызывающих их проявления, способных вызывать раздражение, тревогу и агрессию, то есть астенические, «деструктивные», негативные состояния. Проблема негативных психически состояний была нами изучены не только в рамках психологии, но и в других научных направлениях: психофизиологии (И. Павлов, Г. Селье), медицины (В. Бехтерев, И. Сеченов), молекулярной биологии (Д. Хьюз, Г. Костерлиц), социальном аспекте (Э. Де-Роберти), философии (В. Кемкин, Б. Сорокин). Междисциплинарный анализ показал

существование прямой связи негативных психических состояний с соматической структурой и психофизиологическими механизмами переживания негативных психических состояний, которые воздействуют на организм.

Опираясь на теоретические: психосоматический подход Ф. Александера, В. Ананьева, Е. Газаровой, некоторые положения биоэнергетики А. Лоуэна и онтогенетический подход Т. Леви [1; 2; 3], а также экспериментальные исследования, учитывая психологический профиль дошкольников, нами была разработана программа коррекции негативных психических состояний у детей дошкольного возраста средствами телесно-ориентированной терапии. Предложенная коррекционная программа телесно-ориентированной терапии создана с учетом психолого-педагогических принципов и требований в работе телесно-ориентированной терапии с детьми, психогигиенических требований и предусматривала такие компоненты, как: цели и задачи; содержание – коррекционная программа; методы; психотехники; приемы; формы работы; средства телесно-ориентированной терапии.

Прежде всего, нами сформированы психолого-педагогические принципы телесно-ориентированной терапии с детьми, в частности:

1. Системность, заключается в необходимости одновременного, параллельного воздействия на биологический и психический компоненты телесной проблемы у ребенка, подразумевает воздействие на функциональные связи отдельных структур в целом, вызывая не простое суммирование эффектов, а их взаимодействие.
2. Учебно-научная терапия, предусматривающая тактику динамической коррекции, поскольку негативные психические состояния и телесные проявления у одного и того же ребенка на разных этапах коррекции представляют собой разные аспекты телесных механизмов.
3. Индивидуализация – это индивидуальный подход к коррекции определенного состояния и телесного проявления у конкретного ребенка, который касается и выбора методик телесно-ориентированной терапии.
4. Медиация – направлена на то, чтобы для каждой из техник телесно-ориентированной терапии существовала составляющая ментального посредничества – это могут быть установки ребенка, родителей.
5. Взаимоотношения – основывались на том, что любая коррекционная работа – это не влияние специалиста на негативное психическое состояние или телесную проблему ребенка, а процесс взаимоотношений специалиста и ребенка. В этой системе существуют осознанные и бессознательные цели, ожидания, мотивации.
6. Гуманизм – учитывается, что коррекция не может быть

удовлетворительной, если ее средства и методы игнорируют интересы ребенка и его развития.

Психолого-педагогических требования, а именно:

1. Сеансы телесно-ориентированной терапии проводятся в просторном помещении или кабинете с минимальным количеством мебели с ковром на полу или кушеткой, где ребенок и психолог могут удобно расположиться. Для воспроизведения музыкального сопровождения используются: магнитофон, плеер или другое устройство.
2. Применяется индивидуальная форма работы с каждым ребенком в присутствии родителей или воспитателей один раз в неделю в течение пяти недель. Внимание сначала сосредотачивается на отношениях между психологом и ребенком, а затем обращается к родителю или представителю ребенка.
3. В сеансе телесно-ориентированной терапии используются: дыхательные упражнения, способствующие пониманию ребенком телесного состояния и напряженных поз; двигательные упражнения и физический контакт психолога и ребенка. Дыхательные упражнения включают задержку дыхания, спокойное или глубокое дыхание, что способствует разрядке сдерживаемых чувств. Двигательные упражнения характеризуются различными специфическими особенностями: двигательной гибкостью, двигательным ритмом, индивидуальным потоком движения, двигательной уверенностью и координацией. Физический контакт используется дляощерения эмоционального расслабления, успокоения или поддержки ребенка. Ребенок должен быть одет в удобную одежду для дыхательных, двигательных и физических упражнений.
4. Коррекционная программа в работе с детьми дошкольного возраста включает элементы игровой деятельности, сказки, которые повышают открытость, способствуют психологическому настрою в общении и создают атмосферу тепла, дружелюбия, а также дают возможность избежать негативных реакций.
5. Важным требованием является установление взаимоотношений между психологом и родителями / представителями ребенка, так как именно взрослые следуют советам и выполняют домашнее задание психолога на протяжении всего периода коррекционной работы.

Психогигиенические требования: помещение должно быть с хорошей вентиляционной и отопительной системой, температура воздуха должна быть не ниже 20° С, и в течение 10 мин. до сеанса проветриваться. Учитывается необходимость изоляции помещения от воздействия сильного шума. До и после каждого сеанса психолог соблюдает гигиену мытья рук. В процессе

применения методик телесно-ориентированной терапии предусматривается обязательный контроль за силой их выполнения.

Целью коррекционной программы является регуляция негативных психических состояний и телесных проявлений посредством телесно-ориентированной терапии.

В соответствии с поставленной целью нами поставлены следующие задачи:

— во-первых, выделить категории телесных проявлений (алгии синдромного характера, проблемы ЖКТ, респираторной системы);

— во-вторых, создать комплекс направлений регуляции «Активация» / «Релаксация»;

— в-третьих, подобрать виды контакта в рамках этих направлений регуляции с целью достижения оптимального состояния и телесного комфорта ребенка дошкольного возраста.

– в-четвертых, отслеживать изменения, произошедшие после предложенных коррекционных мероприятий на эмоциональном, поведенческом и физиологическом уровнях реагирования.

Содержание коррекционной программы конкретизирует компоненты, специфику отбора материала для программных комплексов, направления регуляции, категории телесных проявлений, виды контактов, направленных на коррекцию негативных психических состояний и телесных проявлений, что ориентировано на реализацию достижения оптимального состояния и телесного комфорта дошкольника.

Программные комплексы направлений регулирования состоят из следующих видов контакта: а) огонь, дерево, металл – направления активации (для снятия напряжения в теле, запуска здорового сопротивления, направленного на встряхивание и изменение активности ребенка); б) земля, вода, воздух – направления релаксации (расслабление, установление чувства поддержки).

Эти комплексы контактов ориентированы на снятие телесных и психологических зажимов, физическое и психическое раскрепощение и обретение чувства гармонии с окружающим миром.

Методы – невербальное общение (жесты, позы, мимика, прикосновения), последовательное наблюдение за ребенком, поощрение, сказкотерапия и игровая терапия.

Психотехника – массажная, дыхательная, релаксационно-чувствительная, хептическая, альтернативная – работа с телом (заземление).

Техники – активация (растяжка, выдавливание, колебание, отжимание, пространственное движение конечностей) и релаксация (стяжка, сглаживание, гомеопатическое растяжение и гомеопатическое вращение), интегрированные автором по типам «активный» / «пассивный» согласно

психофизиологическому профилю дошкольника. Предполагается, что комплекс взаимосвязанных психотехнических компонентов должен обеспечить максимальную эффективность воздействия.

Формы работы – вербальное общение (приветствие, знакомство, беседа с родителями и ребенком, расставание).

Способы телесно-ориентированной терапии, как особого компонента предусматривают: использование предложенного автором опросника «Картография тела ребенка», трофотропной музыки, кушеток или ковриков, валиков.

При разработке коррекционной программы телесно-ориентированной терапии учитывались: возраст респондентов (для детей всех возрастных групп контактные методики «Активация»; контактный огонь для детей средней и старшей групп), категории телесных проявлений (желудочно-кишечный тракт органов пищеварения, дыхательная система, синдромная алгия); психофизиологический профиль дошкольника; мотивационная готовность ребенка к работе; психическое и физическое состояние ребенка, а также объективные и субъективные критерии направленности регуляции, которые обеспечат максимальную эффективность воздействия.

Объективный:

— достижение катарсиса (характеризуется мгновенным изменением картины мира, равновесием, гармоничным состоянием);

— феномен инерции (неспособность без помощи внешних сил изменить существующее состояние);

Субъективный:

— экспрессивность (отмечается интенсивность: эмоциональные впечатления, физиологические изменения);

— динамичность (характеризуется влиянием на поведение и активность: стимулирующее/тормозящее, в зависимости от типа предлагаемой программы «Активация» / «Релаксация»).

Коррекционная программа рассчитана на индивидуальную работу, один раз в неделю, всего пять занятий по каждому комплексу регуляции («Активация» / «Релаксация») с использованием шести видов контакта: «Огонь», «Дерево», «Металл» для активации; «Земля», «Вода», «Воздух» для отдыха. Каждая сессия имеет общую продолжительность времени – 40 минут, из них: на организационный этап отводилось 6 минут, на основной – 27 минут, на заключительный – 7 минут. Родителям предлагается домашнее задание с установкой для его выполнения дома в течение 60 минут. Основной этап – непосредственное контактное воздействие на ребенка включает музыкальное сопровождение. Используется трофотропная музыка, расслабляющая,

состоящая из плавного течения мелодии.

Коррекционные мероприятия состоят из 3 этапов: вводный, основной и заключительный.

Вводный этап включает в себя приветствие, знакомство с ребенком, наблюдение за ним, беседу с родителями по методике «Картография тела ребенка» для выявления больших/меньших по силе болевых ощущений, физических травм, зон напряжения (блоков) в теле дошкольника, то есть диагностирование субъективного отношения ребенка к своим телесным проявлениям и установление физического состояния и его жалоб.

Наибольшую силу психотерапевтического воздействия имеет основной этап – контактный, где устанавливается направление регуляции комплекса «Активация» или «Релаксация», при котором организм должен в течение определенного времени преодолевать негативные психические состояния и высвобождать категории телесных проявлений.

В зависимости от реакции организма, по показателям динамики психофизиологических проявлений согласно психофизиологическому профилю ребенка – активного – используется комплекс активизации, где на психическом уровне выводится глубочайшее напряжение; запускаются механизмы противодействия деструкции (разрушения) с установкой на здоровый образа жизни; высвобождаются эмоции, которые не были своевременно реализованы: смех, плач, кашель, сухая рвота, а на физиологическом уровне – покраснение лица, шеи и груди, иногда сыпь, повышенное напряжение в челюстно-лицевой зоне головы – у ребенка возникает желание укусить, что выглядело как «звериный оскал».

В случае, когда динамика тела является пассивной, то есть по психофизиологическому профилю ребенок пассивен – энергии в теле мало, используется комплекс регуляции релаксация, состоящий из телесного транса и расслабления. Телесный транс – это особое состояние сознания, когда все внимание ребенка уходит внутрь себя, направленно на те процессы, которые происходят с ним в настоящее время, на воспоминания, сны, воздействуя на ту или иную зону тела, прорабатывая ту или иную проблему; в этот момент у ребенка возникают зрительные образы, работа с которыми способствует решению конкретной телесной проблемы. Через определенное время состояние телесного транса сменяется расслаблением, а и менно: ощущением внутренней свободы, равновесия и внутреннего покоя, которое проявлялось в медленном и ровном дыхании, снижении частоты сердечных сокращений, усилении кожно-гальванических реакций, ослаблении мышечного тонуса, а также повышении альфа-активности мозговой деятельности, то есть саморегуляции и самовосстановлении психической

устойчивости.

После основного коррекционного этапа в комплексах направлений регуляции «Активация» / «Релаксация» психолог переходит к завершающему этапу – это завершение сотрудничества с ребенком, когда подводятся итоги, комментируется домашнее задание, даются рекомендации родителям: наблюдать за сновидениями ребенка и происходящим вокруг него. Родителям дается задание «Хептика», которое заключалось в тактильных прикосновениях (поглаживание, похлопывание, объятия, поцелуи, щекотка, массажа и т.д.) к телу ребенка, 60 минут в день, можно больше, но не меньше.

Таким образом, нами была представлена программа коррекции негативных психических состояний и телесных проявлений у детей дошкольного возраста, описана психотехнология телесно-ориентированной терапии, направленной на устранение негативных телесных проявлений и негативных психических состояний, то есть улучшение самочувствия ребенка и обретение чувства гармонии с окружающим миром.

Литература

1. Александер, Ф. Психосоматическая медицина. Принципы и практическое применение [пер. с англ. С. Могилевского] / Ф. Александер. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. – 352 с.
2. Газарова, Е. Э. Психология телесности / Е.Э. Газарова. – М.: Ин-т общегуманитар. исследов., 2002. – 192 с.
3. Лоуэн, А. Психология тела: биоэнергетический анализ тела [Пер. с англ. С. Коледа]. – М.: Ин-т общегуманитар. исследований, 2000. – 256 с.

Аннотация

Ревуцкая И.В. Коррекция негативных психических состояний и телесных проявлений у детей дошкольного возраста средствами телесно-ориентированной терапии.

В статье обозначены теоретические подходы к пониманию психических состояний и психосоматических проявлений, которые легли в основу коррекционной программы негативных психических состояний и телесных проявлений у детей дошкольного возраста. Последовательно описана структура программы с учетом психолого-педагогических принципов и требований в работе телесно-ориентированной терапии с детьми, психогигиенических требований, обозначены цели и задачи; содержание

программы; методы; психотехники; приемы; формы работы; средства телесно-ориентированной терапии. Описаны комплексы регуляции: «Активация» / «Релаксация» и этапы коррекционных мероприятий.

Ключевые слова: коррекционная программа, психические состояния, телесно-ориентированная терапия, дети дошкольного возраста.

Summary

Revutskaya I.V. Correction of negative mental states and physical manifestations in preschool children by means of body-oriented therapy.

The article outlines theoretical approaches to understanding mental states and psychosomatic manifestations, which formed the basis of a correctional program of negative mental states and physical manifestations in preschool children. The structure of the program is consistently described, taking into account the psychological and pedagogical principles and requirements in the work of body-oriented therapy with children, psychohygienic requirements, goals and objectives are indicated; program content; methods; psychotechnics; tricks; forms of work; means of body-oriented therapy. The complexes of regulation are described: "Activation" / "Relaxation" and the stages of corrective measures.

Keywords: correctional program, mental states, body-oriented therapy, preschool children.

Ревуцкая И.В., Ширинская А.Д.
(г. Донецк, ДНР, РФ)

УДК 159.942

ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА АНАЛИЗ СТРУКТУРЫ И МЕТОДИК ИССЛЕДОВАНИЯ

«Эмоциональный интеллект» – ЭИ, входит во все сферы жизнедеятельности личности. ЭИ как многоструктурный конструкт, способствующий личному развитию и влияющему на успех, который необходимо исследовать и

развивать.

В исследовании данной темы нами рассмотрены разные подходы: Бар Р., Люсин Д.В., Власова О.И. рассматривали ЭИ как связь когнитивных и эмоциональных способностей. О.К. Тихомиров, С.Л. Рубинштейн, М.А. Манойлова уделяли внимание связи его активности и эффективности мышления. Е.П. Ильин, Дж. Майер и П. Сэловей говорили о связи эмоционального и интеллектуального, Д. Гоулман, А.П. Лобанов, Э.Л. Носенко и Н.В. Коврига обращали внимание на личностные способности и навыки [5, с. 68], Р. Бар, О.В. Белоконь и Дж. Барисо акцентировали внимание на межличностное взаимодействие. Большинство из них склонялось к тому, что ЭИ – способность понимать и управлять своими эмоциями и эмоциями других людей [6, с. 70].

По мнению А.П. Козина эмоции развиваются при всех изменениях окружающей нас среды, а также внутреннего состояния организма и оказывают влияние на деятельность всех органов и систем [4, с. 9]. Внешние проявления эмоций легко понять каждому. Если человеку весело – он смеется, если ему приятно – он улыбается. Легко определить, что у человека неприятности, печаль, горе. Но все это лишь «надводная часть эмоционального айсберга». На основании теоретического анализа мы пришли к пониманию, что ЭИ – особая интеллектуальная одаренность личности, которая помогает индивиду чувствовать и распоряжаться своими эмоциями и эмоциональным состоянием других людей в межличностном общении. ЭИ начинает формироваться в материнской утробе и является важным компонентом здоровья. Высокий уровень ЭИ характеризуется уровнем IQ, такие люди могут манипулировать другими людьми в своих целях, склонны к психологическому анализу поведения и становятся лидером компании.

На основании моделей Р. Бар-Она, Д. Гоулмана, Дж. Майер и П. Саловей, Г.Г. Горскова, Д.В. Люсина нами составлена структура ЭИ (рис. 1).

Рисунок 1 – Структура «эмоционального интеллекта»

В составленную нами структуру входят критерии – эмоциональные, интеллектуальные, межличностные способности и личностные свойства, каждый из них состоит из четырех уровней сложности.

Эмоциональный критерий – способность помогать людям хорошо справиться со своими эмоциями и понимать чужие, при помощи интеллекта. 1 уровень: выражение эмоций – это поведение индивида, которое передает его эмоциональное отношение к происходящему. 2 уровень: восприятие эмоций, намерений и мотиваций – идентификация значительной смены эмоций, установление причины появления эмоций, своих и других. 3 уровень: регуляция эмоций как способность контроля своих и чужих эмоций.

Интеллектуальный критерий – интеллектуальные способности, которые помогают использовать все познавательные процессы для успешной реализации ЭИ. 1 уровень: понимание эмоций – распознавание связи между эмоциями и мыслями, интерпретация эмоций. 2 уровень: анализ и синтез эмоций – мыслительное расчленение и соединение эмоций. 3 уровень: умение применять полученные знания на практике – установление связи теории и практики в ЭИ.

Критерий межличностных способностей – использование речи, взаимодействие с людьми, успешная адаптация. 1 уровень: умение вступать в общение – помогает вступать в общение, используя вербальное и невербальное взаимодействие. 2 уровень: межличностное восприятие – восприятие внешних признаков, соотношение их с личными характеристиками и интерпретациями, в связи с этим поведением. 3 уровень: умение налаживать и устанавливать отношения – умение общаться, правильная оценка взглядов и жестов друг друга, способность в нужную минуту прийти на помощь.

Последний критерий, личностные свойства – индивидуальные качества, врожденные и приобретенные особенности. 1 уровень: экстраверсия – это общительность. 2 уровень: самосознание – это осознание человеком самого себя, своего отношения к природе, другим, своих поступков, мыслей и психических качеств; эмпатия – способность сопереживать и осознавать эмоциональное состояние других. 3 уровень: самоконтроль – способность человека управлять своим поведением и эмоциями; эмоциональная устойчивость – черта, выражающая сохранение относительного спокойствия

в стрессовых ситуациях.

Последний 4 уровень относится ко всем главным критериям: проактивное поведение – это полная ответственность за свою жизнь, за свои решения и выбор, прогнозирование ситуаций. Такой человек умеет адекватно реагировать на перемены, объединять людей, представлять чужие интересы, делегировать власть и внушать веру в лучшее.

Все уровни связаны между собой, человек с высоким уровнем ЭИ способен регулировать эмоции, умеет применять полученные знания на практике, умеет налаживать и устанавливать отношения, владеет самоконтролем и эмоциональной устойчивостью.

С целью изучения ЭИ опираясь на выделенные критерии: эмоциональный, интеллектуальный, межличностные способности, а также личностные свойства, нами разработана карта психодиагностического исследования для младше школьного возраста, к которую вошли следующие методики.

Для диагностики критерия эмоциональных способностей младшего школьного возраста, можно использовать проективную методику Ореховой О.А. «Домики», состоящую из трех заданий. 1 задание поможет выявить: наличие и уровень тревожности. 2 задание поможет определить: уровень развития личности и состоит из 3 блоков: потенциальной агрессии (доброта – злоба), базового комфорта (счастье – горе), познания мира (скука – интерес). Блоки имеют позитивные и отрицательные полюса. 3 задание поможет изучить: уровень адаптации и отношение к школьным урокам.

Особенности выражения младшим школьником эмоций можно выявить методом наблюдения благодаря целенаправленному восприятию и фиксации данных о субъекте исследования.

Также для изучения особенностей восприятия эмоций намерений и мотиваций можно использовать методику диагностики «Словарь эмоций».

Измеряющую количество названных учеником эмоций [2, с 211].

Измерить особенности регуляции эмоций младших школьников можно с помощью методики «Что – почему – как» Н.А. Нгуен Которая дает возможность определить уровень готовности младше школьника учитывать эмоции окружающих людей и проявлять эмпатию [1, с. 83].

Методика на изучение уровня понимания, анализа и синтеза эмоций – «Тест лицевой экспрессии» в которой младший школьник, смотря на изображение описывает эмоции, испытываемые героем [3, с. 305].

Для изучения эмоциональной устойчивости подойдет «Цветовой тест Люшера» направленный на оценку эмоционального состояния и степени нервно-психической устойчивости.

Для диагностики критерия интеллектуальных способностей можно

использовать «Тест Равена – Шкала прогрессивных матриц» измеряющий степень развития IQ. Методику «Логические закономерности» созданная по шаблону А.Н. Комаровского, поможет в исследовании умения применять полученные знания на практике, а также выявить уровень развития логического мышления.

Для изучения критерия – межличностных способностей, актуальна методика Морено Дж. «Социометрия», которая направлена на изучение межличностных отношений в группе. Она помогает выделить статус испытуемого в группе: звезда, предпочитаемый, принятый, непринятый, отвергнутый. Методика «Рукавички» Г.А. Цукерман направлена на изучение умения вступать в общение, отношения со сверстниками и коммуникативных умений. Также методика Г.А. Цукермана «Кто прав?» поможет в исследовании межличностного восприятия и умения налаживать и устанавливать отношения, так как она изучает действия, совершенные с учетом интересов собеседника.

С целью изучения критерия – личностных качеств, нами предложены: методика «Радости и огорчения» И.В. Цветковой исследующая личные качества (особенности характера и содержание переживаний) учащихся младших классов. Выявить особенности темперамента можно используя диагностическую методику ЕРІ Личностный опросник Г.Ю. Айзенка», где исследуется экстраверсия – интроверсия и нейротизм – психотизм.

Оценить самосознание индивида: осознанность и адекватность оценки своих нравственных категорий можно, используя методику «Какой Я» Богдановой О.С. Определить форму эмпатии в различных сложных ситуациях поможет методика Т.П. Гавриловой «Неоконченные рассказы». Изучить степень самоконтроля поможет «Проба на внимание» (П.Я. Гальперин и С.Л. Кабыльницкая), которая измеряет регулятивное действие контроля: внимание и самоконтроль.

Исследовать проактивное поведение помогает методика Л.А. Регуш «Способность к прогнозированию» поскольку измеряет склонности к риску. Также методика Н.П. Фетискин «Самооценка уровня онтогенетической рефлексии» дает возможность проанализировать успешность и неуспешность прошлого опыта жизни.

Таким образом нами было сформулировано понятие ЭИ как особой интеллектуальной одаренности личности, помогающей индивиду чувствовать и распоряжаться своими эмоциями и эмоциональным состоянием других людей в межличностном общении. Показано положительное и негативное влияние ЭИ на личность. Впервые, представлена структура ЭИ включающая четыре основных критерия:

эмоционального, интеллектуального, межличностных способностей, личностных свойств, каждый из которых описан на четырех уровнях.

Подобраны методики диагностики содержательных компонентов структуры ЭИ: критериев и уровней.

Перспективой дальнейшего исследования является изучение формирования и развития ЭИ у современных подростков.



Литература

1. Андреева, И.Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии / И.Н. Андреева. – Новополюцк: ПГУ, 2012. – 388 с.
2. Гоулман, Д. Эмоциональное лидерство. Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / Дэниел Гоуман; пер. с англ. А.с Лисицыной. – ООО «Альпина Паблишер», 2014. – 384 с.
3. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше чем IQ / Дэниел Гоуман; пер. с англ. А.П. Исаевой. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2013 – 560 с.
4. Козин, А.П. Умей владеть собой / А.П. Козин. – К.: Здоров'я, 1981. –111 с.
5. Люсин, Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / Д.В. Люсин // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М.: Институт психологии РАН, 2004. – 176 с.
6. Наймушина, Л.М. История становления понятия «Эмоциональный

интеллект» в психологической науке / Л.М. Наймушина // Педагогика: история, перспективны. – 2020. – Том. 3. – № 4. – 70 с.

Аннотация

Ревуцкая И.В., Ширинская А.Д. Анализ структуры и методик исследования эмоционального интеллекта.

В данной работе сформулировано понятие «Эмоциональный интеллект» – ЭИ как особой интеллектуальной одаренности личности, помогающей индивиду чувствовать и распоряжаться своими эмоциями и эмоциональным состоянием других людей в межличностном общении. Показано положительное и негативное влияние ЭИ на личность. Представлена структура ЭИ из четырёх основных критериев: эмоционального, интеллектуального, межличностных способностей, личностных свойств, каждый из которых описан на четырех уровнях. Рассмотрены методики диагностики содержательных компонентов структуры ЭИ: критериев и уровней.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, эмоциональные способности, интеллектуальные способности, межличностные способности, личностные свойства.

Summary

Revutsкая I.V., Shirinskaya A.D. Analysis of the structure and methods of emotional intelligence research.

In this paper, the concept of "Emotional Intelligence" is formulated – EI as a special intellectual endowment of a person who helps an individual to feel and manage his emotions and the emotional state of other people in interpersonal communication. The positive and negative influence of EI on personality is shown. The structure of EI is presented from four main criteria: emotional, intellectual, interpersonal abilities, personal properties, each of which is described at four levels. The methods of diagnostics of the content components of the EI structure: criteria and levels are considered.

Keywords: emotional intelligence, emotional abilities, intellectual abilities, interpersonal abilities, personal properties.

Рудковская И.В.
(г. Горловка, ДНР, РФ)

УДК 37.013.75

ИЗ ИСТОРИИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИННОВАТИКИ

Понятие «инноватика» появилось более 100 лет назад в культурологии и лингвистике при описании процессов культурной диффузии, когда феномен из одного культурного ареала проникал в другие. Инновационные учения в сфере образования были связаны с особенностями культурного развития регионов, исторического этапа общественного развития, тенденций развития образовательной сферы общества, а также со страноведческими и лингвострановедческими особенностями различных стран и народов.

Так зарубежные инновационные учения развивались в несколько этапов: Например, в Древней Греции первыми инновационными учениями стали так называемые «сократовские беседы». Сократом были разработаны методы эвристических бесед. Беседа между педагогом и учащимися строилась таким образом, что ее участники находились в поиске реальной истины.

Эпоха Средневековья ознаменовалась инновационными процессами в сфере образования, базирующегося на гуманистических принципах. Учащиеся могли получить полноценное образование в открывшихся первых гимназиях, университетах и других учебных заведениях.

В XVII-XVIII вв. в социальной сфере общества происходят значительные изменения. В Эпоху Просвещения формируются новые социальные нормы и принципы поведения, складываются совершенно новые духовные ценности отдельной личности. Этот исторический период входит в историю образования как этап формирования и создания новых учений в области образования. Инновационный процесс обучения того времени впервые опирается на дидактические принципы и необходимость построения всесословной образовательной системы.

Система образования в середине XVIII века во многом базируется на инновационных идеях Я.А. Коменского. «Великая дидактика» Яна Коменского в момент ее написания в первой половине XVII века была инновационным проектом своего времени. Она предлагала новое видение не

только проблем собственно дидактики, но и всей совокупности организации образовательного процесса. В ней по-новому предлагалось рассмотреть особенности взаимодействия между школой и государством, между школой и обществом. Сверхзадачу своей «Великой дидактики» Я.А. Коменский формулирует следующим образом: «Началом и концом (руководящим началом) нашей дидактики пусть будет: исследование и открытие метода, при котором учащие меньше бы учили, учащиеся же больше бы учились; в школах было бы меньше шума, одурения, напрасного труда, а больше досуга, радостей и основательного успеха, и в христианском государстве было бы меньше мрака, смятения, раздоров, а больше света, порядка, мира и спокойствия» [3]. Инновационные труды Я.А. Коменского демонстрируют новое видение организации обучения в виде классно-урочной системы учебного процесса.

Бурные изменения в обществе в XIX и особенно в XX веке привели к активизации инновационных процессов в педагогической теории и образовательной практике. Критики «старой школы» выступали за «новое воспитание», за «новую школу», требовали создания новых форм обучения взамен классно-урочной. В этот период возникают инновационные движения, известные в педагогике как педагогические направления, которые отличаются ярко выраженной творческой направленностью и нестандартностью подходов к обучению и воспитанию. Так, в конце XIX - начале XX вв. в образовании возникают авторские дидактические системы. В это время инновации в образовании получают активное развитие.

В этой связи стоит отметить дидактическую систему И. Ф. Гербарта, Система И. Ф. Гербарта практически стала классическим примером авторитарной педагогики, построенной на основе взаимодействия учителя (как субъекта) и ученика (как объекта учебного процесса), и оказала глубокое влияние на развитие педагогической теории и практики, в том числе и в сфере дидактики.

Инновационная теория педоцентризма Д. Дьюи отражала гуманистическую ориентированность на ребенка, когда роль педагога выражалась не в жестком управлении воспитательным процессом, а в том, чтобы вывести ребенка на уровень самоактуализации. Это позиция друга, советчика, консультанта. Осуществление такого подхода было возможно только при полном учете интересов детей, непрерывном стимулировании активности каждого из них и их самореализации.

Педагогическая система М. Монтессори заключается в создании новых педагогических принципов. Основная идея системы Монтессори выражается в принципе «Помоги мне это сделать самому». Проще говоря, в детях и так

заложен огромный потенциал для саморазвития, нужно только помочь ему включиться, создать для этого условия [6].

Другая теория, также во многом определившая ориентиры инновационной образовательной деятельности постиндустриальной эпохи (как и учение А. Шопенгауэра и Ф. Ницше, обращенное в будущее), - антропософская педагогика Рудольфа Штайнера. антропософский подход образовательной теории Р. Штайнера, ставит перед системой воспитания и обучения человека будущего задачу сохранить и естественным образом развить субстанцию детства, без которой, как считал он, человек не может стать самим собой. Именно поэтому инновационную педагогику Р. Штайнера мы с полным основанием можем назвать экологией детства, ибо вся направленность этой педагогики устремлена на защиту детей [1].

В этот период возникает огромное количество инновационных авторских систем: система-метод О. Декроли, план Дальтона Е. Паркхерст, метод проектов Д. Килпатрика и др. Некоторые из этих концепций реализовались на практике в виде авторских школ, в которых предлагались пути педагогического решения проблемы человека и его отношения к обществу, природе, познанию. Так возникли школы Френе, Вальдорфская школа Р. Штайнера, «Бодрая жизнь» С. Шацкого, «Наш дом» и «Дом сирот» Я. Корчака и др.

Однако эти педагогические теории не получили широкого применения и распространения в практике. Вместе с тем, они способствовали совершенствованию, развитию классно-урочной системы, делали ее более гибкой, помогли улучшить ее качественно. Относительная изолированность этих нововведений объясняется тем, что они носили в основном индивидуальный и частный характер, их распространяли сами авторы со своими сотрудниками – единомышленниками, они не являлись задачей и работой всего общества, всех его структур.

Первое наиболее полное описание инновационных процессов было представлено в начале XX в. экономистом И. Шумпетером, который анализировал «новые комбинации» изменений в развитии экономических систем (1911) [5].

В 1930-е гг., И. Шумпетер и Г. Менш ввели в научный оборот и сам термин «инновация», под которым понимали воплощение научного открытия в новой технологии или продукте. С этого времени термин «инновация» и сопряженные с ним термины («инновационный процесс», «инновационный потенциал») приобрели статус общенаучных категорий и обогатили понятийно-терминологические системы многих наук [2].

Первоначально предметом изучения инноватики были экономические и

социальные закономерности создания и распространения научно-технических новинок. Но довольно быстро интересы новой отрасли расширились и стали охватывать социальные новшества, и прежде всего нововведения в организациях и на предприятиях.

В 1960-1970-е гг. интенсивно разворачиваются исследования нововведений, осуществляемых фирмами в целях завоевания рынков сбыта. За рубежом превращение достижений науки и технологии в рыночный продукт рассматривается как большой бизнес (до 1 трлн. долларов в год).

Но есть и другая причина. Без новой конкурентоспособной продукции не может работать производитель, если не хочет отстать и потерять свой сегмент рынка.

Инноватика складывалась как междисциплинарная область исследований на стыке философии, психологии, социологии, теории управления, экономики и культурологии. К 1970-м гг. наука о нововведениях стала сложной, разветвленной отраслью. Появилось понятие «инновационное общество», определяющее вектор развития современного постиндустриального мира.

В России становление инноватики как науки происходит сначала в рамках построения оснований научно-технического прогресса. По мнению исследователя инноваций А. И. Пригожина, «выделение нововведений в относительно самостоятельный предмет изучения началось у нас с исследований социальных последствий автоматизации производства.

Специализация в области инноватики состоялась у нас с запозданием» [4].

Инновации присущи любому образованию и являются одной из его закономерностей, это характерная черта мировой педагогики. С данной точки зрения, в России инновационная педагогическая деятельность осуществлялась не только в последние 20 лет, но еще в советское время, хотя и происходила регламентировано, главным образом на базе экспериментальных школ.

Педагогические инновационные процессы стали предметом специального изучения на Западе с конца 1950-х гг., а в нашей стране лишь в 1980-х гг. Развитие педагогической инноватики в России было затруднено ввиду монопольного господства одной идеологии и связанного с ней тоталитаризма в управлении всеми сферами жизни, науки, школы.

В последние 20 лет проблематика нововведений в области образования стала рассматриваться в работах отечественных педагогов и психологов: Н.В. Горбуновой, В.И. Загвязинского, М.В. Кларина, В.С. Лазарева, В.Я. Ляудис, М.М. Поташника, С.Д. Полякова, В.А. Сластенина, В.И. Слободчикова, Т.И. Шамовой, О.Г. Юсуфбековой.

К началу XXI в. инноватика в образовании постепенно сформировалась как

новая отрасль научно-педагогического знания, изучающая новые технологии, процессы развития школы, практику образования. Сегодня педагогическая инноватика – это сфера науки, учение о неразрывном единстве и взаимосвязи трех основных элементов инновационного процесса в сфере образования: создания педагогических новшеств; их внедрения и освоения; применения и распространения.

Литература

1. Идеи антропософской педагогики Р. Штайнера. – URL : https://studme.org/194183/filosofiya/idei_antroposofskoy_pedagogiki_shtaynera (дата обращения: 12.04.2023).
2. Инновационная теория Г. Менша. - [Электронный ресурс]. – URL : <https://megaobuchalka.ru/10/17637.html> (дата обращения: 24.04.2023).
3. Коменский Я.А. Великая дидактика [Электронный ресурс]. – URL : http://jorigami.narod.ru/PP_corner/Classics/Komensky/Komensky_Yan_Amos_Velikaya_didakt_izbr.htm.l/ (дата обращения: 12.04.2023).
4. Основания для типологии нововведений по А. И. Пригожину – [Электронный текст] - URL : <https://megaobuchalka.ru/1/30535.html> (дата обращения: 24.04.2023).
5. Основные положения теории инноваций Й. Шумпетера. – [Электронный текст]. - URL: https://studme.org/44986/investirovanie/osnovnye_polozeniya_teorii_innovatsiy_shumpetera (дата обращения: 24.04.2023).
6. Принципы обучения М. Монтессори. - URL : https://spravochnick.ru/pedagogika/principy_obucheniya/principy_obucheniya_montessori/. (дата обращения: 12.04.2023).

Аннотация

Рудковская И.В. Из истории возникновения педагогической инноватики

В статье анализируются причины возникновения инновационных процессов в образовании. Автором рассматриваются исторические этапы развития педагогической инноватики и вклад педагогов-новаторов в становление инноватики как науки.

Ключевые слова: инноватика, инновационные процессы,

педагогические инновационные процессы, авторские системы.

Summary

Rudkovskaya I.V. From the history of the emergence of pedagogical innovation

The article analyzes the reasons for the emergence of innovative processes in education. The author examines the historical stages in the development of pedagogical innovation and the contribution of innovative teachers to the development of innovation as a science.

Keywords: innovation, innovation processes, pedagogical innovation processes, copyright systems.

Скляренко О.Н.
(г. Горловка, ДНР, РФ)

УДК 378

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗАХ, НАХОДЯЩИХСЯ В ЗОНЕ БОЕВЫХ ДЕЙСТВИЙ

На современном этапе развития общество испытывает необходимость в качественном образовании, которое будет способно обеспечить растущие потребности как производителей, так и заказчиков материальных и духовных благ. В этом смысле образование становится значимым капиталом, решением широкого спектра экономических, политических, социальных и духовных задач. Потребность в развитии дистанционного образования обусловлена рядом причин: повышением конкурентности образовательных услуг, высокой технологичностью и цифровизацией деятельности, необходимостью соответствия цифровой трансформации информационного поля требованиям бизнеса, науки, социальной сферы, обыденной жизни людей [3; 4].

Дистанционное образование – сравнительно новая технология обучения,

соответствующая современным требованиям информационного общества, которая закономерно возникла, как очередной этап развития и адаптации образования к новым условиям и заняла свою нишу в образовательной среде. Актуальность использования дистанционных технологий обучения значительно возросла в период пандемии коронавирусной инфекции COVID-19.

Основными принципами дистанционного обучения являются гуманизм, приоритетность педагогического подхода при проектировании образовательного процесса в дистанционном обучении, педагогическая целесообразность применения новых информационных технологий, выбор содержания образования, обеспечение защиты информации, циркулирующей в дистанционном обучении, стартовый уровень образования, соответствие технологий обучению, мобильность обучения [3; 5; 6].

Отечественными учеными исследуются различные аспекты дистанционного обучения: возможности дистанционного обучения студентов университетов (М.А. Дьячкова, Е.Г. Хольнова, О.В. Григораш, Л.Б. Осипова, О.М. Горева и др.), разновидности дистанционного образования (А.А. Андреев и В.И. Солдаткин и др.) [1; 2; 3; 5; 6; 7; 8]. Согласно научным источникам, дистанционное образование – это:

Ø комплекс образовательных услуг, который предоставляется широким слоям населения, посредством специализированной информационной образовательной среды, базирующейся на средствах обмена учебной информацией на расстоянии (спутниковое телевидение, радио, компьютерная связь и др.;

Ø образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационных и телекоммуникационных технологий при опосредованном (на расстоянии) или не полностью опосредованном взаимодействии обучающегося и педагогического работника;

Ø новая форма организации образования, основанная на принципах открытого обучения, широко использующая компьютерные учебные программы различного назначения и создающая с помощью современных телекоммуникаций информационную образовательную среду для доставки учебного материала и общения [1; 5; 6; 8].

К наиболее распространенным моделям дистанционного обучения относят:

Ø бесконтактные модели, которые полностью исключают очное общение преподавателя и студентов, где преподаватель выступает в роли наставника студентов, которые учатся самостоятельно, но получают периодические консультации с помощью интернет-коммуникаций;

Ø контактные модели, включающие периодические личные встречи

преподавателя и студентов.

К разнообразным формам обучения относятся варианты обучения при отсутствии непосредственного личного контакта преподавателя, обучения по переписке с помощью почты, интерактивные видео-курсы, виртуальное обучение через Интернет и смешанные форматы [1; 3; 5; 6].

Основными видами обеспечения дистанционного обучения являются методическое, программное, техническое, информационное, организационное. В качестве основных черт дистанционного образования чаще всего называют:

- охват (одновременное обращение ко многим источникам учебной информации, электронным библиотекам большого количества обучающихся);
- модульность (возможность формировать учебный план, соответствующий индивидуальным или групповым потребностям, из набора независимых учебных курсов-модулей);
- параллельность (возможность сочетать профессиональную деятельность и обучение без отрыва от производства);
- гибкость (возможность использования линейной и нелинейной форм подачи учебного материала, нерегламентированность времени для освоения дисциплины, возможность заниматься в удобное для себя время, в удобном месте и темпе и др.);
- расширение и обновление роли преподавателя, который должен координировать познавательный процесс, включая в него специализированный контроль технологий и средств обучения, что, в свою очередь, требует постоянного совершенствования методики и качества преподавания [1; 2; 3; 5; 8].

К неоспоримым плюсам дистанционного образования также можно отнести:

- высокую скорость коммуникаций, отсутствие временных и пространственных ограничений для общения;
- технологичность и использование в образовательном процессе новейших достижений информационных технологий;
- экономическую эффективность, так как эффективное использование учебных площадей и мультидоступ к учебной информации снижают затраты на подготовку специалистов;
- равные возможности получения образования независимо от места жительства, состояния здоровья студента;
- экспорт и импорт мировых достижений на рынке образовательных услуг [1; 3; 5; 6; 7].

Электронное обучение предполагает передачу учебно-методической

информации посредством налаженной информационно-коммуникативной сети, системой управления обучением в дистанционном образовании является MOODLE (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) – модульная объектно-ориентированная динамическая обучающая среда, предназначенная для организации взаимодействия между преподавателем и обучаемыми. Следует отметить, что новые технологии, положенные в основу дистанционного обучения, не только обеспечивают доставку студентам необходимого объема материала, но и существенно изменяют характер взаимодействия преподавателя и студента, ориентируя всех участников учебного процесса на равноправную коллективную работу, интерактивное взаимодействие студентов и преподавателей в процессе обучения, предоставляет студентам возможности самостоятельной работы по усвоению материала [2; 3; 6; 7].

Однако, существуют и проблемы, связанные с введением дистанционного обучения. В 2019 году, в ситуации «экстренного» перехода на дистант, когда вузы вынуждены были массово переводить студентов на удаленное обучение, оказалось, что нет единой системы, которая позволила бы эффективно проводить занятия в дистанционном формате, все участники образовательного процесса столкнулись с целым рядом проблем, среди которых: необходимость не только адаптации к новым технологиям, но и адаптации форм, методов и содержания образования; недостаточная развитость информационно-коммуникационной инфраструктуры; отсутствие опыта дистанционного обучения у преподавателей; недостаточность методических материалов по подготовке и проведению данного образования; отсутствие специализированных кадров по сопровождению образовательного процессе и др. [2; 3; 6].

Многие проблемы впоследствии нашли свое решение, многие находятся в стадии разработки и разрешения, к примеру, одним из последствий карантина можно считать сокращение межличностных контактов и увеличение межличностной дистанции общения, что, конечно же, является частью поведенческой адаптации к эпидемиям в процессе эволюции человека. В посткарантинный период, студенты получили возможность снова посещать учебные заведения и вернуться к очному формату обучения, эта проблема нивелировалась.

Однако в вузах Донецкого региона, в связи с многолетними военными действиями, дистанционное обучение, к сожалению, осталось единственно возможной формой обучения, что не может не отражаться на его качестве. Не смотря на стойкость и старания немногочисленного, оставшегося на территории, профессорско-преподавательского состава, по объективным

причинам с каждым годом становится все сложнее организовывать процесс обучения.

Усилившиеся обстрелы буквально прерывают занятия, когда студент вынужден покинуть онлайн занятие и перейти в более безопасное место.

Студенты в течение нескольких дней/недель, в силу отсутствия электроэнергии и интернета, не имеют возможности получить доступ к информации и полноценно ее обработать. Обстрелы, и связанные с ними перепады напряжения в сети, приводят оборудование для дистанционного обучения в негодность и, порою, у студента нет возможности присутствовать на онлайн-лекции по причине поломки телефона или компьютера.

Вынужденная длительная изоляция, отсутствие информации и полноценного общения входят в привычку, что со временем, даже при наличии технических возможностей, на психологическом уровне вызывает сложности со взаимодействием с преподавателем, одногруппниками. Так, во время онлайн занятий у многих студентов появляется страх включить камеру и предъявить себя по видеосвязи, устно отвечать при группе, участвовать в дискуссии, обсуждении, такие студенты предпочитают просто незаметно присутствовать на занятии, не проявляя никакой активности, в последующем отправив выполненные задания в электронном формате, преподавателю приходится прилагать усилия, чтобы мотивировать их.

Дистанционное обучение в описанных условиях увеличивает нагрузку и на самого преподавателя, ему необходимо заранее учитывать все форс-мажорные обстоятельства и предложить варианты решения каждой ситуации: подготовку устной лекции, развернутой презентации для студентов, у которых помехи с аудиосвязью, текстовый формат лекции и возможность осуществить видеозапись для студентов, которые не могут присутствовать на занятии по техническим причинам. Все это требует дополнительных временных затрат, физических и психических ресурсов, которых, в силу многолетних боевых действий, остается не так много.

Таким образом, дистанционное обучение имеет свои преимущества и недостатки, наиболее эффективно обучение, которое сочетает в себе традиционные и инновационные форматы, что значительно расширяет творческие возможности образовательного процесса, позволяет идти в ногу со временем, однако, наряду с этим, дистанционное обучение увеличивает нагрузку при подготовке к занятиям, требует дополнительного времени как от преподавателей, так и от студентов. Особенно сложно адекватно выстроить образовательный процесс в вузах, длительно находящихся на территории боевых действий.

Литература

1. Андреев, А.А. Дистанционное обучение и дистанционные образовательные технологии / А.И. Андреев, В.И. Солдаткин // Cloud of science. – 2013. – № 1. – С. 14-20.
2. Григораш, О.В. Дистанционное обучение в системе высшего образования: преимущества, недостатки и перспективы / О.В. Григораш // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. – 2014. – № 101. – С. 1-12.
3. Дьячкова, М.А. Инновационные технологии в образовательном процессе вуза / М.А. Дьячкова // Педагогическое образование на Урале: история и современность: сборник материалов научно-практической конференции, 15 ноября 2012 г. / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2012. – Ч. 2. – С. 167-72.
4. Загребин, В.В. Процесс цифровизации в условиях глобальной неопределённости / В.В. Загребин, Е.А. Серова // Возможности и угрозы цифрового общества. – Ярославль : Цифровая типография, 2020. – С. 79-84.
5. Молоткова, Т. Л. Дистанционное образование: сущность и содержание / Т.Л. Молоткова // Вестник Челябинского государственного университета. – Челябинск, 2015. – № 9 (364). – С. 108-111.
6. ипова, Л.Б. Современные наукоемкие технологии / Л.Б. Осипова // Дистанционное обучение в вузе: возможности и перспективы. – 2015. – № 12-4. – С. 655-659.
7. Разумова, Н.А. Видеолекции и вебинары в системе дистанционного обучения / Н.А. Разумова // Вестник Нижневартского государственного университета. – Нижневартск, 2013. – № 1. – С. 69-70.
8. Хольнова, Е.Г. Проблемы толкования понятий «электронное обучение», «дистанционное обучение», «сетевое обучение» на рынке образовательных услуг / Е.Г. Хольнова // Дистанционное обучение в высшем профессиональном образовании: опыт, проблемы и перспективы развития. – СПб. : СПбГУП, 2014. – С. 15-17.

Аннотация

Скляренко О.Н. Психолого-педагогические аспекты дистанционного образования в вузах, находящихся на территории боевых действий. Одной из наиболее распространенных и доступных форм обучения в последние годы стало дистанционное обучение. Дистанционное обучение сориентировано на территориальную удаленность преподавателя и студента и осуществляется с использованием современных информационных и

телекоммуникационных технологий. Дистанционное обучение дает возможность индивидуализации высшего образования, построения индивидуальной образовательной траектории.

Ключевые слова: дистанционное обучение, электронное обучение, on-line обучение, качество дистанционного образования.

Summary

Skliarenko O.N. Psychological and pedagogical aspects of distance education in universities located on the territory of hostilities.

Distance learning is one of the most widespread and accessible forms of education in the recent years. Distance learning is focused on the territorial remoteness of the teacher and the student and is implemented using modern information and telecommunication technologies. Distance learning provides an opportunity for individualization of higher education, the construction of an individual educational trajectory.

Keywords: distance learning, e-learning, learning on-line, quality of distance learning

Столярова Т.П.
(г. Донецк, ДНР, РФ)

УДК 37.013.77

К ВОПРОСУ ОБ ИСТОРИИ ИЗУЧЕНИЯ ПРОЦЕССА АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА К ОБУЧЕНИЮ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Термин «адаптация» в настоящее время имеет весьма широкий спектр значений. Зародился он в биологической науке, однако сейчас его относят к понятиям междисциплинарным и общенаучным. Само слово взято из позднелатинского языка («adaptatio») и означает «приспособление».

Изначально его и понимали как приспособление организмов к изменениям окружающей среды, что уже подчёркивало неразрывную связь живых существ и условий среды их обитания. В настоящее время понятие «адаптация» используется в различных научных дисциплинах.

Биологический его смысл тесно связан с философским, так как отражает принцип единства и борьбы противоположностей: взаимоотношения внутренней среды организма и внешней; постоянные изменения, направленные, тем не менее, на достижение стабильности гомеостаза; открытость живой системы и её изоляцию; процессы анаболизма и катаболизма.

Создание благоприятных условий для протекания адаптационного процесса студентов первого курса – одна из наиболее актуальных задач системы высшего образования. Многим студентам для успешного прохождения данного процесса требуется содействие преподавательского состава, а также профессиональных психологов. Огромным подспорьем является программа психолого-педагогического сопровождения первокурсников, разработанная во многих учреждениях высшего образования. В её реализации участвуют как администрация и педагогический коллектив высшего учебного заведения, так и студенты старших курсов.

Особое влияние на протекание процесса адаптации оказывают индивидуальные, наследственно обусловленные свойства личности, являющиеся важнейшей составной частью компенсаторно-приспособительных систем. Без учёта индивидуального подхода к каждому студенту как индивидууму и изучения личностных факторов квалифицированная помощь в прохождении периода адаптации невозможна. Поэтому одной из важнейших задач педагогического коллектива учреждения ВО является определение психофизиологических особенностей личности студентов, психических состояний, возникающих в процессе первоначальных этапов обучения. Изучение исторического аспекта вопроса и опыта предшествующих исследователей позволит преподавателям и психологам – участникам программы психолого-педагогического сопровождения (ППС) – выстроить оптимальную линию работы с первокурсниками.

Биологическое понимание термина «адаптация» создаёт базу для его использования в физиологии и медицине, так как сохранение гомеостаза обеспечивается определённым комплексом физиологических реакций.

Взгляд на адаптационные процессы с точки зрения медицины, а в дальнейшем психологии и психофизиологии, позволяет прийти к изучению таковых у отдельно взятого индивида. Основополагающее значение для теории адаптации имели работы К. Бернара, А.Д. Слонима и У. Кеннона,

которыми была выдвинута теория гомеостаза и дано его определение как постоянства значений комплекса факторов внутренней среды организма, обеспечивающего его оптимальную жизнедеятельность.

Следующим этапом развития учения об адаптации было его применение в области психологии. Происходит усложнение задачи – подразумевается, что организм изучаемого объекта подчиняется не только физиологическим законам, но обладает когнитивными способностями. Ж. Пиаже [14] выделил две стороны психологической адаптации: ассимиляцию (комплекс реакций личности, направленных на осознание изменений факторов среды) и аккомодацию (комплекс реакций, направленных на коррекцию собственных когнитивных систем). Подобная классификация также отражает философский смысл изучаемого явления.

На основе теории гомеостаза Г. Селье разработал концепцию общего стрессового или адаптационного синдрома [19]. В случае резкого изменения средового воздействия, что организм воспринимает в качестве стресса, процесс адаптации протекает в три стадии: 1) стадия тревоги, во время которой происходит обострение защитных сил организма; 2) стадия сопротивления, то есть собственно преодоления негативных последствий воздействия и повышенной стрессоустойчивости; 3) стадия истощения, наступающая в случае длительного воздействия стрессовых факторов и невозможности организма к ним приспособиться. В современной литературе её иногда называют стадией дезадаптации, то есть потери индивидуумом способности к сопротивлению воздействиям отрицательных факторов, невозможности выполнять свои социальные функции и, возможно, физиологических нарушений на почве продолжительного стрессового состояния. Автор утверждает, что стрессовые реакции являются стереотипными для всех организмов.

Заслуживает упоминания концепция Э. Бауэра, который также изучал процессы адаптации как способ поддержания равновесия между организмом и средой [2].

Адаптационный процесс, протекающий в человеческом организме, в настоящее время рассматривают с точки зрения психофизиологии – на стыке медицины и психологии. Акценты в данном случае ставятся на индивидуальных качествах личности, её психофизиологических особенностях, генетически детерминированных и оказывающих несомненное влияние на преодоление стрессовой ситуации и восстановление гомеостаза [5].

В настоящее время большое значение придаётся изучению адаптации социальной, то есть процессу и результату активной интеграции личности в

определённую общественную среду и обретения собственного в ней места [9]. Таким образом, происходит сближение понятий «социальная адаптация» и «социализация», что характеризуется как получение субъектом общественного опыта, усвоения комплекса ценностей, знаний и навыков [3]. Ряд исследователей утверждает, что во многом процесс адаптации определяет специфика конкретной профессиональной деятельности [22]. Появляются понятия «производственная» и «учебная» адаптация. Поэтому уместно в случае изучения адаптации студенчества говорить об адаптации профессиональной, в процессе которой молодые люди усваивают этику профессионального поведения, изучают производственные нормы, начинают ощущать себя в качестве представителей избранного рода деятельности.

Н. Н. Мельникова в своих работах утверждает ряд положений, непосредственно относящихся к студенческой адаптации:

1. В адаптационном процессе взаимодействуют две системы, между которыми существует дисбаланс.
2. Целью контакта между данными системами служит установление относительного баланса.
3. В процессе взаимодействия в системах происходят изменения, способствующие установлению баланса.
4. Эффективность процессов адаптации определяют индивидуальные свойства личности.
5. Адаптация студентов первого курса к обучению в учреждении высшего образования представляет собой формирование продуктивной организации учебной и социальной деятельности конкретного индивида [13].
6. В процессе адаптации студент овладевает различными формами учебной деятельности, знаниями, умениями и навыками, соответствующими избранной профессии.
7. Одной из важнейших функций адаптации является социализация студента, способствующая эффективности включения в профессиональную деятельность.

Адаптационные процессы у студентов первого курса рассматривались многими исследователями, как зарубежными, так и отечественными.

Практически все они не ограничиваются пониманием данного вида адаптации как всего лишь приспособления к новым условиям обучения, а считают, что он подразумевает развитие молодого человека как личности [9; 21].

Обычно в источниках указывают три вида адаптации студентов первого курса к началу обучения в учреждении высшего образования:

- 1) адаптация формальная, затрагивающая восприятие студентами нового

информационного поля: правил высшей школы, её структуры, новым требованиям и собственным обязанностям в ней;

2) адаптация общественная, то есть процесс «слияния» индивида со студенческой группой и новой группы первокурсников со студенческой общественностью;

3) адаптация дидактическая, то есть освоение первокурсниками новых форм и методов учёбы при овладении основами избранной специальности [20].

Протекание адаптации с затруднениями влечёт за собой нарушение когнитивных процессов, причём в этом случае образуется «порочный круг»: дезадаптация провоцирует сбой функций, что в свою очередь усиливает дезадаптацию. Могут наблюдаться следующие психофизиологические симптомы: быстрая утомляемость, пониженная работоспособность, головные боли, плохое настроение, переходящее в депрессивное состояние, заторможенность или гиперактивность, повышение тревожности. Что в результате может привести как к развитию болезней, так и к нарушению адаптации социальной – потере мотивации к учёбе, пропускам занятий, задолженностям, конфликтам с сокурсниками и преподавателями.

Исследовательская группа, возглавляемая А. А. Деркачом, обозначает следующие этапы студенческой адаптации:

1) этап подготовительный, заключающийся в накоплении первокурсником значимых сведений и представлений о предстоящей учебной и социальной деятельности. Будет индивид проходить этот этап активно или пассивно, зависит от мотивации овладения профессией и индивидуальных психофизиологических качеств;

2) этап стартового психического напряжения, характеризующийся мобилизацией физических, психофизиологических и интеллектуальных возможностей человека, в результате чего формируется основа продуктивного функционирования в новой ситуации;

3) этап острых психических реакций входа, требующий от субъекта адаптации принятия самостоятельных решений. На этом этапе уже можно определить, благоприятно ли протекают адаптационные процессы, то есть способен ли адаптант к конструктивному разрешению проблемы, или же она вызывает агрессию и желание уклониться;

4) этап завершающего психического напряжения наступает в случае положительного формирования адаптации. В ходе данного этапа отмечается привыкание человека к новому образу жизни, выработка стереотипов поведения и начало генерации соответствующего динамического стереотипа;

5) этап острых психических реакций выхода является заключительной стадией адаптационного процесса. Новый динамический стереотип

сформирован, среда деятельности становится привычной [4; 15].

Перейдём к факторам, определяющим протекание адаптационных процессов у студентов. В настоящее время такие факторы классифицируют как объективные и субъективные. Объективные или внешние факторы относятся к среде протекания адаптации: специфика направленности учреждения высшего образования, контакт студентов с администрацией и преподавательским составом, социальные установки, психологическая атмосфера в студенческих группах, характер общественной деятельности, бытовые условия. Субъективные или внутренние факторы зависят от конкретной личности: темпераментальные и психофизиологические особенности, интеллект, мотивация к учёбе, социальная позиция [8]. Особое внимание следует уделить психофизиологическим факторам как основе для индивидуально-личностного подхода к психолого-педагогическому сопровождению студентов-первокурсников в период адаптации, так как тип нервной системы человека определяет многие проявления его деятельности, в частности, характер развития умственных способностей [1; 10]. К таким факторам были отнесены:

1. Адаптивность, как генетически запрограммированная способность организма приспосабливаться к изменениям природной и социальной среды. В. А. Романенко утверждает, что адаптивность связана с общей психической активностью прямой зависимостью и обратной зависимостью – с эмоциональностью. Первостепенное значение в процессах адаптации всех видов имеют нейропсихологические и психофизиологические свойства конкретной личности, а высшей формой проявления адаптации являются поведенческие реакции.
2. Темпераментальные особенности. Студенты со слабым типом нервной системы обладают большей тревожностью, меньшей уверенностью в своих силах, сниженной самооценкой, меньшей адаптивностью. Личности же с сильной нервной системой обладают более ярко выраженными лидерскими качествами, меньшей тревожностью, большими адаптивностью и уверенностью в себе.
3. Уровень интеллектуального развития и интеллектуальной активности. Как ни странно, студенты со средним и низким интеллектуальным уровнем проходят адаптационный период легче, чем студенты с высоким уровнем. Тем не менее, отмечено, что на старших курсах у них уровень интеллекта не падает.
4. Состояние нервно-психического напряжения. Это состояние является составной частью адаптационного процесса, и способствует сохранению нервно-психического здоровья личности. Описаны три вида поведения

человека в данном состоянии: интенсивное (повышение активности, уровня энергетики процессов, наблюдается чёткая мотивация и адекватная оценка проблемы), детензивное (энергетика процессов не меняется, мотивация к активной деятельности может отсутствовать, оценка проблемности ситуации занижена), экстенсивное (ощущение дискомфорта, мотивация нечёткая).

Рассмотрим генетически детерминированные свойства личности, оказывающие влияние на процессы адаптации организма, а так же на его сопротивляемость негативным факторам среды.

Прежде всего, эти особенности оказывают влияние на развитие интеллектуальных качеств. Люди с любым типом нервной деятельности могут обладать высоким интеллектом, но в разных случаях это потребует разных усилий и затрат энергии. Поэтому учебный процесс требует разного подхода к студентам с различными типами нервной системы [17].

Также следует учитывать, что интроверты быстрее и точнее обрабатывают полученную информацию, нежели экстраверты. Это различие психодинамических свойств обуславливает у интровертов более высокую степень интеллекта [16; 17; 18; 20].

Адаптивность, что важно для данного исследования, В. А. Романенко связывал с физической работоспособностью организма. У студенток с выявленной большей степенью адаптивности отмечен значительный потенциал сердечно-сосудистой системы и её тесная интеграция с дыхательной системой. Эти особенности, как уже упоминалось выше, прямо пропорциональны повышенной коммуникативной, психомоторной и общей активности, и обратно пропорциональны высокой интеллектуальной активности. У студенток с низкой адаптивностью отмечена противоположная корреляция [18].

Как мы видим, психофизиологические показатели, акцентуации характера, степень интеллекта воздействуют на процесс адаптации. Основываясь на вышеизложенном, современные исследователи проблемы утверждают, что психолого-педагогическое сопровождение первокурсников во время прохождения адаптационного периода должно быть основано на индивидуально-личностном подходе. Этот подход обеспечивает психофизиологическая диагностика, позволяющая каждому студенту выработать свой личный ритм и стиль обучения, ускорить процесс адаптации и сохранить физическое и психическое здоровье [11]. Она является продуктивным методом выявления личностных характеристик субъектов образовательного процесса и средством повышения его продуктивности. На основе данной диагностики разрабатываются рекомендации для администрации учреждений высшего образования, психологов, кураторов

студенческих групп и преподавателей, напрямую осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение первокурсников [12].

Основная задача диагностирования – определение психолого-педагогического портрета конкретной личности или группы личностей, объектов учебного процесса. Как правило, предметом диагностики являются: степень адаптивности; адаптивный потенциал личности; индивидуальные психофизиологические характеристики, оказывающие воздействие на особенности прохождения адаптационного процесса; вероятность нарушения его протекания.

В рамках программы психолого-педагогического сопровождения первокурсников во время адаптационного периода используются следующие методики.

На первом этапе программы (первичная диагностика) проводятся:

- 1) тесты Г. Айзенка, модификация Т. В. Матолиной, с помощью которых определяем характерологические свойства личности (интра/экстравертность, нейротизм);
- 2) тесты Т. Д. Дубовицкой и А. В. Крыловой на степень психологической адаптивности;
- 3) тесты К. Роджерса и Р. Даймонда на степень социально-психологической адаптивности;
- 4) тест Г. Айзенка на самооценку психических состояний (тревожность, фрустрация, агрессивность, ригидность);
- 5) тест Ч. Д. Спилбергера и Ю. Л. Ханина на самооценку уровня тревожности реактивной и личностной;
- 6) тест Г. Н. Казанцевой на уровень самооценки личности;
- 7) теппинг-тест для определения силы нервных процессов, вбрасывания, утомляемости.
- 8) анкетирование с целью выявления мотивации к учёбе и овладению профессией [12].

Полученные данные вносятся в личный профиль студента «Психологический портрет». Они облегчают преподавателям и психологам знакомство с первокурсниками и позволяют в дальнейшем повысить эффективность психолого-педагогического сопровождения, определить «группы риска». В дальнейшем эта информация становится базисной для проведения работы со студентами на основе индивидуально-личностного подхода. Таким образом, сопровождение заключается в помощи каждому студенту в использовании его личных особенностей для успешной адаптации в высшей школе, наиболее полного раскрытия потенциала в учёбе и осознания своего статуса как будущего профессионала.

По истечении времени адаптационного процесса проводится повторное психодиагностическое тестирование с целью определения успешности адаптации и необходимости дальнейшей работы с конкретными студентами. Учреждения высшего педагогического образования Донецкой Народной республики, с учётом нынешней политической обстановки и военной ситуации, в работе со студентами ставят акценты на формирование личных и профессиональных качеств будущего преподавателя. Огромное внимание процессам адаптации первокурсников уделяют в Институте педагогики в составе ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет» и ФБГОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет». Одним из приоритетных направлений работы со студентами первого курса является психологическое обеспечение воспитательного процесса на основе программы психолого-педагогического сопровождения [6; 7].

Решить проблему адаптации студентов-первокурсников невозможно без глубокого индивидуально-личностного подхода. В настоящее время исследователи проблем адаптации считают её ведущим фактором структуру личности адаптанта. Программа психолого-педагогического сопровождения, способствующая успешному протеканию адаптационного процесса у студентов-первокурсников, должна уделять каждому студенту максимум внимания с учётом его индивидуальных психофизиологических особенностей. Использование данных диагностики во время образовательного процесса и во внеучебной деятельности позволит избежать психологических травм во время периода адаптации, определить степень мотивации студентов к профессиональной деятельности в дальнейшем. Этапы психофизиологической диагностики дают картину протекания адаптационного процесса во времени и выявить его трудности, касающиеся как всего первого курса в целом, так и отдельных студентов.

Литература

1. Айзенк, Г.Ю. Проверьте свои способности; пер. с англ. / Г.Ю. Айзенк. – Москва: Мир, 1972. – 177 с.
2. Бауэр, Э.С. Теоретическая биология / Э.С. Бауэр. – Москва – Ленинград: ВИЭМ, 1935. – 206 с.
3. Безюлева, Г.В. Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной адаптации учащихся и студентов: монография / Г.В. Безюлева. – М.: НОУ ВПО Московский психолого-социальный институт, 2008. – 320 с.

4. Деркач, А.А. Акмеология / А.А. Деркач. – М.: РАГС, 2004. – 424 с.
5. Долгова, В.И. Исследование адаптации первокурсников к обучению в университете / В.И. Долгова, О.А. Кондратьева, Е.С. Нижегородцева // Концепт: электронный журнал. – 2015. – Т. 31. – С. 66–70. – URL:<http://e-koncept.ru/2015/95520.htm> (дата обращения: 01.10.2021).
6. Зябрева, С.Э. К вопросу о социализации студентов-первокурсников вуза / С.Э. Зябрева // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: – Ялта: РИО ГПА, 2015. – Вып. 48. – Ч. 2. – 252 с.
7. Зябрева, С.Э. Роль кафедры педагогического вуза в социальной адаптации студентов-первокурсников / С.Э. Зябрева, А.И. Погромская, В.О. Степчук // Донецкие чтения-2019: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности: Материалы IV Международной научной конференции (Донецк, 31 октября 2019 г.). – Том 6: Педагогические науки. Часть 1 / под общей редакцией проф. С.В. Беспаловой. – Донецк: Изд-во ДонНУ, 2019. – 390 с.
8. Казначеев, В.П. Адаптация и конституция человека / В.П. Казначеев. – Новосибирск: Наука, Сибирское отделение, 1986. – 124 с.
9. Карпов, А.В. Психология профессиональной адаптации: монография / А.В. Карпов, В.Е. Орел, В.Я. Тернопол. – Ярославль: Институт «Открытое общество», РПО, 2003. – 161 с.
10. Кошелева, Е.Ю. Адаптация первокурсников к университетской жизни: факторы стресса и механизмы поддержки / Е.Ю. Кошелева, Ю.А. Подворчан, А.Р. Яруллина // Молодой ученый. – 2015. – № 11 (91). – С. 1362-1364.
11. Маховицкая, Т.П. (Столярова). К вопросу об адаптации студентов первого курса к обучению в вузе и необходимости психофизиологического тестирования / Т.П. Маховицкая (Столярова) // Ценностно-личностные и профессиональные ориентиры студентов нового поколения: сб. матер. III Респ. науч.-практ. интернет-конф. с междунар. участием, 13-24 февр. 2018 г., г. Горловка. – Горловка: Изд-во ОО ВПО «ГИИЯ», 2018. – С. 144-149.
12. Маховицкая, Т.П. (Столярова). Некоторые психофизиологические показатели адаптации студентов к условиям обучения / Т.П. Маховицкая (Столярова) // Донецкие чтения – 2019: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности. Т. 2: Химико-биологические науки: сб. матер. IV Междунар. конф., 31 окт. 2019 г., г. Донецк. – Донецк: Изд-во ДонНУ, 2019. – С. 390-392.
13. Мельникова, Н.Н. Проблема социально-психологической адаптации. Некоторые подходы к изучению / Н.Н. Мельникова // Социальная психология. Теория. Эксперимент. Практика. – 2000. – Т. 2. – С. 266-270.

14. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 680 с.
15. Реан, А. А. Психология адаптации личности: анализ, теория, практика / А.А. Реан, А.Р. Кудашев, А.А. Баранов. – Санкт-Петербург: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 479 с.
16. Романенко, В.А. Особенности восприятия зрительных и слуховых стимулов лицами с полярными уровнями психомоторной активности / В.А. Романенко, Д.А. Кочура // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: сб. науч. трудов. – №23. – Харьков, 2005. – С. 133-135.
17. Романенко В.А. Психофизиологические корреляты интеллекта / В.А. Романенко, Н.В. Гончарова // Вісник Луганського національного університету ім. Т.Г. Шевченка (Біологічні науки). – 2006. – №13 (108). – С. 111-116.
18. Романенко, В.А. Психофизиологический статус студенток / В.А. Романенко. – Донецк: Изд-во ДонНУ, 2013. – 195 с.
19. Селье, Г. Очерки об адаптационном синдроме / Г. Селье ; Под ред. и вступ. ст. М.Г. Дурмишьяна. – Москва: Медгиз, 1960. – 254 с.
20. Шолохова, Г.П. Адаптация первокурсников к условиям обучения в вузе и ее психолого-педагогические особенности / Г.П. Шолохова, И.В. Чикова // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2014. – № 3 (164). – С. 103-107.
21. Dyson R., Renk K. Freshmen Adaptation to University Life: Depressive Symptoms, Stress and Coping // Journal of Clinical Psychology. – 2006. – Vol. 62. – Issue10. – P.1231-1244.
22. Smith M.L. The Transition to University: Adaptation and Adjustment: Master of Arts Dissertation / M. L. Smith; University of Saskatchewan, 2008. – 122 p.

Аннотация

Столярова Т.П. К вопросу об истории изучения процесса адаптации студентов первого курса к обучению в учреждениях высшего образования

В статье дан краткий обзор исследований одного из важнейших научных понятий – явления адаптации. Вопрос рассматривается применительно к актуальной педагогической проблеме – созданию благоприятных условий для прохождения студентами-первокурсниками периода адаптации к обучению в учреждении высшего образования. В

качестве ключевого момента программы психолого-педагогического сопровождения выделяется индивидуально-личностный подход к студентам. Особое значение в этом случае приобретает изучение личностных характеристик молодых людей, оказывающих влияние на протекание адаптационных процессов. Средством для этого выступает психофизиологическое тестирование, позволяющее выявить темпераментальные, адаптивные и другие индивидуальные особенности каждого конкретного студента.

Ключевые слова: адаптация, адаптивность, личностные характеристики, темпераментальные особенности, интеллектуальная активность.

Summary

Stolyarova T.P. To the question of the history of studying the process of adaptation of first-year students to study at a university

The article gives a brief overview of the studies of the phenomenon of adaptation as one of the most important scientific concepts. The issue is considered in relation to the actual pedagogical problem of the creation of favorable conditions for the first– year students to pass the period of adaptation to study at a higher educational institution. As a key point of the program of psychological and pedagogical support, an individual– personal approach to students is singled out. Of particular importance in this case is the study of the personal characteristics of young people that influence the course of adaptation processes. The means for this is psychophysiological testing, which allows to identify the temperamental, adaptive and other personal characteristics of each individual student.

Keywords: adaptation, adaptability, individual characteristics, temperamental features, intellectual activity.