

Министерство науки и высшего образования РФ
Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского

НАУЧНЫЕ ТРУДЫ
Калужского государственного
университета имени К.Э. Циолковского

Серия
Психолого-педагогические науки

2022

Калуга – 2022

УДК 009
ББК 72
Н 34

Печатается по решению
Редакционно-издательского совета
КГУ им. К.Э. Циолковского

Научные труды Калужского государственного университета имени К.Э. Циолковского. Серия: Психолого-педагогические науки. 2022. – Калуга: Издательство КГУ имени К.Э. Циолковского, 2022. – 102 с.

ISBN 978-5-88725-653-5

В настоящее издание включены материалы докладов психолого-педагогических секций Четвёртых Калужских университетских чтений.

Сборник предназначен для научных работников, специалистов, преподавателей и обучающихся, интересующихся актуальными вопросами психологии и педагогики.

Редакционная коллегия:

Исадченко С.О. (гл. редактор)	Макарова В.А.
Авакян Р.В.	Пацакула И.И.
Авраменко Н.Н.	Подольская И.А.
Астахов А.В.	Прокофьева О.Н.
Биба А.Г.	Спиженкова М.А.
Горбачева Е.И.	Фомин А.Е.
Иванова И.В.	Чиркова Н.И.
Краснощеченко И.П.	Хотеева Р.И.
Коненкова Н.В.	

© КГУ им. К.Э. Циолковского, 2022

СОДЕРЖАНИЕ

Социально-психологические проблемы развития личности

Авраменко Н.Н.

Индивидуально-психологические особенности личности студентов с разной степенью выраженности стресса..... 5

Белодед Д.Р., Енгальчев В.Ф.

Психологическая безопасность личности в условиях популяризации нового формата семейного образования..... 14

Исадченко С.О., Новосёлов М.Р.

Мотивационный проект формирования готовности к преподавательской деятельности у активистов студенческого научного общества..... 20

Хотеева Р.И.

Особенности трансформации семейных ценностей в эпоху деструкций современного института семьи..... 26

Современное дошкольное и начальное образование: актуальные проблемы теории и практики, инновации, перспективы развития

Биба А.Г.

Содержание и организационные основы профессиональной подготовки будущих педагогов к формированию системы универсальных учебных действий у младших школьников на уроках литературного чтения..... 31

Биба А.Г., Лисенкова Е.Б.

К проблеме обучения письму детей с речевыми нарушениями в классах инклюзивного образования..... 35

Ворсобина Н.В.

Актуальные проблемы образования лиц с расстройствами аутистического спектра..... 39

Зиновьева В.Н.

Организации исследовательской деятельности будущих учителей начальных классов в рамках музейной педагогики..... 45

Павлова О.А.

К вопросу об организации работы студенческого научного общества в Институте педагогики..... 51

Чиркова Н.И.

Компетентностно-ориентированные образовательные ситуации как единица профессиональной подготовки будущего учителя..... 57

**Инновационные подходы в теории и практике образования
в области физической культуры и спорта**

Котуранова И.Д.

Школьный спортивный клуб: проблемы и особенности..... 62

Матчинова Н.В., Жирная О.В.

Факторы риска развития избыточной массы тела у студентов..... 67

**Социальная адаптация детей и молодежи
в современных социально-культурных условиях**

Астахова Л.Г.

Эмоционально-ценностный компонент профессиональной готовности будущего педагога образования..... 74

Иванова И.В.

Ответственность личности как показатель её социальной компетентности и готовности к саморазвитию..... 81

Макарова В.А.

Социальная компетентности личности и её формирование в современных социокультурных условиях..... 88

Познякова К.Н.

Исследование нормоприятия в сфере личностного развития обучающихся в образовательной среде современной школы (на примере МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 14» города Калуги..... 96

Социально-психологические проблемы развития личности

УДК 159.9

**Индивидуально-психологические особенности личности студентов с
разной степенью выраженности стресса**

Н.Н. Авраменко

Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского, Калуга

Статья посвящена проблеме изучения индивидуально-психологических особенностей личности студентов с высокой степенью выраженности стресса и отсутствием его признаков.

В соответствии с поставленной целью были определены задачи исследования: выявить степень выраженности стресса у студентов; оценить эмоциональные реакции студентов в ситуациях, связанных с появлением трудностей, препятствующих достижению потребностей; определить внутриличностные ресурсы студентов с высокой степенью выраженности стресса и отсутствием его признаков.

Ключевые слова: стресс, совладающее поведение, ресурсы, студенты, межличностные отношения, фрустрация.

**Individual psychological characteristics of the personality of students
with varying degrees of stress**

N.N. Avramenko

Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovski, Kaluga

The article is devoted to the problem of studying the individual psychological characteristics of the personality of students with a high degree of stress and the absence of its signs.

In accordance with the goal, the following tasks were defined: to identify the severity of stress in students; to assess the emotional reactions of students in situations associated with difficulties that hinder the achievement of needs; to determine the internal resources of students with a high degree of stress and the absence of its signs.

Keywords: stress; coping behavior, resources, students, interpersonal relationships, frustration.

Современная ситуация развития общества предъявляет повышенные требования к адаптационному потенциалу студентов. Это связано с повышением требований к будущим специалистам, увеличением интенсивности учебной нагрузки, уменьшением свободного времени. В новых Образовательных стандартах высшего образования содержится

обязательное требование определения профессиональных компетенций на основе профессиональных стандартов, соответствующих профессиональной деятельности выпускников. Будущие специалисты должны быстро принимать решения, быть готовы действовать в ситуациях с высокой степенью неопределённости, обладать способностью противостоять воздействию разного рода затруднений. В связи с этим изучение индивидуально-психологических особенностей личности студентов, которые являются ресурсом, обеспечивающим успешность выполнения работы, сохранения психического и психологического здоровья, и тем самым повышающих их устойчивость к развитию профессионального стресса является актуальным.

Проблеме изучения психологического стресса и совладающего поведения посвящено много теоретико-эмпирических исследований (Lazarus R., Folkman S., Hobfoll S., Moos R., Frydenberg E., Skinner E., Л.И. Анцыферова, В.А. Бодров, А.Б. Леонова, Т.Л. Крюкова, И.М. Никольская, и др.). Особенно актуальна проблема изучения профессионального стресса.

Выделяют три основных типа концептуальных парадигм анализа стресса. В парадигме соответствия в системе «личность-среда» стресс – это дисбаланс между требованиями окружающей среды (физической, трудовой, социальной) и наличными ресурсами человека. В процессуально-когнитивной парадигме стресс рассматривается как процесс развития индивидуально-личностных форм адаптации к осложнённым условиям деятельности, главными компонентами которого являются когнитивная оценка и копинг-стратегии. В парадигме регуляции состояний под стрессом понимают особый класс состояний с богатой феноменологией, возникающих в результате применения механизмов регуляции деятельности и поведения [3].

В обобщающих исследовательских парадигмах понятия стресса и стресс-резистентности рассматриваются как «мера успешности адаптации субъекта к динамическим условиям окружения», а сохранность деятельности и здоровья -главным критерием оценки индивидуальной адаптации. Как отмечает Леонова А.Б., до сих пор не найден устойчивый набор индивидуальных качеств и личностных черт, которые можно считать индикатором устойчивости к стрессу [4].

Существует много доказательств ресурсной основы саморегуляции. Р. Бауместейстер, Б. Шмейчель и К. Вогс предложили модель силы ресурсов [11]. Согласно этой модели действия саморегуляции ведут к расходу ресурсов, а когда ресурсы истощаются, человек не может проявить эффективность при решении других задач саморегуляции (в других сферах жизнедеятельности). Сергиенко Е.А. считает, что ресурсной основой контроля поведения являются индивидуальные когнитивные, эмоциональные и волевые ресурсы субъекта [5].

Потенциал, резервы и ресурсы подключаются на разных уровнях реализации и регуляции субъектной активности и обеспечивают

продуктивное поведение. Потенциал включает психодинамические, личностные и социально-психологические свойства. Он определяет границы регулятивных возможностей человека и направление их реализации. Потенциальные возможности становятся функциональным резервом и ресурсом (субъектным и intersубъектным) в реальной ситуации, когда необходимо справиться с трудной ситуацией. Ресурс – это актуальный механизм регуляции активности человека, связанный с его достижениями, в отличие потенциала как возможного. В резерве на первое место выходит физиологический и психодинамический компонент, он является энергодинамической основой психической деятельности [1; 5; 8; 9].

Хазова С.А. доказывает, что ресурсы субъекта имеют ментальную природу. Они органически связаны с процессами концептуализации, благодаря которым субъект наделяет ценностью, значимостью для достижения своих целей объекты внешней и внутренней среды. Ресурсы поддерживают субъектность, могут расходоваться, восстанавливаться, использоваться, мобилизоваться, выполнять разнообразные функции. В большей степени они проявляются в неблагоприятных условиях, отражают эффективность деятельности и поведения, в том числе и совладающего. Субъективно ресурсы представлены в виде образов, представлений и знаний о собственных возможностях в конкретной ситуации [9].

В качестве ресурсов могут выступать внутренние и внешние условия: качества человека как личности и субъекта, стратегии совладания, качества саморегуляции, образование, здоровье, благосостояние семьи и др. Объекты физической и социальной среды могут становиться ресурсами для субъекта, если он связывает с ними достижение своих целей, удовлетворение потребностей [8; 9].

Цель и задачи исследования. Методика

Целью нашего исследования выступило изучение индивидуально-психологических особенностей личности студентов с высокой степенью выраженности стресса и отсутствием признаков стресса.

В соответствии с поставленной целью были определены задачи исследования: выявить степень выраженности стресса у студентов; оценить эмоциональные реакции студентов в ситуациях, связанных с появлением трудностей, препятствующих достижению потребностей; определить внутриличностные ресурсы студентов с высокой степенью выраженности стресса и отсутствием признаков стресса.

В работе была выдвинута следующая гипотеза: высокая выраженность стресса у студентов связана со склонностью к конфликтным проявлениям, тенденцией к доминированию, стремлением обвинять других и отказом от самостоятельного решения проблем.

В эмпирическом исследовании была использована выборка, которая состояла из 42 студентов. Из них: 8 – юноши; 34 – девушки. Возраст испытуемых 19-20 лет.

Степень выраженности стресса оценивался нами по уровню профиля, полученного с помощью личностного опросника ММРІ [7]. Также с помощью этой методики мы диагностировали социально-обусловленные черты личности.

Для оценки эмоциональных реакций студентов в ситуациях, связанных с появлением трудностей, препятствующих достижению цели и отношения к другим, применялся Фрустрационный тест С. Розенцвейга [10].

Для выявления социально-психологических особенностей личности (характеристик стилей межличностного взаимодействия) применялась «Методика для диагностики межличностных отношений» Т. Лири [2].

Для оценки эмоционального состояния и отношения испытуемых к другим мы использовали субтест «Задание на воображение» из «Рисуночного теста Силвер» (РТС) [6].

Результаты исследования обрабатывались посредством процедур математической статистики: описательная статистика, методы анализа достоверности различий по критерию Манна-Уитни.

Результаты исследования и их обсуждение

В начале исследования с помощью личностного опросника ММРІ нами были получены результаты, которые представлены в табл. 1

Таблица 1 – Степень выраженности стресса у студентов (n=42)

<i>Показатели</i>	<i>n, в %</i>
Отсутствие признаков стресса	24
Устойчивость к стрессу снижена	24
Высокая выраженность стресса	24
Низкая достоверность показателей	28

Степень выраженности стресса оценивался нами по уровню профиля. Соответственно были выделены нормальные, утопленные и пограничные профили.

У испытуемых с нормальным профилем отсутствуют признаки стресса и выраженные затруднения в адаптации. Утопленный профиль является показателем контролируемого и сдерживаемого эмоционального напряжения. Студенты с таким профилем тратят много сил на адаптацию, их устойчивость к стрессу снижена. Пограничный профиль говорит о чрезмерно выраженном возбуждении, затруднениях в адаптации, высокой выраженности стресса.

По полученным данным участники исследования были разделены на группы по степени выраженности стресса. В первую группу вошли респонденты с отсутствием признаков стресса, вторую группу составили респонденты с высокой степенью выраженности стресса. Испытуемые,

профили которых не являются достоверными, не приняли участие в дальнейшем исследовании.

Также мы проанализировали рельеф профилей испытуемых 1 и 2 группы. Он является показателем устойчивости индивидуальных особенностей личности, степени выраженности различных черт. Ни у одного студента с высокой выраженностью стресса нет линейного рельефа профиля. Это означает, что у них мало способов реагирования, узкий поведенческий репертуар, отсутствует гибкость и устойчивость поведения, низкая способность контролировать своё поведение, приспосабливаться к ситуации, решать разнообразные задачи.

Подсчёт критерия U Манна-Уитни подтвердил достоверность различий между группами испытуемых (табл.2) по следующим шкалам:

Таблица 2 – Шкала критерия U Манна-Уитни

Шкала	Уэмп
1 Сверхконтроля*	24,5
2 Пессимистичности**	17,5
3 Эмоциональной лабильности	32,5
4 Импульсивности**	10
5 Мужественности-женственности	43
6 Ригидности**	18,5
7 Тревожности*	24
8 Индивидуалистичности**	17,5
9 Оптимистичности	38
0 Интроверсии	34

Примечание: ** $p \leq 0,01$, * $p \leq 0,05$; $U_{0,05}=27$; $U_{0,01}=19$

Таким образом для испытуемых второй группы (с высоким уровнем выраженности стресса) наиболее характерно: повышенное беспокойство за состояние здоровья (шкала 1); подавленное настроение, сниженный уровень побуждений и активности (шкала 2); игнорирование социальных норм, требований и правил поведения, импульсивность (шкала 4); ригидность, аффективная насыщенность переживаний, враждебность, склонность к трудно корректируемым убеждениям (шкала 6); опасения, страхи, навязчивое поведение (шкала 7); уход в себя, что проявляется в непредсказуемости поступков, иррациональном подходе к решению проблем, отрыве от реальности (шкала 8).

На втором этапе исследования мы использовали Фрустрационный тест С. Розенцвейга. Студенты с отсутствием признаков стресса предпочитают импунитивные реакции с фиксацией на препятствии (М') или на самозащите

(М). Следовательно, они не замечают трудности фрустрирующей ситуации, избегают осуждения себя и других людей. Такие реакции характеризуют толерантное поведение в сложных ситуациях, независимость в поведении, творческий подход к решению проблемы.

Для учащихся с высокой выраженностью стресса наиболее характерны экстрапунитивные реакции с фиксацией на самозащите (Е') или на разрешении ситуации (е), а также импунитивные реакции с фиксацией на разрешении ситуации (m). Таким образом при столкновении с трудностями они обвиняют других, проявляют агрессию, перекалывают ответственность за разрешение проблемы на плечи партнера по ситуации или ждут, когда вопрос решиться сам собой. Однако подсчёт критерия U Манна-Уитни не подтвердил достоверность различий между группами испытуемых.

С помощью «Методики диагностики межличностных отношений» Т. Лири нами получены данные, которые представлены на рисунке 1.

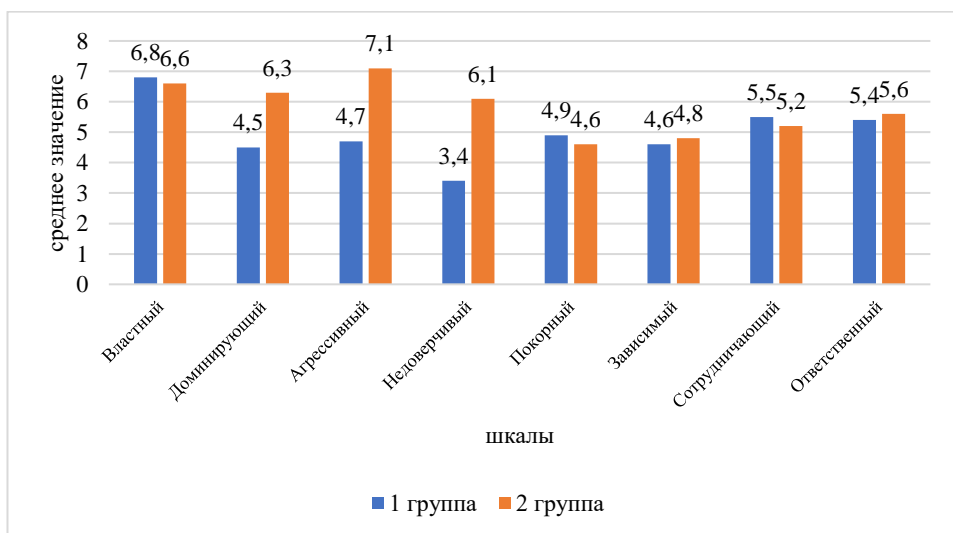


Рисунок 1 – Типы межличностных отношений испытуемых

На основании результатов, представленных на рис. 1, можно сделать вывод о том, что для студентов с высокой выраженностью стресса наиболее характерны доминирующий, агрессивный и недоверчивый типы межличностных отношений. Следовательно, они более независимы, настойчивы в достижении цели, прямолинейны, агрессивны, склонны к конфликтным проявлениям и соперничеству. Их обидчивость, недоверие и

недовольство окружающими, критицизм и подозрительность негативно влияют на межличностные отношения.

Подсчёт критерия U Манна-Уитни подтвердил достоверность различий между группами испытуемых (табл.3).

Таблица 3 – Достоверность различий между группами испытуемых

Шкала	Uэмп
Независимый-доминирующий*	23
Прямолинейный-агрессивный*	20,5
Недоверчивый-скептический**	12,5

Примечание: ** $p \leq 0,01$, * $p \leq 0,05$; $U_{0,05}=27$; $U_{0,01}=19$

Для оценки трудностей испытуемых их отношения к себе и другим мы использовали один из субтестов «Рисуночного теста Силвер» (РТС), который называется «Задание на воображение». Это задание обеспечивает доступ к когнитивным и творческим навыкам, фантазиям человека. Испытуемым предлагают несколько изображений (предметов, животных и людей), просят выбрать из них две картинки и придумать, что может происходить между персонажами, а затем нарисовать это и написать историю на основе рисунка.

Мы сравнили рисунки и рассказы студентов первой и второй группы. Данные представлены на рисунке 2.

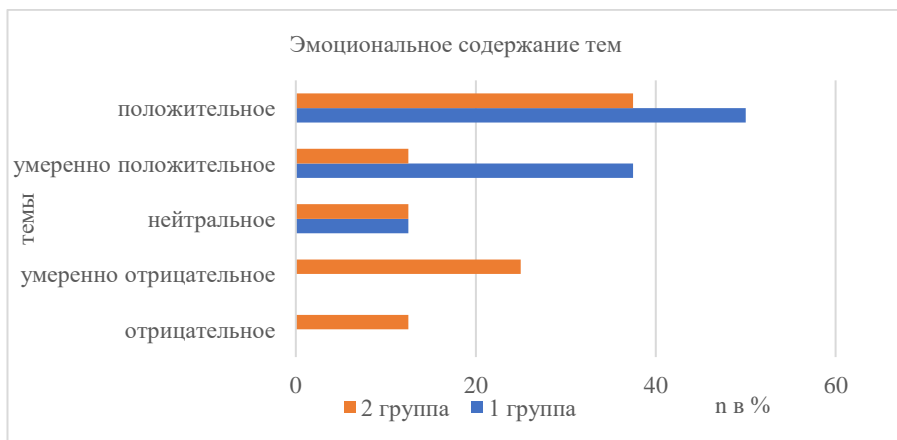


Рисунок 2 – Эмоциональное содержание тем в рассказах студентов

У большинства испытуемых с высокой выраженностью стресса встречаются темы с выраженным и умеренно отрицательными содержанием. Это выражается в изображении печальных, одиноких, беспомощных,

несчастливых, находящихся в опасности персонажей. Они испуганны, злятся, нападают, разрушают. Взаимодействие между персонажами неприятные, напряжённые, враждебные.

У всех респондентов с отсутствием признаков стресса встречаются только темы с умеренным или выражено положительным содержанием. Персонажи или предметы на их рисунках счастливы, довольны, успешны, достигают своих целей. Отношения любви и заботы, дружественные, приятные.

Заключение

У студентов с отсутствием признаков стресса много способов реагирования, широкий поведенческий репертуар, присутствует гибкость и устойчивость поведения, высокий уровень развития способности контролировать своё поведение, приспосабливаться к ситуации, решать разнообразные задачи.

Большинство респондентов стараются не замечать трудности фрустрирующей ситуации, избегают осуждения себя и других людей. Напротив, многие студенты с высокой выраженностью стресса при столкновении с трудностями склонны обвинять других, проявлять агрессию, перекладывать ответственность за разрешение проблемы на плечи партнера по ситуации или ждать, когда вопрос решится сам собой. Они также негативно относятся к себе и другим.

Барьером на пути преодоления трудностей учащихся главным образом выступают доминирующий, агрессивный и недоверчивый типы межличностных отношений. Это проявляется в их прямолинейности, агрессивности, склонности к конфликтным проявлениям и соперничеству. Обидчивость, недоверие и недовольство окружающими, критицизм и подозрительность негативно влияют на совладание с трудными ситуациями.

Список литературы:

1. Бодров, В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление. [Электронный ресурс] / В.А. Бодров // Москва, Саратов: ПЕР СЭ, Ай Пи Эр Медиа, 2019. 528 с. URL: <https://www.iprbookshop.ru/88196.html> (дата обращения: 08.12.2021).
2. Глуханюк, Н.С. Практикум по психодиагностике: Учебн. пособие. М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. 192 с.
3. Леонова, А.Б. Комплексная стратегия изучения профессионального стресса: от диагностики к профилактике и коррекции // Психологический журнал, 2004. Т.25, №2. С.75-85.
4. Леонова, А.Б. Комплексные психологические технологии управления стрессом и оценка индивидуальной стресс-резистентности: опыт интеграции

различных исследовательских парадигм // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2016. № 3. С. 63-72.

5. Сергиенко, Е.А. Контроль поведения: индивидуальные ресурсы субъектной регуляции [Электронный ресурс] / Е.А. Сергиенко // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2009. № 5(7). URL:<http://psystudy.ru>.

6. Силвер, Р., Копытин А.И. Рисуночный тест Силвер – диагностика когнитивной и эмоциональной сфер личности: методическое руководство. Санкт-Петербург: ИМАТОН, 2006. 128 с.

7. Соломин, И.Л. Личностный опросник ММРІ. Санкт-Петербург: ИМАТОН, 2006. 80 с.

8. Толочек, В.А. Задатки – способности – ресурсы: онтогенез и социальная успешность человека // Б.М. Теплов и современное состояние дифференциальной психологии и дифференциальной психофизиологии. Материалы международной юбилейной конференции к 120-летию со дня рождения Б.М. Теплова. Под редакцией М.К. Кабардова, А.К. Осницкого. 2017. С. 101-106.

9. Хазова, С.А. Ментальные ресурсы субъекта: природа, функции, динамика // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2014. Т. 20, № 4. С. 47-53.

10. Ясюкова, Л.А. Фрустрационный тест Розенцвейга. Диагностика реакций в ситуациях конфликта: методическое руководство. Санкт-Петербург: ИМАТОН, 2007. 128 с.

11. *Baumeister, R.F., Schmeichel, B.J., Vohs, K.D.* Self-Regulation and executive function: The Self as controlling agent // A.W. Kruglanski, E.T.Higgins. *Social psychology: Handbook of basic principles* (2nd ed.). New York: Guilford Press, 2007, pp. 516–539.

**Психологическая безопасность личности
в условиях популяризации нового формата семейного образования**
Д.Р. Белодед, В.Ф. Енгальчев

Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского, Калуга

В настоящее время тема семейного образования актуальна и востребована. В основном это связано с рядом возможностей, которые может предложить эта форма обучения. Семья – источник жизни, развития и становления фундаментальных основ личности индивида. Однако тема семейного образования весьма спорна. Наряду с положительными факторами такая форма обучения имеет свои недостатки. В данной статье семейное образование рассмотрено в контексте психологической безопасности личности обучающегося.

Ключевые слова: семейное образование, психологическая безопасность, интернет, родители, педагогические риск.

**Psychological safety of the individual in the context of the promotion
of a new format of family education**

D.R. Beloded, V.F. Engalychev

Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovski, Kaluga

Currently, the topic of family education is relevant and in demand. This is mainly due to the range of opportunities this form of study has to offer. The family is the source of life, development and formation of the fundamental foundations of the individual's personality. However, the topic of family education is highly controversial. Along with positive factors, this form of education has its drawbacks. In this article, family education is considered in the context of the psychological security of the student's personality.

Key words: family education, psychological safety, Internet, parents, pedagogical risk.

Семейное образование требует высокого уровня дисциплины со стороны родителей, лишь при условии их особой ответственности такая форма обучения может иметь право на существование. Формат получения образования в семье означает, что в муниципальной школе осуществляет контроль получения общего базового образования только на основании итоговой государственной аттестации, которое дает право на получение

аттестата об успешном усвоении материала, но ответственность за качество организации учебно-воспитательного процесса целиком на родителях. Причины, по которым родители не хотят вести своих детей в школу, относительно понятны. Одни пытаются избавить детей от ненужной информационной нагрузки, другие – избежать психологического насилия, третьи – в целом стараются создать максимально комфортные условия для воспитания ребенка.

Отказ от обучения в школе лишает ребенка возможности совместного прохождения общеобразовательной программы со сверстниками-одноклассниками, в ходе которого ученик приобретает навыки разрешения межличностных конфликтов, знакомится с такими понятиями как взаимовыручка, учится находить условия взаимовыгодные для обеих сторон [4]. Конечно, эта проблема частично может быть решена непрерывными посещениями дополнительных спортивных секций и творческих кружков. Но все же по прошествии школьных лет подросток сталкивается с тем фактом, что его окружает общество, к которому еще нужно адаптироваться, принять его определенные правила и находить способы гармоничного взаимодействия с ним. С проблемой социализации можно столкнуться и при получении следующей ступени образования.

Под семейным образованием подразумевается способ получения образования вне организаций, осуществляющих образовательную деятельность. Роль родительского участия в семейном формате обучения детей в современных условиях достигла особенно высокого уровня. Нередко такое решение принимается одним из родителей, а другой оказывается в состоянии скрытого конфликта в вопросе права на принятие решений о воспитании ребенка. Но в отдельных случаях это спорное решение может перейти в острую фазу конфликта, безопасное разрешение которого возможно лишь с привлечением специалистов педагогических, психологических, социальных и других служб [3]. Однако даже при условии единодушного принятия решения и полной вовлеченности глав семьи в процесс обучения, семейное образование имеет ряд рисков педагогического характера, среди них:

- Неструктурированное содержание образования,
- Проблема выбора оптимального объема получаемых знаний,
- Риск нарушения внутрипредметных и межпредметных знаний,
- Интуитивное (ненаучное) составление программы обучения, учебного плана,
- Искаженный образ учителя, наставника,

- Может быть нарушен принцип систематичности и последовательности,
- Возможно самостоятельное исключение важного материала в случае его «непосильности»,
- Прочность усвоения знаний под контролем ученика и родителя (не педагогов, не профессионалов).

Не обладая специальными педагогическими знаниями и опытом работы в сфере образования, довольно сложно избежать вышеуказанные риски. Не мало важной является также психолого-педагогическая проблема выстраивания отношений на субъект-субъектной основе, которая имеет высокую значимость в процессе взаимодействия ученика и учителя [5].

Существует небезосновательное предположение, что популяризация формата семейного образования имеет прямую зависимость с цифровизацией жизнедеятельности. Доступность интернета, его широкое применение во всех сферах жизни, простота поиска знаний любого содержания и формата передачи создают иллюзию собственной компетентности и вдохновляет на взятие тех ролей, к которым человек вовсе не готов в профессиональном плане.

Довольно многие обучающиеся в школе прибегают к использованию интернета с целью получения готовых решений домашнего задания, что, конечно, мешает процессу качественного усвоения программы. А что касается лиц, перешедших на формат семейного образования, то они зачастую большую часть информации предпочитают получать посредством всемирной сети. Новые темы нередко изучаются через видеоролики YouTube, которым все имеют склонность доверять, не оценивая профессиональную подготовку видеонаставника.

Рассмотрев педагогические риски, отметив вовлеченность в интернет-среду, следует проанализировать возможные риски для психологической безопасности обучающегося в формате семейного образования:

- Психоземotionalные перегрузки вследствие неравномерного поступления большого объема информации.
- Риск нарушения саморегуляции (управления собственным состоянием).
- Искажение мировосприятия, самоактуализации, социализации.
- Дефицит живого общения, сокращения круга эмоционально близких людей.
- Отсутствие критики как фактор формирования неадекватной самооценки.

- Риск возникновения чувства обособленности, одиночества или избранности.
- Нарушение детско-родительских связей.
- Сложности в обеспечении полного психологического переключения с учебной деятельности на отдых в связи с отсутствием смены обстановки (школа/дом).
- Проблематична расстановка ролей внутри семьи, в том числе отсутствие широкого спектра социальных ролей школьника таких, как: «одноклассник», «ученик», «друг», «староста», «дежурный» и др.
- Ребенок-«заложник» родительской организации образования.
- Контент-риски вследствие обучения посредством интернета.

Современному человеку приходится взаимодействовать со слишком большим количеством информации, чтобы адекватно понять суть изучаемого явления и для принятия эффективного решения. В связи с этим становится актуальной проблема информационной перегрузки, которая связана с потерей контроля, чувством напряжения, снижением умственной работоспособности и удовлетворенности работой. Данному риску подвержены и дети школьного возраста, и их родители. Во многом этому способствует повсеместное применение интернета.

Широкое использование всемирной сети, особенно социальных сетей, приводит к одиночеству и социальной изоляции, не говоря уже о злонамеренном поведении в интернете, в частности киберзапугивании, киберпреследовании, шантаже, мошенничестве и др., которое затрагивает значительный процент пользователей сети интернет [6]. Другим контент-риском можно признать нарушение общественных/частных границ: интернет деконструирует искаженное соотношение понятий частной и общественной жизни [2]. Демонстрация своих жилых помещений, работы, домашней жизни и отдыха наносит ущерб границам общественной и личной жизни людей. Пагубные последствия такой необдуманной утечки личных данных могут включать потерю качества жизни, отсутствие конфиденциальности, снижение безопасности и защиты, а также уязвимость социальных отношений – когда друзья и члены семьи чувствуют себя отстающими в сравнении с другими пользователями новых технологий.

При выборе образования в семейной форме не каждому родителю удастся решить такие задачи, как:

- рациональная организация процесса обучения,

- создание оптимальных условий умственного развития с учетом физических и эмоциональных особенностей с целью избежания негативного влияния перегрузок на своих детей,
- обеспечение богатого и всестороннего образования,
- освоение программы обучения в собственном ритме и индивидуальном темпе в соответствии с общепринятыми сроками,
- распределение собственной курсовой нагрузки и на творческую занятость, и на спортивную подготовку.

В современных условиях жизни возникает потенциальная опасность для здоровья школьников: использование средств электронного обучения, изменение организации образовательного процесса, характеризующееся увеличением деятельности на уроке, что приводит к информационному и визуальному избытку, а также увеличивает риск переутомления обучающихся [1].

Семейное образование требует высокой дисциплинированности родителей, так как процессы становления, воспитания, обучения, социализации находятся только под их контролем. И по факту в данном формате никто кроме родителей не может нести ответственность за то, какие знания освоены ребенком. Ими должен быть грамотно спланирован учебный процесс с осуществлением контроля обучения по предмету, организацией практических занятий и преподаванием школьной программы. Переход на семейное образование – сложное решение, при котором важна зрелость, открытость, осознанность, готовность к кропотливой работе и большим затратам временных ресурсов.

Список литературы:

1. Александрова И.Э. Гигиенические принципы и технология обеспечения безопасных для здоровья школьников условий обучения в цифровой образовательной среде / И.Э. Александрова // Вопросы школьной и университетской медицины и здоровья. 2018. № 3. С. 23-33. EDN ZBUUBF.
2. Белодед, Д.Р. Особенности воздействия цифрового контента на развитие психологической безопасности личности / Д.Р. Белодед // Весенние психолого-педагогические чтения: Сборник материалов VI Всероссийской научно-практической конференции, посвящённой памяти почётного профессора АГУ А.В. Буровой, Астрахань, 19 апреля 2022 года. – Астрахань: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования

- «Астраханский государственный университет», 2022. С. 86-89. EDN LTUORB.
3. Горьковая И.А., Енгальчев В.Ф. Спорные вопросы судебно-психологической экспертизы и консультаций о праве на воспитание детей. [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2012. N 1. URL: http://www.medpsy.ru/mpj/archiv_global/2012_1_12/nomer/nomer20.php (дата обращения: 02.05.2022).
 4. Михайлюкова В.С., Мельник И.В. Семейное образование: «за» и «против» [Электронный ресурс] / В.С. Михайлюкова // Актуальные исследования. 2020. №21 (24). С. 116-118. URL: <https://apni.ru/article/1348-semejnoe-obrazovanie-za-i-protiv>
 5. Савотина, Н.А. Личность педагога в новом формате образовательного пространства / Н.А. Савотина // Личность в пространстве и времени. 2019. № 8. С. 175-181. EDN QLTХЕК.
 6. Уварова, Л.Н. Исследование влияния Интернета на людей / Л.Н. Уварова, Н.Р. Арсланова // Мир педагогики и психологии. 2021. № 1(54). С. 51-58. EDN ZRYNMS.

**Мотивационный проект формирования готовности
к преподавательской деятельности
у активистов студенческого научного общества
С.О. Исадченко, М.Р. Новосёлов**

Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, Калуга

В данной статье рассмотрена проблема активного вовлечения студентов университета в научно-исследовательскую деятельность. Представлены результаты опроса студентов 1-5 курсов об их отношении и уровне вовлечения в научную деятельность. На основании проведенного исследования выявлен низкий уровень вовлеченности студентов в научную деятельность. С целью активизации студенческой научно-исследовательской деятельности и увеличения количества обучающихся вовлеченных в научную и исследовательскую деятельность в составе студенческого научного общества в КГУ им. К.Э. Циолковского разработан проект «Научное менторство как механизм вовлечения студентов в научно-исследовательскую деятельность».

Ключевые слова: студенческое научное общество, студенческий научный кружок, научное менторство, вовлечение обучающихся в научную деятельность, преемственность подготовки кадров.

**Motivational project for the formation of readiness for teaching
among activists of the student scientific society
S.O. Isadchenko, M.R. Novoselov**

Kaluga State University K.E. Tsiolkovsky, Kaluga

This article deals with the problem of active involvement of university students in research activities. The results of a survey of students of 1-5 courses about their attitude and level of involvement in scientific activities are presented. Based on the study, a low level of student involvement in scientific activities was revealed. In order to intensify student research activities and increase the number of students involved in scientific and research activities as part of the student scientific society at KSU. K.E. Tsiolkovsky, the project "Scientific mentoring as a mechanism for involving students in research activities" was developed.

Key words: student scientific society, student scientific circle, scientific mentoring, involvement of students in scientific activities, succession of personnel training.

Происходящие в стране социально-экономические преобразования, вступление на путь инновационного развития, увеличивающийся объём информации, наметившаяся тенденция к расширению управленческих функций в профессиональной деятельности обусловили изменение требований, предъявляемых обществом к системе высшего образования в вопросах подготовки будущих специалистов. Научно-технический прогресс, быстрое внедрение науки во все сферы жизни и производства требуют от молодого специалиста не только широкого теоретического кругозора, но и творческого подхода к решению различного рода задач. Поэтому сегодня, как никогда, приобретают практическую значимость умения выпускника адекватно воспринимать возникающие проблемы в профессиональной области, правильно их оценивать, [04] быстро адаптироваться к новым познавательным ситуациям, целенаправленно перерабатывать имеющуюся информацию, знать закономерности её оптимального использования, прогнозировать результаты деятельности, используя свой интеллектуальный и творческий потенциал.

Готовность выпускников высших учебных заведений к преподавательской деятельности в современной действительности предстает как комплекс личностных и функциональных качеств человека, механизм формирования которых сегодня представляет собой целостный социально-педагогический процесс в условиях непрерывного образования.

Научная деятельность позволяет наиболее полно проявить инициативность, индивидуальность, творческие способности и готовность к самореализации личности. Она ведет по пути становления современного специалиста, владеющего не только необходимой базой теоретических знаний, но и навыками творческого мышления, быстрой адаптации к меняющимся условиям. [04]

К настоящему моменту выделяют проблему преемственности научных направлений при вовлечении студентов и аспирантов в научные исследования. Поэтому на данном этапе важно определить потенциал высшего учебного заведения в вопросе организации такого процесса.

Во-первых, функционируют административные подразделения, обеспечивающие техническую и организационную поддержку студентам, вовлекаемым в научно-исследовательскую деятельность.

Во-вторых, под руководством профессорского корпуса КГУ им. К.Э. Циолковского на базе университета работают около 10 научных школ, обеспечивающих потенциально высокий уровень исследовательской

деятельности студентов и, как следствие, являющихся важной частью вовлечения студентов КГУ в научно-исследовательскую деятельность.

В-третьих, на базе каждого института координаторы по НИРС, научные кураторы из числа преподавателей каждой кафедры организуют площадку для регулярной научно-исследовательской деятельности студентов в формате периодических заседаний студенческих научных кружков (СНК). К настоящему моменту в КГУ им. К.Э. Циолковского функционируют более 40 научных кружков.

В-четвертых, в рамках студенческого самоуправления университета организована деятельность Студенческого научного общества КГУ им. К.Э. Циолковского. Деятельность организации привязана к активностям Объединенного студенческого общества и нацелена на популяризацию науки в университете и поддержание студенческой научной среды.

Статистические данные говорят нам о росте научного потенциала университета и развитии условий для научно-исследовательской деятельности. Растет информационная оснащенность и популяризация научной работы на портале вуза и в социальных сетях, однако показатели качества не стабильны. В частности, в 2021-м году снизилось количество докладов на конференциях, уменьшилось число студенческих научных публикаций, сократилось количество работ поданных на конкурсы на лучшую НИР.

Таблица 1 – Статистика студенческой научной деятельности

Показатель	2019	2020	2021
Студенческие конференции, организованные университетом	26	5	62
Численность студентов, принимающих участие в НИР	985	821	1366
Доклады на конференциях	866	979	758
Научные публикации	574	797	615
Работы, поданные на конкурс на лучшую НИР	28	117	90

По результатам проведенных исследований существующая проблема объясняется как формальным уровнем студенческих исследований и, как следствие, меньшей мотивацией преподавателей университета в организации процесса вовлечения обучающихся в научно-исследовательскую деятельность. Так, совместная деятельность студентов по результатам исследования чаще сводится к выступлениям на конференциях или соавторской деятельности, нежели к созданию научного патента или изобретения. В этих условиях нарушается ожидаемая среда для реализации потенциала студентов в научно-исследовательской сфере деятельности, так

как промежуточные исследовательские результаты хуже развиваются в глубокие исследования.

С целью изучения интереса студентов к научной деятельности был проведен опрос. Опросный лист содержал 14 вопросов. В опросе приняли участие 969 студентов 1-5 курсов очной формы обучения.

Результаты опроса дали следующие результаты. Участие в активной деятельности университета, в частности в научной, наиболее выражено принимают студенты 1 курса, второе место занимают второкурсники, третье – третьекурсники, и так далее соответственно. Таким образом мы видим тенденцию уменьшения мотивации студентов с увеличением курса обучения. Возможными причинами являются «вынужденность» научной работы ради положительной оценки, отсутствие или потеря мотивации, слабость горизонтальных и вертикальных связей между участниками исследовательских процессов, недостаточная информационная пропаганда.

Студенты, принявшие участие в исследовании, продемонстрировали следующие результаты: 50,5% опрошенных интересуются наукой и изучают научную литературу чаще раза в месяц. А 34,3% изучают научные труды на постоянной основе. При этом 64% опрошенных не привлекались к научной деятельности в масштабах университета. Таким образом, мы видим, что около половины студентов нашего университета интересуются наукой, но не задействованы в научной сфере вуза.

Наиболее популярными сферами научных исследований являются гуманитарные науки: психология, педагогика и социология.

64% опрошенных ни разу не имели опыта участия в проведении научных исследований. 55,9% опрошенных не знали о существовании специального органа, отвечающего за вовлеченность студентов в научную деятельность (СНО), при этом 28,3% опрошенных узнали о существовании общества в ходе опроса. То есть существует проблема информационной осведомленности о научной деятельности внутри вуза.

В университете создана основа для материальной поддержки студенческой науки. В частности, есть возможность выплаты повышенной стипендии за достижения в науке. С 2020 года введено новое правило выплаты повышенной стипендии: не только обучающиеся на бюджетной основе, но и студенты-договорники могут претендовать на повышенную стипендию, несмотря на это количество претендентов на стипендию в 2022 году существенно не выросло.

Таблица 2 – Статистика поданных заявок на повышенную стипендию в номинации «Наука»

Месяц \ год	2020	2021	2022
февраль	21	31	33
сентябрь	22	41	-

Одним из факторов активизации научно-исследовательской работы студентов является характер организации НИРС в вузе. Особое внимание уделяется координации действий, направленных на поддержку НИР студентов и молодых ученых (аспирантов).

С целью активизации студенческой научно-исследовательской деятельности и увеличения количества обучающихся вовлеченных в научную и исследовательскую деятельность в составе студенческого научного общества в КГУ им. К.Э. Циолковского разработан проект «Научное менторство как механизм вовлечения студентов в научно-исследовательскую деятельность».

Основные задачи проекта связаны с направленностью проекта на увеличение доли обучающихся КГУ им. К.Э. Циолковского, систематически занимающихся научно-исследовательской деятельностью, а также расширением количества и разнообразия мероприятий и числа их участников.

Задачи:

1. Подготовка студентов старших курсов в качестве научных наставников через реализацию обучающего интенсива «Молодой научный лидер».

2. Формирование способности студентов старших курсов в эффективном содействии студентам младших курсов в проведении ими научных исследований.

3. Реализация студентами-менторами сформированных компетенций в области подготовки студентов младших курсов к участию в научных мероприятиях, выполнении самостоятельных научно-исследовательских работ.

4. Активизация межвузовского сотрудничества между студентами на основе научно-исследовательской деятельности.

5. Формирование позитивного опыта взаимодействия студентов-менторов и студентов-исследователей.

6. Организация 12 научных мероприятий для студентов, включая обучающий интенсив «Молодой научный лидер» и поездки студентов в другие вузы для обмена опытом.

7. Тиражирование опыта, полученного в ходе реализации проекта, через подготовку сборников научных статей студентов.

Одной из ведущих идей проекта является привлечение студентов – внешних менторов в рамках организации сотрудничества с вузами г. Тулы, г. Москвы и других регионов РФ в целях обмена опытом и расширения предметного поля студенческих исследований. Реализация проекта предполагает как обеспечение горизонтальных связей между студентами университета, занимающимися наукой, так и сотрудничество со студентами других вузов региона, что расширит методологическое и предметное поле научно-исследовательской деятельности обучающихся. Привлечение в качестве соорганизаторов представителей вузов региональных ООВО позволит расширить внешние связи между студенческими научными обществами.

Реализованный проект позволит получить опыт подготовки студентов-менторов, оценить эффективность реализации НИРС с их участием. По итогам реализации проекта планируется тиражирование полученного опыта и включение данного вида деятельности в работу СНО университета.

Важнейшим итогом реализации проекта может стать решение проблемы преемственности научно-педагогического труда. Ментор, кроме участия в процессах наставничества и развития своего научного и творческого потенциала, становится основой для формирования кадрового резерва университета.

Список литературы:

1. Балезина, Е.А. Положение молодого преподавателя вуза в условиях модернизации высшего образования: риски и их восприятие / [Электронный ресурс] // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского, 2018 № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/polozhenie-molodogo-prepodavatelya-vuzav-usloviyah-modernizatsii-vysshego-obrazovaniya-riski-i-ih-voispriyatie/viewer>

2. Грунт, Е.В., Елисева, Е.С. Имидж профессий и образ молодых преподавателей вузов: особенности взаимодействия // Известия Уральского федерального университета. Серия 3: Общественные науки. 2015. № 3 (143). С. 43-50.

3. Митина, Л.М. Психология профессионально-карьерного развития личности. М.; Санкт-Петербург: Нестор-История, 2019.

4. Смелов, И.А. Технологии вовлечения подростков в научно-исследовательскую деятельность / [Электронный ресурс] / И.А. Смелов, В.Н. Козель // Молодежь и общество: Сборник научных статей. – Москва: Российский государственный социальный университет, 2015. – С. 296-299. – EDN TYBFOL. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23673490>.

УДК 159.9

**Особенности трансформации семейных ценностей
в эпоху деструкций современного института семьи**

Р.И. Хотеева

Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, Калуга

Статья посвящена анализу современных исследований семьи и ценностей семейных отношений, изучению проблемных точек и социально-психологических факторов деструкции современного института семьи, проблем формирования ценностных ориентиров современной молодежи в отношении семьи и семейных отношений.

Ключевые слова: трансформация и социально-психологические факторы деструкции современного института семьи, семейные ценности.

**Features of the transformation of family values
in the era of destruction of the modern institution of the family**

R. I. Khoteeva

Kaluga State University K.E. Tsiolkovsky, Kaluga

The article is devoted to the analysis of modern studies of the family and the values of family relations, the study of problem points and socio-psychological factors of the destruction of the modern institution of the family, the problems of the formation of value orientations of modern youth in relation to the family and family relations.

Keywords: transformation and socio-psychological factors of the destruction of the modern institution of the family, family values.

Современный институт семьи за последние десятилетия претерпевает кардинальные изменения. В ряде стран Европы и Америки на смену прочным семейным узам в традиционной форме понимания брачных отношений, гендерного состава, взаимодействия между членами семьи стала активно пропагандироваться такая форма как однополые браки, неполные семьи, гражданский брак (сожитительство). Причем утверждается, что в данной ситуации личность также имеет возможность реализовать все свои потребности, связанные с семьей, наследством, продолжением рода и воспитанием детей, т.е. она также социализируется в современное сообщество, которое оценивает эти проявления все же достаточно неоднозначно, но вместе с тем не отвергая их, толерантно принимает обозначенные выше формы.

Современное состояние семьи рассматривается одними исследователями с позиции кризиса моногамной семьи (А.И. Антонов, В.М. Медков, А.В. Артюхов и др.), другими – с позиции трансформации семейных структур (С.И. Голод, Т.А. Гурко, А.Р. Михеева и др.). Главное направление эволюции современной семьи – ее трансформация от института к группе. Причем, ослабление важнейших функций семьи (репродуктивной и воспитательной) переживается как кризис семьи, тогда как процессы изменений остальных функций чаще оцениваются как трансформационные. [3].

Трансформация института семьи связана, прежде всего, с ослаблением роли семьи как регулятора социального поведения личности в обществе.

Система ценностных ориентаций любого человека отражает его личностную направленность и может быть представлена в форме сложившихся представлений и убеждений, ориентиров и регуляторов поведения. Исследования семьи и ценностей семейных отношений, отношения современной молодежи к браку указывают, что в социуме стремительно происходит падение семьи как главной человеческой ценности на фоне падения моральных устоев, что ведет к гибели семьи как института личностной социализации. Также утверждается, что происходит динамичная модернизация семьи, связанная с переосмыслением ее роли в жизни человека. В основном трансформация коснулась ее структура и функции, отвечающих потребностям и ценностям современного человека. Все эти явления пагубно отражаются на формировании образа собственной будущей семьи и препятствуют адекватной социализации как отдельно взятого индивида, так и в целом будущей генерации молодых людей [5, 6, 7, 8].

Ряд авторов также подтверждают, что система ценностных ориентаций современной молодежи трансформируется с различной скоростью в зависимости от особенностей социализации в той или иной социокультурной среде [9].

Изучение ценностных ориентаций представителей нескольких поколений в составе одной семьи обладает и несомненными преимуществами, главное из которых состоит в возможности при сравнении разных поколений максимально устранить или нивелировать различия в культурном контексте, социально-экономическом статусе, национальности и религиозных убеждениях.

Вместе с тем проведенные исследования семейных влияний ряда ценностей среднего поколения на уровне индивидуальных приоритетов и ценностных ориентаций на младшее поколение на уровне нормативных идеалов (убеждений) позволили авторам выявить статистически значимые связи по ценностям: традиция; универсализм, стимуляция, власть (уровень значимости, безопасность, то есть особенности поведения представительниц среднего поколения («матерей») оказывают влияние на формирование ценностных убеждений младшего поколения («дочерей») и позволяют утверждать, что каждое последующее поколение не отвергает все ценности предыдущего [4].

Таким образом, анализ проведенных исследований позволяют утверждать, что основными деструктивными факторами распада традиций, ценностей и функций института семьи являются: замена роли и статуса материнства и отцовства на новый обезличенный конструкт («родитель») с размытыми ролями в детско-родительских отношениях, кардинальное изменение бытового уклада в связи перераспределением социальных ролей между женщиной и мужчиной; деморализация личности как проявление свободы нравов в выстраивании семейных отношений, формирующей социальную безответственность перед семьей, а также неустойчивость гендерной идентификации.

Список литературы:

1. Артёмов, Г.П. Поколенческая структура ценностных приоритетов и моральных установок населения России // Вестник Санкт-Петербургского университета. Политология. Международные отношения. 2011. №3.
2. Бурова, С.Н. Социология брака и семьи: история, теоретические основы, персоналии. – Минск: Право и экономика, 2010. – 444 с.

3. Галкина, Е.П., Кадничанская, М. И. Трансформация института семьи в условиях современных модернизационных процессов // Вестник ОмГУ. Серия: Экономика. 2015. №3.
4. Гришина, Н.В., Лавренчук, С.Ю. Ценностные ориентации личности: семья и поколение // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. 2008. №3.
5. Жолудева, С.В. Брачный возраст и психологическая готовность к вступлению в брак [Электронный ресурс] / С.В. Жолудева // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2008. – № 49. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/brachnyy-vozrast-i-psihologicheskaya-gotovnost-k-vstupleniyu-v-brak> (дата обращения: 18.09.2017).
6. Макарова, И.А. Понятие «Брак» в контексте научных теорий [Электронный ресурс] / И.А. Макарова // Вестник ЧелГУ. – 2014. – № 17 (346). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-brak-v-kontekste-nauchnyh-teoriy> (дата обращения: 18.09.2017).
7. Реан, А.А., Андреева, Т.В. Психологические проблемы гражданского брака// Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. – 2009. – № 5.
8. Хотеева, Р.И., Кузнецова, А.С. Особенности отношения к браку студенческой молодежи // Личность в культуре и образовании: психологическое сопровождение, развитие, социализация: материалы Всероссийской научно-практической конференции. 2017. № 5. С. 501-504.
9. Яницкий, М.С., Серый, А.В., Браун, О.А., Пелех, Ю.В., Маслова, О.В., Сокольская, М.В., Санжаева, Р.Д., Монсонова, А.Р., Дагбаева, С. Б., Неяскина, Ю.Ю., Кадыров, Р. В., Капустина, Т. В. Система ценностных ориентаций "поколения z": социальные, культурные и демографические детерминанты [Электронный ресурс] / М.С. Яницкий // СПЖ. 2019. №72. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-tsennostnyh-orientatsiy-pokoleniya-z-sotsialnye-kulturnye-i-demograficheskie-determinanty> (дата обращения: 25.03.2022).

Современное дошкольное и начальное образование: актуальные проблемы теории и практики, инновации, перспективы развития

УДК 371.134

Содержание и организационные основы профессиональной подготовки будущих педагогов к формированию системы универсальных учебных действий у младших школьников на уроках литературного чтения

А.Г. Биба

Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, Калуга

В статье исследуются содержательные компоненты и этапы профессиональной подготовки будущих педагогов начальной школы к реализации образовательного стандарта на уроках литературного чтения. Выделяются и раскрываются аксиологический, знаниевый и деятельностные компоненты названной подготовки; описывается поэтапное формирование указанных компонентов в контексте становления профессиональной компетентности в процессе освоения студентами обязательного цикла дисциплин и вариативной части учебного плана; приводятся соответствующие примеры на материале психолого-педагогической и филологической подготовки.

Ключевые слова: система универсальных учебных действий, компоненты профессиональной подготовки будущего педагога начальной школы, адаптационная и компетентностная ступени методической подготовки.

Technology of professional future teachers' training for formation of systems of universal learning skills of primary school children at literature lessons

A.G. Biba

Kaluga State University named after K.E.Tsiolkovski, Kaluga

The article investigates the content components and stages of professional future primary school teachers' training for implementing of the educational standard at Literature lessons. It determines and describes the axiological,

cognitive and skill components of the mentioned training; describes the gradual formation of these components in the context of competence process of students' studying compulsory subjects and elective parts of the curriculum; some examples are given on the material of the psycho-pedagogical and linguistic training.

Keywords: system of universal learning skills, components of professional future primary school teachers' training, adaption and competence steps of methodic training.

Реализация ФГОС НОО 3-го поколения, в котором подчеркивается приоритет формирования и дальнейшего развития у младших школьников системы универсальных учебных действий (далее УУД) в процессе предметного обучения, обнажает проблему соответствующей профессиональной подготовки учителя. Результаты диагностических исследований метапредметных умений учащихся начальной школ г. Калуги и Калужской области и профессиональной готовности их учителей к формированию УУД, на наш взгляд, позволяют сделать заключение, что реализация требований стандарта осуществляется не в полной мере [2]. Анализ авторами причин данной проблемы определяет необходимость целостной технологии подготовки педагога начального звена общеобразовательной школы к эффективному формированию и развитию УУД у школьников, в том числе на уроках литературного чтения. В рамках данной статьи ограничимся анализом компонентов содержания и этапов исследуемой подготовки.

В образовательной технологии выделяется компонент планируемых результатов обучения (по В.В. Гузееву) [1, с. 36]. В технологии рассматриваемой профессиональной подготовки планируемым результатом обучения будущих педагогов, прежде всего, является комплекс психологических, общепедагогических и специальных методических знаний. Базовые знания о сущности учебного действия и закономерностях овладения им учеником, о видах УУД изучаются студентами в курсах по общей психологии и педагогике и позволяют. Данные знания позволяют будущим педагогам осмысленно (не рецептурно) осваивать затем методические знания о содержании УУД на уроках литературного чтения и способах их формировании и применять их в различных учебных ситуациях. Данные дидактические знания органично включаются в предметное содержание методик обучения литературному чтению, т.е. методическая дисциплина содержит вопросы формирования УУД при изучении различных разделов школьного предмета. Например, в содержание методики изучения рассказа с младшими школьниками включаются вопросы о формировании личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных действий на разных этапах урока литературного чтения. Нам также представляется важным включение в содержание рассматриваемой профессиональной подготовки информации о роли УУД в развитии самостоятельной читательской

деятельности и самостоятельности мышления школьников; о связи развития УУД с развитием личности учащихся. Данные аксиологические сведения мотивируют будущих педагогов к активному освоению указанных знаний и соответствующих умений. Таким образом, концептуальным в отборе содержания подготовки будущих педагогов к формированию УУД у младших школьников является системность знаний, обеспечивающаяся взаимосвязью аксиологической, психолого-педагогической и методической информации.

Помимо знаниевой составляющей исследуемой профессиональной подготовки в ее содержании выделяется деятельностный компонент - комплекс умений будущих учителей по развитию УУД у младших школьников на уроках литературного чтения, в который, прежде всего, включаются аналитические умения (например, умение соотнести этап формирования УУД с этапами обучения предмету, умение обнаружить возможности для развития УУД в содержании изучения литературных жанров, умение увидеть в профессиональной деятельности коллег средства и приемы, используемые для развития метапредметных действий и др.). Студенты также осваивают проективные умения (умение определить задачу формирования УУД на конкретном уроке или другой формы изучения предмета, умение отобрать содержание формирования УУД на уроке литературного чтения и необходимые для этого средства; умение реализовать отобранное содержание, выстроить эффективное взаимодействие с учеником и др.); контрольно-оценочные умения (умение диагностировать уровень сформированности УУД у младших школьников, умение осуществить контроль и самоконтроль профессиональной деятельности с учетом ее развивающей задачи, общих закономерностей развития УУД и методических требований; умение оценить профессиональную деятельность и др.). Названные виды умений осваиваются будущими педагогами как способы действий, которые они могут реализовать при работе по любой образовательной программе литературного чтения, при изучении с младшими школьниками любого жанра. Такой уровень профессиональной готовности достигается за счет научного обоснования способа профессионального действия, строящегося на сущности и закономерностях формирования УУД у школьников. Нам представляется также важным отметить, что указанный подход к подготовке будущих педагогов коррелирует с сущностью УУД, которые являются обобщенными способами действий, и школьник может их применить в любой учебной (далее жизненной) ситуации.

Существенной характеристикой образовательной технологии является ее этапность [1, с. 38]. Основываясь на исследованиях становления профессиональной готовности, в т.ч. будущего педагога (А.К. Маркова [3], В.А. Якунин [4]), в рассматриваемой подготовке выделяются три основных этапа. На базовом этапе студенты овладевают общими психолого-

педагогическими основами профессиональной деятельности по формированию УУД у младших школьников (осваивают знания о роли развития учебных умений у школьников в становлении их личности, о сущности учебного действия и закономерностях овладения им учеником, о видах УУД и их содержании).

На адаптационном этапе студенты изучают примеры методических действий учителя, направленных на формирование учебных умений у учащихся на уроке литературного чтения, анализируют и оценивают их с позиции освоенных базовых сведений; будущие педагоги воспроизводят по предложенному образцу действия учителя по формированию учебных умений у детей. На данном этапе студенты принимают цель учебно-профессиональной деятельности по формированию УУД у школьников и контролируют и оценивают ее с помощью преподавателя.

На компетентностном этапе подготовки студенты осваивают способы формирования УУД у младших школьников, самостоятельно выстраивая их алгоритмы за счет сопоставления общих этапов овладения учебным действием с методическим содержанием и этапами обучения литературному чтению. Будущие педагоги проектируют и диагностируют формирование УУД у младших школьников при изучении литературных произведений. На данном этапе студенты самостоятельно определяют цель учебно-профессиональной деятельности на основе рефлексии собственной границы знания и незнания по формированию УУД у школьников и контролируют и оценивают ее также самостоятельно.

Таким образом, профессиональная подготовка будущего педагога к формированию системы УУД у младших школьников на уроках литературного чтения органично встраивается в их общую профессиональную подготовку за счет отбора содержания курсов по общей психологии и педагогике и методике преподавания литературы с обязательным включением в них аксиологического компонента и дальнейшего надстраивания данных курсов элективными дисциплинами, специально ориентированными на освоение методики формирования и развития системы УУД у учащихся при обучении конкретному предмету, в частности предметов филологического цикла. Планируемым результатом названной технологии является владение будущими педагогами комплексом соответствующих взаимосвязанных аксиологических, психолого-педагогических и специальных методических знаний, обеспечивающих мотивацию и целостность профессиональной деятельности по формированию УУД у учащихся, и комплексом способов профессиональных действий, позволяющих педагогу обоснованно, эффективно формировать УУД у младших школьников в любых образовательных условиях.

Список литературы:

1. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. Т. 1. / Г.К. Селевко. – Москва: Народное образование, 2005.- 816 с.
2. Биба, А.Г. Проблема готовности педагогов к реализации системно-деятельностного подхода в обучении младших школьников // Педагогический вестник. Новосибирск. 2018. Вып. 5. С.16-18.
3. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. - Москва: Междунар. гуманитар. фонд "Знание", 1996. - 308 с.
4. Якунин, В.А. Психология учебной деятельности студентов / В.А. Якунин. – Москва, 1994 -120 с.

**К проблеме обучения письму детей с речевыми нарушениями
в классах инклюзивного образования**

А.Г. Биба, Е.Б. Лисенкова

Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, Калуга

В статье исследуется проблема разграничения и коррекции графических и дисграфических ошибок младших школьников в период обучения их грамоте. Проблема становится актуальной в связи с развитием инклюзивного образования, когда учителям приходится сотрудничать с дефектологами для преодоления трудностей письма у детей с нарушениями речи. Авторами выявляются противоречия в классификации письменных ошибок детей в методике обучения русскому языку в массовой школе и в логопедии. На основе теоретического анализа сущности письма и причин появления ошибок в период обучения грамоте, а также опытного исследования нарушений письменной речи детей в классах инклюзивного образования в статье предпринимается попытка в дифференциации способов преодоления графических и дисграфических ошибок в период обучения грамоте.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с нарушениями речи, период обучения грамоте, графические ошибки, дисграфические ошибки.

**To the problem of teaching writing to children with speech disorders
in inclusive education classes**

A.G. Biba, E.B. Lisyonkova

Kaluga State University named after K.E.Tsiolkovski, Kaluga

The article investigates the problem of distinguishing graphic and dysgraphic errors of younger schoolchildren during their literacy training and their correction. The problem becomes actual in connection with the development of inclusive education, when teachers have to cooperate with defectologists to overcome the difficulties of writing in children with speech disorders. The authors reveals contradictions in the classification of written errors of children in the methodic of teaching the Russian language in a mass school and in speech therapy. Based on the theoretical analysis of the essence of writing and the causes of errors during literacy training, as well as the experimental study of written speech errors of children in inclusive education classes, the article attempts to differentiate the ways of overcoming graphic and dysgraphic errors during literacy training.

Keywords: inclusive education, children with speech disorders, literacy period, graphic errors, dysgraphic errors.

В связи с тенденцией развития инклюзивного образования для учителей начальных классов усложняется проблема обучения письму уже в период обучения грамоте. Объясняется названная профессиональная

трудность тем, что все младшие школьники независимо от уровня развития речи допускают письменные ошибки, но причины их разные, следовательно, разные пути исправления и предупреждения. Учитель начальных классов имеет возможность обратиться за помощью к логопеду, однако в методике массового обучения русскому языку и в коррекционной работе над дисграфией существуют разные подходы к классификации письменных ошибок, к способам их коррекции. В логопедии выявлены типы ошибок в зависимости от несформированности у детей психических функций и речевых действий и пути их исправления (А.Н. Корнев, Р.Е. Левина, Р.И. Лалаева, Л.Г. Парамонова, И.Н. Садовникова и др. [2,3,4,5,7]); в методике обучения грамоте в общеобразовательной школе выделяются ошибки, сгруппированные в зависимости от стороны письма (техническая или содержательная), а также в зависимости от принципов графики, орфографии русского языка, и способы работы над ними (М.С. Соловейчик, В.Г. Горецкий, Н.А. Федосова, В.А. Кирюшкин, Д.Б. Эльконин и др.[1,6]). Однако, вопрос о критериях разграничения графических и дисграфических ошибок учащихся начальных классов и средствах их исправления в условиях инклюзивного обучения грамоте в науке остается открытым. В данной статье предпринимается попытка решить данный вопрос, и прежде всего уточняются его центральные понятия.

В методике обучения письму в массовой школе под *графической ошибкой* понимается ошибка в выборе буквы (букв) для обозначения звука в сильной позиции вследствие нарушения правил графики. Нарушение способа написания букв и их соединений называется *каллиграфической ошибкой* (Иванова В.Ф. Современный русский язык. Графика и орфография. — М.: Просвещение, 1996). В логопедии *дисграфической ошибкой* – специфическая стойкая ошибка на письме, возникающая вследствие несформированности механизмов речи, вследствие нарушения устной речи; графическая ошибка является разновидностью дисграфической ошибки и тождественна оптической и кинетической ошибкам – ошибкам в технике написания буквы (Л.Г. Парамонова [5]). Графические ошибки в контексте методики обучения грамоте возникают вследствие незнания или неверного применения учениками правил графики, неверной характеристики звука, ошибочного соотношения места звука в слове со способом его обозначения [6]. Каллиграфические ошибки возникают по причине недостаточного развития мелкой моторики руки, смешения графических образов букв [1]. В теории и практике логопедии дисграфические ошибки возникают в следствие отсутствия и замены звуков в речи ребенка, плохой дифференциации звуков, нарушений лексико-грамматического строя речи, несформированности действий языкового анализа и синтеза (в частности, нарушений фонематического восприятия), плохой пространственной ориентации, нарушения моторики и координации движений [4].

На основе сущности нарушений письменной речи детей с речевыми патологиями и без них нам представляется возможным выделить следующие основные критерии разграничения графических и дисграфических ошибок:

- нарушение звукопроизношения\его отсутствие
- место ошибки в слове
- состояние фонематического восприятия и характер смешения оппозиционных звуков
- частотность определённого вида ошибок.

Соответственно выделенным критериям к графическим ошибкам детей в классе инклюзивного образования относятся:

- перестановка букв, но отсутствие подобной перестановки в других позициях в слове;
- пропуск гласной буквы в слоге-слиянии вследствие лингвистической специфики слога (например, *рк* вместо *рак*), но отсутствие подобного пропуска в других позициях в слове;
- пропуск мягкого знака после букв мягких согласных (например, *портфел* вместо *портфель*); замена букв, обозначающих мягкость согласного звука оппозиционными буквами (например, *Луда* вместо *Люда*), однако подобных замен звуков в устной речи учащихся не наблюдается;
- неверное обозначение звука [й] (например, *йолка*).

К дисграфическим ошибкам относятся:

- перестановка букв и слогов и присутствие подобных перестановок в устной речи;
- пропуск буквы в различных позициях в слове; пропуск букв на месте пропускаемых звуков в устной речи;
- замена букв не оппозиционных по принципу русской графики, но артикуляторно схожих звуков (например, *лок* вместо *лук*, *Антан* вместо *Антон*); либо в следствие антиципации (*лалина* вместо *малина*) и персеверации (*магазин* вместо *магазин*).

При *графических* ошибках учащиеся испытывают трудность в разграничении согласного и последующего гласного звука, есть нарушение в установлении порядка звуков только в многосложных словах со стечением согласных звуков (например, трёхколесный). При *дисграфических* ошибках учащиеся пропускают различные звуки в словах, нарушают порядок следования звуков в словах различной слоговой структуры.

Характер смешения учениками оппозиционных звуков также влияет на дифференциацию письменных ошибок: при *графических* ошибках учащиеся периодически смешивают твердые и мягкие фонемы (например, [т] и [т']), и часто смешение происходит за счет незнания, какой звук твердый, какой мягкий, т.к. на уроке чаще всего ученики формально запоминают характеристики звуков без опоры на различие в артикуляции. При *дисграфических* ошибках учащиеся смешивают твердые и мягкие фонемы, звонкие и глухие фонемы, свистящие и шипящие звуки в следствие нарушения фонематического восприятия.

Результаты констатирующего исследования продуктов письменной речи 112-ти учащихся 1-х классов инклюзивного образования (конец букварного периода обучения и после обучения грамоте) и 2-х классов инклюзивного образования (начало учебного года) подтверждают наши результаты теоретического исследования проблемы:

91% учащихся допускают ошибки в словах с разной частотой: пропуск букв, замена букв, перестановка букв;

53% учащихся допускают ошибки графические: пропуск гласной буквы в слоге-слиянии, замена йотированных букв на оппозиционные (не стойкие, из 20 однотипных мест допущено от 3 до 4 ошибок);

47% учащихся допускают ошибки дисграфические: стойкий (частотный) пропуск букв в стечении согласных, в середине слова; замена букв глухих согласных на буквы звонких в сильной позиции; замена *ш* на *с*, *ч* на *ц*, *р* на *й*; перестановка слогов;

51% учащихся не имеют проблем со звукопроизношением и имеют достаточный уровень фонематического восприятия;

49% учащихся имеют нарушение звукопроизношения и недостаточно сформированное фонематическое восприятие.

Исследование теоретических источников и анализ данных констатирующей диагностики позволяют заключить о необходимости определения специальной дифференциальной методики работы над письменной речью учащихся в период обучения грамоте в классах инклюзивного образования. В рамках данной статьи пока представим ее основные направления: коррекция и развитие зрительного и слухового восприятия, внимания, памяти на материале звуков и букв; коррекция и развитие пространственного восприятия, мелкой моторики руки, координации движений на материале графических элементов букв и соответствующих им геометрических фигур; коррекция и совершенствование операций звукового анализа и синтеза, дифференциации фонем; усвоение правил графики и освоение алгоритмов письма слова; развитие контроля и самоконтроля письменной речи.

Список литературы:

1. Горецкий В. Г., Кирюшкин В. А., Федосова Н. А. Методическое пособие по обучению грамоте и письму/ В.Г. Горецкий и др. — Москва: Просвещение, 2004.- 128 с.
2. Корнев, А.Н. Нарушение чтения и письма у детей / А.Н. Корнев. – Санкт-Петербург: Речь, 2003. - 330 с.
3. Лалаева, Р.И., Прищепова, И.В. Выявление дизорфографии у младших школьников / Р.И. Лалаева, И.В. Прищепова. – Санкт-Петербург: СПбГУПМ, 1999. – 36 с.
4. Левина, Р. Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи / Р.Е. Левина. - Москва: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. - 311 с.

5. Парамонова, Л.Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей / Л.Г. Парамонова. - Санкт-Петербург: Лениздат : Союз, 2001.-238 с.
6. Русский язык в начальных классах: Теория и практика обучения / М.С. Соловейчик, П.С. Жедек, Н.Н. Светловская и др.; под редакцией М.С. Соловейчик. – Москва, 1993. – 383 с.
7. Садовникова, И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников/ И. Н. Садовникова. – Москва: Гуманит. изд. центр "ВЛАДОС", 1995. - 255 с.

УДК 376

**Актуальные проблемы образования лиц
с расстройствами аутистического спектра**

Н.В. Ворсобица

Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, Калуга

В статье рассматриваются актуальные проблемы образования лиц с расстройствами аутистического спектра. Проведен обзор состояния проблемы образования лиц с РАС в России. Отдельно выделены проблемы обучения в высших учебных заведениях. Приведены результаты исследования на выявление аутистических черт у студентов вуза.

Ключевые слова: аутизм, расстройства аутистического спектра, образование, инклюзия.

**Actual problems of education of persons with autism
spectrum disorders**

N.V. Vorsobina

Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Kaluga

The article discusses the current problems of education of people with autism spectrum disorders. The review of the state of the problem of education of persons with ASD in Russia is carried out. The problems of teaching in higher educational institutions are highlighted separately. The results of a study to identify autistic traits in university students are presented.

Keywords: autism, autism spectrum disorders, education, inclusion.

Одной из актуальных проблем современного образование является обучение лиц с расстройствами аутистического спектра (РАС). Мониторинг

состояния образования обучающихся с РАС проводится ежегодно Министерством просвещения Российской Федерации совместно с Федеральным ресурсным центром по организации комплексного сопровождения детей с РАС ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет». По результатам мониторинга 2020 года общая численность обучающихся с РАС в России составляет 32899 человек. При этом было отмечено увеличение численности по сравнению с 2019 годом на 42%, а по сравнению с 2017 годом — на 106%.

Распределились обучающиеся с РАС по уровням образования от ранней помощи до высшего профессионального образования следующим образом: 1,74% детей с РАС охвачены деятельностью служб ранней помощи; 24,5% детей получают образовательные услуги на уровне дошкольного образования; 60% — школьники, обучающиеся на уровнях начального, основного и среднего общего образования; 0,81% — на уровне среднего профессионального образования. Семь человек получают высшее профессиональное образование.

41% школьников с РАС обучаются в отдельных (коррекционных) классах. Процент школьников с РАС, посещающих общеобразовательные инклюзивные классы, составил 15,9%, что соответствует уровню 2019 года. В два раза увеличилась численность детей с РАС, обучающихся в условиях инклюзии с применением модели «Ресурсный класс» (7,0%).

Доля обучающихся на дому осталась на уровне 2019-го года и составляет 37% школьников [5].

Положительная тенденция наблюдается на уровне среднего профессионального образования. Более чем в 2 раза по сравнению с 2019 годом увеличилось число студентов с РАС, обучающихся по программам среднего профессионального образования. Этому способствовала реализация адаптированных образовательных программ профессионального образования для лиц с РАС и нарабатываемый опыт.

Представленные статистические данные мониторинга 2020 года позволяют выделить некоторые черты современного состояния образования лиц с РАС в России. Прежде всего, это недостаточная выявляемость расстройств аутистического спектра. Невысокий охват услугами на уровне ранней помощи говорит о несформированности системы ранней помощи в России. Преобладающей моделью образования лиц с РАС остается до настоящего времени обучение в отдельных группах или классах для детей с ОВЗ. В то время как инклюзивные модели образования предпочтительнее, включая группы комбинированного вида, ресурсные группы и классы.

Кадровая проблема по обеспечению детей и обучающихся с РАС специалистами сохраняется [5].

Остро стоит вопрос получения людьми с РАС высшего образования. Это возможно благодаря тому, что расстройства аутистического спектра включают широкий круг состояний, при которых интеллект нормальный, хороший, а иногда даже высокий. Настоящего официально признанного определения аутизма нет, но есть перечисление его признаков. Многочисленные исследования указывают на разнообразие проявлений аутизма, их полиморфность. При этом отсутствует классификация, которая может обосновать существующую гетерогенность. В качестве основы такой классификации С.А. Морозов и др. предложили особенности генеза аутистических проявлений [2], которые рассматриваются как проявления естественной функции организма человека по поддержанию информационного гомеостаза и могут быть основой как нарушений развития, так и обратимых адаптационных реакций различной выраженности [3]. С.А. Морозов и др. дают ответ на вопрос о том, может ли человек быть «немного аутичным»: несомненно, может. Но раскрыть аутичным людям свой потенциал в образовании сложно в связи с трудностями, связанными с навыками социального взаимодействия.

В настоящее время немногие вузы готовы обеспечить данную категорию лиц соответствующей системой сопровождения и адаптированными образовательными программами. Отсутствуют и специфические методики обучения, и методические рекомендации. Разработка программ предназначенных для студентов с РАС – это приоритетная задача высшего образования.

Преподаватели также не готовы к работе с подобной аудиторией.

Таким образом, получение образования для человека с РАС в России проблематично. Что ведёт к «недоиспользованию потенциала людей с РАС (которых в стране около 1 млн.) и число их по наблюдениям растёт.

Учитывая вышесказанное, представляется интересным выяснить - насколько жизненна для вуза обозначенная проблема.

Целью настоящего исследования являлось определение наличия аутистических черт у студентов вуза. В исследовании приняли участие студенты 1 курса Института педагогики направления подготовки «Специальное (дефектологическое) образование» КГУ им. К.Э. Циолковского в количестве 26 человек. Для этого были использованы два теста: коэффициент аутистического спектра и чтение психического состояния по глазам [4].

Шкала Коэффициент аутистического спектра (Autism Spectrum Quotient, AQ) представляет собой опросник для определения признаков аутизма или синдрома Аспергера у взрослых, разработанный в Кембриджском Центре исследования аутизма. Использовалась сокращенная версия AQ-10. Надо иметь ввиду, что тест не является средством для постановки диагноза. Результаты тестирования представлены на рисунке 1.

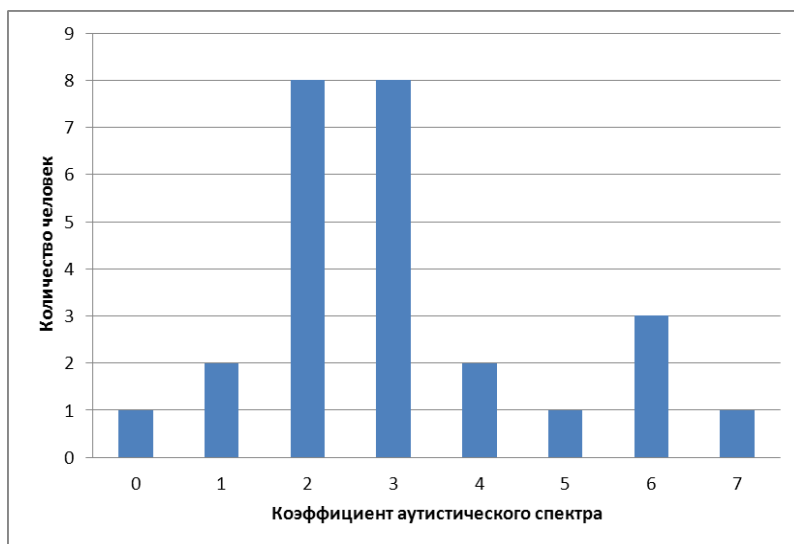


Рисунок 1 – Коэффициент аутистического спектра

Как видно из рисунка 1 подавляющее большинство студентов имеют коэффициент аутистического спектра 2 или 3 и вместе составляют 62%. Коэффициент от 0 до 5 считается нормой. 85% обследованных студентов вписываются в этот диапазон. Однако 15% имеют высокие значения коэффициента, что свидетельствует о наличии аутистических черт.

Тест «Чтение психического состояния по глазам» также разработан в Кембриджском Центре исследования аутизма. Данная методика была разработана для изучения способности невербального распознавания внутренних состояний других людей, в частности – по выражению глаз, по взгляду. Имеются исследования подтверждающие корреляцию низких результатов данного теста с расстройствами аутистического спектра и синдромом Аспергера. Но тест может обнаруживать снижение такой способности и у здоровых испытуемых с нормальным интеллектом.

Авторы теста приводят такую статистику:

Средний балл среди взрослого населения: 26.2 ± 3.6

Средний балл среди студентов: 28.0 ± 3.5

Средний балл высокофункциональных аутистов и людей с синдромом Аспергера: 21.9 ± 6.6

Баллы менее 15 соответствуют выраженному аутизму.

Результаты тестирования можно видеть на рисунке 2.

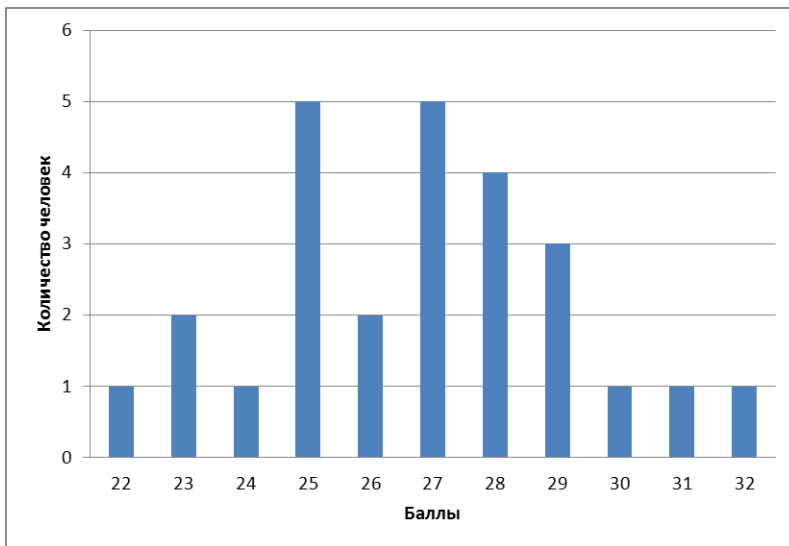


Рисунок 2 – Чтение психического состояния по глазам

Анализируя полученные данные можно сказать, что средний балл у обследованных студентов составляет 27,65, что, в целом, согласуется с литературными данными. Но есть студент с низким значением показателя (22), соответствующий высокофункциональным аутистам или людям с синдромом Аспергера. Возможно, что это здоровый испытуемый со сложностями в вербальном и невербальном общении. Наблюдения за испытуемым подтверждают низкий уровень эмпатии, трудности в общении с одногруппниками, избегание каких-либо контактов, в том числе зрительных, скудная речь, которая используется для передачи информации, а не для установления контакта с собеседниками, бедная мимика, угловатые и резкие движения.

Наличие такого студента в группе подтверждает значимость проблемы обучения лиц с РАС в вузе. Сложности в социальном взаимодействии, особенности восприятия могут сказаться на успешности процесса обучения в вузе. Таким студентам может понадобиться помощь и комплексное сопровождение, включающее психолого-педагогические и медицинские аспекты. Какова бы ни была коррекционная работа со студентами, имеющими аутистические черты, прежде всего она должна быть направлена на улучшение социального взаимодействия и стимулирование потребности в

общении. Эффективны будут индивидуальные формы работы с такими студентами.

Одно направление образования лиц с аутистическими чертами – это приобретение «жизненной компетенции». Второе – овладение академическими знаниями. Именно недостаточность «жизненной компетенции» зачастую становится тем лимитирующим фактором, от которого зависит его интеграция в общество и готовность к освоению профессии [1].

Список литературы:

1. Кедровская, В. А. Проблемы реализации обучения детей с расстройствами аутистического спектра в современной общеобразовательной школе [Электронный ресурс] / В.А. Кедровская // Молодой ученый. — 2020. — № 52 (342). — С. 407-409. — URL: <https://moluch.ru/archive/342/76875/> (дата обращения: 01.05.2022).
2. Морозов, С.А., Морозова, С.С. На пути к новой классификации и новой концепции аутизма // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2019. - № 7. - С. 16-21.
3. Морозов, С.А., Морозова, Т.И., Морозова, С.С. Аутизм: опыт и возможные решения актуальных задач. Взгляд из России // Аутизм и нарушения развития. 2021. - Том 19.- № 3. - С. 42–48.
4. Хаустов, А.В., Шумских, М.А. Динамика в развитии системы образования детей с расстройствами аутистического спектра в России: результаты Всероссийского мониторинга 2020 года// Аутизм и нарушения развития. 2021. - Т. 19. - No 1. - С. 4-11.

**Организации исследовательской деятельности будущих учителей
начальных классов в рамках музейной педагогики
В.Н. Зиновьева**

Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, г. Калуга

В статье описан опыт работы включения историко-математических сведений в процесс подготовки учителей начальных классов. Описывается опыт проведения практических занятий на базе музея. Приводятся примеры исследовательских заданий для будущих учителей начальных классов в рамках проведения семинара-музея.

Ключевые слова: история математики, музейная педагогика, исследовательская деятельность студентов, подготовка учителей начальных классов.

**Organization of research activities of future primary school teachers
within the framework of museum pedagogy**

V.N. Zinovieva

Kaluga State University K.E. Tsiolkovsky

The article describes the experience of including historical and mathematical information in the process of preparing primary school teachers. The experience of conducting practical classes on the basis of the museum is described. Examples of research tasks for future primary school teachers are given as part of the seminar-museum.

Key words: history of mathematics, museum pedagogy, research activities of students, training of primary school teachers.

Развитие профессиональных компетенций будущих учителей начальных классов, относящихся к научно-исследовательской деятельности, будет успешным, если правильно организовать их подготовку на всех этапах обучения. Правильным будет такое построение учебного процесса, которое максимально насыщено исследовательскими заданиями. Перечислим основные исследовательские умения, необходимые учителю в дальнейшей работе с младшими школьникам:

- умение осуществлять наблюдение за образовательным процессом;
- умение критически анализировать полученную информацию и давать ее оценку;

- умение составлять и решать педагогические задачи, видя при этом проблему;
- умение формулировать гипотезу;
- умение проводить эксперимент и обобщать его результаты;
- умение применять педагогические методы исследования;
- умение осуществлять самоконтроль в ходе исследовательской работы и корректировка ее;
- умение изучения и обобщения педагогический опыта;
- умение практического использования результатов своего исследования и другие.

При это надо не забывать о мотивационной стороне этого процесса. Так, в своей кандидатской диссертации Олейник М.А. определила, что «Существенными показателями мотивационного обеспечения формирования исследовательских умений у будущих учителей начальных классов являются:

1. Осознание значимости развития повышенного интереса к профессии учителя, готовность формировать у себя положительные качества личности, стремление достичь высокого уровня профессиональной подготовки.

2. Осознание необходимости стать творческой личностью, способной проявить активное отношение к окружающей действительности, педагогическую эрудицию, воображение, импровизацию, творчески преобразующую действительность.

3. Убеждение в необходимости стать педагогом-исследователем, иметь такие перспективно-гностические качества как наблюдательность, увлеченность наукой, интеллектуальная активность, исследовательский стиль, оригинальность и критичность мышления, творческо-поисковая позиция.

4. Осознание профессиональной значимости овладения исследовательскими умениями, целевая установка на их овладение, потребность в практической исследовательской деятельности.

5. Потребность в совершенствовании профессионального мастерства, осуществлении постоянного поиска; стремление к творческому профессиональному росту [2]».

Одним из мотивационных средств может служить введение в образовательный процесс элементов музейной педагогики. Проводя исследование по использованию средств музейной педагогики в подготовке учителей начальных классов Кондакова Е.П. отмечает, что «Музей – это исторически сложившийся социокультурный институт, сохраняющий в подлинных материальных предметах культурные общечеловеческие

ценности, свидетельства общественно-исторического развития, различные способы познания бытия, и именно в среде музея, через экспозиционные материалы, осуществляется передача и трансляция духовного и культурного опыта, накопленного человечеством [1]». Формирования готовности будущего учителя начальных классов к использованию средств музейной педагогики: в образовательном процессе возможно осуществить в рамках дисциплины «Воспитательный потенциал истории математики в начальной школе». В содержание теоретической подготовки будущих учителей начальных классов возможно включение музейно-педагогического компонента. Научно-исследовательская деятельность студентов с опорой на изучение музейно-педагогических вопросов, выполнение системы музейно-педагогических заданий будет способствовать не только формированию навыков исследовательской деятельности, но и повышать их уровень культуры.

В течение ряда лет со студентами Института педагогики одно из практических занятий по данному курсу проводится на базе Музея истории Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского. Музей истории КГУ был основан в 1998 году в честь 50-летия университета. Заведующая музеем истории КГУ Гризодуб Екатерина Евгеньевна знакомит студентов, в частности, с историей Народного образования в городе и регионе. Предоставляет материалы для организации исследовательской деятельности студентов – учебники математики разных лет выпуска, сборники методических материалов для подготовки будущих учителей, рукописи научных статей преподавателей университета.

Историко-математическая компетентность, формируемая у студентов в процессе изучения дисциплин методико-математического цикла, часто проявляется в исследовательской деятельности:

- при исследовании жизнеописания ученых (при исследовании их научных трудов, биографических сведений ученых-математиков);
- проектно-исследовательская деятельность при изучении истории развития математической науки (исследование возникновения и развития различных разделов математики, исследование методов решения задач, исследование свойств чисел, известных издревле, и т.д.).

Приведем примеры проектно-исследовательских заданий, которые предлагались студентам с использованием материалов музея.

1. Музейный экспонат – школьная парта (Рисунок 1). С 1 января 2021 года вступило в силу Постановление Главного государственного санитарного

врача РФ от 28 сентября 2020 г. №28, которым, в частности, определены санитарно-эпидемиологические требования к образовательным организациям (далее – СП 2.4.3648-20). С 1 марта действуют новые гигиенические нормативы и требования к обеспечению безопасности и безвредности для человека факторов среды обитания, утв. Постановлением Главного государственного санитарного врача РФ от 28 января 2021 г. № 2 (далее – СанПиН 1.2.3685-21). Необходимо было выяснить – насколько данный музейный экспонат соответствует нормам СанПИна.

- Музейный объект «Никитин Н.Н. и др. Сборник арифметических задач для 3 класса. 1946г.» (Рисунок 2). Изучите материалы Сборника арифметических задач, выбрав для анализа один из разделов. Выясните – можно ли использовать данные задачи в современной школе. В какой форме, с какой целью.



Рисунок 1 – Музейный экспонат - школьная парта



Рисунок 2 – Титульный лист «Никитин Н.Н. и др.Сборник арифметических задач для 3 класса. 1946г.

Методические идеи выдающихся педагогов прошлого будут полезны современным студентам и сейчас. Культурное наследие нашего исторического прошлого может и должно воспитывать новые поколения. Наша задача – ввести в образовательный процесс эту информацию студентам, чтобы они транслировали эти знания своим ученикам. В перспективе наше исследование может получить дальнейшее развитие в плане изучения проблемы формирования исследовательских умений

будущих учителей начальных классов на материале музеев Калужского региона.

Список литературы:

1. Кондакова, Е.П. Формирование готовности будущего учителя начальных классов к использованию средств музейной педагогики: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: автореферат на соискание ученой степени кандидата педагогических наук Кондакова Елена Петровна; Белгородский государственный национальный исследовательский университет. – Белгород, 2011 – 22 с.
2. Олейникова, М.А. Формирование исследовательских умений у будущих учителей начальных классов: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат на соискание ученой степени кандидата педагогических наук Олейникова Марина Анатольевна; Московский педагогический государственный университет. - Москва, 2002 - 26 с.
3. Чердынцева, Е.В. Развитие профессиональной направленности будущих учителей начальных классов средствами региональной музейной педагогики // [Электронный ресурс] / Е.В. Чердынцева // Актуальные вопросы гуманитарных наук: теория, методика, практика. Сборник научных статей VII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. К 25-летию Московского городского педагогического университета. / Е.В. Чердынцева. Москва, 2020 С. 616-621 - URL:<https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44807558>
4. Шакирова, Л.Р. Историзация математического образования в школе и вузе С. 297-307 - [Электронный ресурс] / Л.Р. Шакирова. URL:<https://core.ac.uk/download/pdf/197426228.pdf>

**К вопросу об организации работы студенческого научного общества
в Институте педагогики
О.А. Павлова**

Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, г. Калуга

В статье обозначены вопросы, которые сопровождают процесс организации работы студенческого научного общества. Выделены основные направления, направленные на достижение целей работы СНО. Обозначены проблемные зоны в организации работы СНО в Институте педагогики и перспективные формы работы, направленные на решение отдельных задач работы СНО.

Ключевые слова: студенческое научное общество, СНО, научно-исследовательская деятельность студентов, вовлечение в работу СНО, мотивационная работа.

**Information and educational environment of the university
as a means of organizing independent work of students
O.A. Pavlova**

Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Kaluga

The article outlines the issues that accompany the process of organizing the work of a student scientific society. The main directions aimed at achieving the goals of the work of the SSS have been identified. The problem areas in the organization of the work of the SSS at the Institute of Pedagogy and promising forms of work aimed at solving individual tasks of the work of the SSS are identified.

Keywords: student scientific society, SSS, research activities of students, involvement in the work of SSS, motivational work.

Студенческие научные общества (СНО) в России имеют, с одной стороны, давнюю историю и собственные традиции, связанные с выявлением одаренных в области науки, литературы или искусства студентов на почве их «товарищеского» общения [1]. С другой стороны, СНО переживают очередной этап в своем развитии в связи с постановкой новых целевых ориентиров, сформулированных в государственной программе «Научно-технологическое развитие Российской Федерации», и разработкой в связи с этим финансовых инструментов по их обеспечению со стороны государства

[2], [7]. В данной статье осветим опыт организации работы СНО в Институте педагогики и установленные нами перспективные направления работы.

Первый уровень СНО в организации высшего образования – это СНО факультета или института. СНО Института педагогики объединяет 25 студентов и магистрантов, будущих специалистов в области дошкольного, начального и специального образования. При этом цель работы СНО состоит в максимальном вовлечении *всех* студентов Института педагогики в разнообразные формы взаимодействия и сотрудничества с целью инициирования и поддержания интереса к этой новой для бакалавров стороне студенческой жизни – научно-исследовательской деятельности.

На достижение поставленной цели ориентированы:

- мотивационная и просветительская деятельность со стороны всего преподавательского коллектива Института педагогики;
- работа нескольких научных групп и пяти научных кружков, разрабатывающих как отдельные приоритетные направления исследований, связанные с развитием детей дошкольного возраста с патологиями и без, аксиологическим подходом в модернизации общего, дополнительного и профессионального образования, так и мультидисциплинарные исследования, связанные с разработкой инновационных подходов в современном образовании. При этом именно мультидисциплинарный подход «позволяет формировать особую образовательную среду, то есть систему влияний, условий и средств, в которых и с помощью которых осуществляется процесс обучения и формирования у студентов общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций» [3, с.79];
- ежегодные научно-практические конференции регионального, всероссийского и даже международного уровня к участию в работе которых приглашаются студенты и магистранты Института педагогики. Например, всероссийская научно-практическая конференция «Логопедическое сопровождение лиц с ОВЗ в условиях инклюзивного образования: современный облик и контуры будущего» в 2021 году проводилась уже во второй раз и была приурочена к Международному дню логопеда (14 ноября);
- привлечение студентов к организации мероприятий в рамках Осеннего фестиваля науки и Декады науки КГУ им. К.Э. Циолковского. Формы работы в рамках данных мероприятий достаточно разнообразны, но всегда имеют ярко выраженную профессиональную направленность

[4], а также связь с приоритетными научными направлениями работы кафедры;

- информирование студенческого сообщества о содержании научно-исследовательской, инновационной и научно-просветительской деятельности, различных направлениях работы СНО и формах личного участия (конкурсная деятельность, олимпиадное движение, участие в конференциях и мастер-классах и пр.).

В текущем учебном году помимо информационного стенда для оперативного информирования студентов использовалось несколько каналов связи: группа «СНО Института педагогики- 202» в корпоративной ИОС (ответственный – координатор СНО Павлова О.А.); группа СНО в WhatsApp (ответственный – председатель СНО – Ретюнская А.К., студент Б-ПНОДО-41); страница Института педагогики Вконтакте (ответственный - Скибина А.С., студент Б-ПНОДО-41).

Для информирования студентов о работе новых кружков были разработаны их визитные карточки (рис. 1). Визитки кружков, выполненные членами кружков самостоятельно в формате А4 и красочно оформленные, во-первых, были размещены на информационном стенде, и, во-вторых, чтобы большее количество студентов узнали о содержании работы кружков, на странице Института педагогики в социальной сети Вконтакте был инициирован конкурс визиток научных кружков Института педагогики (ссылка на конкурс https://vk.com/wall-2964954_6189, организатор – Павлова О.А.). По итогам онлайн – голосования лучшей визиткой научно-исследовательского кружка стала визитка «Современные логопедические технологии диагностики и коррекции нарушений речи у детей» (руководитель – Зиновьева В.Н., рис. 1, слева). Всего проголосовавших было – 1181 человек.

В условиях ограничения количества мероприятий в рамках Декады науки в 2022 году в Институте педагогики было принято решение о проведении таких мероприятий, которые бы позволили при наличии обобщённого названия вовлечь участников с разными сферами интересов. Так в рамках фестиваля-презентации научных кружков члены четырех кружков смогли презентовать результаты своей работы и получили опыт публичного выступления; в свою очередь студенты, не задействованные в работе научных кружков, смогли узнать: какая деятельность ведется членами кружка, какие новые возможности приобретают люди, выбравшие для себя такую сферу как наука.

В рамках Ивент-семинара «Азбука науки» удалось организовать работу нескольких площадок по интересам: в области логопедии (руководитель - Демидова А.П.), в области естественных наук (руководитель - Ворсобина Н.В.), в области математики (руководитель – Чиркова Н.И.), в области геометрии и информатики (руководитель – Павлова О.А.). Следует отметить, что внеаудиторные формы работы являются логичным продолжением практико-ориентированных заданий и проектов, которые выполняются студентами в рамках дисциплин профессиональной подготовки [5], [6].



Рисунок 1 – Визитки научных кружков Института педагогики

В целях сбора информации о готовности студентов к исследовательской деятельности было организовано анкетирование студентов очной и заочной форм обучения (анкета доступна по ссылке <https://docs.google.com/forms/d/19cENFAxQnFanpaUVq1wli33Zd3WWeWMB71a8DtX4htl/>).

В анкетировании приняли участие 385 студентов младших и старших курсов направления подготовки «Педагогическое образование» трёх российских вузов: КГУ им. К.Э. Циолковского (53,5% респондентов), Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета

(28,8% респондентов) и Саратовского национального исследовательского государственного университета (17,7% респондентов). Результаты анкетирования находятся на стадии обработки, однако уже сейчас можно отметить, что готовность к исследовательской деятельности по мере взросления наших студентов повышается, а значит, выстроенная система работы способствует данному фактору.

Об эффективности выстроенной работы говорят также результаты научно-исследовательской деятельности студентов Института педагогики, которые докладываются в рамках конференций регионального, всероссийского и даже международного уровня. Ежегодно увеличивается представленность публикаций наших студентов в журналах РИНЦ (Вопросы педагогики, Журнал педагогических исследований, Тенденции развития науки и образования, Modern science) и ВАК в соавторстве с преподавателями (Гуманизация образования, Профильная школа, Проблемы современного педагогического образования, Начальное образование, Наука и школа и пр.).

Подведем итоги. С какими трудностями приходится сталкиваться в рамках организации работы СНО?

Во-первых, всеми преподавателями подмечается тот факт, что в какие-бы новые конкурсы или формы работы не вовлекались студенты, практически всегда идет речь об одних и тех же людях – членах СНО. Другие студенты, за которыми мы видим некоторый потенциал, не стремятся включаться в новые для них формы деятельности, объясняя свою пассивность нехваткой времени.

Во-вторых, не удается дождаться инициативы от студентов в организации работы СНО. На данный момент члены СНО Института педагогики готовы лишь к решению задач, сформулированных для них преподавателями. Отсутствие этой инициативы мы склонны объяснять именно загруженностью наших студентов, когда нет возможности инициировать новое мероприятие или исследование, так как весь творческий потенциал направлен на самостоятельное решение ранее поставленных учебных или исследовательских задач.

Работа, связанная с поиском инновационных средств и форм организации работы СНО, начатая в текущем учебном году, будет продолжена и отражена в последующих публикациях. Наиболее проблемной зоной является привлечение финансовых ресурсов к организации работы СНО (грантовая поддержка), требуется поиск ресурсов в активизации инициативы со стороны студентов.

Список литературы:

1. Завьялов, Д.А. Студенческие научные общества Санкт-Петербургского университета в конце XIX - начале XX в: специальность 07.00.02 "Отечественная история": диссертация на соискание ученой степени кандидата исторических наук / [Электронный ресурс] / Завьялов Дмитрий Анатольевич. – Санкт-Петербург, 2006. – 338 с.
2. Об утверждении Правил предоставления грантов в форме субсидий из федерального бюджета образовательным организациям высшего образования на реализацию мероприятий, направленных на поддержку студенческих научных сообществ. / [Электронный ресурс] / Постановление от 10 декабря 2021 года №2249. - URL:<http://static.government.ru/media/files/736DQSGttAqWAmTDzoGh6thyKAYAgJdW.pdf>
3. Павлова, О.А. К вопросу об особенностях проведения научных исследований сотрудниками мультидисциплинарных кафедр / О. А. Павлова, Г. В. Разумова // Вестник Калужского университета. – 2017. – № 1. – С. 76-80
4. Павлова, О.А. К вопросу о профессиональной направленности внеаудиторной работы (на примере мероприятий в рамках Декады студенческой науки в КГУ им. К.Э. Циолковского) / О.А. Павлова, А.К. Ретюнская // Научные труды Калужского государственного университета имени К.Э. Циолковского, Калуга, 08–09 апреля 2020 года. – Калуга: ФБГОУ ВПО "Калужский государственный университет им. К.Э.Циолковского", 2020. – С. 108-114
5. Павлова, О.А. Профессионально-ориентированные задания в системе математической подготовки будущего учителя (на примере подготовки учителей информатики) / [Электронный ресурс] / О. А. Павлова // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2019. – Т. 4. – № 4. – С. 186-190. – DOI 10.30853/pedagogy.2019.4.34
6. Павлова, О.А. Профессионально ориентированные проекты педагогической направленности как инструмент стимулирования профессионального саморазвития будущих учителей / О.А. Павлова, Н.И. Чиркова // Нижегородское образование. – 2020. – № 1. – С. 127-134.
7. Типовое положение о студенческом научном объединении (СНО) образовательной организации высшего образования. - [Электронный ресурс] - URL : <https://rostcons.ru/assets/srcs/2021/sno.pdf>

**Компетентностно-ориентированные образовательные ситуации
как единица профессиональной подготовки будущего учителя**

Н.И. Чиркова

Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, г. Калуга

В статье раскрывается сущность понятия «образовательная ситуация» с позиции профессиональной подготовки будущего учителя в условиях компетентностно-ориентированного обучения. Проводится сопоставительный анализ дефиниций «педагогическая ситуация», «учебная ситуация», «образовательная ситуация». Автор приходит к выводу о необходимости разработки образовательных ситуаций, решающих задачу методической подготовки студентов педагогических вузов.

Ключевые слова: образовательная ситуация, методическая подготовка учителя начальных классов, компетентностно-ориентированный подход.

**Competence-oriented educational situations as a unit of future teacher's
professional training**

N.I. Chirkova

Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Kaluga

The article reveals the essence of the concept of "educational situation" from the standpoint of professional training of the future teacher in terms of competence-based learning. A comparative analysis of the definitions "pedagogical situation", "educational situation", "educational situation" is carried out. The author comes to the conclusion that it is necessary to develop educational situations that solve the problem of methodological training of students of pedagogical universities.

Keywords: educational situation, methodological training of a primary school teacher, competence-based approach.

Одним из ярких трендов в образовании нового времени становится понимание роли самой личности в формировании себя и поиске инструментов стимулирования профессионального саморазвития. К последним относят: возможности электронной образовательной среды [9], систему профессионально ориентированных заданий и проектов [4, 5], включение в профессиональную среду и процесс решения профессиональных

задач в режиме реального времени в рамках прохождения производственной практики [14].

Подготовка учителя к осуществлению профессиональной деятельности в современном быстро изменяющемся мире требует адаптации учебного процесса к условиям компетентностной образовательной среды. В таких условиях возрастает актуальность исследования образовательной ситуации как объективного педагогического явления, базовой единицы профессионального становления будущего педагога. Для чистоты понятийного аппарата педагогической науки важно разграничить такие понятия как «педагогическая ситуация», «учебная ситуация», «образовательная ситуация».

Педагогическая ситуация трактуется В.А. Сластениным как единица педагогического процесса. Педагогическая ситуация, соотнесенная с целью деятельности и условиями ее решения, есть педагогическая задача [7]. Учебная ситуация рассматривается как элементарная структурная единица урока. Ее цель – создать условия для творческой самореализации учащихся, чтобы получить собственную продукцию определенного качества [6].

Понятие «образовательная ситуация» в научной литературе раскрывается по-разному. По мнению А.В. Хуторского, образовательная ситуация – это конкретный временной и пространственный участок педагогической реальности, который выполняет функцию стимула и условий создания обучающимися образовательной продукции [10]. Е.П. Ильин определяет образовательную ситуацию как совокупность условий и обстоятельств, которые определяют характер образовательной деятельности и позволяют раскрыть жизнедеятельность человека во всей ее целостности [2]. По определению А.Н. Тубельского, образовательная ситуация реализуется в двух плоскостях: как запуск самодвижения индивида в направлении изучаемого содержания и как процесс возникновения нового знания, которое соразмерно его индивидуальности [8].

Таким образом, образовательная ситуация как научная категория имеет множество трактовок. Суть состоит в том, что: а) образовательная ситуация нацелена на прирост когнитивных, операциональных или мотивационных ресурсов обучающихся; б) она конкретизируется по времени ее начала и окончания, а также места в образовательном процессе; в) образовательная ситуация предполагает взаимодействие педагога и обучающихся для выполнения задач образования посредством определенного содержания.

Е.Н. Землянская предлагает трехфазную цикличную модель образовательной ситуации, предполагающую три акта: 1) инициация; 2) индуцированная поисковая активность; 3) заключение [1, с. 87].

Образовательные ситуации в процессе методической подготовки становятся атрибутом методической деятельности студентов на практических занятиях по методическим дисциплинам и в период педагогической практики. На практических занятиях по курсу методики такие ситуации могут целенаправленно создаваться преподавателем в ходе непосредственного решения образовательных задач. В условиях педагогической практики студенты сталкиваются с образовательными ситуациями при подготовке к уроку, в ходе его проведения, в процессе организации деятельности школьников. Для студента ситуация станет образовательной, если он начнет целенаправленно искать выход из создавшейся проблемы, применяя при этом исследовательские действия (анализ, сопоставление, систематизация, обобщение) по отношению к осуществляемой им деятельности. Обнаруживая свое незнание, понимая, что именно становится отправной точкой в построении знания, студент сможет скорректировать свою деятельность по открытию нового знания, а в методической подготовке – знания в методической деятельности [3].

В Калужском государственном университете им. К.Э. Циолковского накоплен опыт организации образовательных ситуаций через проектную деятельность [11, 12], решение методических кейсов [13] в целях создания условий для становления профессиональной компетентности будущих учителей в области развития и воспитания учащихся средствами математики, русского языка и других дисциплин предметного блока.

Приведем примеры образовательных ситуаций, которые можно использовать в методико-математической подготовке будущих учителей начальных классов.

Ситуация 1. Учитель предложил школьникам самостоятельно решить задачу: «В магазин привезли 56 ящиков с фруктами. Когда несколько ящиков продали, то в магазине осталось в 7 раз больше ящиков с фруктами, чем продали. Сколько ящиков с фруктами продали?» Выполнив решение, ученики выходят к доске и записывают ответ.

Как следует поступить учителю, если ученики получают два разных ответа: 7 ящиков и 8 ящиков? Какой ответ правильный?

Опишите все возможные варианты, которыми мог воспользоваться учитель в этой ситуации: нарисовать схему к задаче; выбрать из предложенных схему к задаче; выполнить проверку решения задачи.

Какие регулятивные, познавательные и коммуникативные универсальные учебные действия будут формироваться у учащихся в каждом случае?

Ситуация 2. Выберите задания для постановки учебной задачи при изучении нумерации трёхзначных чисел. Назовите методические приемы для организации целеполагания.

1. По какому признаку можно распределить числа на две группы: 37, 2, 5, 67, 17, 8, 9?

2. По какому правилу записан ряд чисел: 95, 96, 97, ...? Продолжи ряд, записав в нем еще пять чисел.

3. Какое число «лишнее»: 24, 88, 19, 376, 71, 35? Прочитай его.

4. По какому признаку можно разбить числа на две группы: 29, 365, 46, 683, 83, 487. Прочитай числа, записанные в каждой группе.

Практика показывает, что создание и разрешение образовательных ситуаций способствует развитию у студентов интереса к методической деятельности, формированию у них метапредметной методической компетентности, связанной с реализацией требований ФГОС НОО.

Список литературы:

1. Землянская, Е.Н. Образовательные ситуации как единица событий образовательного процесса // Наука и школа. 2020. № 3. С. 83.
2. Ильин, Е. П. Психология общения и межличностных отношений. – Санкт-Петербург: Питер, 2009. 576 с
3. Никитина, Л.А. Образовательные ситуации в методической подготовке как средство становления исследовательской компетентности педагога // Образование и наука. 2010. № 5 (73). С. 15-24.
4. Павлова, О.А. Профессионально ориентированные задания как средство стимулирования профессионального саморазвития будущих учителей // Профильная школа. 2020. Т. 8. № 1. С. 32-38.
5. Павлова, О.А., Чиркова, Н.И. Профессионально ориентированные проекты педагогической направленности как инструмент стимулирования профессионального саморазвития будущих учителей // Нижегородское образование. 2020. № 1. С. 127-134.
6. Поливанова, К. Н. Проектная деятельность школьников. Москва: Просвещение, 2008. С. 71-77.
7. Технология профессионально-ориентированного обучения в высшей школе : учебное пособие / П. И. Образцов, А. И. Уман, М. Я. Виленский ; под редакцией В. А. Сластенина. Москва : Издательство Юрайт, 2022. 258 с.

8. Тубельский, А.Н. Школа будущего, построенная вместе с детьми [Электронный ресурс]. – URL: <http://setilab.ru/modules/article/view.article.php/c24/262/p9?category=24&article=262&page=0>.
9. Худякова, А.В. Формирование готовности будущих учителей физики к работе в цифровой образовательной среде // Школа будущего. 2021. № 3. С. 162-167.
10. Хуторской, А.В. Эвристический тип образования: результаты научно-практического исследования [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос». – 2008. – URL: https://portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1191422983&archive=&start from=&ucat=&
11. Чиркова, Н.И. Профессионально-ориентированные задания в подготовке будущих учителей // Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки. 2020. Т. 3. № 4 (9). С. 71-77.
12. Чиркова, Н.И. Реализация комплексного проекта "День числа π " студентами - будущими учителями / Н.И. Чиркова, Н.А. Рунова, Ю.А. Чесалина // Гуманизация образования. 2021. № 3. С. 53-66.
13. Чиркова, Н.И., Павлова О.А. Методический кейс как вариативное средство профессиональной подготовки учителя // Гуманизация образования. 2021. № 1. С. 19-31.
14. Pavlova, O.A., Chirkova, N.I., Burlakova, I.I. Building a practice-oriented model of pre-service teacher education // SHS Web of Conferences 87, 00094 (2020).

Инновационные подходы в теории и практике образования в области физической культуры и спорта

УДК 796.011.3

Школьный спортивный клуб: проблемы и особенности

И.Д. Котуранова

Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, Калуга

В данной статье рассматриваются проблемы и особенности организации и работы школьных спортивных клубов. Проведен опрос учителей, в котором выделены основные проблемы работы спортивных клубов.

Ключевые слова: школьный спортивный клуб, здоровый образ жизни, учителя физической культуры.

School sports club: problems and concerns

I.D. Koturanova

Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Kaluga

This article discusses the problems and features of the organization and work of school sports clubs. A survey of teachers was conducted, in which the main problems of the work of sports clubs were highlighted.

Keywords: school sports club, healthy lifestyle, physical education teachers.

Огромное значение для физического образования имеют спортивные клубы различных учебных заведений. Школьные спортивные клубы оказывают значительное влияние на воспитание детей. Занятия физической культурой занимают одно из наиболее важных мест в современной школе. Средствами физической культуры решаются важные задачи, которые нельзя обойти стороной – это формирование физического здоровья и основ здорового образа жизни школьников.

Физическое воспитание детей и подростков в общеобразовательной школе вызывает повышенную озабоченность в нашем обществе. Это связано с одной стороны, с низкой эффективностью данного процесса в решении задач формирования здорового образа жизни подрастающего поколения, а также с наращиванием физического и спортивного потенциала школьников, становления необходимых жизненно важных умений и навыков.

Правильно организованная система внеурочной деятельности представляет собой ту сферу, в условиях которой можно максимально развить или сформировать познавательные потребности и способности каждого учащегося, и, что немало важно, обеспечит воспитание свободной личности. Воспитание детей происходит постоянно, в любой момент их деятельности. Однако наиболее продуктивно это воспитание осуществлять в свободное от обучения время. Поэтому так важно обеспечить их физическое развитие.

История спортивных клубов в России начинается с середины XIX века. Именно тогда появляются первые предпосылки для возникновения спортивных клубов и сообществ. Исторические традиции в формировании спорта берут свое начало еще с Древней Руси и продолжают развитие в наше время. Система спортивных объединений, союзов является одной из основных организационных форм физкультурного движения, в первую очередь основами этого движения являются сообщества и клубы.

В нашей стране эта форма получила свое развитие в период капиталистических отношений. Именно в этот период появилось современное физкультурно-спортивное движение. Привлечь к занятиям спортом людей разных возрастов и уровня физической подготовки помогает структура спортивных ассоциаций. Спортивные сообщества и клубы начали свою деятельность в начале XX века и стали фундаментом для современного российского спорта.

Другой предпосылкой модернизации основ спорта являются положительные результаты в развитии науки о физическом воспитании. Они связаны в первую очередь с трудами и деятельностью П. Ф. Лесгафта, он является создателем одной из наиболее научно обоснованных систем физического воспитания.

Первые спортивные сообщества и клубы по началу были исключительно аристократическими, к ним относился: «Императорский речной яхт клуб». Постепенно ведущая роль в развитии спорта от этих сообществ перешла к буржуазно-демократическим объединениям представителями таких обществ являлись: «Московский речной яхт-клуб» и «Санкт-Петербургское общество любителей спорта», помимо буржуазно-демократических объединений были рабочие спортивные кружки и общества студентов-спортсменов к ним относились: «Кружок спортсменов Политехнического института», «Кружок студентов любителей гимнастического и атлетического спорта», а также общества, занимавшиеся

популяризацией физической культуры и спорта среди подрастающего поколения.

Выдающиеся отечественные спортсмены, которые являлись членами спортивных сообществ, своими достижениями популяризировали занятия физической культуры и привлекали представителей широких слоев населения к занятиям спортом.

К 1900 году в России существовало около 50 спортивных обществ, к 1904 году их число увеличилось до 100. В списке, представленном Олимпийским комитетом России к Всероссийской гигиенической выставке в Санкт-Петербурге, в 1913 году числилось уже 445 обществ и клубов, а на 1 января 1915 года в России насчитывалось 1266 спортивных организаций, объединивших 50 тыс. спортсменов из 332 населенных пунктов. Тем не менее, есть основания полагать, что эти цифры занижены, так как они составлены по неполным данным. Сведения о численности спортивных организаций были получены лишь от 63 местных управлений из 102.

В современной России достаточно много спортивных клубов, объединяющих как взрослых, так и детей, и решают они, как правило, множество задач «от высоких спортивных достижений до массового любительского спорта и досуга» [1].

На сегодняшний момент спорт в России является одним из проявлений современной культуры, так как это показатель здорового образа жизни. Анатолий Васильевич Луначарский писал об огромной важности не только научного образования, но и физического развития детей, опираясь на свой многолетний педагогический опыт он говорил: «Рядом с научным образованием, рядом с развитием человеческой мысли путем восприятия знаний, путем методического изучения труда огромнейшую роль должно играть физическое образование. Физическое образование ребенка есть база для всего остального».

Школьный спортивный клуб – это совсем новое для нашей страны начинание.

С целью повышения интереса к спорту среди школьников был издан указ президентом Российской Федерации по созданию и организации деятельности школьных спортивных клубов, как дополнительное образование для детей. Создание клубов в общеобразовательных организациях Российской Федерации – это одна из важнейших государственных задач по развитию физической культуры и массового спорта.

Сейчас на территории Российской Федерации функционирует примерно 1793 школьных спортивных клуба. Всероссийский реестр школьных спортивных клубов создается в целях урегулирования и создание единой системы взаимодействия по вопросам развития детского юношеского спорта в общеобразовательных организациях РФ на региональном и федеральном уровне.

Калуга не стала исключением и на ее территории в настоящее время в общеобразовательных организациях функционирует 251 школьный спортивный клуб, которые внесены во Всероссийский реестр школьных спортивных клубов. В рамках работы спортивного клуба происходит повышение умений и навыков, полученных на уроках физической культуры, просвещение в спортивной сфере, а также формирование личности ребенка [2]. Спорт обладает большими перспективами. Во время тренировок или соревнований у учащихся, занимающихся спортом, невольно возникает чувство товарищества и сотрудничества.

Важным условием эффективной работы образовательного учреждения в деле физического воспитания обучающихся является общая атмосфера и общая площадка для совместных занятий и тренировок. Именно поэтому в современной системе образования создание школьного спортивного клуба играет определяющую роль.

Проведение спортивных мероприятий, сюжетно-ролевые занятия способствуют более широкому развитию различных форм деятельности по физическому воспитанию, удовлетворяют возможности и желание детей заниматься физическими упражнениями, спортом, а также предлагает учащимся различные виды активного отдыха в свободное время от учебных занятий. Школьники овладевают жизненно важными прикладными навыками, у них развиваются необходимые двигательные качества: быстрота, выносливость, сила, ловкость, гибкость [3].

Кроме этого, спортивные клубы имеют свои проблемы. Проведя опрос среди учителей физической культуры можно выделить основные, которые являются препятствием развитию школьных спортивных клубов. Одна из проблем, это то, что клубы создаются просто на бумаге, а на деле теряют свое существование или вовсе не реализовываются, из-за нежелания заниматься этим вопросом. Вторая немаловажная проблема — это выделенное время на занятия и отсутствие конкретной материально-технической базы. Из-за недостаточной проработанности нормативно-правовых вопросов и учебно-методической литературы спортивные клубы и секции просто не функционируют, а время, выделенное на секции,

распределяется неравномерно или просто расписывается между другими кружками, из-за чего спортивные секции становятся не такие востребованные как другие.

Также существует достаточно много школ, в которых уже функционируют спортивные секции, но все это не оформлено в виде самостоятельного и полноценного школьного спортивного клуба, так как заниматься дополнительной документацией у учителей физической культуры просто нет времени, а иногда возможностей.

Еще одна проблема — это не достаточная реализация школьных спортивных клубов из-за нехватки времени, учителя физической культуры загружены учебной работой в течение всего дня, и попросту не хватает времени на проведение дополнительных секций и спортивных кружков в рамках спортивного клуба, а дополнительных средств оплаты не выделяется на работу клуба.

Чаще всего спортивные клубы развиты в сельских школах, здесь есть большое количество секций, которые организованы не только на бумаге.

Таким образом, подводя итоги нужно отметить, что каждый представленный фактор эффективен только в совокупности с остальными и при правильной совместной работе. Можно многого достичь, при дальнейшем развитии клубов, решив все основные проблемы, с которыми сталкиваются учителя при организации школьных спортивных клубов, можно прийти к такому решению, что работа их будет более слаженной и эффективной и будет она происходить не только на бумаге, но и на деле.

Список литературы:

1. История возникновения клубного движения в России от XIX века до наших дней.
2. Цветкова, Т.А. Спортивный клуб как эффективная форма развития и воспитания детей [Электронный ресурс] // Дополнительное и неформальное образование в Ярославской области — URL: <http://dno.iro.yar.ru/?p=673>
3. Школьный спортивный клуб [Электронный ресурс] // Инфоурок ведущий образовательный портал России — URL: <https://infourok.ru/statya-shkolniy-sportivniy-klub-2280849.html>

Факторы риска развития избыточной массы тела у студентов

Н.В. Матчинова, О.В. Жирная

Калужский филиал Российского государственного аграрного университета – МСХА имени К.А. Тимирязева, Калуга

В статье приводятся статистические данные о прогрессирующей тенденции роста избыточной массы тела и ожирения среди студенческой молодежи. Выраженность и продолжительность ожирения повышают риск сопутствующих заболеваний. Одной из самых важных причин увеличения массы тела является низкая двигательная активность и гиподинамия. Немаловажным фактором увеличения массы тела является нарушение пищевого поведения.

Ключевые слова: избыточная масса тела, ожирение, пищевое поведение, малоподвижный образ жизни, физические упражнения

Risk factors for the development of overweight in students

N.V. Matchinova, O.V. Zhirnaya

Kaluga Branch of the Russian State Agrarian University – K.A. Timiryazev Agricultural Academy, Kaluga

The article provides statistical data on the progressive trend in the growth of overweight and obesity among students. The severity and duration of obesity increase the risk of comorbidities. One of the most important reasons for weight gain is low physical activity and physical inactivity. An important factor in weight gain is a violation of eating behavior.

Keywords: overweight, obesity, eating behavior, sedentary lifestyle, exercise.

Масса тела является одним из основных показателей физического развития человека, так как представляет собой интегральную оценку степени обмена веществ, энергетических и информационных процессов в его организме [1]. Поэтому избыток веса свидетельствуют, прежде всего, об имеющихся нарушениях в этих процессах.

Данные официальной статистики свидетельствуют о том, что в настоящее время ожирение является серьезной проблемой современного общества. ВОЗ приводит следующие данные: в 2016 году более 1,9 миллиарда взрослых (возрастом от 18 лет и старше) имели избыточный вес. Из них более 650 миллионов страдали ожирением различной степени.

Распространенность ожирения среди мужчин составляла 11%, среди женщин – 15% [2, 3].

В Российской Федерации на 2016 год доля лиц с избыточной массой тела составила 62,0%, с ожирением – 26,2% [3]. Настораживает и тот факт, что происходит «омоложение» этого вида патологии. В докладе Роспотребнадзора «О состоянии санитарно-эпидемиологического благополучия населения в РФ в 2019 г» отмечается, что за период 2011–2018 г.г. распространенность ожирения среди детей возросла на 27,4%, у подростков - на 66,5% [4]. Таким образом, предупреждение и лечение ожирения представляет важнейшую государственную проблему.

С целью анализа распространенности ожирения и избыточной массы тела в Калужском филиале РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева нами были проанализированы результаты медицинского осмотра студентов 1 курса (таблица 1).

Для определения избыточной массы тела и ожирения мы использовали данные индекса массы тела (ИМТ).

Таблица 1 – Результаты медицинского осмотра студентов 1 курса

Год	Количество студентов прошедших мед. осмотр	Количество студентов имеющих избыточный вес	Из них страдающих ожирением		
			Степень		
			1	2	3
2017	148	9	1	1	
2018	150	8		1	1
2019	152	11	1	1	1
2020	134	11		1	
2021	133	11	1		1

Статистические данные показывают, что число студентов 1 курса КФ РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева имеющих избыточный вес и ожирение той или иной степени заметно возросло. Так, в 2017 г. численность студентов с избыточной массой тела составила 6,08 % от общего числа студентов 1-го курса, в 2018 г. – 5,3 %, в 2019 г. – 7,2 %, в 2020 и в 2021г г. – 8,2 %. Среди студентов 1 курса 2021 года зачисления имеют избыточную массу тела 7 юношей (5,2%) и 4 девушки (3%).

Из таблицы 1 видно, что в Калужском филиале РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева проблема ожирения студентов не достигла таких катастрофических масштабов, однако тревожные тенденции уже прослеживаются. Стоит отметить, что у большинства студентов страдающих ожирением выявлены также заболевания связанные с нарушением работы

сердечно-сосудистой системы, опорно-двигательного аппарата. Поэтому, предупреждение и профилактика ожирения является чрезвычайно актуальной проблемой.

Ожирение является многофакторным заболеванием. Для коррекции избыточной массы тела необходимо проанализировать образ жизни студентов и определить факторы риска возникновения заболевания. В большинстве случаев увеличение массы тела у студентов связано с поведенческими изменениями.

Изучение поведенческих факторов риска нами проводилось на основании анкетного опроса студентов о привычках питания, образе жизни, месте жительства, характере и регулярности физических нагрузок.

Одной из основных причин увеличения массы тела является низкая двигательная активность студентов. К сожалению, современная система обучения построена таким образом, что физическая культура обычно не рассматривается как жизненно необходимый предмет.

Двигательный режим студентов должен составлять 6-8 часов в неделю. Студенты 1 курса 2021 года начало обучения (100 человек) на вопрос, занимаетесь ли вы физическими упражнениями в свободное время, 80% ответили отрицательно.

На данный момент основная двигательная активность студентов приходится на учебно-тренировочные занятия в вузе, что составляет 3-4 часа в неделю. Как правило, многие студенты имеющие избыточный вес не могут выполнить контрольные тестовые упражнения даже на 1 балл.

Студенты, страдающие ожирением, как правило, ведут малоподвижный образ жизни. При опросе (в анкетировании, участвовали 25 студентов 1-3 курсов с избыточной массой тела и страдающих ожирением той или иной степени тяжести) практически все студенты заявили, что в школе были освобождены от занятий физической культурой. Снижение двигательной активности за счет отсутствия занятий физической культурой снижает энерготраты организма, тем самым усугубляя развитие заболевания. Освобождение от уроков физической культуры в школе негативно отразилось на мотивации к занятиям физическими упражнениями в вузе.

По нашему мнению, студенты страдающие ожирением нуждаются в двигательной активности не меньше, чем здоровые. Оздоровительная физкультура полезна при любой степени и форме ожирения, независимо от причин. Но для них требуется «особая» физическая нагрузка. На занятиях обязательно должен учитываться характер и степень выраженности

отклонений в состоянии здоровья, физическое развитие и уровень функциональных возможностей студента.

Студенты 1 курса имеющие избыточную массу тела, относящиеся к подготовительной медицинской группе, как правило, из-за низкого уровня владения практическими двигательными навыками и недостаточной физической подготовленностью не могут выполнить программу по физической культуре в полном объеме. Кроме того, такие студенты в силу недостаточной координации движений испытывают неуверенность в процессе выполнения ряда физических упражнений.

Нами замечено, что увеличение массы тела наблюдается у студентов старших курсов. Связано это с тем, что физическое воспитание проводится на протяжении 1–3 курсов обучения, а на 4 и 5 курсах у студентов резко уменьшается физическая двигательная активность, что ведет к увеличению массы тела.

COVID-19 изменил привычный образ жизни студентов и внес существенные коррективы в работу по физическому воспитанию в высших учебных заведениях. На протяжении двух лет при переходе на дистанционное обучение значительную часть времени студенты проводили за компьютером, что значительно снизило их двигательную активность и привело к ухудшению зрения, искривлению позвоночника и другим заболеваниям.

Элективные курсы по физической культуре имея практическую направленность во время дистанционного обучения реализовывались в виде комплексов общеразвивающих упражнений на различные группы мышц. При этом арсенал выполняемых упражнений значительно уменьшился и упростился. Единственным местом для занятий физическими упражнениями стало место проживания студента. Но в большинстве случаев жилищные условия не позволяли выполнять те или иные упражнения.

Как показывает практика, COVID-19 нанес серьезный ущерб уровню физической подготовленности студентов. Результаты тестирования подтверждают отрицательную динамику. Особенно это проявляется в силовых упражнениях и в беге на длинные дистанции [5].

Для студентов специальной медицинской группы во время дистанционного обучения предлагались специальные комплексы упражнений, рекомендованные с учетом диагноза их заболеваний, включая упражнения корригирующей и оздоровительно-профилактической направленности. Преподаватели осуществляли контроль за нагрузками,

опираясь на данные о состоянии здоровья обучающихся и вносили соответствующие коррективы.

Существенная роль в дистанционном обучении отводилась самостоятельной работе студентов. Одна из проблем, которая существенно повлияла на активность студентов выполнять физические упражнения – это не готовность к самостоятельной работе. В этих условиях студент должен сам преодолеть внутренние противоречия и заставить себя выполнять физическую нагрузку.

Другая проблема связана с контролем выполняемых упражнений. Полноценный эффект возможен только при условии осознанного выполнения заданий. Отписки о выполнении тех или иных упражнений не принесли положительного результата.

Немаловажным фактором увеличения массы тела является нарушение пищевого поведения, при котором потребление пищи по составу, количеству, способу употребления и приготовления не соответствует потребности организма в питательных веществах и энергии.

Потребление энергии с пищей у студентов, ведущих малоподвижный образ жизни, практически такой же, что и у студентов имеющих нормальную двигательную активность. Происходит нарушение баланса между количеством потребляемых и расходуемых калорий. В результате дисбаланса нарушается обмен веществ, что может послужить к накоплению жировой ткани в организме.

При анкетировании студентов (25 человек 1-3 курсов с избыточной массой тела и ожирением) было выявлено, что у более 70 % опрошенных наблюдается нарушение пищевого поведения: несвоевременный прием пищи, не сбалансированное питание, преобладание в рационе продуктов быстрого приготовления и продукции сетей быстрого питания, в которых содержится много калорий, насыщенных жиров и транс-жиров, сахаров, ароматизаторов, красителей, модифицированных компонентов.

Стоит обратить внимание на то, что студентам 1 курса проживающим в общежитии помимо привыкания к новым условиям обучения также приходится адаптироваться к изменениям образа жизни, бытовым условиям. Разлука с родителями, друзьями могут сопровождаться подавленностью, поэтому возможны «срывы» которые проявляются в нарушении пищевого поведения. Еда выступает в качестве защиты от депрессии.

В тоже время, вузовская система обучения требует нового типа учебного поведения, более сложных форм умственной деятельности. Большой поток информации и повышенная нервно-эмоционального

напряженность, особенно в период экзаменационной сессии, нередко приводят к стрессовым ситуациям, которые могут способствовать нерациональному питанию (переедание с нарушением суточного ритма приема пищи, употреблению энергетиков, большого количества шоколада и т.д).

К увеличению массы тела может приводить и нарушение режима сна. Сокращение общей продолжительности и ухудшение качества сна является частым явлением у студентов во время экзаменационной сессии. Опрос студентов 1-3 курсов показал, что более 46% студентов в этот период времени спит менее 6 часов.

Таким образом, увеличение массы тела во многом зависит от образа жизни студентов и низкой двигательной активности. Мы считаем, что с целью стимулирования студентов к занятиям физической культурой и спортом можно рекомендовать включение в итоговую аттестацию по дисциплине «Базовая физическая культура» выполнение норм комплекса ГТО на любой знак отличия, без которого невозможно завершение курса дисциплины.

Для того чтобы свести к минимуму негативные последствия приводящие к избыточной массе тела и ожирению у студентов необходимо изменить их образ жизни.

Список литературы:

1. Баранов, А.А. с соавт. Оценка здоровья детей и подростков при профилактических медицинских осмотрах. – М.: Династия, 2004. – С. 24-38.
2. Проблема ожирения в Европейском регионе ВОЗ и стратегии ее решения [Электронный ресурс]. URL: https://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0011/74747/E90711R.pdf
3. World Health Organization. Obesity overweight [Электронный ресурс]. URL: <https://www.who.int/en/news-room/fact-sheets/detail/obesity-and-overweight>
4. О состоянии санитарно-эпидемиологического благополучия населения в Российской Федерации в 2019 году: Государственный доклад. – М.: Федеральная служба по надзору в сфере защиты прав потребителей и благополучия человека, 2020.– 299 с.
5. Матчинова, Н.В., Жирная, О.В. Требование времени – дистанционное обучение по дисциплине «Физическая культура»: плюсы и минусы /Научные труды Калужского государственного университета имени К.Э. Циолковского. Серия: Психолого-педагогические науки. 2021. – Калуга: Издательство КГУ имени К.Э. Циолковского, 2021. – с 20-26.

Социальная адаптация детей и молодежи в современных социально-культурных условиях

УДК 378.1

Эмоционально-ценностный компонент профессиональной готовности будущего педагога

Л.Г. Астахова

Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского, Калуга

В статье рассматривается эмоционально-ценностный компонент профессиональной готовности будущих педагогов; представлены результаты анкетирования будущих педагогов с целью выявления принятия-непринятия ими ценностей инклюзивного образования, описаны пути формирования ценностного отношения к инклюзивному образованию.

Ключевые слова: профессиональная готовность, инклюзивное образование, обучающиеся с ОВЗ.

The emotional and value component of the professional readiness of the future teacher

L.G. Astakhova

Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovski, Kaluga

The article examines the emotional and value component of the professional readiness of future teachers; presents the results of a survey of future teachers in order to identify their acceptance or rejection of the values of inclusive education, describes the ways of forming a value attitude to inclusive education.

Keywords: professional readiness, inclusive education, students with disabilities.

В настоящее время продолжают оставаться актуальными вопросы профессиональной подготовки будущих педагогов к реализации инклюзивного образования, осуществлению обучения, воспитания, развития и социализации детей, имеющих особые образовательные потребности. Самой многочисленной группой среди обучающихся с особыми

образовательными потребностями являются обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья.

По данным, представленным А. Кузнецовой, Уполномоченным при президенте России по правам ребенка, на итоговой коллегии Минпросвещения число детей с ограниченными возможностями здоровья в 2021 году в Российской Федерации выросло на 9,4 %. Реализовать свое право на образование обучающиеся с ОВЗ могут как в специальных (коррекционных), так и в обычных школах. В 2021 году количество обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся в обычных школьных классах, выросло на 17,3 % [1], что свидетельствует о развитии системы инклюзивного образования.

В связи с этим вопрос формирования профессиональной готовности выпускников педагогического направления подготовки к реализации инклюзивного образования остается значимым для системы высшего образования.

Анализ взглядов Г.В. Сергеевой [2], Ю.М. Тихомировой [3], Е.И. Пономаревой, И.Н. Симаевой, В.В. Хитрюк [4,5] и др. позволяет выделить в структуре профессиональной готовности когнитивный, эмоционально-ценностный, рефлексивный и интерактивный компоненты, среди которых особое место занимает эмоционально-ценностный компонент.

Эмоционально-ценностный компонент профессиональной готовности к реализации инклюзивного образования включает в себя позитивное отношение к педагогической деятельности в целом и инклюзивному образованию, эмоциональное принятие детей с особыми образовательными потребностями и их семей, умение выстраивать отношения взаимного уважения и доверия с участниками образовательных отношений, чувство педагогического оптимизма, уверенности в себе и в профессиональном успехе, высокий самоконтроль, чувство долга и личной ответственности за результаты своей профессиональной деятельности, а также принятие ценностей инклюзивного образования.

С целью выявления принятия или непринятия будущими педагогами ценностей инклюзивного образования были проведены беседа и анкетирование 124 студентов 3-х курсов. В анкете нужно было выразить степень своего согласия с каждой из 15 ценностей инклюзивного образования. Студентам предлагались 4 варианта ответа: 1) согласен; 2) скорее согласен, чем не согласен; 3) скорее не согласен, чем согласен; 4) не согласен. Беседа позволила прояснить выборы, сделанные студентами.

Некоторые результаты анкетирования представлены на рисунках 1-7.

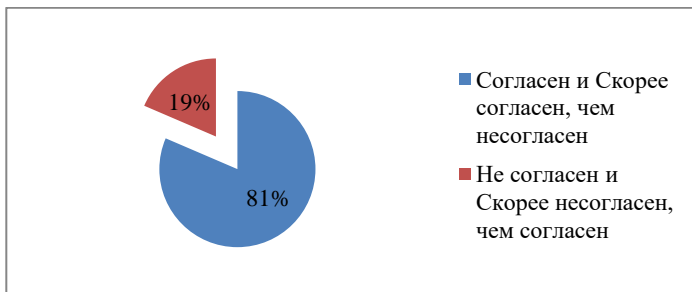


Рисунок 1 – Диаграмма принятия-непринятия респондентами ценности инклюзивного образования – «Ценность человека не зависит от его способностей и достижений»

Анализ диаграммы наглядно демонстрирует, что 19 % опрошенных склоняются к тому, что ценность человека оценивается степенью развития у него способностей и уровней его жизненных или профессиональных достижений.

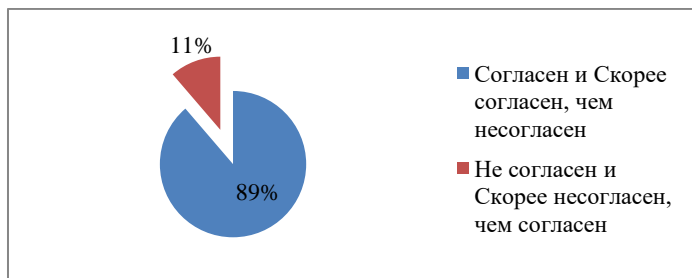


Рисунок 2 – Диаграмма принятия-непринятия респондентами ценности инклюзивного образования – «Подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений»

Из диаграммы можно сделать вывод о том, что 11 % опрошенных считают, что виртуальные отношения, в том числе посредством социальных сетей, могут заменить реальные, непосредственные отношения.

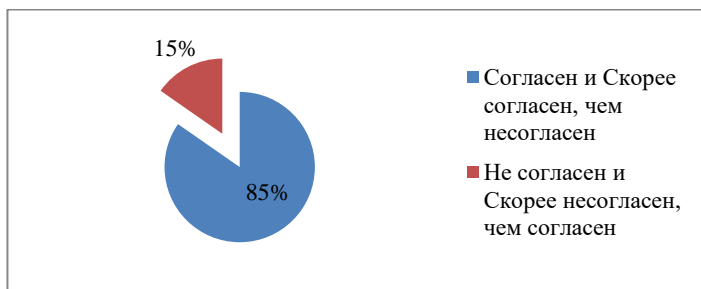


Рисунок 3 – Анализ результатов анкетирования студентов

Анализ результатов анкетирования студентов показал, что 15 % респондентов считают, что при оценке уровня прогресса нужно руководствоваться тем, что человек не мог или не умел делать до этого и научился в процессе обучения, а не тем, какие качества, умения и навыки в процессе обучения были развиты у человека еще сильнее и лучше.

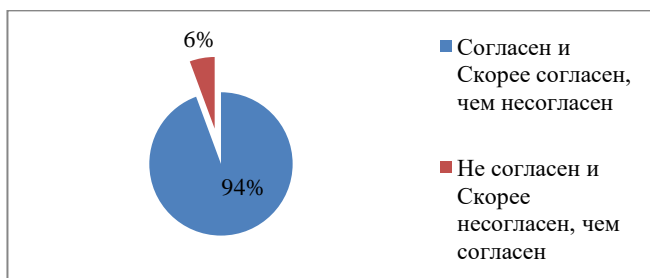


Рисунок 4 – Диаграмма принятия-непринятия респондентами ценности инклюзивного образования – «Каждый ребенок имеет уникальные особенности, интересы, способности и учебные потребности»

Анализ диаграммы свидетельствует, что 6 % опрошенных считают, что не каждый обучающийся обладает уникальными особенностями, интересами, способностями и учебными потребностями.

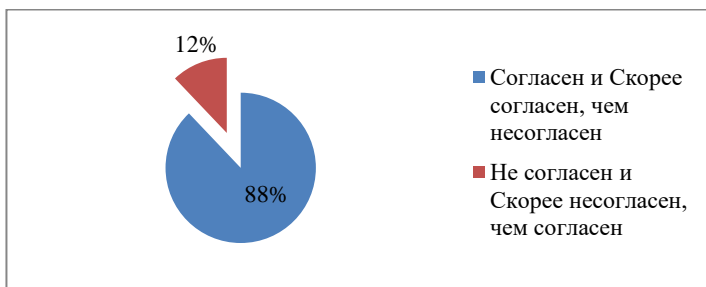


Рисунок 5 – Диаграмма принятия-непринятия респондентами ценности инклюзивного образования – «Дети с нарушениями в развитии должны иметь доступ к обучению в обычных школах»

Из диаграммы можно сделать вывод о том, что 12 % респондентов отвергают возможность обучения детей с нарушениями в развитии в обычных школах, отдавая приоритет специальным (коррекционным) школам. Можно предположить, что студенты выбирая тот или иной ответ пытались учесть степень нарушенного развития, а также реальную ситуацию в массовых и коррекционных школах.

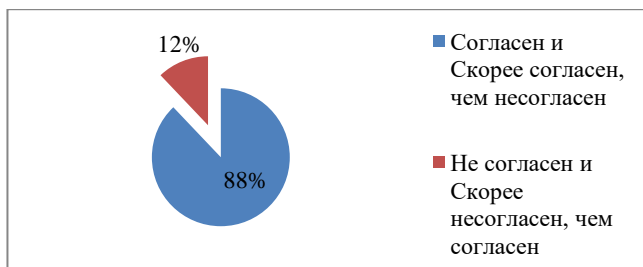


Рисунок 6 – Диаграмма принятия-непринятия респондентами ценности инклюзивного образования – «Обычные школы должны создать условия удовлетворения образовательных потребностей каждого ребенка»

Анализируя результаты, представленные на диаграмме, можно предположить, что 12 % опрошенных выбирая ответы «не согласен» или «скорее несогласен, чем согласен», опирались на свое видение соотношения потребностей лиц с инвалидностью (необходимых специальных образовательных условий) и особенностями финансирования образовательных организаций.

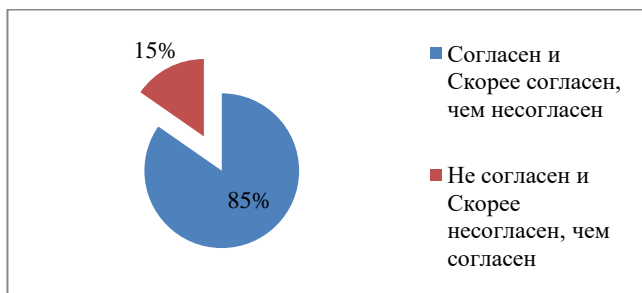


Рисунок 7 – Диаграмма принятия-непринятия респондентами ценности инклюзивного образования – «Инклюзивные школы являются наиболее эффективным средством борьбы с дискриминационными воззрениями и обеспечивают реальное образование для большинства детей»

Анализ диаграммы свидетельствует, что 15 % опрошенных пока слабо представляют успешную инклюзивную школу (не встречали на практике).

Результаты исследования показали, что не все студенты принимают идеи и ценности инклюзивного образования (от 2 до 19 % по разным основаниям). Такие результаты могут свидетельствовать о достаточно разнообразном опыте социального взаимодействия студентов с лицами, имеющими нарушения в развитии, приобретенном посредством личного общения; опыте изучения или наблюдения за эффективным обучением и воспитанием лиц с ОВЗ в процессе прохождения учебной и производственных практик.

Важной составляющей профессиональной подготовки являются учебная и производственные практики. Приобретение в процессе прохождения практики позитивного опыта взаимодействия с лицами с ОВЗ, изучение эффективных инклюзивных практик способствуют принятию ценностей инклюзивного образования. В связи с этим необходимо студентам предлагать в качестве обязательных заданий на практику задания, связанные с инклюзивным образованием. Выполнение заданий на практике, связанных с обучением и воспитанием детей с нарушениями в развитии, позволят студентам научиться принимать обучающихся с ОВЗ такими, какие они есть, отношению к ним без чувства жалости, но с чувством уважения, осознать важность опоры на принцип педагогического оптимизма в работе с такими детьми.

Таким образом, важным звеном подготовки будущих педагогов является формирование эмоционально-ценностного компонента профессиональной готовности. Увеличению числа студентов, принимающих

ценности инклюзивного образования, способствуют не только использование разнообразных активных и интерактивных методов обучения, организационных форм, педагогических и психолого-педагогических технологий, не только рациональное сочетание аудиторной и внеаудиторной учебной деятельности студентов, но и приобретение позитивного профессионального опыта инклюзивного образования в процессе прохождения практик.

Список литературы:

1. В России выросло число детей с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]. URL: <https://ria.ru/20210430/deti-1730713092.html> (дата обращения: 11.04.2022).
2. Сергеева, Г.В. Компоненты готовности студента педагогического вуза к самообразовательной деятельности [Электронный ресурс] // Вестник ТГПУ. 2013. №9 (137). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/komponenty-gotovnosti-studenta-pedagogicheskogo-vuza-k-samoobrazovatelnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 12.04.2021).
3. Тихомирова, Ю.М. Теоретический анализ структурных компонентов психологической готовности к профессиональной деятельности [Электронный ресурс] // Психологические науки: теория и практика: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Москва, март 2014 г.). М.: Буки-Веди, 2014. С. 6-9.
4. Хитрюк, В.В., Симаева, И.Н., Пономарева, Е.И. Инклюзивная готовность будущих педагогов: механизмы обеспечения [Электронный ресурс] // Веснік Мазырскагадзяржаўнагапедагагічнагауніверсітэтаімя І. Шамякіна. 2013. № 4. URL: <http://rep.barsu.by/handle/data/1116> (дата обращения: 12.04.2021).
5. Хитрюк, В.В. Инклюзивная готовность как этап формирования инклюзивной культуры педагога: структурно-уровневый анализ [Электронный ресурс] // Вестник Брянского государственного университета. 2012. № 1 (1). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/inklyuzivnaya-gotovnost-kak-etap-formirovaniya-inklyuzivnoy-kultury-pedagoga-strukturno-urovnevyy-analiz> (дата обращения: 12.04.2021).

**Ответственность личности
как показатель ее социальной компетентности
и готовности к саморазвитию**

И.В. Иванова

Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, г. Калуга

В статье рассмотрен феномен формирования ответственности как неотъемлемого компонента воспитания свободной личности. Ответственность представлена в качестве важного компонента готовности к саморазвитию, а также показателя сформированности социальной компетентности личности. Обоснована значимость организации психолого-педагогической и педагогической работы по формированию ответственности личности в подростковом возрасте. Раскрываются возможности дополнительного образования в формировании готовности подростков к саморазвитию и формированию их социальной компетентности.

Ключевые слова: свобода, ответственность, личностная ответственность, социальная ответственность, социальная компетентность, готовность к саморазвитию.

**The responsibility of the individual as an indicator of its social competence
and readiness for self –development**

I.V. Ivanova

Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovski, Kaluga

The article considers the phenomenon of the formation of responsibility as an integral component of the upbringing of a free personality. Responsibility is presented as an important component of readiness for self-development, as well as an indicator of the formation of a person's social competence. The significance of the organization of psychological, pedagogical and pedagogical work on the formation of personal responsibility in adolescence is substantiated. The possibilities of additional education in the formation of adolescents' readiness for self-development and the formation of their social competence are revealed.

Key words: freedom, responsibility, personal liability, social responsibility, social competence, readiness for self -development

Современное социокультурное пространство, жизненное устройство с характерными для него тенденциями широкого распространения средств виртуальной коммуникации, интерактивных сетевых технологий, стирания межпоколенных различий, предопределяет необходимость наличия у человека, с одной стороны, активной позиции, гибкости мышления, творчества, а с другой стороны, самореализация должна происходить с учетом свободы, предполагающей высокую долю ответственности перед собой, обществом, государством, планетой в целом.

Соглашаясь с И.М. Пушкиной, полагаем, что идея формирования глобальной ответственности вызывает к необходимости реализации образовательного процесса, ориентированного на подготовку обучающихся к решению личностных, социальных и глобальных проблем, на освоение окружающего мира с учетом высокого уровня духовно-нравственных ценностей, на воспитание нравственных качеств и создания условия для их интериоризации подрастающим поколением [6]. Такой подход, как отмечает ученый, отвечает «...императиву выживания и устойчивого развития человеческой цивилизации» [6, с.106]

О роли ответственности личности в предвидении возможных последствий своих действий, поступков, мыслей для себя, общества, государства, планеты в своих трудах писали представители философии русского космизма: В.И. Вернадский, К.Н. Вентцель, К.Э. Циолковский, А.Л. Чижевский, Н.А. Бердяев, В.С. Соловьёв, Н.К. Рерих, Е.И. Рерих, Н.Ф. Фёдоров, Н.Г. Холодный и другие философы-космисты, в работах которых рассматривается проблема, связанная со сменой техногенной парадигмы развития цивилизации на антропокосмическую, а также вопросы развития планетарного мышления, ноосферного сознания, космического воспитания [4].

Воспитание свободной личности, которая обладает готовностью и реализует способности к несению ответственности за свои поступки, мысли и действия, является сегодня одной из приоритетных задач образования.

Важно отметить, что в нормативно-правовых документах, регламентирующих развитие образование в Российской Федерации на современном этапе, в качестве одного из целевых ориентиров определено создание педагогических условий для воспитания свободной личности обучающихся, что выражается в содействии формированию нравственных ценностных ориентиров и ответственности детей и молодежи (Закон РФ «Об образовании», Национальная доктрина образования РФ до 2025 года, Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности

гражданина России и др.). В частности, в Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2018-2025 г.г. в качестве приоритетной цели образования отмечена подготовка разносторонне развитой личности, способной к самостоятельному жизненному выбору, самообразованию и самосовершенствованию [3]. В «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» [8] сделан акцент на важность воспитания у обучающихся умений осуществлять самостоятельный ответственный выбор, на целенаправленное формирование жизненных ориентиров и планов, отвечающих нормам развития современного общества, морали и права. Речь идет не только о формировании готовности к саморазвитию, формирования у обучающихся субъектной позиции, их готовности к построению своей судьбы, но и сформированности социальной компетентности подрастающего поколения.

Свободе и ответственности личности как категориям педагогики саморазвития, посвящены научные труды отечественных ученых, среди которых необходимо вспомнить работы О.С. Газмана, в которых раскрыты идеи педагога свободы, научные работы О.С. Гребенюка и Т.Б. Гребенюк, в которых представлена концепция педагогики индивидуальности, педагогические работы О.С. Газмана, Н.Б. Крыловой, Н.Н. Михайловой, С.М. Юсфина, в которых раскрыты техники педагогической поддержки обучающихся, теоретические разработки О.С. Гребенюка, Т.Б. Гребенюк, М.И. Рожкова, Л.В. Байбородовой, Т.В. Машаровой, Т.Н. Гущиной, заложившие теоретические основы экзистенциальной педагогики. Также стоит отметить научные наработки в области экзистенциальной психологии, которые служат основой для обоснования научного поиска новых теорий и концепций, связанных с решением проблемы воспитания свободной и ответственной личности. Это работы В.Н. Дружинина, К.А. Абульхановой-Славской, Р.Х. Шакурова, Н.В. Ключевой и других ученых.

Ответственность в социально-педагогическом аспекте рассмотрения данного философски-педагогического, представляет собой одну из форм саморегуляции человека и одним из качеств личности, которая готова и способна к осознанному ответственному поведению, а именно:

- способна к осуществлению нравственной рефлексии своего поведения в конкретных ситуациях реальной жизни;
- готова к осознанию последствий своих действий;
- готова к принятию, при необходимости, вины за полученный результат;

- способна к предотвращению негативных последствий своих решений и самостоятельных выборов;
- обладает способностью к самопрогнозированию и экологическому выбору.

Речь идет о составляющих социальной компетентности личности, ответственности не только перед собой, но и перед социумом, которая понимается как мера соответствия действий человека общим интересам коллектива, действующим требованиям, правовым и общественным нормам. Социальная ответственность предполагает реализацию человеком нравственной установки; глобальная же ответственность как разновидность социальной ответственности основана на глубоком понимании смысла и последствий своей деятельности на планете.

Изучив научные труды И.И. Лукьянова, Е.Н. Борисенко, Н.В. Калининой, С.З. Гончарова и других отечественных ученых, приходим к выводу, что социальная компетентность как социально-психолого-педагогическая дефиниция в науке имеет различные определения, которые, в основном, характеризуются следующими сходными позициями:

- интегративный комплекс взаимосвязанных качеств личности, ее способностей, социальных умений и знаний;
- интегративное социальное качество личности, обеспечивающее высокий уровень социальной адаптации и социализации и проявляющееся во всех главных сферах жизнедеятельности человека через успешную реализацию социальных ролей, в том числе,
 - адекватное функционирование человека в условиях ситуаций неопределенности, в новых для него социальных ситуациях;
 - полноценное общение человека в совокупности коммуникации, перцепции, интеракции;
 - наличие взаимного позитивного отношения к социальному окружению;
 - активное саморазвитие и самореализация личности, в том числе, в профессиональной, учебной, социальных видах деятельности; духовный рост и самосовершенствование и связанные с этим разработка и реализация проектов собственного саморазвития на протяжении всей жизни.

Соглашаясь с Н.В. Калининой, полагаем, что социальная компетентность может рассматриваться как интегративное личностное образование, которое «...объединяет в систему знания человека об обществе и самом себе, умения, навыки поведения в обществе, а также отношения, проявляемые в личностных качествах человека, его мотивациях,

ценностных ориентациях, и позволяет интегрировать внутренние и внешние ресурсы для достижения социально-значимых целей и решения проблем» [5, с. 20].

В свою очередь, ответственность личности как одна из фундаментальных составляющих социальной компетентности, входя в ее субъектный компонент, наряду с аксиологическим и гносеологическим, выделенными С.З. Гончаровым [2].

Таким образом, ответственность личности выступает как показатель ее социальной компетентности и готовности к саморазвитию

Опираясь на труды Л.С. Выготского, полагаем, что особое внимание в формировании свободной и ответственной личности необходимо уделять подростковому возрасту, задачи которого во многом связаны с постановкой взрослому человеку жизненных целей, формирующимся чувством взрослости, с анализом имеющихся и проектированием им своих будущих возможностей, с развитием субъектности, критичности мышления, рефлексии и смысловых ориентаций [1]. Все это является возрастнопсихологическими предпосылками для формирования готовности подростка к самостоятельному и ответственному выбору, для готовности к саморазвитию на основе осознанного, ответственного экзистенциального выбора.

Наряду с этим, в современных социальных условиях, в которых выбор за ребенка зачастую определяется средствами массовой информации, транслируется сетевым сообществом, которые сегодня выполняют образовательную функцию. Традиционно подросток оказывается в ситуации, когда выбор совершается за него, в связи с этим у него формируется ограниченный социальный опыт и индивидуальный опыт преодоления, наличие которого является обязательным для формирования ответственного поведения и самосознания.

Сегодня существенно важным становится организация педагогической деятельности, направленной на формирование у подростка внутреннего ощущения зависимости реализации целей от собственного выбора пути в жизни, понимание возможности создания своего проекта саморазвития, сознательного выбора целей жизни. В этой связи приоритетной воспитательной задачей является не только создание условий для оформления у подростка осознанного образа «Я»-идеальный, основанного на нравственных ценностях, но и содействие процессу проектирования им своего пути к этому идеалу.

«Взрослую» ответственность подростки реализуют сначала в общении со сверстниками, а затем, накопив опыт ответственного поведения, адаптивных копинг-стратегий, успешного опыта преодоления, подростки выносят его в «открытый» социум. Этот процесс М.И. Рожков определяет как «время социального закаливания», когда подросток, апробирует пробы ответственного поведения, социальные пробы [7, с. 52].

Накопление подростком индивидуального опыта преодоления, активного использования доминирующих адаптивных копинг-стратегий приводит его к пониманию того, что необходимо ввести себя социально ответственно, осуществлять нравственную рефлекссию собственных поступков, учитывать социально-культурные, морально-этические нормы и ценностные установки. Социально ответственное поведение становится показателем взросления, критерием признания взрослости подростка не только его сверстниками, но и взрослыми людьми.

Опираясь на многочисленные научные труды В.П. Голованова, Л.Г. Логиновой, Т.А. Антопольской в области теории и методики дополнительного образования, приходим к выводу о том, что дополнительное образование детей, выступая субъектом воспитания, реализует задачи развития социальной компетентности подростков, формирования их готовности к саморазвитию и формирования ответственности. Система дополнительного образования детей, построенная на основе предоставления обучающимся свободы выбора, учёта их интересов, обладает существенным потенциалом для решения задач воспитания свободной и ответственной личности. Занимаясь в творческих объединениях, кружках, секциях, клубах, у обучающихся формируется социальная компетентность через коллективную ответственность, накопление умений взаимодействовать в коллективе сверстников, толерантность, стремление к самопознанию, самореализации и саморазвитию в интересных для обучающихся видах деятельности, избранных ими самими самостоятельно.

В качестве заключения:

1. Наряду с решением задачи формирования свободной личности сегодня особенно важно обратиться к проблеме воспитания ее ответственности (социальной, личностной, глобальной).
2. Свобода – это экзистенциальное качество человека, включающее способность к осознанному ответственному выбору. Свободный личностный выбор предполагает ответственность, что связано с экологичностью выбора.
3. Ответственность выступает решающим фактором саморазвития, а

также представляет собой составляющую социальной компетентности, входя в ее субъектный компонент.

4. Важная роль в формировании ответственности принадлежит подростковому возрасту, задачи которого связаны с жизненным стратегированием и экзистенциальным проектированием.

5. Наличие в системе дополнительного образования детей широкого спектра развивающих и воспитательных возможностей, делает возможным позиционировать дополнительное образование как институт опережающего воспитания, реализующий функцию формирования готовности обучающихся к саморазвитию и ответственной самореализации в приоритетных для детей видах деятельности.

6. Личность, готовая к свободному выбору и несению за него ответственности, способна к самоизменениям, а также внести изменения в устройство общества, мира, планеты в целом.

Список литературы:

1. Выготский, Л.С. Собр. соч.: / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1982. – С. 566.
2. Гончаров, С. З. Социальная компетентность личности: сущность, структура, критерии и значение / С. З. Гончаров // Образование и наука.– 2004. – №2 (26). – С. 3 – 18.
3. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2018–2025 гг. [Электронный ресурс] / утв. постановлением Правительства Российской Федерации от 26 декабря 2017 года N1642 (с изм.и доп.) / URL: <https://base.garant.ru/71848426/>
4. Иванова, И.В. Свобода и ответственность как показатели саморазвития личности и категории глобального образования: раздел в монографии / И.В. Иванова // Инновационные подходы в науке и образовании: теория, методология, практика / Под общ.ред. Г.Ю. Гуляева. – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение», 2017. – 268 с. – С.5-15.
5. Калинина, Н. В. Психологическое сопровождение развития социальной компетентности школьников / Н. В. Калинина: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – Самара: Самарский государственный педагогический университет, 2006. – 42 с.
6. Пушкина, И.М. О воспитании глобальной ответственности в контексте новых ценностей мирового сообщества / И.М. Пушкина // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2013. – Т.19. – С.106-108.
7. Рожков, М.И. Социально-педагогическая деятельность: экзистенциальный

подход / М.И. Рожков // Ярославский педагогический вестник. Психолого-педагогические науки. – 2012. – № 5. – С. 52–53.

8. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс] / Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р г. Москва. – URL: <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html>

УДК 378

**Социальная компетентности личности и ее формирование
в современных социокультурных условиях**

В.А. Макарова

Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, Калуга

В статье представлен анализ феномена социальной компетентности у студентов, его основные характеристики и ключевые компоненты, влияние на развитие личности и взаимосвязь с профессиональной компетентностью.

Ключевые слова: социальная компетентность, студент, толерантность, личностное развитие.

**Social competence of the individual and its formation
in modern socio-cultural conditions**

V.A. Makarova

Kaluga State University named after K. E. Tsiolkovsky, Kaluga

The article presents an analysis of the phenomenon of social competence among students, its main characteristics and key components, the impact on personal development and the relationship with professional competence.

Keywords: social competence, student, tolerance, personal development.

В современных условиях реализации изменений в системе высшего образования существенное значение при уже существующем компетентностном подходе придаётся формированию социальной компетентности студентов. Здесь следует отметить, что в целом универсальные компетенции в совокупности составляют необходимую основу для развития социальной компетентности личности. Содержание и

организация учебно-воспитательного пространства университета создают реальные условия для формирования социальной компетентности, но сам этот процесс предусматривает психолого-педагогическое сопровождение. Анализ работ ученых, обратившихся к раскрытию понятий, сущностных характеристик социальной компетентности, показывает, что этот феномен является интегративным социальным качеством, но подходы к рассмотрению его сущности различные. Виды социальной компетентности, её содержание, структура, раскрывается в работах И.А. Зимней, С.З. Гончарова., А.В. Хуторского, А.К. Марковой, Г.Э.Белицкой, Г.К. Селевко и др.С.З. Гончаров, подчеркивая многогранность этого феномена, определяет его следующим образом: «Социальная компетентность личности есть интегративное качество личности включающее в свой состав ясное ценностное понимание социальной действительности, конкретное социальное знание как руководство к действию, субъектную способность к самоопределению, самоуправлению к нормотворчеству, умение осуществлять социальные технологии в главных сферах жизнедеятельности (в системе социальных институтов, норм, отношений) согласно должному уровню культуры, нравственности и права» [1, с. 7-8]. Он отмечает в структуре социальной компетентности такие структурные компоненты, как аксиологический, куда он включает жизненные ценности, их иерархию; гносеологический, включающий важные для взаимодействия с окружающими и решения социальных задач, социальные знания предполагающие различные виды мышления (методологическое, категориальное, рефлексивное, проектное), а также субъектный как готовность к самоуправлению, к ответственности, а также праксиологический компонент как способность использовать гуманитарно-социальные коммуникации и технологии в социальных отношениях [1, с. 8]. Таким образом, в такой трактовке С.З. Гончарова социальная компетентность выступает социальной методологией личности, составляет совокупность ценностей и технологий, а в структуре личности она соединяет духовный уровень с функциональным. Выделенные С.З. Гончаровым компоненты выстраиваются в определенной последовательности, в частности, ценности выполняют регулятивную функцию управления действиями, а праксиологический компонент является результирующим и определяет связь человека с социальной практикой. Кроме того, подчеркивается значимость воли в действии в соответствии с ценностями. Содержание социальной компетентности включает несколько уровней, которые обозначены как личностный, функциональный, футурологический. С.З. Гончаровым дается детальное описание каждого из

уровней, в частности, отмечается, что первый уровень соотносится с внутренним опытом, второй – с внешним опытом, содержание третьего уровня определяет планирование жизненной стратегии человека. Социальная компетентность, безусловно, включает грамотное владение коммуникативными навыками для социально-продуктивного выстраивания отношений в социуме, при этом умея адекватно менять стиль взаимодействия при изменении социального окружения, социальных ситуаций, ориентируясь на соблюдение норм, требований, на уважение ценностей и традиций в социокультурной социальной среде. Следует отметить, что при рассмотрении сущностных характеристик социальной компетентности Г.Э. Белицкая, например, подчёркивает, что это является характеристикой личности, осознание способов взаимодействия с социумом и социальных проблем. Г.Э. Белицкая выделяет в этом феномене степень сформированности «внутренней соотнесённости процессов осознания социальной действительности и ценностных ориентаций на социальные явления» [2, с.30]. Все исследователи отмечают, что социальная компетентность предполагает понимание социальной действительности, широкие социальные знания, знание законов, традиций, норм и ценностей во всех сферах социальной жизни. Именно эти социальные знания выступают основой для выбора адекватных социальных технологий в различных областях социальной жизни, в главных сферах деятельности. Анализируя особенности формирования социальной компетентности у студентов, следует исходить из того, что как многоуровневая компетенция она изменяется в своем наполнении, в содержании от курса к курсу. И это определяется не только тем, что накапливается объём знаний об обществе, способах взаимодействия с людьми при исполнении социальных ролей, но и с тем, что расширяется поле взаимодействия с людьми различного возраста, различных культур, что связано с включением студентов в практическую деятельность, в волонтерскую работу. Процесс практической подготовки, например, студентов психолого-педагогического направления, организации работы с молодежью предполагает возможность формирования способности к самоконтролю в деятельности и поведении в различных социальных ситуациях, способности к личностной рефлексии, принятие особенности других людей, умения выстраивать коммуникации, адекватно оценивать себя. При формировании социальной компетентности важно рассмотрение критериев успешности этого процесса. С.З. Гончаров предлагает структурирование эмпирических показателей и критериев согласно структурным компонентам. Таковым, в частности, выступают следующие:

1. Ценностное самосознание, которое, как отмечено С.З. Гончаровым, проявляется в умении оценивать ситуации в рамках основных ценностей, определять в понятиях культурную самоидентификацию, обосновывать выбор ценностей. Ценностное самосознание выражается в социальном поведении человека.

2. Социальные знания проявляются в категориальности, рефлексивности мышления, в способности решать социальные задачи в различных ситуациях.

3. Субъектные качества проявляются в способности самостоятельно определять свою позицию, в нравственных, профессиональных отношениях, вопросах веры, в умении нести ответственность.

4. Праксиологический компонент проявляется в технологической конструктивности во всех сферах жизнедеятельности.

И общим показателем, что можно считать важным в процессе работы со студентами, выступает социальная синергия как способность действовать в коллективе, сочетать личные и общие интересы.

В противоположность социальной синергии социальная некомпетентность, с точки зрения Гончарова, - это «несоответствие ценностей и знаний, способностей и умений человека его реальному социальному статусу, уровню культуры, нравственности и права; она проявляется как ценностная неразборчивость и всеядность, равнодушие к жизни коллектива, государства, страны; неумение созидать общее дело, важное дело народа, несамостоятельность, бездумное исполнительство из-за угасания способности к самоопределению, существование по преимуществу в качестве объекта социальных процессов; в целом как неумение использовать те социальные возможности, которые имеются объективно. Человек при этом оказывается субъективно не на высоте их реализации. В таком человеке не разбужена его социальная природа» [1, с.10-11].

Поскольку социальная компетентность предполагает и знания об устройстве общества, социальных процессах, о способах эффективного социального взаимодействия, о нормах, законах, ценностях, национальных традициях в различных сферах социальной жизни, то задачу социально-гуманитарного компонента общего бакалавриата можно видеть в том, то он создаёт теоретическую основу для формирования прежде всего таких структурных составляющих социальной компетентности студентов, как аксиологическая и гносеологическая составляющие, т.е. содержание общего бакалавриата выстраивает базу для ценностного понимания

действительности, последующего умения применять социальные технологии в соответствии с нормами нравственности, права, уровнем культуры при выполнении основных социальных ролей.

Среди различных подходов к рассмотрению структуры, выделению уровней сформированности социальной компетентности отметим точку зрения И.И. Лукьяновой. В своих исследованиях она подчёркивает, что основной трудностью в проявлении социальной компетентности является неумение первокурсников правильно соотнести свои возможности и притязания с результатами своей учебной деятельности, общения. Они порой демонстрируют неадекватные реакции на неуспех в достижении целей, что сопровождается чувством эмоционального неблагополучия. Уровень социальной компетентности студентов во многом связан с успешностью их социальной адаптации и взаимодействия со средой [4, с. 42]. Накапливающийся в процессе различных видов деятельности студентов опыт позитивного подхода к социальному взаимодействию и ответственному поведению может в определённой мере нивелировать неадекватные реакции.

И.И. Лукьянова в своей работе также проводит анализ дезадаптивных сфер в возрастной динамике и указывает на взаимосвязь возраста студентов и конфликтной проблематики. Наиболее важным в организации психолого-педагогического сопровождения является формирование адекватной самооценки, стрессоустойчивости, выстраивание перспективы будущей профессиональной деятельности, расширение пространства социальных интересов студента через вовлечение их, например, в волонтерство. Однако в сфера социального функционирования обучающихся в процессе собственно обучения сужена. Поэтому необходимо не столько декларировать нормативные требования, сколько помогать студенту анализировать возможные варианты поведения сокурсников и самого себя в различных ситуациях социального взаимодействия, чему и способствует, в частности, волонтерская деятельность.

Важно учитывать предпосылки к успешному развитию социальной компетентности. Можно согласиться с точкой зрения И.И. Лукьяновой, которая предлагает выделять следующие предпосылки:

- высокая самокритичность с осознанием своей ответственности в определённой ситуации социального взаимодействия и подвержение сомнению поведение других людей;
- осознанность в принятии социально-общественных норм;
- активность в развитии своих личностных возможностей;

- формирование способности и осознанной готовности брать на себя ответственность за участие в различных видах социальных взаимоотношений;

- внутреннее социальное развитие как качественный внутренний переход от осознания себя и общества вокруг к личностному самоопределению [4, с. 45-47].

С.А. Нефедов в своей работе раскрывает некоторые процессы формирования социальной компетентности студентов. Этот вид компетентности не может возникнуть одномоментно, при погружении в определённую социокультурную среду, а длительный является процессом, включающим в себя толерантное осознание культурных особенностей, понимание исторического пути развития социума, преодоление внутренних межкультурных противоречий. Каждый человек в любом возрасте сталкивается с образцами той или иной культуры, которую он интериоризирует в соответствии со своей системой ценностей. Чаще всего это может носить стихийный характер и быть отрицательным. Также несоответствие возраста человека объёму и смыслам культуры удлинит процесс формирования и развития социальной компетентности.

В своём исследовании С.А. Нефедов подчёркивает важность соблюдения в процессе формирования социальной компетентности таких принципов, как педагогическая целесообразность, систематичность и последовательность, непрерывность. Необходимо, при погружении студента в иную социальную и культурную среду, не отвлечь его от взаимодействия с представителями различных народов и общностей. Включение его в психолого-педагогическое сопровождение является природосообразным процессу понимания студентом себя в различные периоды своего жизненного пути. Таким образом, процесс формирования социальной компетентности студента как мы отмечали выше, является достаточно длительным процессом и предполагает в период обучения создание основ для последующего развития компонентов компетентности. Данный процесс должен проводиться последовательно, знакомя студентов с той или иной социальной культурой, соблюдая возможности возрастного периода.

Нельзя не согласиться с С.А. Нефедовым, который отмечает, что в процессе получения высшего образования решаются вопросы формирования у молодого человека таких составляющих социальной компетентности, как толерантность, мирное сосуществование народов, грамотная межкультурная и межэтническая коммуникация. В университете создаётся образовательное пространство, соединяющее в себе достижения мировых культур и науки,

отражающееся прежде всего в содержании учебно-воспитательного процесса [6, с. 142-144]. Огромный потенциал можно видеть в различных социально-ориентированных формах досуга студентов, в том числе таких, как фестивали культур, клубы, где и может осуществляться межкультурное взаимодействие студентов, изучение культур народов, традиций, что и способствует в определённой мере развитию толерантности как части социальной компетентности.

Рассматривая множественность форм понимания социальной компетентности, нельзя не затронуть исследования А.В. Брушлинского, который освещает данный вопрос с точки зрения социальной психологии. Он рассматривает эту компетентность, как развитие и интеграцию психологических и социально-психологических проблем социального познания, социальных представлений, социальной логики, памяти, чувств. При этом в его работах отмечается, что общественное – это не синоним социального, а конкретная типологическая характеристика частных проявлений всеобщей социальности, например, национальных и культурных. Поэтому он даёт глубокое и обоснованное определение социальной компетентности как высшего уровня освоения действительности посредством сознания личности, владеющей механизмами гармонизации процесса осознания социальных проблем и ценностных ориентаций на общественное благо [3, с. 4].

Так как социальная компетентность является сложным и междисциплинарным понятием, то подходы к её исследованию различны. Учёные таких сфер, как экономика, управление, менеджмент, медицина в большинстве случаев связывают её с профессиональной компетентностью. Г. Малая и Н. Гарашкина подчёркивают, что становление социальной компетентности невозможно вне формирования её как профессионала, где основой развития является теория и практика непрерывного образования. Данное утверждение проводит зависимость двух компетенций, что, следовательно, не позволяет говорить о сформированности социальной компетентности детей дошкольного возраста, младшего школьного возраста, подростков. Однако мы считаем важным отметить, что социальная компетентность, её отдельные компоненты формируются уже в детском возрасте, тем более шире в подростковом, то есть нельзя ставить условием формирования социальной компетентности наличие профессиональной компетентности. Но освоение универсальных, а также общепрофессиональных компетенций студентами способствует и развитию социальной компетентности.

При дальнейшем анализе социальной компетентности необходимо понимать способы её психолого-педагогического исследования у студентов первых курсов. А.А. Новикова, определяя социальную компетентность как интегрированную категорию, качественное новообразование, свойство личности, включающую в себя совокупность социальных знаний, умений и навыков, социальных способов деятельности, а также социально-значимых качеств и характеристик личности, необходимых для качественной продуктивной профессиональной и личностной жизнедеятельности, предлагает диагностический инструментарий для исследования. Он основан на исследовании таких частных характеристик, как уверенность в себе и своих силах, умение принимать решения, творческое воображение, потребность личностного роста и саморазвития, социальная активность, толерантность [5, с.32].

Таким образом, рассмотрение множества подходов к изучению социальной компетентности позволяет охарактеризовать её как сложный, многоаспектный феномен. Она является интегративным социальным качеством, составляет совокупность ценностей и социальных технологий деятельности, выступает в качестве социальной методологии личности. Уровень сформированности социальной компетентности отражает адекватность социального развития личности для полноценного функционирования в разных сферах жизнедеятельности.

Список литературы:

1. Гончаров, С.З. Социальная компетентности личности: сущность, структура, критерии и значения /С.З. Гончаров//Образование и наука. – 2004, - №2 (26) - С.3-18
2. Белицкая, Г.Э. Социальная компетентность личности / Г.Э. Белицкая //Субъект и социальная компетентность личности: под ред. А.В. Брушлинского, - М: Институт психологии РАН, 1995. - С.24-108
3. Брушлинский, А.В. Социальная психология в России и теория Сержа Московичи. / А.В. Брушлинский // Предисловие к Век толп С. Московичи, - М.: Академический проект, 2011. – 396 с.
4. Лукьянова, И.И. Базовые потребности возраста как основа развития социальной компетентности у подростков. / И.И. Лукьянова // Психологические науки и образование. – 2011, - №4 – С.41-47
5. Новикова, А.А. Формирование социальной компетентности студентов в современных условиях. / А.А. Новикова // Монография.- Тюмень: ТюмГНГУ, 2014. – 120 с.

6. Нефедов, С.А. Непрерывность как важнейшая характеристика процесса формирования социокультурной компетентности личности. / С.А. Нефедов // Вестник Казгуки. – 2017. - №4 – С. 142-144.

УДК 37.013.42

Исследование нормоприятия в сфере личностного развития обучающихся в образовательной среде современной школы (на примере МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 14» города Калуги)

К.Н. Познякова

Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, Калуга

В статье представлены результаты исследования нормоприятия и его вариативности в сфере личностного развития и социального функционирования старших школьников (на примере МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 14» города Калуги).

Ключевые слова: норма, личность, личностное развитие, подросток, социализация, нормоприятие.

The study of norm-acceptance in the field of personal development of students in the educational environment of a modern school (on the example of MBOU "Secondary school No. 14" of Kaluga)

K. N. Poznyakova

Kaluga State University named after K. E. Tsiolkovsky, Kaluga

The article presents the results of a study of norm-acceptance and its variability in the field of personal development and social functioning of senior schoolchildren (using the example of MBOU "Secondary school No. 14" in Kaluga)

Keywords: norm, personality, personal development, teenager, socialization, norm acceptance

Противоречивый характер развития современного общества оказывает негативное влияние на процесс социализации подрастающего поколения. В данных условиях происходит нивелировка нравственных и культурно-

образовательных ценностей, личностных смыслов существования растущего человека. Проблемы социализации в современной России, в первую очередь, связаны с трансформацией ценностных ориентаций подростков, непониманием старшего поколения системы ценностей молодежи и отсюда - с его неспособностью подготовить школьника к новой жизни. Все эти процессы, так или иначе, связаны с кризисом традиционных институтов социализации – семьи и школы.

По вопросу роли семьи в процессе социализации, следует отметить, что сегодня имеет место быть изменение статуса подросткового периода – раньше он рассматривался как подготовка к жизни, а сегодня это особый период жизнедеятельности, обладающий не меньшей ценностью, чем жизнь взрослого человека. Особая роль в процессе социализации принадлежит, несомненно, и образованию. Вроде бы все понятно: ребенок воспитывается в семье и ходит в школу, и основные стороны, влияющие на ребенка, очевидны. Однако в действительности перед нами совершенно иной результат: засилье молодежных субкультур, вредных привычек, СМИ и т.д. Семья «набрасывается» на школу, ведь учителя «работают плохо, ничем не могут заинтересовать ребенка!» Школа в свою очередь «будоражит» семью, ведь «родители все свалили на школу! Не хотят заниматься воспитанием своих детей!». Что же произошло или происходит, что надломило взаимосвязь процесса социализации с институтами семьи и школы? К сожалению, сегодня в России сами традиционные агенты социализации (семья, школа) переживают собственный кризис. Так, среднестатистическая российская семья не способна качественно выполнять свою роль в процессах социализации, так как произошло резкое падение ее воспитательных функций. Подобные процессы происходят и в школе (низкий уровень финансирования, засилье документации, порой бесправие породили ряд таких негативных явлений, как кадровый голод, неоднородность требований, что закономерно сказалось на качестве как образовательного, так и воспитательного процессов. Подростки, вместо контроля со стороны родителей и школы, оказались предоставлены сами себе и социализации. [4]

По мнению Вадима Радаева «в 2000-е годы мы пережили социальный перелом, который в отличие от 1990-х годов, не связан непосредственно с радикальными политическими или экономическими преобразованиями, – напротив, он происходил в отсутствие серьезных реформ, в период стабилизации и был вызван сменой поколений – приходом более молодых людей с другими поведенческими практиками и способами восприятия происходящих событий». [3, С.38]

Следует отметить, что сегодня, с учетом сложившихся обстоятельств, проблемы социализации подростков являются центральными для педагогической и психологической практики, а задача развития ребенка признается в качестве основной ценности современного образования. В ситуации внедрения и реализации ФГОС, одной из главных задач образовательной среды является создание условий для воспитания человека, способного к саморазвитию. С психологических позиций образовательная среда есть взаимодействие ее участников. Совместная деятельность и общение — это движущая сила развития, средство обучения и воспитания. Ребенок развивается не только за счет исключительно собственных действий, а спомощью действий взрослого.

Среда как один из факторов формирования личности рассматривалась в трудах В. Г. Бочаровой, Л. С. Выготского, И. Д. Демаковой, В. А. Караковского, М. В. Крупениной, А. Ф. Лазурского, А. С. Макаренко, А. В. Мудрика, Н. Л. Селивановой, В. Д. Семенова, В. А. Сухомлинского, Ю. В. Сычева, К. Д. Ушинского, С. Т. Шацкого и др.

В современном обществе школа выполняет те задачи, которые на других этапах развития общества выполняли несколько социальных институтов (семья, дополнительное образование, неформальные детские организации и объединения и т.д.). Сегодня она выступает в роли механизма (фактора, условия и т.п.), осуществляющего первоначальную дифференциацию общества, формирующего социальный статус человека, помогающего ему адаптироваться к разным социальным условиям. Система образования является одним из факторов стабильности общества, социальным регулятором отношений между обществом и школой, ибо как содержание образования формируется под влиянием общества, так и общество изменяется под влиянием образования. На каждом этапе своего развития общество формулирует определённые требования к своим членам в форме правил, принципов, целей, идеалов и пр., а также определяет различные формы контроля за их реализацией. Т.е. человек формируется под влиянием строго нормативных и относительно «ненормативных» форм воздействия и их оценок со стороны общества. Общество не только внедряет в сознание человека определённые правила поведения и представления (социальные нормы), но и формирует личность, определяя её доминирующие черты, установки, потребности, мотивы, ценности. В значительной степени отношение к нормативам зависит от отношения к тем социальным группам, в которых они функционируют. Как указывали ведущие зарубежные и отечественные психологи, личность вне общества существовать не может. А

отношения с членами общества, с отдельными группами, «приобретая устойчивость, выраженность, большую значимость, становятся характерными для личности. В этом смысле они становятся и чертами характера, оставаясь отношениями» (Мясищев В.Н., 1995). Раскрытие нормативности психики конкретного человека предполагает оценку его отношения к потребностям и требованиям общества, класса, группы и т.д.

Усвоение социально-психологических нормативов опосредовано как опытом социального, так и формирующимся при этом его отношением к ним - нормативоприятием, которое и определяет акт построения индивидуальностью своего психического облика. [1, С.92] Нормативоприятие можно рассматривать в качестве «способа индивидуального существования норматива в виде личностных черт». [1] Усиливающаяся в последние десятилетия социальная дифференциация не позволяет рассматривать учащуюся молодежь как однородную социальную группу даже в рамках схожих условий ее проживания и обучения. Наряду с проявлением универсальных характеристик психологического склада современных школьников, исследования отмечают факты размежевания групп обучающихся по отношению к социальным требованиям-нормативам. Воплощая востребованные в процессах адаптации к социуму, личностные нормативы могут существенно деформироваться, перемещаясь на периферию личностного функционирования, или же, напротив, доминировать в личности в связи с особыми условиями групповой социализации.

А. Экзюпери писал: «Ни при каких обстоятельствах в человеке не может проснуться кто-то другой, о ком он прежде не подозревал. Жить – значит медленно рождаться. Это было бы чересчур легко – брать уже готовые души». Действительно, человек – дитя своего времени, и каждому поколению присущи свои особенности образа жизни и образа мысли.

Нормативы поведения современных школьников отличается от правил поведения, принятых между взрослыми людьми. Подростки и молодые люди стремятся подчеркнуть свою индивидуальность, при этом для них важно быть не хуже, чем сверстники. Сегодня, молодежной среде зачастую принято неформальное, свободное общение, в связи с чем, мы можем наблюдать пренебрежение к общепринятым нормам, протестное поведение, часто собеседники проявляют грубость и даже неуважение друг к другу. Эти особенности отражаются в речи, поведении, общении.

Нормативы поведения современного школьника – это вершина айсберга, «подводную» часть которого образуют доминирующая система мотивов, потребностей, интересов и установок личности, характерологические

особенности человека, его система отношений к социальному окружению и к самому себе, особенности восприятия и переживания личностью данной конкретной ситуации и др.

Освоение (присвоение) и реализация растущим человеком социального (норм, отношений, различных проявлений духовности и пр.) происходит в процессе его социализации. Социализация представляет собой – содержание взросления ребенка.

Процесс социализации индивида протекает на трех уровнях: биологическом, психологическом и социально-педагогическом. Включенность в обозначенные выше уровни обуславливает пространственно-временную непрерывность процесса социализации на протяжении всей жизни человека.

Основными задачами социализации и личностного развития подростка являются: сформированность установок, стереотипов, ценностей, «картин мира» человека; адаптированность личности, ее норматическое поведение; социальная идентичность, включающая осознание индивидом себя как представителя биологического вида человечества (общечеловеческий уровень), осознание своей принадлежности к общности (групповой уровень), осознание своей собственной неповторимости (индивидуальный уровень); инициативность, независимость, незакомплексованность.

Поскольку социальная среда развития современных школьников есть явление динамическое, результатом их социализации становятся все новые и новые личностные качества, приобретаемые в процессе социальной жизни, благодаря завязыванию все новых связей, отношений с другими людьми, общностями, системами.

С учетом сложившейся ситуации, в целях произведения корректировки воспитательной программы и соответствующих мероприятий, совершенствования образовательного и воспитательного процесса в образовательном учреждении возникла необходимость организации эмпирического исследования личностного развития учащихся школы с помощью нормативных методик опросного типа, разработанных в Психологическом институте РАО (г. Москва): опросник доверительных отношений (М.К.Акимова), опросник легитимизации нечестности (М.К.Акимова, В.Т.Козлова), опросник солидарности (Е.И.Горбачева).

В исследовании приняли участие 74 испытуемых – учащиеся 9-х классов МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 14» города Калуги. Результаты диагностики, полученные в выборке учащихся, включались в

систему дискриптивной статистики (средняя, минимальные и максимальные значения).

Измерение внутренних практик (нравственных нормативов) осуществлялось с помощью опросников «Доверительные отношения», «Легитимизация нечестности» и «Солидарность» (авторы М.К. Акимова, Е.И. Горбачева).

Черты, отраженные в опроснике «Доверительные отношения», характеризуют некоторые особенности взаимодействия с окружающими, отношения к ним как к субъектам, заслуживающим доверия, поддержки, интереса, помощи, сочувствия, терпения, сотрудничества. Опросник включает пять шкал: 1) «Позитивные представления о людях»; 2) «Полезность от доверительных отношений с людьми»; 3) «Позитивное представление о государственных и общественных институтах»; 4) «Доверие к себе»; 5) «Доверие к социальной инклюзии, принятие человеческого многообразия».

Опросник «Легитимизация нечестности» выявляет меру допустимости нарушения одного из важнейших нравственных требований к взаимоотношениям с людьми – честности. Опросник включает пять субшкал, диагностирующих отношение к обману, лицемерию, вероломству, лживости и воровству.

Опросник «Солидарность» направлен на оценку такой черты, как любовь к близким, а также отношений к социальным группам и народу в целом. Он состоит из трех шкал: 1) «Любовь к близким»; 2) «Патриотизм»; 3) «Гражданственность». Первая шкала состоит из утверждений, отражающих меру привязанности, интереса, любви, отзывчивости по отношению к родным и друзьям. Вторая шкала измеряет уровень патриотизма, понимаемого как любовь к своей стране, идентификация с ней, с соотечественниками. Третья шкала диагностирует равнодушие к общественным проблемам, гражданскую ответственность, стремление участвовать в общественной жизни.

В целом, выбранные опросники позволили определить нравственные нормативы учащихся.

По всем опросникам подсчет проходил следующим образом:

- было подсчитано максимальное количество баллов по каждой шкале;
- максимальное значение делилось на три части, в результате чего были определены возможные минимальные, средние и высокие показатели по каждой шкале;
- общее количество баллов по шкале сравнивалось с возможными минимальными, средними и высокими показателями;

- подсчитывалось процентное соотношение ответов участников исследования.

По результатам исследования отмечено, что условия вариативности личностного развития старших школьников в современной образовательной среде, динамика усвоения ими социальных норм, ценностных ориентации определяются особенностями социокультурного контекста, ценностными напряжениями и «разрывами», которые характеризуют своеобразие конкретно-исторической ситуации развития, определяя в последующем сценарий жизненного самоопределения. Особенность современной ситуации личностного развития состоит в том, что усвоение старшеклассником социальных норм, формирование у него ценностных ориентации происходит на фоне эмоциональной неуверенности значимых взрослых (родителей и учителей) в успешной реализации ими своих жизненных перспектив; в ситуации общей ценностно-нормативной неопределенности.

Проведя исследование таких нравственных нормативов как: гражданственность, патриотизм, любовь к близким, лживость, лицемерие, обман и другие, было установлено, что у учащихся 9-х классов:

- уровень развития гражданственности и патриотизма, а также таких аспектов норматива доверительности, как позитивное представление о людях и позитивное представление о государственных и общественных институтах в целом имеет положительную динамику;

- наибольшая вариативность степени присвоения нормативов была выявлена для доверительных отношений, а именно для таких его компонентов, как: позитивное отношение к людям, к государству и общественным институтам, доверие к себе;

- выраженные различия в содержании личностного развития между обучающимися схожи, в условиях образовательной среды это проявилось в отношении к нормативу солидарности. Можно полагать, что в этих сферах личностного развития происходит дифференциация, в соответствии с которой определенная доля учащихся лишь частично присваивает ценностные и поведенческие модели современной личности. Примечательно, что в отношениях к нормативу честности учащиеся проявили большее единообразие, которое обнаружилась в признании лжи, обмана, лицемерия большинством опрошенных.

- легитимизация нечестности в поступках, присущие учащимся лицемерие, обман, лживость, склонность к воровству и предательству заставляет нас задуматься об организации с учащимися соответствующих воспитательных и психолого-педагогических мероприятий, которые бы

побуждали к мышлению, самопознанию, рефлексии, осознанию и теоретическому осмыслению ценностей и нормативов социума, способствовали бы усвоению общекультурных и общечеловеческих ценностей, чувствованию персональной ответственности за происходящее в мире и стимулированию появления у учащихся идеи саморазвития.

Подводя итог вышесказанному, можно сделать вывод, что транслируемые в современных российских условиях и актуализируемые в образовательной среде школы личностные нормативы доверительных отношений, честности и солидарности присваиваются обучающимися в разной степени, поэтому могут быть выявлены как полярные, так и промежуточные варианты личностного развития. Отдельные личностные нормативы могут присваиваться школьниками сами по себе, не будучи сопряженными с другими, относящимися к той же сфере нормативами, что найдет выражение в несбалансированном личностном развитии.

Список литературы:

1. Акимова, М.К., Козлова, В.Т. Влияние интеллектуальных факторов на принятие личностных нормативов. / М.К. Акимова. - Психологическая диагностика. 2010, № 5, с. 92.
2. Пашкевич, В.В. Система нравственных ценностей как основа социального воспитания в традиционной культуре русского мира / В.В. Пашкевич. - Берегиня.777.СОВА: общество, политика, экономика. Издательство: Гостев Руслан Георгиевич. № 4, 2019 г., С.170-182.
3. Радаев, В.М.: Как меняется Российской общество/ В.В. Радаев. - Нац.исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: Изд.дом Высшей школы экономики, 2019. – 224 с.
4. Проблема социализации старших школьников в условиях современного образования - Психолого-педагогические исследования - 2011.Том. 3, № 3.

НАУЧНЫЕ ТРУДЫ
Калужского государственного
университета имени К.Э. Циолковского

Серия
Психолого-педагогические науки

2022