

---

---

Научный журнал

Основан в ноябре 2018 г.

Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского

г. Калуга

---

---

---

---

---

---

***Редакционный совет***

**Анспока З.**, доктор педагогических наук, профессор (Рига, Латвия);  
**Вереш П.**, доктор психологических наук, профессор (Будапешт, Венгрия);  
**Волкова Е.В.**, доктор психологических наук, профессор (Москва, Россия);  
**Длиббетова Г. К.**, доктор педагогических наук, профессор (Астана, Казахстан);  
**Капцов А.В.**, доктор психологических наук, доцент (Самара, Россия);  
**Кашапов М.М.**, доктор психологических наук, профессор (Ярославль, Россия);  
**Матяш Н.В.**, доктор психологических наук, профессор (Брянск, Россия);  
**Меньшиков В.М.**, доктор педагогических наук, профессор (Курск, Россия);  
**Моросанова В.И.**, доктор психологических наук, профессор (Москва, Россия);  
**Мухаметзянова Ф.Г.**, доктор педагогических наук, профессор (Казань, Россия);  
**Пазухина С.В.**, доктор психологических наук, доцент (Тула, Россия);  
**Панов В.И.**, доктор психологических наук, профессор (Москва, Россия);  
**Селиванов В.В.**, доктор психологических наук, профессор (Смоленск, Россия);  
**Сережникова Р.К.**, доктор педагогических наук, профессор (Санкт-Петербург, Россия);  
**Тюмасева З.И.**, доктор педагогических наук, профессор (Челябинск, Россия).

***Редакционная коллегия***

**Краснощеченко И.П.**, доктор психологических наук, доцент (главный редактор);  
**Исаева Н.А.**, доктор педагогических наук, доцент (заместитель главного редактора);  
**Доможир В.В.**, кандидат экономических наук (ответственный секретарь);  
**Васильев Л.Г.**, доктор филологических наук, профессор;  
**Горбачева Е.И.**, доктор психологических наук, профессор;  
**Енгальчев В.Ф.**, доктор психологических наук, профессор;  
**Леонова Е.В.**, доктор психологических наук, доцент;  
**Лыткин В.В.**, доктор философских наук, профессор;  
**Макарова В.А.**, доктор педагогических наук, профессор;  
**Фомин А.Е.**, кандидат психологических наук, доцент;  
**Хачикян Е.И.**, доктор педагогических наук, профессор;  
**Штрекер Н.Ю.**, доктор педагогических наук, профессор;  
**Коненкова Н.В.** (технический редактор).

**Адрес редакции:** 248023, г. Калуга, ул. Степана Разина, д. 22/48, комн. 605.

**Тел.:** (4842) 50-30-21; **E-mail:** krasnoshhechenko\_ip@tksu.ru.

**Учредитель:** Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского

## СОДЕРЖАНИЕ

### ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ И ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ РАЗРАБОТКИ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ, ВОСПИТАНИЯ, РАЗВИТИЯ И САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

<i>Иванова И.В.</i> САМОРАЗВИТИЕ КАК ОТРАЖЕНИЕ ПРОЕКТА СОБСТВЕННОЙ ЖИЗНИ.....	4
<i>Романенко В.А., Гольгина Л.А., Ломакина М.В.</i> СОЦИАЛЬНО-ЗНАЧИМЫЙ ПРОЕКТ КАК ИНСТРУМЕНТ И УСЛОВИЕ ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	11
<i>Бабалян И.Г.</i> ВОЛОНТЕРСТВО В РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ-СИРОТ (НА ПРИМЕРЕ ШКОЛЫ СОЦИАЛЬНОГО ВОЛОНТЕРСТВА «ОТКРОЙ МИР»).....	20
<i>Чикалов Н.А.</i> ПРИМЕНЕНИЕ МОДЕЛИ ОСНОВНЫХ ИЗМЕРЕНИЙ ТРУДОВЫХ ЗАДАЧ Д. ПРЕДИГЕРА ДЛЯ ПРОФОРИЕНТАЦИИ У ВЫПУСКНИКОВ ДЕТСКИХ ДОМОВ И ПРИЕМНЫХ СЕМЕЙ.....	27
<i>Астахова Л.Г.</i> ГОТОВНОСТЬ К САМОРАЗВИТИЮ КАК СВОЙСТВО ПСИХОЛОГИЧЕСКИ ЗДОРОВОЙ ЛИЧНОСТИ.....	38
<i>Савотина Н.А., Реймер М.В., Хохлова Д.А.</i> ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ИСТОКИ ПОВЕДЕНЧЕСКИХ ДЕВИАЦИЙ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ.....	45

### НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ И РАЗРАБОТКИ ПРОБЛЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

<i>Зубов Д.Ю.</i> О РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С ПРИМЕНЕНИЕМ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ И ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ТЕРРИТОРИИ КАЛУЖСКОЙ ОБЛАСТИ.....	53
<i>Биба А.Г., Котолупова Н.Э.</i> СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА К ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ ПРОДУКТИВНОМУ ЧТЕНИЮ.....	58
<i>Павлова О.А.</i> МЕТАПРЕДМЕТНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ.....	65
<i>Чиркова Н.И.</i> ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ЗАДАНИЯ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ.....	71
<i>Кизиярова А.А., Белинская Т.В.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ РАБОТА В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ВОЕННОГО УЧЕБНОГО ЦЕНТРА ГРАЖДАНСКОГО ВУЗА.....	78
<i>Руднева Ю.А.</i> ПРОБЛЕМЫ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ИНВАЛИДОВ И СТУДЕНТОВ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ.....	86
<i>Астреева Е.В., Подольская И.А.</i> ОТНОШЕНИЕ СТУДЕНТОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ К ДЕТЯМ С ОВЗ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ.....	93

### ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ

<i>Салихов А.М., Краснощеченко И.П.</i> УСТАНОВКИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В СФЕРЕ ЭКСТРЕМИЗМА.....	105
<i>Хотеева Р.И., Малахова Н.А.</i> ОСОБЕННОСТИ САМООТНОШЕНИЯ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ, ПРЕДПОЧИТАЮЩИХ ИСКУССТВЕННУЮ ДЕРМАТОГРАФИЮ (ТАТУИРОВКИ).....	119
<i>Иванова Ю.И., Подольская И.А.</i> СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РУРАЛИЗАЦИИ.....	127
<i>Минкина В.И., Хотеева Р.И.</i> ВЗАИМОСВЯЗЬ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СОТРУДНИКОВ ОБРАБОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ И АДАПТИВНОСТИ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	138
<i>Краснощеченко И.П., Мокина Е.С., Соломатникова Н.Г., Никитин Н.В.</i> УСЛОВИЯ ПРОФИЛАКТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ ПРОФЕССИЙ СФЕРЫ СПОРТА.....	146

<b>СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ.....</b>	<b>159</b>
---------------------------------	------------

## **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ И ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ РАЗРАБОТКИ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ, ВОСПИТАНИЯ, РАЗВИТИЯ И САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ**

УДК 37.022

*И.В. Иванова*

### **САМОРАЗВИТИЕ КАК ОТРАЖЕНИЕ ПРОЕКТА СОБСТВЕННОЙ ЖИЗНИ**

*Аннотация:* Содержание статьи построено на основе междисциплинарного анализа сущности категории саморазвития, итогом которого стало определение специфики его понимания в контексте современной педагогики. Историко-педагогический анализ сущности саморазвития позволил прийти к заключению о том, что саморазвитие обладает сущностными характеристиками экзистенциального проектирования и предстает как процесс и результат реализации человеком проекта собственной жизни, что находит свое отражение в экзистенциальных подходах в педагогике, которые определяют саморазвитие как реализацию ребёнком собственного проекта совершенствования необходимых ему качеств.

*Ключевые слова:* саморазвитие, смысл жизни, экзистенциальное проектирование.

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-013-00616.*

Саморазвитие – сложный феномен, сущность которого восходит к философской мысли, а также изучается деятелями психологии, социологии и педагогики.

В философских энциклопедических словарях, как показывает анализ, понятие саморазвития характеризуется, как правило, в соотношении с понятием «развитие», а также акцентируя связь термина с философской категорией самосовершенствования: «поступательное движение, эволюция, переход от одного состояния к другому» [12, с. 710]; качественные преобразования объектов, изменение внутренних и внешних связей, возникновение новых форм бытия, высший тип движения, изменение материи и сознания [7, с. 577].

В психологических словарях, энциклопедиях, учебных пособиях и справочниках содержание понятия, в основном, раскрываемые через указание на механизмы и формы протекания данного процесса. Например, в Большом толковом психологическом словаре А. Ребер данная категория наделена следующей характеристикой: «необратимая последовательность прогрессивных преобразований на протяжении всей жизни организма, биологический процесс созревания (раскрытие или развертывание), изменение на более высоком уровне дифференциации и организации» [5, с. 163].

В педагогической энциклопедии под редакцией Е.С. Рапацевич саморазвитие индивида

тракуется как «процесс обогащения деятельных способностей и иных личностных качеств человека в ходе различных видов его целесообразной деятельности» [3, с. 513].

В социологическом энциклопедическом словаре понятие саморазвитие раскрывается через соотношением с понятием развитие, определяется как «комплекс ортодоксальных изменений (морфологических, физиологических, биохимических) с момента зарождения организма до конца жизни, продвижение по восходящей линии (от низшего к высшему), качественное движение состояния (от старого к новому), появление обновления (рождения нового, отмирания старого), уровень сознательности, образованности, культурности» [8, с. 285].

Рассматривая феномен саморазвития в историческом ракурсе, находим его основание в глубокой древности (наличие стройной системы самопознания и саморазвития религий Древнего Востока; саморазвитие рассматривается как путь постижения Бога через веру в христианстве).

Применительно к проблеме саморазвития личности многие философы уделяют внимание формированию нравственных основ личности. Культурная и нравственная контекстность саморазвития личности является ведущей гуманистической идеей И. Канта. В трудах Гегеля также находим идею связи саморазвития личности с нравственным ростом и самосовершен-

ствованием, важная роль при этом принадлежит освоению человеком ценностей культуры.

С конца XIX века значительно вырос интерес к рассмотрению сущности саморазвития среди ученых – представителей разных областей знаний (социальная психология, социальная, культурная и философская антропология, педагогика, философия). Можно говорить о том, что саморазвитие приобретает статус междисциплинарной категории. Активно возникают направления и развиваются научные школы, изучающие проблемы саморазвития. В роли фундамента для становления экзистенциальной мысли выступает теоретическое изучение вопросов бытия, времени, свободы, ответственности, выбора. Данные идеи подробно представлены в трудах представителей экзистенциальной философии (С. Кьеркегор, М. Хайдеггер, К. Ясперс, М. Бубер, М. Вебер, В. Дильтей, Ж.-П. Сартр, А. Камю, И. Фихте).

Под понятием «Я» в экзистенциализме подразумевается феномен, характеризуемый внутренним единством. В данном аспекте значимыми личностными целями являются личные достижения, самоуважение как результаты самоактуализации и самореализации личности. Здесь важен вопрос о том, каким образом выстраивать процесс взаимодействия с человеком, чтобы он смог проявить свои потенциальные резервные возможности в развитии, достиг возможных высот.

Важной вехой в истории становления теорий саморазвития стало движение за развитие человеческого потенциала, возникшее в 1950-1960-е гг., прежде всего в Институте Исален в Калифорнии и в Национальных учебных лабораториях в штате Мэн. Здесь понимание личностного роста опирается на концепцию одного из лидеров «движения за развитие человеческого потенциала» Карла Роджерса [10].

В основу представлений о человеке и его способности к изменению, развитию, личностному росту положена идея постоянного изменения его «самости» (концепции Г. Раншбург, П. Поппер, З. Фрейд, Э. Фромм, Э. Эрикссон, К. Юнг и других ученых).

Ученые оперируют такими понятиями, как «самосозидание» (Р. Мэй), «внутренняя перспектива» (Дж. Келли), «воодушевленность» (Дж. Бьюдженталь), «личностная трансформация» (Р. Эммонс). Согласно Р. Лэнг, Р. Мэй, человек изначально не обладает сущностью, но обретает ее в результате самосозидания, при этом позитивная актуализация не является гарантированной, а предстаёт как результат

собственного свободного и ответственного выбора человека.

В современной зарубежной психологической науке проблема саморазвития получила свое дальнейшее развитие (Л. Бинсвангер и М. Босс (Швейцария), В. Франкла (Австрия), Р. Лэнг, Д. Купер, Э. Спинелли, Э. Дорцен (Великобритания), Р. Кочюнас (Литва), Р. Мэй, Д. Бьюдженталь, И. Ялом, П. Вонг, Дж. Келли (США и Канада) и т.д.) и широко представлена в области воплощения концепций личностного роста в образовательную практику. Исследователями предлагаются практические руководства по саморазвитию личности [9]; разрабатываются вопросы развития устойчивой внутренней мотивации профессионального саморазвития и самосовершенствования [11].

Анализ трудов представителей зарубежной науки позволил прийти к выводу о том, что, зародившись в экзистенциальной философии, категория саморазвития, наполняясь процессуальным содержанием в психологии (в контексте концепций самоактуализации), диссеминовала в педагогическую теорию и образовательную практику, связанную с идеями свободного воспитания и нравственного самосовершенствования. Категория саморазвития рассматривается в контексте экзистенциальных направлений, признающих активную роль человека в процессе проектирования своей жизни и постулирующих свободу и ответственность как основополагающие экзистенциальные категории.

Анализ ретроспективы научных представлений о саморазвитии личности в отечественной науке позволяет прийти к заключению, что экзистенциальный подход предстает в качестве основного в понимании сущности феномена саморазвития не только в зарубежной науке, но и отечественной философии, психологии и педагогике. Так, сущность категории саморазвития рельефно представлена в научных трудах представителей антрополого-гуманистического направления, сложившегося в России в начале XX века, в основе которого – вера в силы и возможности творческой самореализации личности (теория свободного воспитания К.Н. Вентцеля, философско-педагогические идеи П.Ф. Каптерева о значимости воспитания в саморазвитии личности, идеи К.Э. Циолковского о формировании «совершенного» человека). Как указывает исследователь Е.Л. Прасолова [4, с. 240] в научных работах представителей естественнонаучной ветви философии русского космизма прослеживаются идеи формирования саморазвивающейся личности, экзистенциальными ценностями выступа-

ют: забота о продлении жизни, сохранение здоровья, саморазвитие.

Сегодня отечественная философия также поднимает проблемы свободного саморазвития личности, пытаясь осмыслить их как магистральный путь в возрождении разнообразия и высокого качества образования. В настоящее время указанная проблема в философии привлекла внимание Г.С. Батищева, И.С. Кона, В.Е. Степановой, А.А. Харламова и других ученых, в трудах которых рассматриваются вопросы философии свободы выбора и ответственности за выбор как фактор саморазвития личности.

Уникальным направлением отечественной научной психологической мысли, рассматривающим процессуальные основы саморазвития личности, является экзистенциально-гуманистическая психология, которая представлена концепциями экзистенциальных психологов (К.А. Абульхановой-Славской, С.Л. Братченко, В.Н. Дружинина, В.В. Знакова, Н.В. Клюевой, В.А. Лаврухина, Д.А. Леонтьева, О.В. Никифорова, А.Ф. Копьева, С.Л. Франкла, Р.Х. Шакурова и др.).

Почву для современной экзистенциальной психологии подготовили научные идеи отечественных ученых: С.Л. Рубинштейн, поднявший проблемы бытия человека, смысла жизни; М.К. Мамардашвили, рассматривающий экзистенциальные вопросы в психологии личности; Л.С. Выготский, предложивший концепцию «вершинной психологии».

Идеи экзистенциального направления философской и психологической мысли естественным образом экстраполировались в педагогику. Так, история образования в России содержит идеи саморазвития личности, которые прослеживаются в понимании образования как поддержки ребёнка в собственном развитии (И.Г. Песталоцци), в описании теории и практики самовоспитания конца XIX века В.Г. Белинским, Н.А. Добролюбовым, П.Ф. Лесгафтом, Д.И. Писаревым, Л.Н. Толстым, К.Д. Ушинским, которые заложили теоретические основы саморазвития личности в педагогической науке. Наибольший интерес для нас представляет педагогическая концепция В.А. Сухомлинского как саморазвитие личности через приобщение ребёнка к разным видам деятельности; педагогом социальное воспитание рассматривалось как фактор формирования готовности школьников к саморазвитию. В.А. Сухомлинский полагал, что педагог, желая оказать помощь воспитаннику в самоопределении, должен научиться смотреть на мир его глазами, чтобы увидеть

идеал, к которому стремится ребёнок. Он основывает свою педагогическую систему на гуманистических принципах: доверие к ученикам, учение без принуждения, воспитание без наказания, сотрудничество и взаимодействие воспитателя и воспитуемого, творческий труд и нравственная свобода, предоставление учащимся возможности выбора поступка и принятие ответственности за этот выбор.

В конце XX века педагоги-новаторы, опираясь на личный опыт и опыт прогрессивных коллег прошлого времени и современности, провозгласили идеи педагогики сотрудничества, разработали авторские технологии обучения, рассматривающие школьника в качестве субъекта саморазвития (Ш.А. Амонашвили, Е.В. Бондаревская, И.П. Волков, Е.И. Ильина, В.А. Караковский, С.И. Лысенкова, Б.П. Никитин, А.Н. Тубельский, В.Ф. Шаталов, М.П. Щетинин и др.).

Отдельно хочется отметить теоретические идеи О.С. Газмана, внесшего весомый научный вклад в становление саморазвития как самостоятельной дефиниции в отечественной педагогике; ученым была разработана первая научная концепция оказания школьникам педагогической помощи в саморазвитии как жизненном самоопределении, основанная на идеях экзистенциальной философии психологии, – концепция педагогики свободы. Весьма знаменательно, что ключевым понятием в его концепции выступает «преодоление» препятствий. Это связано с тем, что предметом педагогики свободы являются способы изучения человеком самого себя (в нашем понимании, способы рефлексии), а не только естественнонаучной картины мира. Педагогика свободы, изучая человека как субъекта выбора, имеет в виду то, что человек осуществляет этот выбор по отношению к себе, следовательно, без самопознания свобода невозможна и затруднено понимание направления самосовершенствования. Идеи отечественной педагогики конца XX века, отчасти согласуются с зарубежными научными педагогическими идеями, связанными с развитием ребёнка (А. Дистервег, Д. Дьюи, Л. Кольберг, М. Монтессори, М. Монтень, А. Нилл, Ж.Ж. Руссо, Р. Штайнер и др.).

Важной вехой в становлении экзистенциальных подходов в педагогике, стало обоснование учеными О.С. Гребенюк и Т.Б. Гребенюк концепции педагогики индивидуальности. Ученые исходят из понимания сущности индивидуальности как человеческого в человеке, как сущностных сил человека, как его внутреннего психического мира, как совокупности семи

сфер – интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной, волевой, предметно-практической, экзистенциальной и сферы саморегуляции [1].

Отдельного внимания заслуживает тот факт, что в России идеи экзистенциализма, представленные в философии и психологии, нашли свое продолжение и воплощение в педагогической теории и практике. Начало XXI века характеризуется как время появления новых моделей гуманной педагогики, принимающих в качестве основы перспективные идеи экзистенциализма: интерес к внутреннему миру человека, опора в воспитании на структуры самости.

Психологическим обоснованием деятельности педагогов-гуманистов выступило экзистенциальное направление гуманистической психологии, в котором природа человека признается условно-позитивной, требующей помощи в самоактуализации и саморазвитии.

Сегодня в России разрабатываются специальные образовательные и развивающие технологии, направленные на стимулирование саморазвития детей и молодежи (С.В. Аракчеева, Е.А. Александрова, М.И. Рожков, Т.Н. Сапожникова, И.Ю. Шустова и другие). Идея саморазвития становится одной из ведущих в педагогической науке и образовательной практике, что нашло отражение в возникновении и активном вхождении в обиход следующих понятий: «лично-ориентированный подход», «лично-ориентированное обучение», «лично-ориентированная дидактика», «экзистенциальная педагогика», «педагогическая поддержка», «сопровождение саморазвития учащихся». Концепции, предложенные педагогами и рассматривающие феномен саморазвития ребёнка, в большей или меньшей степени оперируют к описанию создания условий для жизненного самоопределения воспитанников, что соответствует основным категориям экзистенциализма.

Как отмечает А.Ф. Лазурский, важным открытием в педагогической науке стала разработка отечественным ученым М.И. Рожковым концепции экзистенциальной педагогики, предметом которой является педагогическое сопровождение, предполагающее помощь ребёнку в развитии его личности и индивидуальности. В качестве ведущей задачи организации педагогической деятельности выступает стимулирование саморазвития ребёнка на основе его рефлексивной оценки происходящих событий, в том числе и ситуаций, специально создаваемых педагогами [2, с. 15].

В основу концепций экзистенциальной педагогики положены идеи философии экзи-

стенциализма: понимание сущности, которая начинает возникать после начала существования (Ж.П. Сартр), выбора как основы сущности человека (А. Камю); свободы как свободы воли (Ю. Хабермас, К. Ясперс), свободы взять на себя ответственность за свою судьбу, свободы прислушиваться к своей совести и принимать решения о своей судьбе (В. Франкл); идеи экзистенциальной психологии о зависимости человеческой судьбы от отношения человека к жизни и смерти, о разнообразии и типологии человеческих жизней (В.Н. Дружинин), а также психологическая теория преодоления, разработанная Р.Х. Шакуровым, основной категорией которой является барьер, преодолеваемый человеком и определяющий его развитие.

М.И. Рожков впервые предложил экзистенциальную цель воспитания: стимулирование саморазвития ребёнка на основе его рефлексивной оценки происходящих жизненных событий. Ученым выделены четыре основные стратегии воспитания в соответствии с поставленными доминирующими целями: социализирующая, акмеологическая, культурологическая и экзистенциальная. В контексте рассмотрения *саморазвития как реализации ребёнком собственного проекта совершенствования необходимых ему качеств* особую актуальность приобретает экзистенциальная стратегия воспитания, основной идеей которой является выделение в качестве идеальной цели формирование человека, умеющего прожить свою жизнь на основе сделанного им экзистенциального выбора, осознающего ее смысл и реализующего себя в соответствии с этим выбором [6].

Приходим к выводу, что содержание феномена саморазвития в философии, психологии и педагогике в своей сущности имеет в качестве объединяющего начала *характеристики, которые позволяют рассматривать саморазвитие как процесс и результат экзистенциального проектирования*:

1) осознанный выбор собственного предназначения (смысл жизни) в процессе построения собственной судьбы и принятие ответственности за выбор (основа целеполагания в проектировании);

2) устремленность к совершенствованию своих личностных качеств в целях приближения к идеалу в субъектном понимании (мотивационная основа проектной деятельности);

3) рассмотрение саморазвития как развертывание проекта своего существования в деятельности (деятельностная основа проектирования).

В определениях саморазвития, предло-

женных философами, психологами и педагогами, отчетливо прослеживаются черты проектирования как деятельности по созданию и реализации проекта собственной жизни.

Проект – (от лат. *projectio* – брошенный вперед) замысел, план, совокупность документов для создания какого-либо объекта; прототип, идеальный образ предполагаемого или возможного объекта, состояния [13].

Термин «экзистенциальное проектирование» находим в трудах А.Г. Раппорта (учёный, искусствовед), который указывает, что экзистенциальное проектирование представляет собой проектирование личностного развития человеческого «Я» в процессе построения своей судьбы [14], то есть саморазвитие позиционируется как процесс и результат создания и реализации проекта собственной жизни. А.Г. Раппорт выделяет разные виды проектирования: *морфологическое* (проектирование вещей, машин и т.п.); *социальное* (проектирование организаций, норм, сложных социально-морфологических объектов, включающих человеческие и машинные компоненты, города и т.п.) и *экзистенциальное проектирование*, то есть «темпоральное проектирование» человеческого «Я» в процессе построения своей судьбы» [15].

***В качестве заключения:***

Историко-педагогический анализ сущности саморазвития как междисциплинарной категории позволил прийти к заключению о том,

что саморазвитие обладает сущностными характеристиками экзистенциального проектирования и предстает как процесс и результат реализации человеком проекта собственной жизни.

Проектирование является современным предвидением мира, прогнозом и планированием на ближайшее и отдаленное будущее, является стимулом к саморазвитию, а также выступает его действенным средством.

Экзистенциальное проектирование как высшая ступень проектной деятельности, сопряжено с нахождением смысла собственного существования и построением индивидуальной истории жизни.

Педагогическое понимание саморазвития как экзистенциального проектирования берет свое начало в теории экзистенциальной педагогики, где саморазвитие рассматривается как реализация ребёнком собственного проекта совершенствования необходимых ему качеств (М.И. Рожков). Данная теория методологически основывается на взглядах представителей экзистенциального подхода в философии (Ж.П.-Сартр, В.Э. Франкл, Э. Фромм, М. Хайдеггер, К.Т. Ясперс и др.) и в психологии (Дж. Бьюдженталь, Дж.А. Келли, Р.Д. Лэнг, Р.Р. Мэй, В. Франкл, В.Э. Фромм, Э.Х. Эрикссон, К.А. Абульханова-Славская, В.Н. Дружинин, Д.А. Леонтьев, Р.Х. Шакуров и др.), провозгласивших идею приобретения сущности человека в результате собственного свободного и ответственного выбора.

***Список литературы:***

1. Гребенюк, О.С. Основы педагогики индивидуальности: учебное пособие / О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк. – Калининград, 2000. – 572 с.
2. Лазурский, А.Ф. Общие основы классификации. Основной принцип. Классификация личностей. Психология индивидуальных различий / А.Ф. Лазурский // Хрестоматия / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. – М.: ЧеРо, 2000. – 776с.
3. Педагогика. Большая современная энциклопедия / сост. Е.С. Рапацевич. – Минск: Современное слово, 2005. – 720 с.
4. Прасолова, Е.Л. Основы систематизации идей и концепций космического воспитания в теории бинарности культуры образования / Е.Л. Прасолова // Чижевский и образование: сборник научных трудов и материалов, посвященных исследованию научно-культурного наследия А.Л. Чижевского. – Калуга: КГПУ им. К.Э. Циолковского, 2000. – 352 с. – С. 240-247.
5. Ребер, А. Большой толковый психологический словарь / А. Ребер; пер. [с англ.] Е.Ю. Чеботарева. – Москва: Вече; АСТ, 2003 – Т. 2: П-Я. – 559 с.
6. Рожков, М.И. Педагогическое обеспечение работы с молодежью. Юногики: учебное пособие для студентов вузов / М.И. Рожков. – М.: Владос, 2008. – 264 с.
7. Современный философский словарь / С.А. Азаренко [и др.]; под общ. ред. В.Е. Кемерова. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Академический проект, 2004. – 861, [1] с.
8. Социологический энциклопедический словарь: на рус., англ., нем., фр. и чеш. яз. / Ин-т соц.-полит. исслед. Рос. акад. наук, Ин-т социологии Рос. акад. наук; ред.-сост.: З.Т. Голенкова, Л.П. Костомахина, А. Кречмар [и др.]; [ред.-координатор Г.В. Осипов]. – М.: Инфра-М; Норма, 1998. – 480, [2] с.
9. Carr, A. Positive Psychology and You: A Self-Development Guide / A. Carr. – 1st Edition London:

- Routledge. 2019. 428 p. – DOI <https://doi.org/10.4324/9780429274855>.
10. Rogers C.A. Client-Centered Person-Centered Approach to Therapy / Kutash, A. Wolf (eds.). Psychotherapist's Casebook. Jossey-Bass, 1986. P. 197-208.
  11. Yarmakeev I., Kaplan A., Valiakhmetova N., Akhmadullina R., Sharafieva A. Intra-School Support for Professional Self-Development of Teachers // Int J Edu Sci. 2019. Vol. 27. N 1-3. P. 39-44. DOI: 10.31901/24566322.2019/27.1-3.
  12. Философия. Энциклопедический словарь / под ред. А.А. Ивина. – М.: Гардарики, 2004. – 1072 с.
  13. Большой Энциклопедический словарь. 2000 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dic.academic.ru/contents.nsf/enc3p/>.
  14. Раппапорт, А.Г. Границы проектирования [Электронный ресурс] / А.Г. Раппапорт. – Режим доступа: <http://bib.convdocs.org/v14049>.
  15. Современная западная философия. Словарь [Электронный ресурс] / ред. В.Н. Садовский. – М. Изд. полит. литер., 1991. – С. 298. – Режим доступа: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/227307/3208>.

*I.V. Ivanova*

### **SELF-DEVELOPMENT AS REFLECTION OF OWN LIFE PROJECT**

*Abstract:* The content of the article is based on an interdisciplinary analysis of the essence of the self-development category, the result of which was the determination of the specifics of its understanding in the context of modern pedagogy. The historical-pedagogical analysis of the self-development essence allowed concluding that self-development has the essential characteristics of existential projecting and appears as a process and the result of a person's project of his own life, which is reflected in existential approaches in pedagogy that define self-development as a child's own project of improving the qualities he needs.

*Key words:* self-development, the meaning of life, existential projecting.

#### *References:*

1. Grebenyuk O.S., Grebenyuk T.B. Osnovy pedagogiki individualnosti: uchebnoye posobiye. – Kaliningrad, 2000. – 572 p.
2. Lazursky A.F. Obshchiye osnovy klassifikatsii. Osnovnoi printsip. Klassifikatsiya lichnostei. Psikhologiya individualnykh razlichy // Khrestomatiya / Ed. by Yu.B. Gippenreiter, V.Ya. Romanov. – М.: CheRo, 2000. – 776 p.
3. Pedagogika. Bolshaya so vremennaya entsiklopediya / Coll. by E.S. Rapatsevich. – Minsk: Sovremennoye slovo, 2005. – 720 p.
4. Prasolova E.L. Osnovy sistematizatsii idei i kontsepty kosmicheskogo vospitaniya v teorii binarnosti kultury obrazovaniya // Chizhevsky i obrazovaniye: sbornik nauchnykh trudov i materialov, posvyashchyonnykh issledovaniyu nauchno-kulturnogo naslediya A.L. Chizhevskogo. – Kaluga: KSPU after K.E. Tsiolkovsky, 2000. – 352 p. – P. 240-247.
5. Reber A. Bolshoy tolkovy psikhologichesky slovar; transl. [English] E.Yu. Chebotarev. – Moscow: Veche: AST, 2003 – V. 2: P-Ya. – 559 p.
6. Rozhkov M.I. Pedagogicheskoye obespecheniye raboty s molodyoshyu. Yunogogika: uchebnoye posobiye dlya studentov vuzov. – М.: Vldos, 2008. – 264 p.
7. Sovremenny filosofsky slovar / S.A. Azarenko [and others]; gen. ed. V.E. Kemerov. – 3d ed., cor. and add. – Moscow: Akademicheskyy proyekt, 2004. – 861, [1] p.
8. Sotsiologichesky entsiklopedichesky slovar: Russ., Engl., Germ., Fr. and Chek. Lang. / Inst. of Social-Pol. Research. Rus. Acad. of Sc., Inst. of Sociology of Russ. Acad. of Sc.: ed-coll.: Z.T. Golenkova, L.P. Kostomakhina, A. Krechmar [and oth.]; [ed-coord. G.V. Osipov]. – Moscow: Infra-M: Norma, 1998. – 480, [2] p.
9. Carr A. Positive Psychology and You: A Self-Development Guide. 1st Edition London: Routledge. 2019. 428 p. DOI <https://doi.org/10.4324/9780429274855>.
10. Rogers C A. Client-Centered Person-Centered Approach to Therapy / Kutash, A. Wolf (eds.). Psychotherapist's Casebook. Jossey-Bass, 1986. P. 197-208.

11. Yarmakeev I., Kaplan A., Valiakhmetova N., Akhmadullina R., Sharafieva A. Intra-School Support for Professional Self-Development of Teachers // Int J Edu Sci. 2019. Vol. 27. N 1-3. P. 39-44. DOI: 10.31901/24566322.2019/27.1-3].
12. Filosofiya. Enstiklopedichesky slovar / Ed. by A.A. Ivin. – M.: Gardariki, 2004. – 1072 p.
13. Bolshoi entsiklopedichesky slovar, 2000. [Electronic resource]: <http://dic.academic.ru/contents.nsf/enc3p/>].
14. Rappaport A.G. Granitsy proyektirovaniya [Electronic resource]: <http://bib.convdocs.org/v14049>.
15. Slovar. Sovremennaya zapadnaya filosofiya. Ed. V.N. Sadovsky. M.: PH Polit. Liter., 1991, p. 298. [Electronic resource]: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/227307/3208>.

УДК 37.018.2

*В.А. Романенко, Л.А. Голыгина, М.В. Ломакина*  
**СОЦИАЛЬНО-ЗНАЧИМЫЙ ПРОЕКТ КАК ИНСТРУМЕНТ И УСЛОВИЕ  
ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

*Аннотация:* В статье излагаются результаты исследования психолого-педагогических условий использования технологии социального проектирования в воспитании младших школьников. Основными методами исследования являлись педагогический эксперимент, стандартизированная беседа-интервью, статистические методы. В качестве необходимых условий рассматриваются интеграция проектных заданий в образовательную программу; объединение отдельных проектных заданий одной общественно-значимой целью в целостную систему; психолого-педагогическое сопровождение участия родителей в проекте с целью развития их компетентности в организации детско-родительского взаимодействия, способствующего развитию самостоятельности и ответственности младшего школьника. Результаты исследования свидетельствуют о том, что технология социального проектирования помогает решать задачи становления учебной деятельности младшего школьника, развития его личности. Социально-значимый проект может быть положен в основу системы воспитания, ориентированной на социокультурные традиции и духовно-нравственные ценности, однако это предполагает пересмотр определенных организационно-управленческих условий современной образовательной организации.

*Ключевые слова:* социально-значимый проект, учебная деятельность, воспитание, младший школьный возраст.

Принятие поправок в Конституцию РФ, а следом и изменений в Федеральный закон «Об образовании» по вопросам воспитания обучающихся [6; 16; 17] – свидетельство осознания обществом значимости проблем образования, признание того, что образование – это не ведомственная отрасль, а сфера общественной практики, сфера развития личности, региона, страны в целом [15]. При этом в воспитании задаются ориентиры прежде всего на социокультурные, духовно-нравственные ценности. Сегодня признается, что это является важнейшим условием успешности общественного развития, обеспечения государственной безопасности и сохранения психического здоровья нации [20; 5]. Приоритетами здесь являются патриотизм, гражданственность, ориентация в личностном становлении, на примере тех, кто совершил подвиг, пошел на самопожертвование ради другого и ради общего дела. Данные установки имеют прочные христианские корни, базируются на православной этике и составляют содержание глубинных пластов психики россиянина, его «коллективное бессознательное». Они складывались веками и определяли жизненные ориентиры и развитие страны несмотря ни на какие неоднократно случавшиеся в истории политические и экономические кризисы и потрясения.

Русская художественная литература XIX века говорит нам о том, что все сословия, все общество строили свою жизнь, руководствуясь «Домостроем» (док. XVI в.): «Жить

по заповеди Господней, по отеческому преданию и по христианскому закону» [19, с. 251]. Н.А. Бердяев в 30-е гг. прошлого века писал, что Ленин смог победить потому, что соединил в себе традиции русской революционной интеллигенции и традиции русской исторической власти [2]. Он также отмечал, что «советский патриотизм есть просто русский патриотизм» [2, с. 120]. Именно поэтому, по его мнению, в советской России «появилось новое поколение молодежи, которое оказалось способным с энтузиазмом отдаться осуществлению пятилетнего плана, которое понимает задачу экономического развития не как личный интерес, а как служение [2, с. 119]. «Моральный кодекс строителя коммунизма» (1961г.) также отражал преемственность православной этики и ценностных установок социализма [5].

Однако на рубеже XX и XXI веков российскому обществу стали навязываться идеи индивидуального успеха, потребительства; делаться попытки пересмотра оценок событий отечественной истории; произошел разрыв историко-культурной нравственной цепи [3; 4]. Эти обстоятельства нельзя не учитывать, когда мы ставим перед образованием задачи формирования «у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения...» [17, ст. 2 п. 2].

Мы согласны с Т.В. Плаховой, что задачи воспитания сегодня будут решаться успешно,

а не будут сводиться к имитации, формализму при условии, если оно будет носить системный характер [10]. С нашей точки зрения, это требует существенных изменений всей сложившейся практики деятельности образовательной организации. Во-первых, необходимо более активное включение в эту деятельность родителей. Родители современных учеников – это дети духовно-нравственного безвременья, когда подвиг А. Матросова, З. Космодемьянской и других героев перестал быть ориентиром в личностном становлении [8]. В их ценностной сфере сложилось определенное противоречие. С одной стороны, исследователи в качестве ведущей отмечают у них ценность семьи [5]; с другой стороны, доминирует установка на самореализацию, которая зачастую имеет эгоцентрическую направленность и подавляет потребность в служении, готовность к самопожертвованию как внутри семьи, так и в более широкой общности. А это значит, что говорить сегодня о воспитании школьников, не вовлекая в этот процесс их семьи, не восстанавливая межпоколенные духовно-нравственные связи, невозможно.

Во-вторых, необходим пересмотр ценностных установок в административном управлении образовательной организацией. Сегодня уже стало очевидным, что увлечение показателями эффективности индивидуальной педагогической деятельности, рейтингами, конкурсами; использование существующей системы материального стимулирования ведет к разрушению партнерского взаимодействия педагогов, их готовности работать на общую цель [9]. Здесь уместно напомнить позицию А.С. Макаренко, опыт которого отечественная школа XXI в. открывает заново [18]: «Если в школе есть коллектив таких педагогов, для которых успех всей школы стоит на первом месте, а успех его класса стоит на втором месте и затем уже на третьем месте его личный успех, то в таком коллективе будет настоящая воспитательная работа» [9, т. 4, с. 287].

В-третьих, поскольку развитие личности есть процесс не усвоения, а присвоения социально-культурного опыта, который осуществляется не только и не столько через когнитивную сферу, но в качестве необходимого условия предполагает эмоциональное заражение и поведенческую идентификацию с референтной группой; обучающиеся должны иметь возможность реального (а не имитационно-игрового) участия в практической социально-значимой деятельности.

Учитывая выше сказанное, мы считаем, что сегодня важным инструментом и условием воспитания школьников может стать социально-значимое проектирование, интегрированное в образовательную программу. Проектные технологии в образовании стали (в том числе на ступени начального общего образования) привычным явлением. Они позволяют повысить мотивацию учебной деятельности, научить учиться, освоить навыки исследовательского поиска и презентации полученного результата [14]. Наиболее распространенными в образовании являются исследовательские проекты. Социально-значимый проект, сохраняя в себе все достоинства исследовательского, способствует более глубокой социализации личности. Школьник погружается не в имитационно-игровую, а в реальную общественную практику; учится видеть проблемы в обществе, ставить конкретные цели, способствующие их устранению, искать способы достижения, принимать непосредственное участие в практической деятельности по их решению.

В данной статье мы излагаем опыт реализации социально-значимого проекта «Моя школа», интегрированного в образовательные программы начального общего образования. Данный проект был разработан и реализуется в настоящее время на базе МКОУ СОШ № 1 пос. Воротыньск Бабынинского района Калужской области в рамках деятельности региональной инновационной площадки по теме «Развитие педагогической компетентности родителей младших школьников в условиях реализации социального проекта».

МКОУ СОШ № 1 пос. Воротыньск открыта в 1957 г., и в 1992 г. преобразована в школу военного городка, сейчас имеет статус муниципального казенного образовательного учреждения. Традиционно здесь всегда был сильный родительский комитет, тесное взаимодействие с семьями учащихся, что позволяло на деле осуществлять индивидуальный подход в обучении и воспитании. Этим мы объясняем то, что школа в настоящее время имеет самые низкие показатели в районе по количеству противоправных поступков учащихся. Вместе с тем в последние годы наметились негативные тенденции: снижается родительская активность в школьных мероприятиях, все чаще проявляется некомпетентность в установлении детско-родительских отношений, которые бы способствовали становлению у младшего школьника учебной деятельности, развитию его личности. Последнее наглядно проявляется при выполне-

нии младшими школьниками проектных заданий.

На ступени начального общего образования проектные задания часто полностью или частично выполняются в форме домашних заданий и с непосредственным участием родителей. В такой ситуации, чтобы проектная деятельность выполняла свою развивающую функцию, родитель должен оказывать ребёнку дозированную помощь, помогая ему стать более самостоятельным.

Однако, как свидетельствуют результаты проведенного нами анкетного опроса, далеко не все родители справляются с этой задачей. Опрос проводился в сентябре 2018г. с целью уточнения уровня развития родительской компетентности и проблем детско-родительских отношений, возникающих при выполнении младшими школьниками домашних заданий, и был приурочен к подведению итогов конкурса «Осенние поделки». Всего в опросе приняло участие 105 человек (51 – родители учащихся 1 классов, 54 – родители учащихся 2 классов). Опрос проводился анонимно, в письменной форме. Два вопроса анкеты имели непосредственное отношение к проектной деятельности. Отвечая на вопрос «Кто и как помогал ребёнку?», большинство родителей (72% – в 1 классе и 65% – во 2 классе) признались, что выполняли задание сами вместо ребёнка. В остальных случаях родители сообщали, что помогали ребёнку, при этом ему отводилась в основном техническая роль: приклеил, расчертил и т.д.

На вопрос «Как Вы думаете, чему научился Ваш ребёнок благодаря этому проекту?» были получены следующие ответы: «ничему» (1 класс – 8%), «копировать готовые работы» (1 класс – 38%, 2 класс – 28%), «творчески подходить к заданию» (1 класс – 16%, 2 класс – 25%), «работать с различными материалами» (1 класс – 36%, 2 класс – 38%). В целом полученные нами результаты обнажили проблему, которая существует в школьном образовании не первый год. По нашему мнению, в ее основе лежат две причины:

1. Непонимание родителями значения проектного задания как учебного; подмена учебной мотивации на мотив быть лучшим по конечному результату проекта, даже если он сделан не самим учеником. Этому способствует и сложившаяся практика школьных конкурсов, ориентирующих на индивидуальный успех и провоцирующих у учащихся и их родителей «сдвиг мотива на цель» (Леонтьев А.Н.).

2. Недостаточная информированность родителей о целях современного образования, ди-

дактических задачах и возможностях проектных технологий, а также недостаточное развитие у родителей навыков, необходимых для оказания ребёнку адекватной дозированной помощи, содействующей развитию у него самостоятельности, умения учиться.

Результаты исследования привели нас к идее разработки программы психолого-педагогического просвещения родителей в контексте социально-значимого проекта «Моя школа».

Таким образом, в нашем исследовании, с одной стороны, социальный проект как инструмент воспитания младшего школьника является составной частью проекта региональной инновационной площадки; с другой, проект по развитию педагогической компетентности родителей рассматривается нами как необходимое условие успешности использования технологии социального проектирования в обучении и воспитании на ступени начального общего образования.

Общей социально-значимой целью проекта является развитие школы. Конкретные проектные задания интегрированы в основную образовательную программу начального общего образования и объединены в два направления:

1) реконструкция школьной территории (макет будущего школьного стадиона; макет школьной клумбы; макет школьного парка-сквера, посвященного Стоянию на Угре);

2) пополнение экспозиции школьного историко-краеведческого музея (книга Памяти «Мы помним»; проект «Первый Воротынский: какой он был», «Князь Михаил Воротынский»).

Использование социально-значимой цели преследует решение нескольких задач. Во-первых, родителям это позволяет почувствовать себя членами единой социальной группы, имеющей общую цель, перейти от конкурентных установок к сотрудничеству, взаимодействию; почувствовать собственную причастность и ответственность за состояние образовательного пространства, в котором находятся их дети. Во-вторых, для учащегося создается дополнительная мотивационная основа учебной деятельности, понимание того, как получаемые школьные знания могут пригодиться ему в жизни; как его собственные усилия помогают решать общие проблемы. В-третьих, формируется коллектив как необходимое условие становления зрелой личности. А.С. Макаренко убедительно показал своей деятельностью, что «воспитание подлинно человеческого в человеке невозможно в пределах его кожного покрова, в границах отдельного индивида. Здесь кроме капризного, а чаще

истерического своеобразия никакого другого материала нет. Собственно человеческое находится не внутри индивида, а *между*, в пространстве человеческих взаимоотношений, в пространстве человеческих объединений, в пространстве детско-взрослых общностей» [13, с. 11]. В-четвертых, в образовательной организации создаются условия для перехода в воспитании от преобладающей сегодня бессистемной игровой имитации отдельных мероприятий [10] к целостной осмысленной системе.

Изначально мы не ставили перед собой задач практической реализации проектных идей учащихся. Однако, уже на первом общешкольном собрании активные родители стали задавать вопросы: «Что от нас нужно, чтобы это действительно получилось?» В дальнейшем идеи школьников были также поддержаны районной администрацией и администрацией пос. Воротынок. Так что и младшие школьники, и их родители получили реальную возможность участия и в реконструкции школьной территории, и в развитии школьного историко-краеведческого музея. Это мы расцениваем, как то, что потребность быть полезным в общем деле сохраняется у россиян «на генетическом уровне».

Кроме того, мы предполагали в качестве участников проекта в первую очередь учащихся 1 и 2 классов и их родителей, поскольку именно в начале школьного обучения особенно остро стоят проблемы освоения учебной деятельности учеником и адекватного участия в этом процессе его родителей. Однако постепенно в него вовлеклись 3 и 4 классы, поскольку работа в проекте стала сама по себе вызывать интерес, и взрослеющие школьники совместно с педагогами и родителями продолжают участвовать в общем деле.

В самом начале нашей работы был проведен педагогический совет для всего педагогического коллектива школы, на котором обсуждались цели и задачи проекта, его значимость для развития школы, профессионального развития учителей; проблемы и риски, с которыми могут столкнуться участники проекта, способы их преодоления. Было проведено родительское собрание, на котором родители дали согласие на участие в социальном проекте. Для педагогов проводились обучающие семинары-тренинги, которые позволили разработать пакет проектных заданий, интегрированных в образовательную программу; повысить уровень развития необходимых педагогических компетенций, наладить командное взаимодействие между педагогами. В работе семинаров принимали уча-

стие кроме учителей начальных классов также педагоги-психологи и некоторые учителя средней школы, т.к. в разработке проектных заданий потребовались их экспертные знания. Здесь же обсуждались показатели и программа мониторинга результативности нашей деятельности; программа информационной поддержки родителей.

Работа над каждым проектным заданием проходит в четыре этапа: подготовительный, основной, рефлексивный, этап практической реализации. На подготовительном этапе обучающиеся работают с учителем. Он знакомит их с проблемой, мотивирует к работе над проектом, ставит цель, обсуждает методы сбора информации (спросить у другого человека, узнать из книг, наблюдение и эксперимент, обратиться к интернет ресурсам), способы её фиксации [14]. Работа ведется на уроках, а также во внеурочной деятельности (экскурсии, посещение библиотеки, встречи со специалистами, ветеранами и т.п.).

Работа с родителями на подготовительном этапе проводится учителем совместно с педагогом-психологом. Методы работы корректировались нами, исходя из результатов диагностического интервью с учениками после завершения работы над очередным проектным заданием. Интервью проводилось индивидуально с каждым учеником в форме стандартизированной беседы и имело цель исследовать особенности детско-родительского взаимодействия в работе над проектным заданием, выявить насколько оно содействует становлению у младшего школьника учебной деятельности. Основными вопросами были: «Чья была идея твоего проекта (макет стадиона, именно этих цветов для клумбы и т.д.)?»; «Как вы это делали?», «Что делал родитель?», «Что делал ты?», «Как родитель тебе помогал?», «Чему новому ты научился?», «Как тебе это может пригодиться в будущем?». Ответы учеников обрабатывались методом контент-анализа.

Так, например, на подготовительном этапе первого задания «Макет будущего школьного стадиона» работа с родителями проводилась на родительских собраниях в виде бесед, мини-лекций. В них обсуждались возрастно-психологические особенности и проблемы современных младших школьников, требования образовательных стандартов, значение проектных технологий в обучении; социальная значимость проектного задания «Макет будущего школьного стадиона»; обсуждались этапы и методы сбора необходимой информации (совместное с ребёнком посещение стадиона,

ознакомительные занятия на спортивных тренажерах, посещение библиотеки; дозированное использование интернет ресурсов и т.д.).

По результатам диагностического интервью (после завершения проекта «Макет будущего школьного стадиона») мы сделали вывод, что использованные нами методы работы недостаточно эффективны. Теперь только 10% родителей полностью готовили проект сами без ребёнка, 85% – это результат совместной деятельности. Однако более детальный анализ показал, что эта совместная деятельность в 60% случаев сводилась к тому, что родитель пошагово диктовал, что и как следует делать; лишь 10% родителей предварительно составляли совместно с ребёнком план. При этом различия в 1 и 2 классах практически отсутствовали. К тому же многие родители пренебрегали рекомендованными возрастосообразными для младших школьников каналами поиска информации, облегчали себе работу и сразу же обращались к интернет-ресурсам. Поэтому над последующими заданиями работа с родителями была углублена, были использованы технологии мастер-класса, проблемного обучения, тренинговые занятия, индивидуальные и групповые консультации, которые проводились в том числе и в online-режиме (что было связано в первую очередь с условиями самоизоляции). Были также разработаны письменные памятки-инструкции для родителей по организации взаимодействия с ребёнком в ходе выполнения задания.

Основной этап учеником выполнялся в форме домашнего задания и предполагал определенное участие родителей, характер и содержание которого всякий раз специально оговаривался памяткой-инструкцией к заданию. Рефлексивный этап проходил на уроке. Здесь проводилась презентация результатов; подчеркивалась значимость каждой идеи; организовывалась работа в группах, обсуждалось значение проделанной работы для общества, лично для каждого и т.п.

Работы учеников были представлены на выставках «Наш будущий школьный стадион», «Наша школьная клумба». В обсуждении результатов участвовали представители районной и поселковой администрации. Итогом этой части работы явилось начало практической реконструкции пришкольной территории, в которой непосредственное участие принимают родители-участники проекта.

Особо стоит остановиться на втором направлении нашего проекта, пополнении экспозиции школьного историко-краеведческого

музея: Книга Памяти «Мы помним», «Первый Воротынский: каким он был», «Князь Михаил Воротынский». Работа в этом направлении способствует формированию гражданственности, патриотизма, национальной картины мира. Проект Книга Памяти «Мы помним» был приурочен к празднованию 75-летия Победы в Великой Отечественной войне. Отношение к событиям, связанным с Великой Отечественной войной, в самом нашем обществе не всегда было одинаковым: первые десятилетия после её окончания мы отдавали дань героизму, умалчивая обо всех трудностях военных лет. С начала 90-х гг. XX в. проявилась другая тенденция: перечеркивание героического прошлого и поиск, выпячивание, утрирование в ряде случаев просчетов и ошибок как на полях сражений, так и в работе тыла [4]. И сегодня школьники живут в информационном пространстве, наводненном попытками Запада переписать, исказить историю Второй мировой войны. Кроме того, все меньше остается очевидцев той эпохи, которые могли бы подрастающему поколению напрямую, непосредственно поведать о том, как это все было на самом деле.

Проект состоит из двух заданий. Задание № 1 – Анкета «Мы помним». В ней нужно отразить все, что помнят в семье о ее членах-свидетелях Великой Отечественной войны (ветеранах, павших, тружениках тыла, детях войны). Задание № 2 предлагает на выбор: а) аудио рассказ о ком-либо из родственников или знакомых-свидетелях событий либо аудио рассказ свидетеля войны; б) предметы-свидетели войны с рассказом о том, кому они принадлежали, как сложилась их судьба; в) рассказ о Великой Отечественной войне (со слов родственников или из непосредственной беседы учащегося со свидетелем событий).

Подготовительный этап включает в себя посещение школьного музея, знакомство с экспозициями, посвященными истории Великой Отечественной войны, а также знакомство с литературными произведениями, посвященными Великой Отечественной войне; в том числе с главами повести А. Лиханова «Мамочкин сынок» [8]. Выбор данного произведения обусловлен следующими причинами:

1) главному герою повести, от имени которого ведется повествование, на начало войны всего 6 лет, его восприятие мира, его переживания понятны и близки сегодняшнему младшему школьнику;

2) произведение написано не с позиции жертвы, озлобившейся и ищущей отмщения (что характерно сегодня на Западе, для потом-

ков павших, переживших Вторую мировую войну и конкурирующих в политической борьбе за статус жертвы [1; 21]), а, выражаясь словами самого автора, «как добрая память о живших, страдавших, ушедших. О том, как все было... Как моя мамочка вырастила, охранила и спасла меня» [8, с. 48]. Оно подает пример взаимной поддержки, жертвенной любви, что особенно важно в формировании позитивной национальной картины мира в эпоху потребительства, инфантилизма и эгоцентризма;

3) произведение задает определенный контекст для беседы младшего школьника со свидетелями войны. Сегодня мы переживаем конец «эпохи очевидцев» [1]. Те, кто ещё с нами, чаще всего уже не воины, а дети войны. Они еще могут поведать о том, как все было, поспособствовать приобретению живых впечатлений, которые останутся в памяти подрастающего поколения. Это важно еще и потому, что судьбы этих людей (детей войны) до сих пор мало попадались в поле зрения исследователей [4].

Работа над проектом показала, что обращение к истории ВОВ, к истории своей семьи вызвал неподдельный интерес. Во многих семьях и сегодняшние школьники, и их родители впервые откровенно говорили со своими родственниками, пережившими войну; о том, что они переживали и на фронте, и в тылу, и будучи взрослыми, и совсем маленькими детьми. Это позволяет сегодняшнему младшему школьнику воспринимать события Великой Отечественной войны как часть истории своей семьи, своей личной биографии («Если бы жители села выдали немцам мою прабабушку Зину, то сейчас не было бы моей бабушки, моего папы, меня, моей сестры и моего братика» – из рассказа ученицы 2 класса).

В ходе проекта родились также идеи проведения акции «Путь к Победе» и издание книги «Учителя в шинелях», посвященной памяти учителей нашей школы, участвовавших в Великой Отечественной войне. В осуществлении этих идей приняла участие вся школа.

21 ноября 2020 г. в школе состоялось открытие музея князя М.И. Воротынского, полководца и военачальника XVI века. В экспозициях были использованы результаты проектного задания «Первый Воротынский»: макеты средневекового русского города (стены, сторожевые башни, жилища, оружие, орудия труда, народные костюмы, домашняя утварь), рисунки-коллажи «Наша семья готовится к Михайлову дню» (учащимся при этом предлагалось перенестись на машине времени в XVI век, в древ-

ний Воротынский и изобразить всех членов семьи в костюмах того времени).

Сложившаяся во всем мире в 2020 г. эпидемиологическая ситуация внесла определенные коррективы в наш проект, как в сроки, так и в отдельные мероприятия, методы и диагностические процедуры, тем не менее полученные нами результаты позволяют говорить о том, что социально-значимый проект может сегодня использоваться в образовательной организации как инструмент воспитания младших школьников. Так несмотря на то, что работа над проектным заданием не была обязательной, не оценивалась ни школьной отметкой, ни конкурсными наградами, постепенно росла активность учеников, их самостоятельность и ответственность за общее дело. Родители благодаря социальному проекту реально почувствовали себя участниками образовательного процесса, которые не только несут по закону ответственность за образование и воспитание собственного ребёнка, но и умеют создавать такие детско-родительские отношения, которые действительно содействуют личностному развитию младшего школьника. Совместная работа ребёнка и родителя над проектом способствовала также развитию семьи как коллектива, где есть общая цель и где все нужны друг другу. А.С. Макаренко еще в 30-е годы XX века писал, что проблемные дети прежде всего в тех семьях, где отсутствует совместный труд, нет семьи как коллектива. В XXI веке для ребёнка ещё меньше шансов жить в семье, где он включен в общее дело, которое воспитывает ответственность перед другими, чувство сопричастности. Есть основание говорить, что оскудевшая в этом отношении социальная ситуация развития ребёнка и является во много причиной дефицита развития произвольной регуляции, инфантилизма и эгоцентризма. Наш опыт также свидетельствует о том, что для образовательной организации социально-значимый проект, интегрированный в образовательную программу, помимо того, что позволяет привлечь дополнительные ресурсы для развития школы, даёт также шанс перейти от игровой бессистемной имитации воспитания к его большей осмысленности и целенаправленности. Вместе с тем наш опыт обнажил определенные проблемы современной школы. Во-первых, воспитательная работа образовательной организации, нацеленная на возрождение отечественных социокультурных традиций и духовно-нравственных ценностей, находится в противоречии с действующей сегодня системой мотивации педагогов, ориентирующей прежде всего на индивидуальный

успех в профессиональной деятельности. Во-вторых, заостряет актуальность трудового воспитания и формирования школьных коллективов, объединенных общей социально значимой целью, что в свою очередь говорит об актуаль-

ности социально-психологических и психолого-педагогических исследований процессов социализации и развития личности в современном мире.

*Список литературы:*

1. Ассман, А. Новое недовольство мемориальной культурой / А. Ассман. – М.: Новое литературное обозрение. 2016 – 232 с.
2. Бердяев, Н.А. Истоки и смысл русского коммунизма / Н.А. Бердяев. – Репринтное воспроизведение издания МСА-PRESS, 1955. – М.: Наука, 1990. – 224 с.
3. Вагин, Д.Ю. Межпоколенческая преемственность духовно-нравственных ценностей в российском обществе / Д.Ю. Вагин // Дискуссия. – 2016. – № 7 (70). – С. 52-58.
4. Война глазами детей. Свидетельства очевидцев. – М: Вече, 2018 – 384 с.
5. Казанцева, Д.Б. Духовно-нравственные ценности личности в российском обществе в XX-XXI вв.: сравнительный анализ / Д.Б. Казанцева, Е.К. Климова, Т.Е. Чернышева // Гуманитарий: актуальные проблемы гуманитарной науки и образования. – 2018. – №4 – С. 446-457.
6. Конституция РФ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.constitution.ru/>.
7. Леонтьев, Я.Ю. Ценностно-смысловые установки современных российских школьников и задачи патриотического воспитания / Я.Ю. Леонтьев, В.А. Романенко, Ф.Ф. Романенко // ФГОС: опыт реализации в Калужской области. – Калуга: КГИМО, 2011. – С. 221-229.
8. Лиханов, А. Мамочкин сынок. Повесть из романа «Русские мальчики» / А. Лиханов // Наш современник. – 2018. – № 2. – С. 6-51.
9. Макаренко, А.С. Воспитание в семье и школе // Педагогические сочинения / А.С. Макаренко. – Т.4. – С. 287-314.
10. Плахова, Т.В. Проектное управление целенаправленными воспитательными системами / Т.В. Плахова // Практика административной работы в школе. – 2020. – №8. – С. 50-57.
11. Романенко, В.А. Готовность к обучению в школе в контексте ценностных установок участников образовательного процесса / В.А. Романенко // Сборник материалов Второй ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста» (6-7 декабря 2012 года, Москва). – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2013.
12. Романенко, В.А. Конфликт участников образовательного процесса в контексте модернизации дошкольного и начального общего образования / В.А. Романенко // Научные труды КГУ им. К.Э. Циолковского. Серия Психолого-педагогические науки. – Калуга, 2013. – С. 229-234.
13. Романенко, В.А. Работа с семьей как условие формирования национальной картины мира младших школьников / В.А. Романенко, М.В. Ломакина, Л.А. Голыгина // Создание читательской среды как необходимое условие повышения качества образования: поиск резервов развития в новую цифровую эпоху. Тезисы докладов региональной научно-практической конференции. – Калуга: Изд-во «Эйдос», 2020.
14. Савенков, А.И. Методика исследовательского обучения младших школьников / А.И. Савенков. – Самара: Издательство «Учебная литература», 2004. – 80 с.
15. Слободчиков, В.И. Антропологические перспективы отечественного образования / В.И. Слободчиков. – Екатеринбург: Издательский отдел Екатеринбургской епархии, 2009. – 264 с.
16. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N273-ФЗ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://zakonobobrazovani.ru/>.
17. Федеральный закон от 31 июля 2020 г. № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/45788>.
18. Фурсова, А. «Педагогическая поэма» глазами учителя XXI в. / А. Фурсова // Воспитание школьников. – 2020. – №3. – С. 71-74.
19. Шмелев, Н.П. Сильвестр; Домострой / Н.П. Шмелев. – М.: Ассоциация «Книга. Просвещение. Милосердие», 1996. – 368 с.
20. Шишова, Т.Л. Чтобы ребёнок не был трудным. Воспитание детей от 4 до 14 лет / Т.Л. Шишова. – Клин, «Христианская жизнь», 2008. – 575 с.
21. Giesecke, D. Das Menschenmögliche. Zur Renovierung der deutschen Erinnerungskultur / D. Giesecke, H. Welzer. – Hamburg, 2012. – S. 166.

V.A. Romanenko, L.A. Golygina, M.V. Lomakina  
**SOCIALLY SIGNIFICANT PROJECT AS TOOL AND CONDITION  
FOR EDUCATION OF PRIMARY SCHOOLCHILDREN**

*Abstract:* The article presents the results of the study of psychological and pedagogical conditions for the use of social project technology in the education of primary school children. The main research methods were the pedagogical experiment, the standardized conversation-interview, statistical methods. The integration of project tasks into the educational program and the integration of individual project tasks with one socially significant goal into a complete system are considered as necessary conditions.; psychological and pedagogical support of parents' participation in the project in order to develop their competence in the organization of the child-parent interaction contributing to the development of independence and responsibility of the younger student. The results of the study indicate that the technology of the social project helps to solve the problems of the formation of the educational activity of the primary schoolchild, the development of his personality. A socially significant project can be used as the basis for a system of education focused on socio-cultural traditions and spiritual and moral values, but this implies a revision of certain organizational and management conditions of the modern educational organization.

*Key words:* socially significant project, educational activity, education, primary school age.

*References:*

1. Assman A. Novoye nedovolstvo memorialnoi kulturoi. - M.: Novoye literaturnoye obozreniye. 2016 – 232 p.
2. Berdyaev N.A. Istoki i smysl russkogo kommunizma. Reprintnoye vosproizvedeniye isdaniya / MCA-Press1, 1995 – M.: Nauka, 990. – 224 p.
3. Vagin D.Yu. Mezhpokolencheskaya preemstvennost dukhovno-nravstvennykh tsennostei v rossiiskom obshchestve // Diskussiya. – 2016. № 7 (70). – p. 52-58.
4. Voina glazami detei. Svidetelstva ochevidtsev. – M.: Veche, 2018 – 384 p.
5. Kazantseva D.B., Klimova E.K., Chernysheva T.E. Dukhovno-nravstvennyye tsennosti lichnosti v rossiiskom obshchestve v XX-XXI vv.: sravnitelny analiz // Gumanitary: aktualnye problemy gumanitarnoi nauki i obrazovaniya. – 2018 №4 – p.446-457.
6. Konstitutsiya RF <http://www.constitution.ru/>
7. Leontyev Ya.Yu., Romanenko V.A., Romanenko F.F. Tsennostno-smyslovyye ustanovki sovremennykh rossiiskikh shkolnikov i zadachi patrioticheskogo vospitaniya // FGOS: opyt realizatsii v Kaluzhskoi oblasti. – Kaluga: GSIME, 2011, p. 221-229.
8. Likhanov A. Mamochkin synok. Povest iz romana “Russkiye malchiki” // Nash sovremennik, 2018 № 2, p. 6-51.
9. Makarenko A.S. Vospitaniye v semye i shkole. Pedagogicheskie sochineniya. V.4 p. 287-314.
10. Plakhova T.V. Proyektnoye upravleniye tselenapravlennyimi vospitatelnymi sistemami // Praktika administrativnoi raboty v shkole. 2020 №8, p. 50-57.
11. Romanenko V.A. Gotovnost k obucheniyu v shkole v kontekste tsennostnykh ustanovok uchastnikov obrazovatel'nogo protsessa // Collection of works of Second annual international scientific-practical conference “Vospitaniye i obucheniyete detei mladshogo vozrasta” (December 6-7, 2012, Moscow).
12. Romanenko V.A. Konflikt uchastnikov obrazovatel'nogo protsessa v kontekste modernizatsii doskol'nogo i nachalnogo obshchego obrazovaniya // Nauchnye Trudy KGU im. K.E. Tsiolkovskogo. Seriya Psikhologo-pedagogicheskiye nauki. – Kaluga, 2013, p. 229-234.
13. Romanenko V.A., Lomakina M.V., Golygina L.A. Rabota s semyoi kak usloviye formirovaniya natsionalnoi kartiny mira mladshikh shkolnikov // Sozdaniye chetatelskoi sredy kak neobkhodimoye usloviye povysheniya kachestva obrazovaniya: poisk rezervov razvitiya v novuyu tsifrovuyu epokhu. Report thesis of regional scientific-practical conference. Kaluga: PH “Eidos”, 2020 p.
14. Savenkov A.I. Metodika issledovatel'skogo obucheniya mladshykh shkolnikov. – Samara: PH “Uchebnaya literatura”, 2004, 80 p.
15. Slobodchikov V.I. Antropologicheskoye perspektivy otechestvennogo obrazovaniya. – Ekaterinburg: Publishing department of Ekaterinburg diocese, 2009, 264 p.
16. Federal Law “Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii” on 29.12.2012 № 273 - FZ <http://zakonobobrazovanii.ru/>
17. Federal Law on July 31, 2020. № 304-FZ “O vnesenii izmeneniy v Federalny zakon “Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii” po voprosam vospitaniya obuchayushchikhsya” <http://www.kremlin.ru/acts/bank/45788>.
18. Fursova A. “Pedagogicheskaya poema” glazami uchitelya XXI v. // Vospitaniye shkolnikov. - 2020

№ 3, p. 71-74.

19. Shmelev N.P. Silvestr; Domostroi. – M.: Assotsiatsiya “Kniga. Prosveshcheniye. Miloserdiye”, 1996. – 368 p.
20. Shipova T.L. Chtoby rebyonok ne byl trudnym. Vospitaniye detei ot 4 do 14 let. Klin, “Khristianskaya zhizn”, 2008, 575 p.
21. Giesecke D., Welzer H. . Das Menschenmögliche. Zur Renovierung der deutschen Erinnerungskultur. Hamburg 2012. S. 166.

УДК 37.06.01

*И.Г. Бабалян*

## **ВОЛОНТЕРСТВО В РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ-СИРОТ (НА ПРИМЕРЕ ШКОЛЫ СОЦИАЛЬНОГО ВОЛОНТЕРСТВА «ОТКРОЙ МИР»)**

*Аннотация:* В статье описывается опыт реализации волонтерской деятельности с целью решения социальных проблем, связанных с трудностями социализации и адаптации воспитанников и выпускников интернатных учреждений. Данный опыт стал возможен в рамках реализации Президентского гранта «Школа социального волонтерства «Открой мир», где прошла подготовка волонтеров, ставших социальными наставниками для детей-сирот.

В основу гранта легло исследование, целью которого является диагностика представлений о жизненных перспективах воспитанников интернатных учреждений Калужской области подросткового возраста. Диагностика проводилась с использованием Метода мотивационной индукции Жозефа Нюттена, представляющего из себя ряд незаконченных предложений, касающихся жизненных перспектив и устремленных в будущее.

Результаты диагностики показали, что у воспитанников интернатных учреждений представления о собственных жизненных перспективах носят поверхностный характер, слабо дифференцированы, более длительные перспективы самостоятельно выстраиваются с трудом и требуют дополнительной социально-психологической помощи со стороны. Таким образом трудности в социализации и адаптации подростков из данной категории представляют из себя важную социальную проблему, для решения которой были привлечены волонтеры, ставшие для воспитанников интернатных учреждений социальными наставниками.

*Ключевые слова:* волонтер, наставник, социальное наставничество, социальная проблема, дети-сироты, волонтерство, социализация, адаптация, жизненная перспектива.

В жизни бывает много ситуаций, когда дети по разным причинам остаются без родителей. И не секрет, что им очень трудно попасть обратно в семью, что, вне сомнений, было бы наилучшим решением для ребёнка.

В Калужской области активно действуют и постоянно развиваются такие формы семейного устройства детей, как усыновление, приёмная семья, опека/попечительство, детский дом семейного типа, патронатная семья. Граждан, желающих усыновить ребёнка, тоже много. Государство, со своей стороны, старается поддерживать и поощрять людей, решивших принять в свою семью ребёнка. Для таких семей проводятся специальные мероприятия, оказывается материальная помощь. Но, несмотря на это, значительные трудности возникают при устройстве детей подросткового возраста (11-18 лет) и детей-инвалидов. Практически не имея шансов попасть в семью, они обречены остаться в стенах учреждения вплоть до совершеннолетия. А ведь этим ребятам, лишённым положительного примера мамы и папы, и семьи в целом, так нужна поддержка значимого для них человека, друга, который научит простым социальным навыкам, посоветует, будет рядом в трудную минуту и в минуту радости.

Наставничество как форма общения и заботы о ребёнке, имеет глубокие традиции. Скорее всего каждый может вспомнить своих

наставников: это те люди, которые помогали нам, учили нас, переживали и заботились о нас. И таких людей было не мало. В годы становления личности, в период перехода во взрослую жизнь очень важно, кто формирует взгляды подростка, кто оказывает на него влияние. От этого влияния и вовремя данного совета порой зависит во многом его будущее.

У ребёнка-сироты нет не только семьи, но и любых других связей, знакомств, друзей и родственников, которые есть в каждом семейном окружении. Представим себе подростка, который лишён таких связей. Ему не на кого опереться, не к кому обратиться с вопросом, некому довериться. Здесь наставник может сыграть неосценимую роль в жизни ребёнка. Возможно, Наставник не заменит ребёнку утраченных родственных связей, но он сможет проявить заботу, научит планировать и достигать жизненно важные цели, сможет научить ребёнка верить в себя и снова полюбить жизнь. Взрослые, ступившие на путь Наставничества, говорят, что это нелегкое, ответственное, но вместе с тем и очень приятное общение, которое приносит радость от возможности изменить чью-то судьбу в лучшую сторону.

Без сомнения любой подросток нуждается в позитивном примере и ответственном влиянии, а ребёнок-сирота чувствует эту потребность особенно остро. И именно волонтерский

труд наставников, которые хотят и могут посвящать своё время и силы для воспитания детей – это неоценимый вклад в судьбу нации. Школа социального волонтерства «Открой мир» – это проект, позволяющий начинающим наставникам познакомиться с психологией детей-сирот, глобальная его цель – найти значимого взрослого, наставника, для каждого воспитанника детского дома и обучить его эффективному взаимодействию с детьми-сиротами.

Каждый человек на протяжении всей жизни сталкивается с различными кризисами. Именно преодоление сложностей и переломных моментов, необходимость серьезного выбора в жизни формируют личность, способную приспособиваться и влиять на окружающие обстоятельства. Эта способность формируется в нас постоянно, и все же выделяются психологические этапы жизни, играющие особенно важную роль в этом процессе. Одним из них является подростковый возраст. Этот период, как правило, для ребёнка полон вопросов и противоречий. Здесь особенно остро перед ним встает проблема планирования своего будущего. Как известно, подростковый возраст, основной задачей которого является подготовка к личностному и профессиональному самоопределению, считается чуть ли не самым сложным в жизни человека. Именно в этот период возникают множество внутренних противоречий: молодой человек хочет самостоятельно принимать решения, но пока остается зависимым от взрослых, стремится к мечтам и целям, но испытывает при этом растерянность и неуверенность в будущем.

Особенно сложной, почти неразрешимой, эта проблема становится для детей-сирот, стоящих на пороге самостоятельной жизни. Тема сиротства имеет особую важность в нашей стране, так как, несмотря на политику, направленную на сокращение числа интернатных учреждений и устройство их воспитанников в замещающие семьи, количество детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, воспитывающихся в детских домах и школах-интернатах, остается значительным. Вкладывается большое количество человеческих и материальных ресурсов, которые позволяют создать воспитанникам оптимальные условия для их нормального физического, умственного и социального развития. Однако, печальные цифры статистики показывают, что эти усилия нередко оказываются непродуктивными, и большинство выпускников интернатных учреждений оказываются не готовы к самостоятельной жизни как в бытовом, так и в психологическом плане,

и с трудом интегрируются в общество. Это может быть связано с тем, что у воспитанников детских домов представления о собственных жизненных перспективах либо отсутствуют вообще, либо оторваны от реальности. У ребёнка, воспитывающегося вне семьи, нет возможности наблюдать, как планируется и реализуется жизненный путь его родителями, и это, пожалуй, основная причина трудностей планирования будущего и возникающих во взрослой жизни проблем.

Тема изучения жизненных перспектив личности в наше время стала особенно актуальной и значимой. Исследованию этого понятия посвящены работы отечественных и зарубежных психологов: Ж. Нюттена, К. Левина, Р. Кастенбаума, Т. Коттле, К.А. Абульхановой-Славской [2], И.С. Кона, А.А. Кроника, Е.И. Головахи, Н.Н. Толстых [16], В.Г. Асеева, Р.А. Ахмерова, О.П. Лысенко, А.В. Орлова, А.И. Федорова, Г.С. Шляхтина, Л. Франка, Д. Клинеберга и др. Обобщение идей этих авторов позволяет нам говорить об уже сложившейся научной парадигме в понимании жизненной перспективы.

Первоначальные представления о временной перспективе как об образе будущего личности было изложено К. Левином. По его мнению, жизненная перспектива – это своеобразная проекция собственного образа в будущее, она отражает всю систему мотивов человека. Некоторые авторы предлагают новые аспекты рассмотрения жизненной перспективы. Например, Ж. Нюттен говорит о временной перспективе как «иерархии целей личности» [12]. Автор утверждает, что временная перспектива в отличие от пространственной не существует в пространстве восприятия, а может быть представлена только «ментально», в сознании человека.

Идеи С.Л. Рубинштейна [14] и К.А. Абульхановой-Славской [2] по проблемам жизненной перспективы стали основополагающими в отечественной психологии. К.А. Абульханова-Славская предложила различать «психологическую, личностную и жизненную перспективы как три различных явления» [2, с. 144]. Психологическая перспектива – это «способность человека осознанно, мысленно предвидеть будущее, прогнозировать его, представлять себя в нем. Под личностной перспективой подразумевается не только способность человека предвидеть будущее, но и готовность к нему в настоящем, своего рода установка на будущее (готовность к трудностям в будущем, к неопределенности и т.д.). Жизненная

перспектива включает в себя совокупность обстоятельств и условий жизни, которые создают для личности возможность для оптимального жизненного продвижения» [2, с. 144-145].

Семья, зачастую, является тем институтом, в котором и формируется у ребёнка иммунитет к жизненным трудностям, здесь он получает поддержку, здесь учится жить, перенимая как бытовые навыки, так и духовно-нравственные принципы семьи. Чехословацкие психологи З. Матейчик и Й. Лангмейер отмечали, что одним из последствий семейной депривации является слабая развитость временной перспективы будущего у детей, растущих вне семьи [8]. В своем труде авторы отмечали, что формированию перспективы будущего у детей-сирот препятствует в первую очередь отсутствие четких представлений о своем прошлом.

Возвращаясь к теме детей-сирот, мы задалась вопросом, как же помочь тем детям, у которых нет семьи, кто лишен возможности учиться всему у родителей, получать от них поддержку и просто иметь перед глазами успешную модель «взрослой» жизни. С какими трудностями конкретно сталкиваются сироты на сложном этапе подготовки к самостоятельной жизни?

Для того, чтоб ответить на этот вопрос, мы провели исследование с использованием Метода мотивационной индукции (ММИ) Жозефа Нюттена. В исследовании принял участие 31 испытуемый в возрасте от 14 до 18 лет, воспитанники интернатных учреждений Калужской области. Метод мотивационной индукции представляет собой проективную процедуру завершения предложений, начатых в первом лице единственном числе. Используемая в исследовании форма содержит 30 незаконченных предложений – 20 положительных индукторов и 10 отрицательных.

Анализ содержания высказываний показал, что в ответах испытуемых часто встречаются утверждения, отражающие страх подростка перед будущим: «мне не нравится думать о том, что случится завтра», «я не справлюсь», «я останусь один», «что что-то в жизни пойдет не так», «я сопьюсь», «мне не нравится думать о том, что будет дальше», «я боюсь, что жизнь моя не сложится», «я боюсь, что когда я выйду из детского дома, у меня будут проблемы», «я бы не хотел повторить судьбу своих родителей», «я не хочу пойти на дно», «мне не нравится думать о том, что я сопьюсь», «я буду жалеть, если меня будут считать детдомовской». В попытках представить свое будущее дети-сироты часто опираются на негативный опыт

прошлого, который они успели получить в своих семьях или детском доме, отсюда и страх повторить судьбу родителей, спиться или разочароваться в себе и жизни. К тому же, окружающая действительность воспитанника детского дома, как правило, не создает оптимальных условий для формирования у него позитивного образа будущего [3].

Таким образом, полученные в исследовании результаты позволили сделать вывод, что подростки, воспитывающиеся в учреждениях интернатного типа, понимают важность планирования своего будущего, но их представления о жизненных перспективах довольно поверхностны, недостаточно конкретизированы, неопределенны. Страх неудачи, одиночества, предательства, боязнь повторения родительского сценария жизни – всё это не дает детям-сиротам открыто смотреть в свое будущее и адекватно планировать его. Результаты исследования показали, что данная проблема требует более дифференцированного и системного подхода в работе с воспитанниками, который должен включать в себя групповые и индивидуальные консультации психолога, тренинги, деловые и психологические игры. Это поможет ребёнку справиться со страхом неизвестности и скорректировать представления о его жизненных перспективах.

Но решающим аспектом для ребёнка-сироты в формировании зрелой личности, готовой преодолеть трудности и планировать своё будущее, является присутствие в его жизни значимого взрослого, наставника, который станет для него проводником в самостоятельную жизнь. Именно такой человек, при отсутствии у ребёнка семьи, сможет привить ему бытовые навыки, оказать моральную поддержку, помочь в профессиональном самоопределении и просто дать ощущение стабильности и личной заинтересованности [1].

Именно поэтому в декабре 2017 года стартовал новый проект Центра «Старт в будущее» «Школа социального волонтерства «Открой мир», который реализуется на средства президентского гранта. Основной задачей организаторов стало обучение и комплексное сопровождение волонтеров, которые впоследствии станут наставниками для воспитанников детских домов Калужской области. При разработке проекта мы опирались на идеи эффективности деятельности волонтеров в разных сферах [5, 6, 9, 11, 13], в том числе и в работе с детьми-сиротами [4, 7].

Проект подразумевает несколько этапов, первый из которых – обучение в Школе соци-

ального волонтерства. На данный момент в трех потоках Школы в феврале и августе 2018 года и в феврале 2020 года прошли обучение более 70 волонтеров, большая часть из которых стали наставниками. Для нас было важно раскрыть перед слушателями Школы суть социального волонтерства в целом и особенности взаимодействия с воспитанниками детских домов, в частности. Важно, чтобы, приходя в детский дом, наставник четко представлял свою роль, мог наладить общение с детьми и имел представление о том, чем сможет помочь ребёнку.

В программе Школы психологами и другими специалистами рассматривались такие темы, как «Психологические особенности детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей, детей, находящихся в трудной жизненной ситуации; ожидания ребёнка», «Коммуникативные навыки волонтера, наставника», «Непосредственный процесс наставничества, встречи с ребёнком (формы и содержание)», «Конфликты. Разрешение конфликтов», «Неудобные» темы. Провокационное поведение», «Как можно помочь ребёнку-сироте и что может ему навредить?», «Наставничество, а что дальше? (гостевой режим, приемная семья, завершение отношений или варианты поддержания отношений в дальнейшем)».

Все темы преподаются в тренинговом формате, с применением интерактивных форм преподавания, после знакомства с теоретическими основами, слушателям предлагаются задачи-кейсы, при решении которых они могут ближе познакомиться с темой и применить полученные знания.

Следующий после обучения этап проекта – это формирование пар «наставник-подопечный». Он включает в себя несколько совместных мероприятий, ряд индивидуальных встреч, консультации психологов – все это для того, чтоб потенциальные наставники и их подопечные смогли не только познакомиться, но и узнать друг друга поближе. Именно этот этап является самым важным и трудоемким, ведь от того, насколько удачно сформируются пары, зависит эффективность дальнейшего общения с ребёнком. По результатам трех Школ сформировано более 20 пар «наставник-подопечный».

Предварительно также была сформирована база данных воспитанников детских домов области, желающих иметь наставника. Дети заполнили анкеты, где рассказали о своих увлечениях и предпочтениях. Психологические портреты, составленные по итогам анкетирования, также помогли нам повысить эффектив-

ность формирования пар «наставник-подопечный».

Следующие несколько месяцев можно назвать этапом становления отношений между ребёнком и его наставником. В это время они ближе знакомятся друг с другом, узнают интересы и предпочтения друг друга. У наставника появляется возможность составить программу мероприятий и встреч, которые будут наиболее интересны его подопечному и смогут помочь подготовить его к самостоятельной жизни. Программу важно обсудить с психологами и тьюторами проекта, ведь в первую очередь на подобных встречах необходимо учитывать психологический комфорт ребёнка.

Взаимодействие с ребёнком может быть самым различным, от общения по телефону и в социальных сетях до поездки на выходные в другой город. Наставники вместе со своими подопечными ходят в магазины, готовят еду, посещают музеи и просто проводят время за общением. В процессе такого взаимодействия у наставника есть возможность оказать ребёнку поддержку в различных сферах его жизни, помочь в учебе, привить бытовые навыки, навыки общения, а также просто общаться с ним и передавать свой жизненный опыт. Все это создает для ребёнка ощущение стабильности и чувство нужности, так необходимые ему для нормального психологического развития. Заинтересованность и поддержка наставника побуждает ребёнка достигать новых высот, стремиться к поставленным целям и чувствовать себя увереннее.

60% детей из сформированных пар оказались выпускниками школы и вместе со своими наставниками прошли важный этап в своей жизни – сдача выпускных экзаменов и поступление в профессиональные учреждения. В этот период наставнику важно было не только оказать психологическую поддержку своему подопечному, но и помочь при затруднениях с выбором профессии, а также поддержать в случае неудачи. Совместное преодоление подобных важных жизненных этапов особым образом влияют на качество отношений наставника и подопечного.

Первые месяцы общения играют ключевую роль в долгосрочном наставничестве. Именно они дают понять, сложатся отношения «наставник-подопечный», или их придется пересмотреть. Поэтому в проекте особое внимание уделяется психологическому сопровождению наставников и детей, а также систематическим супервизиям для обмена опытом и разрешения сложных ситуаций.

На данный момент главным позитивным результатом можно считать принятие детьми наставничества как оптимальной формы взаимодействия со взрослыми, а это значит, что, глядя на уже сформированные пары, все больше и больше воспитанников детских домов желают иметь своего наставника. В подобных отношениях авторитет значимого взрослого максимально возрастает и, как следствие, наставник имеет возможность влиять на различные сферы жизни ребёнка, вселить в него уверенность и мотивировать на положительные изменения в жизни.

Развитие института наставничества для воспитанников детских домов, является одним из эффективных способов помощи детям-сиротам успешно социализироваться и адаптироваться во взрослой жизни.

Подростки-воспитанники детских домов, с одной стороны, уже сложившиеся личности, а с другой – предельно инфантильны. На вопросы «Как ты думаешь, как ты будешь жить? Откуда брать деньги?», они могут ответить: «Фея мне поможет или государство». Они склонны верить, что им обязательно кто-то поможет, или проблемы разрешатся сами собой, у них нет привычки трудиться и отвечать за последствия своих действий. Они знают, что их оденут, покормят, напоят, за ними уберут, есть пособие, государственное обеспечение – а навыка бороться нет.

При этом выпускники боятся внешнего мира: они знают, что детей из детских домов не любят, и заранее готовятся к неприятию. Выход за пределы детского дома для них окрашен тревожностью.

Еще больше трудностей у тех, кто воспитывается в коррекционных учреждениях. Порой внешне их особенности могут быть не заметны. Но при тесном общении выясняется, что подросток не знает цифр, не умеет считать деньги, может плохо писать, наивен во многих вопросах. Такие дети подвержены манипуляции, легко попадают в зависимость, могут стать жертвами мошенников.

Дети в детском доме виктимны – им важно к кому-то прислониться. Так они часто попадают в криминал. Вот почему нужен надежный наставник, прошедший отбор и специальную подготовку.

Как только у воспитанника детского дома появляется человек, готовый стать ему другом, взрослым советником, ребёнок начинает меняться. По данным международных исследований, эмоциональное состояние ребёнка, у которого есть наставник, улучшается в 84% случаев, в 79% случаев ребёнок становится более уверенным в себе. 74% становятся общительнее, более 50% начинают активно проявлять инициативу.

Наличие значимого взрослого в лице наставника поднимает статус ребёнка. Благодаря этому, дети даже начинают лучше учиться в школе, хотя наставник с ним и не занимается академической учебой: просто появляется уверенность в своих силах, подросток ощущает себя способным к большему.

Таким образом, развитие института наставничества способствует повышению эффективности социально-психологической работы с детьми-сиротами и может стать одним из важных инструментов решения проблемы сиротства.

#### *Список литературы:*

1. Абдрашитова, И.И. Проблемы социальной адаптации выпускников детских домов и интернатов / И.И. Абдрашитова, Н.А. Паточкина // Вестник СМУС74. – 2015. – №1 (8).
2. Абульханова-Славская, К.А. Стратегии жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 302 с.
3. Бабалян, И.Г. Представления о жизненных перспективах воспитанников интернатных учреждений / И.Г. Бабалян // Сборник материалов научно-практической конференции с международным участием «Молодежь – науке и практике. Взгляд в будущее» / под ред. И.П. Краснощеченко. – Калуга: Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, 2017. – С. 321-327.
4. Безенкова, Т.А. Наставничество как социально-педагогическая технология профилактики семейного неблагополучия / Т.А. Безенкова, С.Н. Испулова, Е.В. Олейник // ПНиО. – 2018. – №6 (36).
5. Бочко, К.А. Педагогическая деятельность волонтеров в России и за рубежом: теория и практика / К.А. Бочко // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2019. – №193.
6. Григорович, М.В. Психологические аспекты добровольческой деятельности в подростковом возрасте / М.В. Григорович, Л.В. Абдалина // Вестник ТГУ. – 2011. – №7.

7. Захарова, Ж.А. Подготовка наставников-волонтеров в рамках регионального проекта «Ты не один» / Ж.А. Захарова, А.В. Вязанкина // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2013. – №3.
8. Лангмейер, Й. Типы депривационной личности ребёнка в учреждении / Й. Лангмейер, З. Матейчик // Лишенные родительского попечительства: хрестоматия / ред. В.С. Мухина. – М.: Просвещение. 1991. – 223 с.
9. Коренькова, М.М. Потребность в профессиональном и личном наставничестве в современном социуме / М.М. Коренькова // Вестник Института социологии. – 2019. – №2.
10. Костенко, Н.Б. Исследование когнитивного компонента образа будущего у подростков с нарушениями социальной адаптации / Н.Б. Костенко // ОНВ. – 2006. – №8 (45).
11. Макарова, Е.Е. Добровольчество как ресурс развития студенческой молодежи / Е.Е. Макарова // Огарёв-Online. – 2016. – №4 (69).
12. Нюттен, Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / Ж. Нюттен; под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2004. – 608 с.
13. Паршакова, Ю.А. Волонтерство как форма социального движения / Ю.А. Паршакова, Д.В. Лузина // АНИ: педагогика и психология. – 2015. – №2 (11).
14. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. – М., 1989. – Т. 1.
15. Ситничук, С.С. Обеспечение готовности будущих бакалавров-педагогов к работе с детьми-сиротами / С.С. Ситничук // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. – 2016. – №3 (37).
16. Толстых, Н.Н. Некоторые особенности мотивации и временной перспективы детей-сирот из учреждений / Н.Н. Толстых // Педагогическая наука и образование. – 2009. – № 3. – С. 33-43.

*I.G. Babalyan*

**VOLUNTEERING IN SOLVING PREBLEMS OF ORPHANS' SOCIALIZATION**  
**(on the example of the school of social volunteering «Open world»)**

*Abstract:* The article describes the experience of implementing volunteer activities in order to solve social problems related to the difficulties of socialization and adaptation of pupils and graduates of boarding institutions. This experience became possible within the framework of the Presidential grant “School of social volunteering “Open world”, which trained volunteers who became social mentors for orphans. The basis of the grant was the research which was aimed at diagnosis ideas about life prospects of teenagers at boarding institutions of Kaluga region. Diagnosis was carried out using the Method of motivational induction by Joseph Nutten, representing a series of unfinished sentences relating to life chances and future aspirations. The results of the diagnosis showed that the pupils of boarding institutions have superficial ideas about their own life prospects, are poorly differentiated, independent longer-term prospects are built with difficulty and require additional social and psychological assistance from the outside. Thus, the difficulties in socialization and adaptation of adolescents from this category represent an important social problem for the solution of which there were involved volunteers, who became social mentors for the pupils of boarding institutions.

*Key words:* volunteer, mentor, social mentoring, social problem, orphans, volunteering, socialization, adaptation, life perspective

*References:*

1. Abdrashitova I.I., Patochkina N.A. Problemy sotsialnoi adaptatsii vpusknikov detskikh domov i internatov // Vestnik SMUS74. 2015. №1 (8).
2. Abulkhanova-Slavskaya, K.A. Strategii zhizni. V.: Mysl, 1991. – 302 p.
3. Babalyan I.G. Predstavleniya o zhiznennykh perspektivakh vospitannikov internatnykh uchrezhdeny. Collection of works of scientific-practical conference with international participation “Molodyozh – nauke i praktike. Vzgl'yad v budushchee” Ed. I.P. Krasnoshchyochenko. Kaluga, 2017. FBSEE HPE “Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky”. p. 321-327.
4. Bezenkova T.A., Ispulova S.N., Oleinik E.V. Nastavnichestvo kak sotsialno-pedagogicheskaya tekhnologiya profilaktiki semeinogo neblagopoluchiya // PNiO. 2018. №6 (36).
5. Bochko K.A. Pedagogicheskaya deyatelnost volontyrov v Rossii i za rubezhom: teoriya i praktika // Izvestiya RGPU im. A.I. Gertsena. 2019. №193.

6. Grigorovich M.V., Abdalina L.V. Psikhologicheskiye aspekty dobrovolcheskoi deyatel'nosti v podrostkovom vozraste // Vestnik TGU. 2011. №7.
7. Zakharova Zh.A., Vyazankina A.V. Podgotovka nastavnikov-volontyorov v ramkakh regional'nogo proyekta "Ty ne odin" // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika. 2013. №3.
8. Langeimer Y., Mateichik Z. Tipy deprivatsionnoi lichnosti rebyonka v uchrezhdenii // Lishyonnye roditelskogo popechitel'stva: khresomatiya / ed. V.S. Mukhin. M.: Prosveshcheniye. 1991 - 223 p.
9. Korenkova M.M. Potrebnost v professional'nom i lichnom nastavnichestve v sovremennom sotsiume // Vestnik Instituta sotsiologii. 2019. №2.
10. Kostenko N.B. Issledovaniye kognitivnogo komponenta obraza budushchego u podrostkov s narusheniyami sotsialnoi adaptatsii // ONB. 2006. №8 (45).
11. Makarova E.E. Dobrovolchestvo kak resurs razvitiya srudencheskoi molodyozhi // Ogaryov-Online. 2016. №4 (69).
12. Nutten J. Motivatsiya, deistviye i perspektiva budushchego / Ed. by D.A. Leontyev. – M.: Smysl. 2004. – 608 p.
13. Parshakova Yu.A., Luzina D.V. Volontyorstvo kak forma sotsial'nogo dvizheniya // ANI: pedagogika i psikhologiya. 2015. №2 (11).
14. Rubunstein S.L. Osnovy obshchei psikhologii: v 2 t. - M., 1989. – V. 1.
15. Sitnichuk S.S. Obespecheniye gotovnosti budushchikh bakalavrov-pedagogov k rabote s detmi-sirotami // Vestnik KGPU im. V.P. Astafyeva. 2016. №3 (37).
16. Tolstykh N.N. Nekotorye osobennosti motivatsii i vremennoi perspektivy detei-sirot iz uchrezhdeniy // Pedagogicheskaya nauka i obrazovaniye. 2009. № 3. P. 33-43.

УДК 159.9.072.432

*Н.А. Чикалов*

**ПРИМЕНЕНИЕ МОДЕЛИ  
ОСНОВНЫХ ИЗМЕРЕНИЙ ТРУДОВЫХ ЗАДАЧ Д. ПРЕДИГЕРА  
ДЛЯ ПРОФОРИЕНТАЦИИ У ВЫПУСКНИКОВ ДЕТСКИХ ДОМОВ  
И ПРИЕМНЫХ СЕМЕЙ**

*Аннотация:* Статья посвящена проблеме адаптации модели двух измерений трудовых задач в мире профессий Д. Предигера для применения на отечественных выборках (выпускники детских домов и приемных семей) в целях профориентации. В статье показано смысловое соответствие данной модели и психологической структуры предпочтений освоения новых видов деятельности у выпускников детских домов и приемных семей. Для детального понимания в статье представлена Карта мира профессий и Опросник «Способности, связанные с работой» (IWRA) Д. Предигера, которые могут быть использованы в процессе ориентации в мире профессий.

*Ключевые слова:* профориентация, карта мира профессий, профессиональные интересы, способности, выпускники детских домов и приемных семей.

**Введение**

Одной из важнейших задач психологических и социальных задач для старшеклассников и выпускников школы является выбор профессии, начало профессиональной карьеры. Особенно важен своевременный и правильный выбор профессионального пути для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в период окончания образования в основной школе. Существует определенный недостаток в простых и понятных методиках для самостоятельной ориентации в мире профессий.

Для оценки того, какая деятельность бы человеку понравилась, существуют тесты интересов (например, опросник АСТ [4, 8] или опросник «Указатель шкал Дж. Холланда» [5]). Эти тесты могут даже включать в себя самооценку способностей как свою часть, как это подразумевает «Опросник профессиональных предпочтений» (ОПП) Дж. Холланда [2]. Они также могут сопровождаться вопросниками самооценки способностей к профессиональной деятельности, как в случае опросника «Способности, связанные с работой» и опросника профессиональных интересов АСТ. Важным аспектом при выборе занятий является не только ориентация на интересы и склонности в сфере профессий, но и тем, какие полезные для профессии способности уже имеются или успешно развиваются. При выборе профессии полезно знать не только то, человеку нравится, что он хочет делать, но и то, что получается у него, что он может успешно делать.

**Обзор литературы**

На сегодняшний день распространенной моделью, научно описывающей мир профессий, является теория профессионального выбора Дж. Холланда [9]. В теории Дж. Холланда су-

ществуют положения, что выбор профессии является выражением личности человека, и люди могут быть отнесены при классификации в шесть основных профессиональных типов. Эти типы были следующими: реалистические (деятели), исследовательские (мыслители), художественные (творцы), социальные (помощники), предприимчивые (убеждающие) и конвенциональные (организаторы). Данные шесть типов образуют устойчивую структуру шестиугольника, полученную на основании фактических данных, где каждому типу определено свое место.

В модели двух основных измерений трудовых задач в мире профессий Д. Предигера все шесть типов группируются по двум главным факторам [11, 13, 15].

Первый фактор «Идеи или Данные (факты, явления)» отражает смысловой или материальный уровень действий в труде. При использовании идей и образов смысловой уровень бывает высоким (характерен для Художественного и Исследовательского типов), а при использовании данных о конкретных явлениях высокая значимость материального уровня (характерен для Предпринимательского и Конвенционального типов).

Как поясняет Д. Предигер, «Задачи для типа работы с данными: безличные задачи, связанные с фактами, записями, файлами, цифрами и систематическими процедурами содействия потреблению людьми товаров и услуг. Агенты по закупкам, бухгалтеры и авиадиспетчеры работают в основном с данными. Задачи для типов работы с идеями: внутриличностные задачи, включающие абстракции, теории, знания, озарения и новые способы выражения чего-либо (например, словами, уравнениями или му-

зыкой). Ученые, композиторы и философы работают главным образом с идеями» [11, с. 261].

Второй фактор «Люди или Объекты (Вещи)» отражает предметную ориентацию действий. Преобразовательные действия с объектами для достижения целей (характерно для Реалистичного типа) или взаимодействие с людьми для реализации их запросов и решений их проблем, затруднений (характерно для Социального типа) (см. Рисунок 1).

Согласно Д. Предигеру, «Задачи для типа работы с объектами: неличностные задачи, связанные с машинами, материалами, инструментами, биологическими механизмами и т.д. Каменщики, техники в лаборатории и водители автобусов работают в основном с объектами. Задачи для типа работы с людьми: межличностные задачи, такие как забота, убеждение, развлечение или управление другими (включая животных, с которыми обращаются так, как если бы они были людьми). Учителя начальных классов, социальные работники и профессиональные консультанты работают в основном с людьми» [11, с. 261].

На основании анализа репертуарных решеток, заполняемых отечественными психологами-экспертами, воспроизводится факторная структура, мира профессий, представленная Д. Предигером и моделью Дж. Холланда [3]. Так факторы репертуарных решеток «Уровень деятельности (использование символически-образных средств или материальных инструментов)» и Уровень общения (сильное межсубъектное взаимодействие – слабое межсубъектное взаимодействие) соответствуют факторам «Идеи или Данные (Факты)» и «Люди или Объекты (Вещи)» в интерпретации Д. Предигера. В типологии классификации профессий Климова Е.А. по особенностям ведущего предмета труда [1] к первому фактору могут быть отнесены профессии «Человек – Художественный образ» (Идеи), ко второму фактору – профессии «Человек – Человек» (Люди) против профессий «Человек – Техника» (Объекты (Вещи)).

Для учета способности личности при ориентации в мире профессий может быть применен *Опросник «Способности, связанные с работой»* (Inventory of Work-Relevant Abilities (IWRA)), который нами был переведен и подготовлен для самостоятельного практического использования учащимися с 14-ти лет (см. Приложение). Опросник включает в себя самооценку 15-ти способностей, описанных авторами как важные для различения профессиональных дея-

тельности и достижения профессионального успеха [12]. Каждая из способностей была определена и отнесена по профессиональным типам Дж. Холланда (по 4 способности для каждого типа, см. Приложение. Ключи для подсчета первичных баллов). Названия шкал Опросника «Способности, связанные с работой» совпадают с названиями шкал опросника профессиональных интересов АСТ, а получаемые оценки являются близкими и соответствуют модели Дж. Холланда. Опросник обладает умеренными показателями надежности шкал (0,58-0,66 для согласованности пунктов шкал, 0,71-0,78 для ретестовой надежности в течение 6-15 дней) [14]. Представленный перевод сопровождается описанием обработки теста, подсчета дополнительных шкал, соответствующими нормами для школьников [12; 14].

Также данный опросник имеет прямую связь с Картой мира профессий, разработанной его авторами (рис. 1). Карта мира профессий включает в себя 6 профессиональных типов Дж. Холланда (на окружности карты), 2 основных фактора (в центре карты), 26 групп эмпирически обнаруженных профессий (A-Z). Места расположения профессиональных областей (A-Z) на карте основаны на трех источниках информации: а) экспертные оценки для всех профессий в базе данных информационной сети в сфере профессиональной занятости Департамента труда США (O\*NET), б) анализ данных для профессий по более чем 1500 наименованиям в Словаре названий профессий Департамента труда США и с) профессиональные интересы людей по модели Холланда для 640 профессий [8, с. 6]. Карта сопровождается описанием конкретных профессий для каждой из 26 групп (текст описания [4]).

Использование этой карты позволяет человеку наглядно увидеть предпочитаемую профессию, её тип, место, направление в системе других профессий, близких к ней или далеких [13]. Это возможно наглядно отразить как для интересов, так для способностей конкретного человека.

Место каждой из 15 оцениваемых способностей может быть соотнесено с Картой мира профессий (см. Рисунок 2). Одним из результатов использования Опросника «Способности, связанные с работой» является получение 3-х буквенного кода для профессии. Этот код более или менее определенно очерчивает область выбора предпочитаемой профессии, дает конкретные примеры профессий [5, 7, 10].

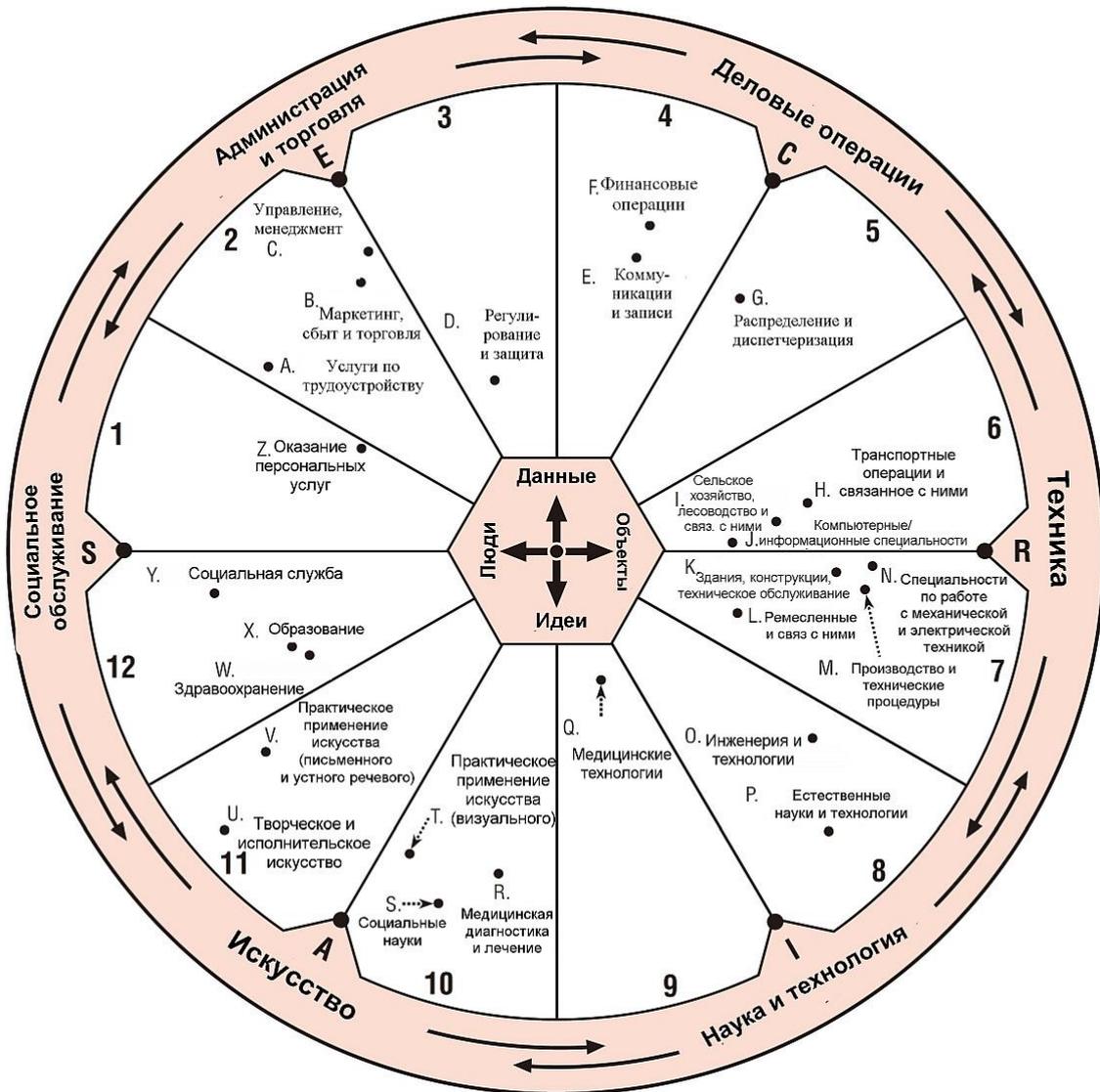


Рисунок 1 – Карта мира профессий

### Методы исследования

В 2019 году Государственным казенным учреждением Калужской области «Центр «Содействие» был организован и проведен мониторинг по оценке социально-психологической готовности к самостоятельной жизни [7]. В исследовании готовности к самостоятельной жизни проблема выбора профессии и профессионального самоопределения является важной составляющей. В диагностический пакет была включена методика «Мотивация к освоению новых видов деятельности», подразумевающая использование модели профессиональных типов Джона Холланда в интерпретационной модели Дейла Предигера [13]. В методике была дана следующая инструкция: «Представь, что у тебя есть достаточное количество свободного времени, чтобы посвятить его различным занятиям. Чем бы ты хотел заняться? Прочитай

суждения и оцени их следующим образом: 4 балла – Очень хочу. 3 балла – Хочу. 2 балла – Не очень хочу. 1 балла – Совсем не хочу. Свою оценку поставьте справа от суждения». Далее предлагалось оценить 10 суждений, представленных в Таблице 1.

Основная факторная структура методики представляет собой 3 фактора: 1-ый фактор отражает степень желания осваивать новую деятельность, 2-ой фактор отражает мотивационную ориентацию на идеальный (+) или материальный (-) предмет деятельности и соответствует фактору «Данные (-) / Идеи (+)» в интерпретационной модели Дейла Предигера [12], а 3-ий фактор отражает мотивационную ориентацию на социальную коммуникацию (+) или взаимодействие с объектом деятельности (-) и соответствует фактору «Объекты (-) / Люди (+)» этой модели.

Таблица 1 – Результаты факторного анализа пунктов шкалы «Мотивация к освоению новых видов деятельности» и корреляции шкал с полученными факторами (метод главных компонент без вращения, N = 261 чел., воспитанники детских домов и приемных семей, 14-20 лет)

Шкалы и пункты	1-ый фактор	2-ой фактор	3-ий фактор
1. Научиться управлять автомобилем	-0,386	-0,333	-0,469
2. Чаще ходить в туристические походы	-0,632	0,117	-0,087
3. Научиться играть на музыкальном инструменте	-0,526	0,582	0,103
4. Проводить больше времени, общаясь с людьми в Интернет	-0,146	-0,384	0,761
5. Научиться готовить вкусную и здоровую пищу	-0,617	0,006	0,264
6. Научиться хорошо рисовать	-0,669	0,159	0,133
7. Улучшить свои знания о компьютере	-0,604	-0,328	0,124
8. Заниматься на спортивных тренажерах	-0,457	-0,362	-0,382
9. Научиться получать прибыль от своих денежных вкладов	-0,374	-0,590	-0,038
10. Больше читать	-0,574	0,485	-0,118
<i>Собственное значение фактора</i>	2,718	1,460	1,083
<i>Объясненная дисперсия</i>	0,272	0,146	0,108
<b>Шкала «Данные(-)/Идеи(+)</b> », Сумма оценок по пунктам №3 и №10, деленная на 2 минус оценка по пункту №9	-0,28	<b>0,85</b>	0,02
<b>Шкала «Объекты(-)/Люди(+)</b> », Оценка по пункту №4 минус оценки по пункту №1 и № 8	0,34	0,11	<b>0,90</b>

Для практического использования были разработаны шкалы, отражающие основное содержание факторов 2 и 3. Оценки, получаемые испытуемым по второму фактору, имеют корреляции Пирсона 0,85 со шкалой «Данные(-)/Идеи(+)

#### **Результаты и дискуссия**

На основании корреляционного анализа (по методу Пирсона) было обнаружено, что предпочтение работы с идеями, а не работы с данными (шкала «Данные(-)/Идеи(+)

после окончания школы. Таким образом, формирование готовности к самостоятельной жизни у воспитанников-выпускников связано преимущественно с выбором «реалистичного» типа занятий, продолжение обучения после школы и активное пользование компьютером и Интернет для поиска информации связано с большей ориентацией на «исследовательский» и «художественный» типы занятий.

#### **Заключение**

Психологическая структура предпочтений освоения новых видов деятельности у выпускников детских домов и приемных семей была проинтерпретирована в соответствии с моделью двух измерений «Идеи или Данные» и «Люди или Объекты» Д. Придигера. Для лучшего понимания модели была представлена Карта мира профессий и методика Д. Придигера для самооценки способностей. Использование описанных методик в целях самостоятельной ориентации в мире профессиональных занятий может оказать помощь в выборе будущей профессии, помочь выпускникам обрести школьную уверенность для обеспечения нужного уровня готовности к самостоятельной жизни.

#### *Список литературы:*

1. Климов, Е.А. Как выбирать профессию / Е.А. Климов. – М.: Просвещение, 1990. – 159 с.
2. Опросник профессиональных предпочтений. Руководство / А.Н. Воробьев, И.Г. Сенин, В.И. Чирков (авторы адаптации). – 3-е издание. – М.: «Когито-Центр», 2001. – 20 с. (Психологический инструментарий).
3. Чикалов, Н.А. Конструирование идеальных и реальных профилей профессий с использованием методов экспериментальной психосемантики / В.В. Спасенников, Н.А. Чикалов // Теория и практика профориентации и профконсультирования: Научно-методические материалы. Вып. 2 / под ред. В.В. Спасенникова. – Калуга: КОЦЗН, 1995. – С. 68-83.

4. Чикалов, Н.А. Оценка профессиональных интересов воспитанников приемных семей и детских домов в рамках мониторинга социально-психологической готовности к самостоятельной жизни [Электронный ресурс] / Н.А. Чикалов // Содействие. – 2019. – №2. – Режим доступа: <https://yadi.sk/i/MOZYabnYCuXFrg> (дата обращения: 21.01.2021).
5. Чикалов, Н.А. Профессиональная ориентация как задача социальной адаптации подростков и молодежи [Электронный ресурс] / Н.А. Чикалов // Содействие. – 2020. – №4. – <https://yadi.sk/i/Dbzx-P-uI-Umyw> (дата обращения: 21.01.2021).
6. Чикалов, Н.А. Современные тесты интересов для профориентации: развитие и практическая разработка модели профессиональных тем Дж. Холланда. Монография / Н.А. Чикалов; пред. и закл. М.Р. Арпентьевой, Р.Р. Гасановой, библиография М.Р. Арпентьевой и Н.А. Чикалова; под ред. М.Р. Арпентьевой. – Toronto: Altaspera Publishing, 2020. – 283с.
7. Чикалов, Н.А. Социально-психологическая диагностика готовности к самостоятельной жизни воспитанников интернатных учреждений: опыт разработки пакета методик / Н.А. Чикалов // Сопровождение сирот: современные вызовы. Материалы межрегиональной научно-практической конференции (5-6 декабря 2013 г., г. Калуга) / сост. И.А. Бобылева. – М.: Благотворительный фонд социальной помощи детям «Расправь крылья!», 2014. – 312 с. – С. 173-179.
8. ACT, Inc. (2009). Act Interest Inventory Technical Manual. Author: Iowa City, IA., p. 62.
9. Holland, J.L. (1997). Making vocational choices (3rd ed.). – Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, Inc.
10. Holland J.L., Whitney D.R., Cole N.S, Richards J.M. An empirical occupation classification derived from a theory of personality and intended for practice and research. The Vocational Interests of Young Adults. Hanson, Gary R., Ed.; Cole, Nancy S., Ed. Monograph 11. – ACT Program, Iowa City, Iowa. 1973. p. 5-26.
11. Prediger, D.J. Dimensions underlying Holland's hexagon: Missing link between interests and occupations? // Journal of Vocational Behavior. – 1982. – № 21(3). – P. 259-287.
12. Prediger, D.J. Basic Structure of Work-Relevant Abilities. – ACT Research Report Series 98-9.
13. Prediger, D.J. Abilities, Interests, and Values: Their Assessment and Their Integration via the World-of-Work Map // Journal of career assessment. – Vol. 10 – No. 2, May 2002. – P. 209-232.
14. Staples J.G., Luzzo, D.A. Measurement Comparability of Paper-and-Pencil and Multimedia Vocational Assessments. – ACT Research Report Series 99-1.
15. The American College Testing Program (1981). Technical Report for the Unisex Edition of the ACT Interest Inventory (UNIACT). Author: Iowa City, IA., p. 84.

### Опросник самооценки способностей

Этот опросник поможет вам оценить ваше положение по 15 способностям, важным для вашей карьеры и выбора деятельности. Для каждой способности внимательно прочитайте примеры соответствующих действий. Затем оцените свои способности, сравнивая себя со своими ровесниками. Используйте обозначения, которые даны ниже.

«5» = **Высокий уровень** (10% лучших)

«4» = **Выше среднего** (среди 25%, у которых способность выше)

«3» = **Средний уровень** (среди 50%, средний уровень способности)

«2» = **Ниже среднего** (среди 25%, у которых способность ниже)

«1» = **Низкий уровень** (10% худших)

Обведите кружком ваш ответ.

Низкий уровень	Ниже среднего	Средний уровень	Выше среднего	Высокий уровень	Способность	Примеры действий
1	2	3	4	5	<b>1. Проводить встречи с людьми</b>	<b>Разговаривать с людьми; ладить с другими; производить хорошее впечатление</b> Подумай о своей способности помогать другим, чтобы они чувствовали себя непринужденно. О том, как быть вежливым, приятным или информированным; запоминать имена и лица
1	2	3	4	5	<b>2. Оказывать помощь другим людям</b>	<b>Заботиться или обучать других; помогать людям с проблемами или затруднениями</b> Подумай о своей способности объяснять – как что-либо делать или поступать. О том, как понимать идеи и чувства других; помогать другому человеку почувствовать себя лучше; быть тактичным и терпеливым
1	2	3	4	5	<b>3. Продавать</b>	<b>Оказывать влияние на людей, чтобы они покупали продукты, заказывали услуги или принимали рекомендуемое направление действий</b> Подумай о своей способности изменить чье-то мнение; заключать сделки; совершать продажи; убеждать группу людей. И о том, как ты это делал в своих выступлениях в школе, во время обсуждений, в торговле, во время обучения совершению покупок и т.д.
1	2	3	4	5	<b>4. Быть лидером (Заниматься управлением)</b>	<b>Управлять людьми, чтобы они работали на достижение общей цели</b> Подумай о своей способности представлять идеи для группы. О том, как побуждать людей к работе и обеспечивать ее направление; планировать мероприятие; придерживаться бюджета
1	2	3	4	5	<b>5. Упорядочивать</b>	<b>Слежение за выполнением задач и исполнением деталей; работать систематическим образом</b> Подумайте о своей способности соблюдать график. О способности видеть, что нужно сделать первым, вторым и т.д.; хранить вещи (картинки, вырезки, инструменты и т.д.) так, чтобы их было легко найти
1	2	3	4	5	<b>6. Конторская (офисная)</b>	<b>Быстро и точно выполнять такие задачи, как поиск информации в каталогах или таблицах, сортировка, запись адресов или денежных расходов и т.д.</b> Подумай о своей способности обрабатывать документы; О том, как печатать; точно и аккуратно заполнять формы (например, заявление); обнаруживать ошибки

1	2	3	4	5	7. Механическая	<b>Понимание повседневных законов механики (например, подъема теплого воздуха), понимание того, как работают простые механические предметы (например, рычаги, шкивы)</b> Подумай, насколько легко ты разбираешься в том, как работают конкретные объекты, механизмы (игрушки, инструменты, приборы и т.д.), как их починить; И о том, насколько ты был успешен на уроках естествознания, труда, домоводства, ведения домашнего хозяйства, в мастерской
1	2	3	4	5	8. Ручных умений и навыков	<b>Изготавливать изделия или ремонтировать их своими руками легко и быстро</b> Подумай о своей способности обращаться с инструментами, приборами или собирать изделия (игрушки, мебель, рамки для картин и т.д.); как заниматься рукоделием; обрабатывать или соединять мелкие предметы; использовать координацию; И о том, насколько ты был успешен на уроках труда, домоводства, ведения домашнего хозяйства, в мастерской
1	2	3	4	5	9. Числовая (математическая)	<b>Делать арифметические расчеты точно и быстро; применение арифметики (например, в формулах, в словесных задачах)</b> Подумай, как ты выполнял математические расчеты, когда учился различным предметам; о своих навыках работы с калькулятором, в отслеживании расходов, в определении процентных ставок или при поиске самых выгодных покупок и т.д.
1	2	3	4	5	10. Научная	<b>Понимание законов науки; написание учебной научной работы</b> Подумай о своей способности использовать математические формулы и правила; понимать статьи или телепередачи о науке, здоровье или технологиях; И о том, как ты учился на уроках по химии, биологии, физике и другим естественно научным дисциплинам
1	2	3	4	5	11. Творческая/Художественная	<b>Рисование, живопись, игра на музыкальном инструменте, актерская работа, танцы и т.д.</b> Подумай, насколько хорошо вы можете выражать идеи, чувства или настроения в одном или нескольких видах искусства; И о том, как ты учился на таких уроках, как изобразительное искусство, музыка, танцы – в школе или вне её
1	2	3	4	5	12. Выразительная/Литературная	<b>Выражение идей или чувств через письменную речь</b> Подумай о своей способности писать интересные письма друзьям или членам семьи; писать отчеты, делать описание событий, мнений с их объяснениями и т.д. И о том, как ты делал тематические письменные задания на уроках русского языка и литературы и на других занятиях
1	2	3	4	5	13. Чтение	<b>Чтение и понимание фактического материала (например, в учебнике или пособии)</b> Подумай о своей способности выполнять задания по чтению (скорость и понимание); О том, как прочитать инструкции или сведения о гарантии на инструменты, приборы, телевизоры и т.д.; следить за новостями в журналах, печатных изданиях и т.д.
1	2	3	4	5	14. Языковая	<b>Понимание правильного и неправильного использования русского языка (грамматика, пунктуация и т.д.)</b> Подумай о своей способности правильно писать и говорить; организовать и представлять другим свои мысли. И о том, как ты учился на таких уроках, как русский язык и литература
1	2	3	4	5	15. Пространственное восприятие	<b>Способность смотреть на рисунок объекта (например, дома, инструмента, пальто) и представлять себе, как будет он выглядеть с разных сторон</b> Подумай о своей способности «читать» и объяснять чертежи, схемы дизайна, выкройки одежды и т.д.; видеть, как вещи смогут поместиться внутри доступного для них пространства (в ящике, комнате, в шкафу и т.д.)

**Обработка результатов опросника «Способности, связанные с работой»**  
(представлен выше с названием «Опросник самооценки способностей»)

Подсчет показателей интересов проводится для каждого из 6-ти профессиональных типов. Чтобы сделать подсчет показателей, надо найти суммы для каждой шкалы. В частности, чтобы получить первичный балл для шкалы «Научная и технологическая деятельность (Исследовательский тип – код И)» складывают все 4 оценки, обведенные в пунктах с номерами 9, 10, 13, 14.

Получаемая сумма находится в пределах от 4 до 20 включительно.

**Ключи для подсчета первичных баллов.**

Исследовательский тип – код И – сумма по пунктам 9, 10, 13, 14.

Художественный тип – код Х – сумма по пунктам 11, 12, 14, 15.

Социальный тип – код С – сумма по пунктам 1, 2, 13, 14.

Предпринимательский тип – код П – сумма по пунктам 3, 4, 9, 14.

Конвенциональный – код К – сумма по пунктам 5, 6, 9, 14.

Реалистический – код Р – сумма по пунктам 5, 7, 8, 15.

Например, учащийся отметил в пункте №9 «3», в остальных перечисленных пунктах отметил цифру «4». Тогда для шкалы «Исследовательский тип» подсчет следующий: Сумма = 3+4+4+4 = 15.

После того, как будут подсчитаны суммы для 6-ти типов, можно найти 3-х буквенный код для определения профессии. Для этого каждая из 6-ти сумм переводится в стандартные оценки – Т-баллы. После этого среди этих Т-баллов, полученных для типов, нужно выбрать 3 наибольших.

Тип с самым высоким показателем займет первое место, второй по величине – второе место, третий по величине – третье. Если двум типам соответствует одинаковое количество баллов, то они записываются в любом порядке, и в дальнейшем можно рассматривать два варианта.

Например, если показатели были такими.

Реалистический – код Р – сумма: 4+4+4+4=16 Т-баллах 62.

Исследовательский – код И – сумма: 4+4+3+3=14 в Т-баллах 52.

Художественный – код Х – сумма: 2+3+3+4=12 в Т-баллах 43.

Социальный – код С – сумма: 4+3+3+3=13 в Т-баллах 40.

Предпринимательский – код П – сумма: 3+3+4+3=13 в Т-баллах 48.

Конвенциональный – код К – сумма: 4+4+4+4=16 в Т-баллах 63.

Самый большой полученный Т-балл – это 63 для Конвенционального типа, он записывается первым, далее Реалистический тип – второй (62 – самый большой балл, который меньше, чем 63), третий – Исследовательский тип (52). Далее – Предпринимательский тип (48) и другие.

Ниже, таким образом, записываем код 3-Х БУКВЕННЫЙ КОД ДЛЯ ПРОФЕССИИ: КРИ. Профессиональные группы, соответствующие этому коду находятся в области, расположенной на Карте мира профессий между «Конвенциональным» типом (сектора 4-5) и «Реалистичным» типом (сектора 6-7). Названия даны на внешней окружности карты (см. рис. 1).

Способ более точного нахождения профессии на Карте мира профессий состоит в следующем. Для 3-х буквенного кода для каждой буквы устанавливаются оценки: для первого ранга – 4, второго ранга – 2, третьего ранга – 1, остальные – 0.

Оценки подставляются в следующие формулы, где буквы являются типами Холланда:

Данные (+)/Идеи(-) = 0,00\*(Р) – 1,73\*(И) – 1,73\*(Х) + 0,00\*(С) + 1,73\*(П) + 1,73\*(К), (Вертикальная ось на Карте мира профессий)

Объекты(+)/Люди(-) = 2,00\*(Р) + 1,00\*(И) – 1,00\*(Х) – 2,00\*(С) – 1,00\*(П) + 1,00\*(К), (Горизонтальная ось на Карте мира профессий)

В рассматриваемом примере в коде КРИ, по реалистичному (К) типу устанавливается оценка 4, Конвенциональному (Р) типу – 2, Исследовательскому (И) типу – 1, а по Художественному (Х), Социальному (С), Предпринимательскому (П) – 0.

Данные (+)/Идеи(-) = 0,00 \* (2) – 1,73\*(1) – 1,73\*(0) + 0,00\*(0) + 1,73\*(0) + 1,73\*(4) = 5,19

Объекты(+)/Люди(-) = 2,00\*(2) + 1,00\*(1) – 1,00\*(0) – 2,00\*(0) – 1,00\*(0) + 1,00\*(4) = 7,00.

На Карте мира профессий (рис. 1) центр математически представлен нулем. Максимальные значения по осям карты условно равны 12. По вертикальной оси на Карте мира профессий (Ось Данные (+)/Идеи(-)) выше центра следует отметить число 5,19, а по горизонтальной оси (Ось Объекты(+)/Люди(-)) правее центра следует отметить число 7,00. Таким образом, место

интересующей профессии будет находиться на границе 5-го и 6-го сектора на Карте мира профессий.

Также в Таблице кодов можно найти соответствующий ему сектор на Карте мира профессий (см. Таблицу 4). Код КРИ по первой

букве К (Конвенциональный) находится в последнем столбце и соответствует сектору №6.

Вклад и значение каждой из 15-ти способностей для ориентации в мире профессий можно оценить, используя Нормы по отдельным способностям (табл. 3), и их расположение на Карте мира профессий (рис. 2).

Таблица 2 – Нормы по профессиональным типам для опросника «Способности, связанные с работой» (Т-баллы, репрезентативная для США выборка, 4387 чел., учащиеся школ 12 год обучения, 1998 год, [12])

Первичный балл	<i>И</i> <i>Исследовательский</i>	<i>Х</i> <i>Художественный</i>	<i>С</i> <i>Социальный</i>	<i>П</i> <i>Предпринимательский</i>	<i>К</i> <i>Конвенциональный</i>	<i>Р</i> <i>Реалистический</i>
4	6	6	0	6	5	8
5	11	10	2	11	10	12
6	15	15	7	16	14	17
7	20	20	12	20	19	21
8	25	24	16	25	24	26
9	29	29	21	30	29	31
10	34	34	26	34	33	35
11	39	38	31	39	38	40
12	43	43	36	44	43	44
13	48	47	40	48	47	49
14	53	52	45	53	52	53
15	57	57	50	58	62	58
16	62	61	55	62	62	63
17	67	66	59	67	66	67
18	71	71	64	72	71	72
19	76	75	69	77	76	76
20	81	80	74	81	81	81

Таблица 3 – Нормы по отдельным способностям для опросника «Способности, связанные с работой» (репрезентативная для США выборка, 4387 чел., учащиеся школ 12 год обучения, 1998 год, [12])

Способность	Среднее	Ст. откл.
1. Проводить встречи с людьми	4,0	1,0
2. Оказывать помощь другим людям	4,0	1,0
3. Продавать	3,0	1,1
4. Быть лидером (Заниматься управлением)	3,5	1,1
5. Упорядочивать	3,5	1,1
6. Конторская (офисная)	3,2	1,1
7. Механическая	3,1	1,3
8. Ручных умений и навыков	3,1	1,2
9. Числовая (математическая)	3,3	1,2
10. Научная	3,1	1,2
11. Творческая/Художественная	3,4	1,3
12. Выразительная/Литературная	3,3	1,2
13. Чтение	3,5	1,1
14. Языковая	3,5	1,0
15. Пространственное восприятие	3,3	1,1

Таблица 4 – Сектора Карты мира профессий и соответствующие им 3-буквенные коды

Реалистичный		Исследовательский		Художественный		Социальный		Предпринимательский		Конвенциональный	
Код	Сектор	Код	Сектор	Код	Сектор	Код	Сектор	Код	Сектор	Код	Сектор
РИХ	8	ИХС	10	ХСП	12	СПК	2	ПКР	4	КРИ	6
РИС	7	ИХП	9	ХСК	11	СПР	1	ПКИ	3	КРХ	5
РИП	7	ИХК	9	ХСР	11	СПИ	1	ПКХ	3	КРС	5
РИК	7	ИХР	9	ХСИ	11	СПХ	1	ПКС	3	КРП	5
РХС	8	ИСП	10	ХПК	12	СКР	2	ПРИ	4	КИХ	6
РХП	7	ИСК	9	ХПР	11	СКИ	1	ПРХ	3	КИС	5
РХК	7	ИСР	9	ХПИ	11	СКХ	1	ПРС	3	КИП	5
РХИ	8	ИСХ	10	ХПС	12	СКП	2	ПРК	4	КИР	6
РСП	6	ИПК	8	ХКР	10	СРИ	12	ПИХ	2	КХС	4
РСК	6	ИПР	8	ХКИ	10	СРХ	12	ПИС	2	КХП	4
РСИ	7	ИПХ	9	ХКС	11	СРП	1	ПИК	3	КХР	5
РСХ	7	ИПС	9	ХКП	11	СРК	1	ПИР	3	КХИ	5
РПК	5	ИКР	7	ХРИ	9	СИХ	11	ПХС	1	КСП	3
РПИ	6	ИКС	8	ХРС	10	СИП	12	ПХК	2	КСР	4
РПХ	6	ИКС	8	ХРП	10	СИК	12	ПХР	2	КСИ	4
РПС	5	ИКП	7	ХРК	9	СИР	11	ПХИ	1	КСХ	3
РКИ	6	ИРХ	8	ХИС	10	СХП	12	ПСК	2	КПР	4
РКХ	6	ИРС	8	ХИП	10	СХК	12	ПСР	2	КПИ	4
РКС	6	ИРП	8	ХИК	10	СХР	12	ПСИ	2	КПХ	4
РКП	5	ИРК	7	ХИР	9	СХИ	11	ПСХ	1	КПС	3

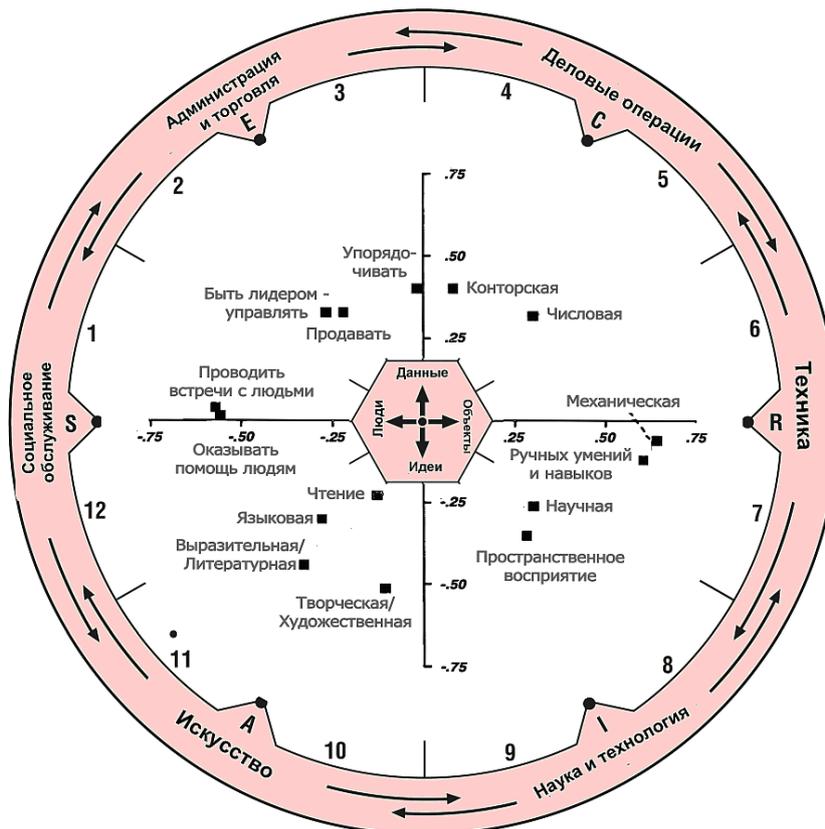


Рисунок 2 – График корреляций способностей с фактором «Данные/Идеи» и фактором «Объекты/Люди» (репрезентативная для США выборка, 4387 чел., учащиеся школ 12 год обучения, 1998 год [12, с. 42])

*N.A. Chikalov*

**APPLICATION OF D. PEDIGER MODEL OF BASIC WORK TASK MEASUREMENT  
FOR CAREER GUIDANCE OF GRADUATES OF ORPHANAGES AND FOSTER FAMILIES**

*Abstract:* The article is devoted to the problem of adapting the model of basic work task measurement by Prediger D. J. for application in Russian samples (graduates of orphanages and foster families) in career guidance. The article shows the semantic correspondence of this model and the psychological structure of preferences for mastering new types of activities among graduates of orphanages and foster families. For detailed understanding, the article presents the World-of-Work Map and the Inventory of Work-Relevant Abilities (IWRA, Prediger D. J.) questionnaire, which can be used in the process of orientation in the world of occupations.

*Key words:* career guidance, a World-of-Work Map, professional interests, abilities, graduates of orphanages and foster families.

*References:*

1. Klimov E.A. Kak vybirat professiyu / Klimov E.A. – M.: Prosveshchenie, 1990. – 159 p.
2. Oprosnik professionalnykh predpochteny. Rukovodstvo / Vorobyov A.N., Senin I.G., Chirkov V.I. (avtory adaptatsii). 3-e izdanie. – M.: «Kogito-Tsentr», 2001. – 20 p. (Psikhologichesky instrumentary)
3. Chikalov N.A. Konstruirovaniye idealnykh i realnykh profilei professy s ispolzovaniem metodov eksperimentalnoi psikhosemantiki / Spasennikov V.V., Chikalov N.A. // Teoriya i praktika proforientatsii i profkonsultirovaniya: Nauchno-metodicheskie materialy. Vyp. 2. / Ed by. V.V. Spasennikov. – Kaluga: KOTSZN, 1995. – P. 68-83.
4. Chikalov N.A. Otsenka professionalnykh interesov vospitannikov priemnykh semei i detskikh domov v ramkakh monitoringa sotsialno-psikhologicheskoi gotovnosti k samostoyatelnoi zhizni. [Electronic resource] // Sodeistvie №2, 2019. <https://yadi.sk/i/MOZya6nYCuxFrg>.
5. Chikalov N.A. Professionalnaya orientatsiya kak zadacha sotsialnoi adaptatsii podrostkov i molodezhi [Electronic resource] // Sodeistvie №4, 2020. <https://yadi.sk/i/Dbzx-P-uI-Umyw>.
6. Chikalov, N.A. Sovremennye testy interesov dlya proforientatsii: razvitie i prakticheskaya razrabotka modeli professionalnykh tem J. Hollanda / Monografiya. Intr. and concl. by M.R. Arpenteva, R.R. Gasanova, references by M.R. Arpenteva and N.A. Chikalov. Ed. by. M.R. Arpenteva / Chikalov N.A. – Toronto: Altaspera Publishing, 2020. – 283 p.
7. Chikalov, N.A. Sotsialno-psikhologicheskaya diagnostika gotovnosti k samostoyatelnoi zhizni vospitannikov internatnykh uchrezhdeny: opyt razrabotki paketa metodik. // Soprovozhdenie sirot: sovremennye vyzovy. Materialy mezhhregionalnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii (December 5-6, 2013, Kaluga) / Comp. I.A. Bobylev. – M.: Blagotvoritelny fond sotsialnoi pomoshchi detyam «Rasprav krylya!», 2014. – 312 p. P.173-179.
8. ACT, Inc. (2009). Act Interest Inventory Technical Manual. Author: Iowa City, IA., p. 62.
9. Holland, J.L. (1997). Making vocational choices (3rd ed.). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, Inc.
10. Holland J.L., Whitney D.R., Cole N.S, Richards J.M. An empirical occupation classification derived from a theory of personality and intended for practice and research. The Vocational Interests of Young Adults. Hanson, Gary R., Ed.; Cole, Nancy S., Ed. Monograph 11. ACT Program, Iowa City, Iowa. 1973. p. 5-26.
11. Prediger D.J. Dimensions underlying Holland's hexagon: Missing link between interests and occupations? Journal of Vocational Behavior, 1982. № 21(3). P. 259-287.
12. Prediger D.J. Basic Structure of Work-Relevant Abilities. ACT Research Report Series 98-9.
13. Prediger, D.J. Abilities, Interests, and Values: Their Assessment and Their Integration via the World-of-Work Map// Journal of career assessment, Vol. 10 No. 2, May 2002, p. 209-232.
14. Staples J.G., Luzzo D.A. Measurement Comparability of Paper-and-Pencil and Multimedia Vocational Assessments. ACT Research Report Series 99-1.
15. The American College Testing Program (1981). Technical Report for the Unisex Edition of the ACT Interest Inventory (UNIACT). Author: Iowa City, IA., p. 84

УДК 378.1

*Л.Г. Астахова*

## **ГОТОВНОСТЬ К САМОРАЗВИТИЮ КАК СВОЙСТВО ПСИХОЛОГИЧЕСКИ ЗДОРОВОЙ ЛИЧНОСТИ**

*Аннотация:* В современной России, характеризующейся бурными масштабными преобразованиями в различных областях и сферах жизнедеятельности человека, в ситуации неопределенности, в условиях самоизоляции и перехода на онлайн обучение, все острее встает вопрос о сохранении психологического здоровья обучающихся. Психологическое здоровье является необходимым условием полноценного развития человека. В статье обобщаются взгляды ученых на психологически здоровую личность, определяются характеристики психологически здоровой личности. Непрерывный процесс саморазвития рассматривается как главное условие сохранения психологического здоровья человека, тем самым обосновывая необходимость формирования и развития у студентов готовности и способности к саморазвитию. Описываются условия, способствующие формированию и развитию готовности и способности студентов к саморазвитию и влияющие на сохранение и укрепление их психологического здоровья.

*Ключевые слова:* готовность к саморазвитию, психологическое здоровье, развитие, образовательный процесс, студент.

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-013-00616.*

В современной России, характеризующейся бурными масштабными преобразованиями в различных областях и сферах жизнедеятельности человека, в ситуации неопределенности, в условиях самоизоляции и перехода на дистанционное обучение, все острее встает вопрос о сохранении психологического здоровья обучающихся, включая студентов вузов.

Психологическое здоровье является необходимым условием полноценного развития человека. В иерархической системе ценностей каждого человека здоровье занимает одно из первых мест. Психологическое здоровье является составной частью общего здоровья.

Результаты современных исследований свидетельствуют о том, что уровень здоровья человека обусловлен генетическими факторами только на 15-20%, экологическими условиями – на 25%, а 50-55% уровня здоровья человека зависят от условий его образа жизни [15].

Феномен психологического здоровья является относительно новым, его появление обусловлено развитием социально-гуманитарных наук. Проблема психологического здоровья разрабатывалась и продолжает разрабатываться такими учеными, как Б.С. Братусь, И.В. Дубровина, Д.А. Леонтьев, Г.С. Никифоров, О.В. Хухлаева и др.

Многие современные исследователи, рассуждая о полноценном развитии личности, рассматривают психологическое здоровье как цель и критерий успешности развития человека [9, с. 379]. Е.А. Сергиенко и др. считают здоро-

вье человека одной из важнейших характеристик, которая способствует «стабильности, благополучию и развитию» [16, с. 99].

Понятие «психологическое здоровье» было введено И.В. Дубровиной, по мнению которой психологическое здоровье относится к личности в целом, в то время как психическое здоровье имеет отношение, прежде всего, к отдельным психическим процессам и механизмам [8]. От уровня психологического здоровья зависит и соматическое здоровье, и успешность в личной жизни и профессиональной деятельности.

О.А. Баякина отмечает, что психологическое здоровье является составляющей здоровья человека и представляет собой «процесс развития в направлении достижения человеком своей сущности и самоактуализации» [5, с. 1199]. В.Э. Пахальян, рассуждая о психологическом здоровье, акцентирует внимание на состоянии субъективного, внутреннего благополучия личности, которое позволяет личности раскрыть в полной мере свои индивидуальные и возрастнопсихологические возможности, развить способности, а также обеспечивает принятие оптимальных решений в ситуациях взаимодействия с окружающей действительностью [14].

И.В. Дубровина указывает, что для психологического здоровья человека важно осознание и принятие им особенностей своего психического развития, своей личности и индивидуальности, активная жизненная позиция, заин-

тересованность в своем психическом и личностном развитии [8, с. 19].

И.В. Боев, О.А. Ахвердова и Н.Н. Ерошенко отмечают, что психологическое здоровье по-разному проявляется в разных возрастах, оно дает возможность человеку познавать окружающую действительность в соответствии со своими полом, возрастом, социальным положением, успешно адаптироваться в ней, эффективно выполнять свои функции [6, с. 9].

Е.А. Сергиенко также считает, что, в понятие психологического здоровья заложены внутренние психологические аспекты адаптации человека к социокультурной среде, экологическим условиям жизни, которые позволяют поддерживать психологическое равновесие и обеспечивают самореализацию и саморазвитие личности [16, с. 98]. Психологическое здоровье позволяет оценить возможности человека в преодолении различных жизненных трудностей и сохранить свое психологическое благополучие.

Задачей современных вузов является не только организация образовательного процесса, обеспечивающая высокое качество образования, но и создание условий для реализации личностного потенциала студента, формирования и развития его профессиональных компетенций и профессионально-важных качеств. По мнению Н.М. Швалевой и С.В. Пимоновой сохранение и поддержание психологического здоровья студента также важно, как и его профессиональное становление [19, с. 102].

Т.Ю. Артюхова и Т.И. Петрова пишут, что в системе образования психологическое здоровье должно обеспечить полноценное становление обучающихся как субъектов развития и саморазвития [4, с. 109].

Студенческий возраст представляется как чувствительный период для развития основных социогенных потенциалов человека. Обучение в высшей школе оказывает существенное влияние на развитие личности студента, всех уровней его психики.

Возрастные особенности отношения студентов к психологическому здоровью обусловлены качественно новыми психологическими образованиями: сформированными самосознанием, устойчивым образом «Я», мотивационно-потребностной сферой. Значительные изменения системы ценностных ориентаций и мотивации, с одной стороны, и интенсивное развитие специальных способностей в связи с освоением будущей профессии – с другой, выделяют этот возраст в качестве центрального периода становления характера и интеллекта [13, с. 19].

В сохранении и формировании психологического здоровья первостепенная роль принадлежит самому человеку, его ценностям, установкам, степени гармонизации его внутреннего мира и социальных отношений. В связи с этим важной задачей преподавателя является сохранение и укрепление психологического здоровья студента как фактора успешного усвоения учебной, профессиональной, общественной, культурно-нравственной и других видов деятельности [7, с. 114].

По мнению А.В. Шувалова психологическое здоровье представляет собой сложный, многомерный и динамический процесс. Психологическое здоровье индивидуализировано, т.е. то, что способствует сохранению и укреплению здоровью одного человека, может отрицательно сказаться на состоянии здоровья другого человека. Психологически здоровые люди стремятся к личностному развитию, их жизнь осмысленна и поддается контролю, они находятся в разнообразных и уравновешенных отношениях с окружающими людьми [20].

А.В. Шувалов определяет психологическое здоровье как состояние, характеризующее процесс и результат нормального развития субъективной реальности в пределах индивидуальности жизни. При этом норму он определяет как лучшее, что возможно в конкретном возрасте для конкретного человека при соответствующих условиях развития [21].

Т.Ю. Артюхова и Т.И. Петрова рассматривают психологическое здоровье конкретного человека с «субъектной позиции, которая дает возможность ретроспективно анализировать созданную человеком собственную ситуацию жизнесуществования» [4, с. 111].

В результате проведенного теоретического исследования нами были определены характеристики психологически здоровой личности. К их числу были отнесены:

- активная жизненная позиция, инициативность, самостоятельность, ответственность, способность к оправданному риску, самодостаточность;
- осознание собственной системы приоритетов и ценностей, вера в себя и уважение к другим людям, осознание своей индивидуальности;
- открытость в эмоциональной сфере (в том числе умение радоваться и удивляться окружающему), способность к сильным чувствам и переживаниям, способность к бескорыстному отношению к другим, альтруизму;
- способность к принятию решений без посторонней помощи, способность к рацио-

нальному выбору средств достижения цели на основе морально-нравственных норм, умение выстраивать свое поведение и деятельность, основываясь на собственных убеждениях;

– проявление интереса к жизни, увлеченность научной или практической деятельностью;

– заинтересованность в своем психическом и личностном развитии, а также готовность и способность к саморазвитию и самореализации в различных сферах жизни и деятельности [1].

Психологическое нездоровье может проявляться в высоком уровне тревожности, внутреннем дискомфорте, эгоцентризме, эмоциональной неустойчивости и неустойчивости поведения, конфликтности, отсутствии критичности, несамостоятельности, зависимости от обстоятельств, чужого мнения или влияния среды, безответственности, утрате смысла жизни и др. [17, с. 219]

Значимое место в системе образования отводится созданию психологически безопасной и комфортной образовательной среды, способствующей сохранению и укреплению психологического здоровья всех ее участников. Образование должно опираться на такие принципы, как антропологизм, природосообразность, культуросообразность, свободосообразность, субъектность и человекообразность [17, 18]. Главным условием раскрытия потенциала человека и сохранения его психологического здоровья является непрерывный процесс саморазвития [17, с. 220-221].

По мнению гуманистических психологов, основополагающим свойством психологически здоровой, зрелой личности, стремящейся к полноценной реализации собственного потенциала, является саморазвитие. В данном контексте саморазвитие выступает в качестве внутренней потребности и активности личности, целью которой является выявление потенциальных возможностей, ценностных ориентаций и личностно значимых смыслов [19, с. 103].

На основе теоретического анализа философской и психолого-педагогической литературы (К.А. Абульханова-Славская, Ш.А. Амонашвили, В.И. Андреев, Т.И. Артемьева, А.Г. Асмолов, В.П. Бедерханова, А.А. Бодалев, В.А. Березина, В.П. Голованов, Р.М. Грановская, Е.И. Исаев, Л.Н. Куликова, Д.А. Леонтьев, Б.М. Мастеров, М.И. Рожков, Г.К. Селевко, Г.А. Цукерман, В.И. Слободчиков, К. Роджерс, А. Маслоу, Г. Олпорт и др.) И.В. Иванова определяет в качестве характеристик саморазвива-

ющейся личности жизнедеятельность, субъектность, способность к свободе выбора с ответственностью перед собой; активность, инициативность и самостоятельность; сформированность мировоззрения; овладение рефлексией; сформированные волевые качества [11, с. 20-35].

Нами были проанализированы исследования ученых в области психологии, педагогики, философии (В.И. Андреев, В.В. Байлук, Л.Б. Гиль, А.А. Деркач, И.В. Иванова, А.В. Карпов, М.В. Кузьмина, В.Г. Маралов, С.А. Минюрова, Н.А. Низовских, Г.В. Ожиганова, Т.С. Пилипенко, М.Р. Плотницкая, И.Н. Семенов, М.А. Фризен, К.А. Чеховских, М.А. Щукина и др.) и выделены психологические особенности саморазвивающейся личности. Саморазвивающуюся личность характеризуют развитое сознание и самосознание, осознанность действий и поступков; стремление к самопознанию, развитые способности к самопознанию; рефлексивность, рефлексивные способности; самопринятие; креативность по отношению к собственному развитию, творческое мышление; открытость новому опыту; социально-психологическая компетентность личности; развитые адаптивные способности личности, высокие адаптивные возможности личности; социальная активность, субъектная активность; способность самоуправления, сформированные волевые качества; ответственность за самоизменение, способность к свободе выбора с ответственностью перед собой; мотивация, готовность и способность к саморазвитию [2].

И.В. Иванова и В.А. Макарова определяют готовность к саморазвитию как сформированность личности молодого человека, умеющего прожить жизнь на основе сделанного им экзистенциального выбора, осознающего его смысл и реализующего себя в соответствии с этим выбором [10, с. 55].

С.А. Аракчеева, рассматривая готовность к саморазвитию как комплексную характеристику личности, определяет её и как психофизиологическое состояние и как процесс, которые обеспечивают выявление потенциальных возможностей человека, их развитие и самокоррекцию [3, с. 159].

Студенческий возраст является наиболее благоприятным для профессионально-личностного развития, формирования смысловых жизненных ориентаций, целей, установок, ценностей. Построение в вузе образовательного процесса, способствующего формированию и развитию готовности студентов к саморазвитию, является существенным условием сохра-

нения и укрепления их психологического здоровья. Важными составляющими являются безоценочное, позитивное принятие студентами преподавателями и друг другом, эмпатическое понимание, диалогические формы взаимодействия в процессе обучения, ориентация на формирование позитивного мышления, фасилитация личностного роста студента.

Труднопреодолимыми барьерами саморазвития студентов являются низкая субъектность и внешний локус контроля, свидетельствующие о низкой сформированности или несформированности ответственности за принятие собственных решений и жизнь в целом [12, с. 213].

Еще одна группа барьеров саморазвития связана с отсутствием навыков саморазвития и самовоспитания, что, как правило, сочетается с неумением организовывать свою деятельность и противостоять отвлекающим факторам [19, с. 104].

Важными факторами, способствующими формированию готовности студентов к саморазвитию, являются создание условий для развития позитивной Я-концепции, формирования

целостной картины мира, системы ценностей, мировоззрения, основанного на критичности мышления, развития навыка самоорганизации, проявления активности и инициативности, становления субъектности студента, развития у него возможности осуществления самостоятельного выбора, принятие на себя ответственности за сделанный выбор, его профессионального становления.

Таким образом, создавая в вузе условия для формирования и развития у студентов готовности и способности к саморазвитию, мы, тем самым, способствуем сохранению и укреплению их психологического здоровья. Данная работа должна быть направлена на преодоление существующих у студента барьеров саморазвития средствами учебной и внеучебной деятельности, использования различных форм и методов обучения и воспитания, педагогических технологий, в основе выбора которых лежит, несомненно, учет индивидуальных, возрастных и психофизиологических особенностей студента, учёт его интересов и возможностей, стремлений и желаний.

*Список литературы:*

1. Астахова, Л.Г. Благополучная семья как условие формирования психологически здоровой личности [Электронный ресурс] / Л.Г. Астахова // У истоков российской государственности. Исследования, материалы. – Калуга: ИП Стрельцов И.А. (Издательство «Эйдос»), 2019. – С. 182-184. – Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41829548> (дата обращения: 30.03.2020).
2. Астахова, Л.Г. Психологические особенности саморазвивающейся личности [Электронный ресурс] / Л.Г. Астахова // Журнал педагогических исследований. – 2020. – Т 5. – № 5. – С. 88-98. – Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44285621> (дата обращения: 30.11.2020).
3. Аракчеева, С.А. К вопросу о готовности подростков к саморазвитию [Электронный ресурс] / С.А. Аракчеева // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2018. – №1. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-gotovnosti-podrostkov-k-samorazvitiyu> (дата обращения: 30.03.2020).
4. Артюхова, Т.Ю. Контекст рассмотрения психологического здоровья как основание понимания его содержания [Электронный ресурс] / Т.Ю. Артюхова, Т.И. Петрова // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. – 2017. – №4 (42). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontekst-rassmotreniya-psihologicheskogo-zdorovya-kak-osnovanie-ponimaniya-ego-soderzhaniya> (дата обращения: 15.03.2020).
5. Баякина, О.А. Соотношение понятий психического и психологического здоровья личности [Электронный ресурс] / О.А. Баякина // Известия Самарского научного центра РАН. – 2009. – № 4-5. – С. 1195-1200. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sootnoshenie-ponyatiy-psihicheskogo-i-psihologicheskogo-zdorovya-lichnosti> (дата обращения: 15.03.2020).
6. Боев, И.В. Индивидуальные проблемы психологического консультирования психологической коррекции подростков, располагающихся в различных диапазонах конституционально-континуального пространства: учеб.-метод. Пособие / И.В. Боев, О.А. Ахвердова, Н.Н. Ерощенко. – Ставрополь: Авек, 2002. – 25 с.
7. Верченко, И.А. Соотношение показателей психологического здоровья школьников и студентов [Электронный ресурс] / И.А. Верченко, К.Ю. Галушак // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2018. – №4 (55). – Режим доступа:

- <https://cyberleninka.ru/article/n/sootnoshenie-pokazateley-psihologicheskogo-zdorovya-shkolnikov-i-studentov> (дата обращения: 13.03.2020).
8. Дубровина, И.В. Психическое и психологическое здоровье в контексте психологической культуры личности / И.В. Дубровина // Вестник практической психологии образования. – 2009. – №3. – С. 17-21.
  9. Дыхно, Ю.А. Исследование особенностей психологического здоровья у студентов [Электронный ресурс] / Ю.А. Дыхно, Е.А. Буркова, И.В. Климова // МНКО. – 2018. – №6 (73). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-osobennostey-psihologicheskogo-zdorovya-u-studentov> (дата обращения: 13.03.2020).
  10. Иванова, И.В. Готовность подростка к саморазвитию и ее формирование в условиях дополнительного образования / И.В. Иванова, В.А. Макарова // Научные исследования и разработки. Социально-гуманитарные исследования и технологии. – 2018. – Т.7. – №1. – С. 54-60.
  11. Иванова, И.В. Саморазвитие личности: психолого-педагогический аспект: монография / И.В. Иванова. – Калуга: КГУ им. К.Э. Циолковского, 2013. – 265 с.
  12. Маралов, В.Г. Основы самопознания и саморазвития: учеб. пособ. для студ. ср. пед. уч. Заведений / В.Г. Маралов. – 2-е изд. – М.: Академия, 2004. – 256 с.
  13. Оксанич, С.И. Психологическое сопровождение саморазвития студентов в формировании психологического здоровья [Электронный ресурс] / С.И. Оксанич // МНКО. – 2014. – №4 (47). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskoe-soprovozhdenie-samorazvitiya-studentov-v-formirovanii-psihologicheskogo-zdorovya> (дата обращения: 13.03.2020).
  14. Пахальян, В.Э. Развитие и психологическое здоровье личности в дошкольном и школьном возрасте: учебное пособие [Электронный ресурс] / В.Э. Пахальян. – Саратов: Вузовское образование, 2015. – 235 с.
  15. Психологическое здоровье личности и духовно-нравственные проблемы современного российского общества / Институт психологии, Российская академия наук; отв. ред. А.Л. Журавлев, В.И. Воловикова и др. – М.: Институт психологии РАН, 2014. – 317 с.
  16. Сергиенко, Е.А. Психологическое здоровье: субъективные факторы [Электронный ресурс] / Е.А. Сергиенко // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». – 2017. – №4 (10). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskoe-zdorovie-subektivnye-faktory> (дата обращения: 13.03.2020).
  17. Скуднова, Т.Д. Психологическое здоровье человека: междисциплинарный подход [Электронный ресурс] / Т.Д. Скуднова // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки. – 2018. – №3. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskoe-zdorovie-cheloveka-mezhdistsiplinarnyy-podhod> (дата обращения: 15.05.2020).
  18. Хуторской, А.В. Научная школа человекосообразного образования: концепция и структура / А.В. Хуторской // Известия ВГПУ. – 2009. – №6. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/nauchnaya-shkola-chelovekosoobraznogo-obrazovaniya-kontseptsiya-i-struktura> (дата обращения: 18.05.2020).
  19. Швалева, Н.М. Саморазвитие студентов как условие укрепления психологического здоровья [Электронный ресурс] / Н.М. Швалева, С.В. Пимонова // Вестник ЮУрГГПУ. – 2015. – №5. – <https://cyberleninka.ru/article/n/camorazvitie-studentov-kak-uslovie-ukrepleniya-psihologicheskogo-zdorovya> (дата обращения: 13.03.2020).
  20. Шувалов, А.В. Психологическое здоровье человека: антропологический подход / А.В. Шувалов // Вестник практической психологии образования. – 2009. – №1. – С. 33-38.
  21. Шувалов, А.В. Психологическое здоровье человека [Электронный ресурс] / А.В. Шувалов // Вестник ПСТГУ. Серия IV: Педагогика. Психология. – 2009. – № 4 (15). – С. 87-101. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskoe-zdorovie-cheloveka> (дата обращения: 18.03.2020).

*L.G. Astakhova*

**READINESS FOR SELF-DEVELOPMENT  
AS PROPERTY OF PSYCHOLOGICALLY HEALTHY PERSONALITY**

*Abstract:* In modern Russia, characterized by rapid large-scale transformations in various fields and spheres of the human life, in the situation of uncertainty, in conditions of self-isolation and transition to online learning, the question of preserving the students' psychological health is becoming more acute. Psychological health is a necessary condition for the full development of a person. The article summarizes the views of scientists on a psychologically healthy person, defines the characteristics of a psychologically healthy person. The continuous process of self-development is considered to be the main condition for maintaining the person's psychological health, thereby justifying the need for the formation and development of students' readiness and ability to self-development. The conditions that contribute to the formation and development of students' readiness and ability for self-development and affect the preservation and strengthening of their psychological health are described.

*Key words:* readiness for self-development, psychological health, development, educational process, student.

*References:*

1. Astakhova L.G. Blagopoluchnaya semya kak usloviye formirovaniya psikhologicheskoi zdorovoi lichnosti // U istokov rossiiskoi gosudarstvennosti. Issledovaniya, materialy. – Kaluga: IE Streltsov I.A. (PH “Eidos”), 2019. P. 182-184. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41829548> (Date of application: 30.03.2020).
2. Astakhova L.G. Psikhologichaskiye osobennosti samorazvivayushchey sichy lichnosti // Zhurnal pedagogicheskikh issledovaniy. 2020. V. 5. № 5. P. 88-89. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44285621> (Date of application: 30.11.2020).
3. Arakcheeva S.A. K voprosu o gotovnosti podrostkov k samorazvitiyu [Electronic resource] // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika. 2018. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-gotovnosti-podrostkov-k-samorazvitiyu> (Date of application: 30.03.2020).
4. Artyukhova T.Yu., Petrova T.I. Kontekst rassmotreniya psikhologicheskogo zdorovya kak osnovaniye ponimaniya ego soderzhaniya [Electronic resource] // Vestnik KGPU im. V.P. Astafyeva. 2017. № 4 (42). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontekst-rassmotreniya-psihologicheskogo-zdorovya-kak-osnovanie-ponimaniya-ego-soderzhaniya> (Date of application: 15.03.2020).
5. Bayakina O.A. Sootnosheniye ponyaty psikhicheskogo i psikhologicheskogo zdorovya lichnosti [Electronic resource] // Izvestiya Samarskogo nauchnogo tsentra RAN. 2009. № 4-5. P. 1195-1200. Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/sootnoshenie-ponyatiy-psihicheskogo-i-psihologicheskogo-zdorovya-lichnosti> (Date of application: 15.03.2020).
6. Boyev I.V., Akhverdova O.A., Eroshenko N.N. Individualnye problemy psikhologicheskogo konsultirovaniya psikhologicheskoi korrektsii podrostkov, raspolagayushchikhsya v razlichnykh diapazonakh konstitutsionalno-kontinualnogo prostranstva: ucheb.-metod. posobiye. Stavropol: Avek, 2002. 25 p.
7. Verchenko I.A., Galushchak K.Yu. Sootnosheniye pokazatelei psikhologicheskogo zdorovya shkolnikov i studentov [Electronic resource] // Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2018. № 4 (55). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sootnoshenie-pokazateley-psihologicheskogo-zdorovya-shkolnikov-i-studentov> (Date of application: 13.03.2020).
8. Dubrovina I.V. Psikhicheskoye i psikhologicheskoye zdorovye v kontekste psikhologicheskoi kultury lichnosti // Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya. 2009. № 3. P. 17-21.
9. Dykhno Yu.A., Burkova E.A., Klimova I.V. Issledovaniye osobennostey psikhologicheskogo zdorovya u studentov [Electronic resource] // MNKO. 2018. № 6 (73). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-osobennostey-psihologicheskogo-zdorovya-u-studentov> (date of application: 13.03.2020).
10. Ivanova I.V., Makarova V.A. Gotovnost podrostka k samorazvitiyu i eyo formirovaniye v usloviyakh dopolnitelnogo obrazovaniya // Nauchnye issledovaniya i razrabotki. Sotsialno-gumanitarnye issledovaniya i tekhnologii. 2018. V.7. P. 54-60.
11. Ivanova I.V. Samorazvitiye lichnosti: psikhologo-pedagogichesky aspekt: monography. Kaluga: KSU named after K.E. Tsiolkovsky. 2013. 265 p.

12. Maralov V.G. Osnovy samopoznaniya i samorazvitiya: ucheb. posob. dlya stud. ped. uch. zavedeny. 2 ed. M.: Akademiya, 2004. 256 p.
13. Oksanich S.I. Psikhologicheskoye soprovozhdeniye samorazvitiya studentov v formirovaniy psikhologicheskogo zdorovya [Electronic resource] // MNKO. 2014. №4 (47). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskoe-soprovozhdenie-samorazvitiya-studentov-v-formirovaniy-psihologicheskogo-zdorovya> (Date of application: 13.03.2020).
14. Pakhalyan V.E. Razvitiye i psikhologicheskoye zdorovye lichnosti v doskolnom i shkolnom vozraste [Electronic resource]: uchebnoye posoboye. Saratov: Vuzovskoye obrazovaniye, 2015. 235 p.
15. Psikhologicheskoye zdorovye lichnosti i dukhovno-nravstvennyye problemy sovremennogo rossiiskogo obshchestva /Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences; Resp.ed. A.L. Zhuravlyov, V.I. Volovikov and oth. M.: Institute of Psychology, RAS, 2014. 317 p.
16. Sergiyenko E.A. Psikhologicheskoye zdorovye: subyektivnye factory [Electronic resource] // Vestnik RGGU. Seriya “Psikhologiya. Pedagogika. Obrazovaniye”. 2017. № 4 (10) URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskoe-zdorovie-subektivnye-factory> (Date of application: 13.03.2020).
17. Skudnova T.D. Psikhologicheskoye zdorovye cheloveka: mezhdistsiplinarny podkhod // Gosudarstvennoye i munitsipalnoye upravleniye. Uchyonye zapiski. 2018. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskoe-zdorovie-cheloveka-mezhdistsiplinarnyy-podhod> (Date of application: 15.05.2020).
18. Khutorskoi A.V. Nauchnaya shkola chelovekosoobraznogo obrazovaniya: kontseptsiya i struktura // Izvestiya VGPU. 2009. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nauchnaya-shkola-chelovekosoobraznogo-obrazovaniya-kontseptsiya-i-struktura> (Date of application: 18.05.2020).
19. Shvaleva N.M., Pimonova S.V. Samorazvitiye studentov kak usloviye ukrepleniya psikhologicheskogo zdorovya [Electronic resource] // Vestnik YuUrGGPU. 2015. №5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/camorazvitie-studentov-kak-uslovie-ukrepleniya-psihologicheskogo-zdorovya> (Date of application: 13.03.2020).
20. Shuvalov A.V. Psikhologicheskoye zdorovye cheloveka: antropologicheskyy podkhod // Vestnik prakticheskoy psikhologii obrazovaniya. 2009. №. 1. P. 33-38.
21. Shuvalov A.V. Psikhologicheskoye zdorovye cheloveka [Electronic resource] // Vestnik PSTGU. Seriya IV: Pedagogika. Psikhologiya. 2009. № 4 (15). P. 87-101. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskoe-zdorovie-cheloveka> (date of application: 18.03.2020).

УДК 37.04

*Н.А. Савотина, М.В. Реймер, Д.А. Хохлова*

## **ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ИСТОКИ ПОВЕДЕНЧЕСКИХ ДЕВИАЦИЙ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ**

*Аннотация.* В статье рассматриваются причины возникновения, закрепления поведенческих девиаций и отклоняющегося поведения в подростковом возрасте на этапе образования ценностно-нормативной модели поведения. На основе анализа современных исследований обобщаются базовые причины, провоцирующие развитие поведенческих девиаций молодежи: жестокое обращение, присутствие телесных наказаний, вседозволенность, выстраивание не адекватных запретов с целью воспитания в ребёнке чувства ответственности и дисциплины. Анализируются факторы и стили семейного воспитания, ведущие к возникновению поведенческих девиаций, проявлений отклоняющегося поведения – аддиктивное поведение, хулиганство и мелкие правонарушения.

Рассматривается содержание примеров формирования личности преступников в семьях с девиантными наклонностями, форм проявления отклоняющегося поведения на фоне ошибок семейного воспитания, стимулирующих развитие девиаций молодежи. Предлагаются алгоритм индивидуальной поддержки таких семей и принципы достижения реабилитационного эффекта: создание психологически-комфортной среды в семье, наличие значимой для ребёнка деятельности, установление доверительных отношений с родителями.

*Ключевые слова:* поведенческие девиации, технологии поддержки, физическое насилие, гипоопека, гиперопека, «непоследовательность воспитания», аддиктивное поведение.

Возникновение и закрепление поведенческих девиаций, отклоняющегося поведения наблюдается в подростковом возрасте на этапе образования ценностно-нормативной модели: она усваивается человеком как жизненный идеал, а девиантное поведение в данном случае служит способом решения возникающих в течение становления личности трудностей.

Анализ отечественной и зарубежной литературы демонстрирует, что среди специалистов, изучающих конфликт и девиантное поведение, не существует единого мнения в отношении данного понятия. Некоторые из них считают, что речь идет о любых отклонениях, которые происходят в обществе, причем отклонения эти касаются правовых и некоторых нравственных норм. Другие исследователи приходят к выводу, что понятие «девиация» следует включить в один ряд с нарушениями правовых норм.

Исследования девиантного поведения как определенного конструкта, а также феномена изучалось разными научными направлениями и исследовательскими школами. Сюда относятся аспект «отклоняющееся поведение», «асоциальное поведение», «противоправное поведение», «деструктивное поведение», «аморальное поведение».

Проблематика формирования девиантного поведения рассматривается с точки зрения социального взаимодействия (Г. Блумер, Д. Джексон, Л. Колберг, Дж. Мид, Д. Хорке); роли когнитивных процессов (Г.Б. Брейкуэл, К. Келли, Г. Тэджфел, Дж. Тэрнер.

Л. Фестингер); мотивации (З. Фрейд, Э. Фромм, Э. Эриксон, И.И. Карпец, В.Н. Кудрявцев, А.Р. Ратинов); характеристик возраста (Э. Эриксон, О.Н. Ежов, М.Э. Елютина, И.С. Кон); влияния референтных групп сверстников (В. Зельцер, В.Ф. Кондратишко, Д.В. Петров, Д. Прентисдайн, Н.М. Романова, Р. Роджерс, И. Тейлор, А.И. Яковлев); социальных стереотипов и atti-тудов (П. Бергер, И. Гоффман, Ф. Зимбардо, Э. Фромм, А. Шюи); исключения нетипичных (Э.К. Наберушкина, СВ. Степухович, Н.В. Шапкина, Е.Р. Ярская-Смирнова); роли масс-медиа (Л. Джой, Н. Забрак, Д. Уильямс) и др.

Исходя из этого, сложность определения изучаемого понятия обусловлена, прежде всего, его междисциплинарным характером. В настоящее время термин используется в двух основных значениях. В значении «поступок, действия человека, не соответствующие официально установленным или фактически сложившимся в данном обществе нормам» [13, 257].

В значении «социальное явление, выражающееся в относительно массовых и устойчивых формах человеческой деятельности, не соответствующих официально установленным или фактически сложившимся в данном обществе нормам и ожиданиям» (Ю.А. Клейберг), оно является предметом социологии, права, социальной психологии [8, 7].

Известный социолог И.С. Кон уточняет определение девиантного поведения, рассматривая его как систему поступков, отклоняющихся от общепринятой или подразумеваемой нормы, будь то нормы психического здоровья,

права, культуры и морали. И.С. Кон исследует данное понятие и определяет его как «систему поступков, отклоняющихся от общепринятой или подразумеваемой нормы». Сюда могут входить нормы психического здоровья, права, культуры или нормы морали, которые также должны соблюдаться людьми, но при этом могут полностью отклоняться по причине того, что человек до конца не осознает свою ответственность. Некоторые врачи-психиатры (А.Г. Коняхин, И.А. Ларионова) рассматривают девиантное поведение в качестве некоего стереотипа поведенческого реагирования. Связаны эти стереотипы с нарушениями соответствующих социальных норм, а также норм и правил поведения, которые соответствуют возрасту человека. Такие нарушения могут привести к социальной дезадаптации, когда люди не могут адекватно оценивать свою роль и статус в рамках каких-либо отношений и, соответственно, ведут себя неправильно, демонстрируя поведенческие отклонения. По определению ряда авторов (например, Н.Р. Сидоровой), девиантное поведение – это, прежде всего, поведение человека, которое последовательно разрушает уже сложившуюся систему межличностных взаимодействий. Сюда же относится общение в той человеческой общности, к которой он принадлежит, но при этом не принимает ее нормы и отрицает ценности. Психологическая основа девиантного поведения – это особенности динамически меняющейся системы, невозможность вовремя осмыслить их, поэтому и несвоевременное принятие (или непринятие в целом).

По мнению С.А. Беличевой, для того чтобы поведение можно было квалифицировать как отклоняющееся, оно должно согласовываться с общей направленностью личности. При этом поведение не должно быть следствием нестандартной ситуации (например, поведение в рамках посттравматического синдрома), следствием кризисной ситуации (например, реакция горя в случае смерти близкого человека в течение первых месяцев) или следствием самообороны (например, при наличии реальной угрозы для жизни) [9, 53].

Советским учёным Я.И. Гилинским установлено, что девиантным или же отклоняющимся поведением принято считать осуществление личностью тех поступков, которые отличаются от общепринятых общественных норм, отрицают устойчивое социальное поведение [5, 22]. Данная форма социального отклонения – элемент, испокон веков присутствующий в обществе, изменяющийся вместе с ним, ока-

зывающий непосредственное влияние на его функционирование.

Обращаясь к памятникам культуры и истории, можно с уверенностью сказать, что отклоняющееся поведение нельзя считать новообразованием современного социума. Девиация – актуальная проблема нашего времени. Её феномен изучается с самых разных сторон: биологической, психологической, педагогической. Интересно, что сейчас именно причины педагогического характера принято считать основой проявления девиантного поведения.

Одной из базовых причин, провоцирующих развитие поведенческих девиаций молодежи, И.Ф. Шилиева называет обстоятельства, обусловленные ближайшим окружением – например, семьей [15, 10]. Именно феномен семейной среды считается общим для всех изучающих отклоняющееся поведение уровней: личностного, педагогического, социально-культурного.

Тем не менее, выдающийся педагог Антон Семенович Макаренко считал, что не столько среда является ведущим фактором становления девиантной личности, сколько плохие родители и небрежные педагоги. Даже в хорошо обеспеченных и на первый взгляд благополучных семьях зачастую вырастают преступники. В связи с этим парадоксом целью данной статьи является изучение ошибок семейного воспитания как фактора становления девиантного поведения.

Кандидат психологических наук, автор учебного пособия «Психология семьи», Т.В. Андреева выделяет ряд стилей семейного воспитания:

1. Авторитарный стиль. Характеризуется ограничением права выбора ребёнка. Решения в такой семье принимают родители.

2. Демократический стиль. Поощряется личная ответственность и самостоятельность детей.

3. Попустительский стиль. Действия ребёнка не контролируются. Все разрешено.

4. Хаотический стиль. Отсутствует единый подход к воспитанию, четкие требования к ребёнку отсутствуют.

5. Гиперопекающий стиль. Ребёнок оберегается от всех возможных проблем. Он – центр внимания родителей.

6. Отчужденный стиль. Состоит в глубоком безразличии родителей к личности ребёнка [1, 182].

В научной литературе выделяют несколько типичных ошибок семейного воспитания. Все они отрицательно влияют на формирование

и становление личности воспитуемого, в той или иной ситуации выступая фактором возникновения разных форм девиации.

Первой и самой распространенной проблемой, оказывающей влияние на формирование отклоняющегося поведения, является физическое насилие. Реакция ребёнка на жестокое обращение может зависеть от возраста, типа личности, накопленного социального опыта. Так, помимо базовых психических реакций, таких как страх, бессонница, можно выявить совершенно полярные признаки нарушения поведения: с одной стороны, повышенный уровень агрессии, неконтролируемые приступы жестокости, с другой – робость, невозможность взаимодействовать с социумом, функционировать как его часть. Подавляющая часть таких детей, вырастая, переносит травмирующую модель на других людей, используя ее как способ нахождения и существования в обществе.

В истории известно множество случаев, когда упомянутый выше фактор становился решающим при формировании девиантных наклонностей личности серийных убийц и разного рода преступников.

В биографии «Белинского каннибала» (А.В. Бычков) не раз упоминается *факт присутствия телесных наказаний* в качестве воспитательной модели. Семью серийного убийцы нельзя назвать образцовой и благополучной: оба родителя злоупотребляли алкоголем. Когда отец оставил жену и детей, мать впала в отчаяние, наступил голод. Александр вместе с младшим братом постоянно работали. За любым отказом следовало жестокое наказание – «воспитательница» била сыновей проводом от кипятильника. С малых лет Бычков был замешан в эпизодах воровства, привлекался к административным взысканиям за присутствие на занятиях в состоянии алкогольного опьянения. Образование не получил. Сам Александр характеризует себя как агрессивного, злого на весь мир человека. Именно это он считает основным мотивом совершения каждого эпизода убийства [5]. На примере становления личности «Белинского каннибала» можно понять высокую степень влияния такой типичной ошибки семейного воспитания, как физическое насилие. Воспитательная модель, встречающаяся преимущественно в семьях авторитарного типа, наносит глубокую психологическую травму еще не сформировавшемуся ребёнку, отдаляет от нормы его позицию по отношению к себе и социуму в целом. Нередко из забитого, тихого ребёнка, скрывающего факт проявления насилия в семье, вырастает безжалостный, лишен-

ный эмпатии психопат. В случае Бычкова вся его скрытая прежде и накопленная с детства агрессия вылилась на невинных, непричастных к его печальному опыту людей.

Еще одной жертвой чрезмерно жестокого воспитания является Николай Дудин. Первой целью 14-летнего «Обидчивого маньяка» стал его собственный отец. Это связано с методами, которыми мужчина пользовался в целях обучения ребёнка: постоянное рукоприкладство. Дудин с ранних лет был жертвой беспричинной агрессии отца: с помощью насилия глава семьи выплескивал накопленные эмоции, отыгрывался на зашуганном сыне и тихой жене. Психика мальчика окончательно пошатнулась, когда отец стал брать его на охоту, заставляя убивать и разделывать животных. Болезненные эпизоды навсегда сохранились в памяти «Обидчивого маньяка», нашли в его разуме отражение, проецируя отрицательный опыт на окружающую действительность. После поимки Дудин часто повторял, что его жертвами становились только те люди, которые пытались его унижить или оскорбить [2]. Взаимоотношения с отцом, его собственная модель поведения в семье со временем исказились, сформировавшаяся в результате ряда факторов девиантная личность Дудина не смогла стать частью привычного нам общества. Все это отчасти связано с нарушением условий ранней социализации. Мужчина стал жить и поступать по собственным извращенным нормам поведения. Так трагедия отдельной взятой семьи переросла в общечеловеческую трагедию. Факт физического насилия в данном случае задал направление всей жизни Николая, стал причиной формирования у него девиантного поведения.

Боясь, что их чадо вырастет изнеженным эгоистом, некоторые родители стараются не проявлять слишком яркие эмоции при общении с ребёнком. Это также может стать для формирующейся личности травмирующим опытом: отсутствие явной отдачи от тех, на кого ребёнок опирается с первых дней жизни, отрицательно сказывается на психическом состоянии на этапе первичной социализации. Устойчивые поведенческие шаблоны и социальные роли, формирующиеся в данном социальном институте под влиянием реакций и действий родителей, искажаются. Появляются проблемы с самовосприятием, позже отрицательная оценка себя и своих действий перерастает в своеобразный «бунт», проявляются зачатки девиантного поведения.

Однако, существуют примеры становления отклоняющегося поведения и в тех семьях,

которые, напротив, стараются лишней раз уйти от запретов и со всех сторон окружить ребёнка любовью. Психологическая и физическая свобода формирующейся личности становится неудобством для окружающих. Важно помнить, что система запретов выстроена не для удобства и упрощения контроля своего чада родителями, а для правильного и успешного формирования у него правил поведения в социуме – дома и вне его – понимания разницы между базовыми «хорошо» и «плохо». Даже мягкая форма формулировки запрета не принесет пользы, если фактически родитель уступает ребёнку лидирующую позицию в его собственном воспитании. Вседозволенность, своеобразная роль «бога» в самом стабильном своем окружении становятся причиной формирования таких личностных характеристик, как нарциссизм, эгоистичность, уверенность в своей безоговорочной правоте, избалованность. Эта постепенно возникающая и к подростковому возрасту только обостряющаяся проблема нередко также становится причиной агрессии – отсутствие ограничений буквально развязывает бушующей личности руки. Такой ребёнок может выступать инициатором травли или «буллинга» в школе и в интернет-среде.

Другая крайность – *выстраивание ряда запретов с целью воспитания в ребёнке чувства ответственности и дисциплины* – тоже не лучший вариант модели поведения. Ребёнок на пороге раннего этапа социализации – ищущая, развивающаяся личность, на собственном опыте испытывающая победы и поражения. Стремясь, как все живое на Земле, к удовлетворению любых своих потребностей, ребёнок непременно наткнется на непременно вызывающее на первых порах слово «нельзя». Хорошо, когда воспитатели используют его в меру, объясняя и демонстрируя ребёнку или подростку причины своей реакции. Плохо, когда «нельзя» начинает повсеместно следовать за воспитуемым, становится ответом на каждый вопрос, каждое осуществленное действие. Частое употребление запретов в диалоге с ребёнком как основа воспитательной модели может стать причиной формирования разного рода девиаций. Со временем «нельзя» может вызвать две противоположные реакции.

Первая состоит в том, что ребёнок просто перестает реагировать на данный запрет, привыкая к нему, начиная считать неотъемлемой частью своей жизни. Запрет теряет свою изначальную суть, меркнет, приедаясь. Таким образом, исчезает не просто желаемая реакция, но и любая другая в принципе.

Второй тип реакции – страх. «Нельзя» становится своеобразным препятствием к достижению любой цели, «стеной» на пути к адекватному самовосприятию. Из-за постоянных запретов ребёнок становится дерганным, проявляется забитость и нерешительность. Личность не просто не делает того, что, как он помнит, ему «нельзя», но и не осуществляет никаких действий в принципе, боясь натолкнуться на осуждение и отрицание собственных желаний и целей. Часто из детей, выращенных в «ежовых рукавицах» и строгой дисциплине, получаются неуверенные, потухшие личности, непригодные к нормальному и полноценному функционированию в социуме. Наблюдаются признаки асоциального поведения, беспричинная злость по отношению к здоровым и активным членам общества и обществу в целом. Отчаянье, понимание своей неполноценности также приводит к формированию разных форм девиантного поведения.

Не лучше ли, исходя из вышеперечисленного, выбрать модель «непоследовательного воспитания»? Использовать при взаимодействии с ребёнком всего и понемногу? Где только что имело место быть наказание за провинность, тут же использовать ласку, преподнести радующий чадо подарок? Мнение, что смешение «кнута и пряника» является действенным методом в воспитании подрастающей личности, позволяя соблюдать баланс «хорошего» и «плохого», ошибочно и тоже может стать весомым фактором формирования отклоняющегося поведения. От действий, при которых немилость сменяется поощрением, происходит абсолютное обнуление воспитательного эффекта. Родитель или же воспитатель не соблюдает «золотую середину» в своем подходе, как можно решить на первый взгляд, а лишает свои собственные действия по отношению к воспитуемому какой-либо последовательности. Получая после наказания ласку, ребёнок перестает воспринимать произошедший с ним опыт, усвоение не происходит. В данном случае есть либо плюс, либо минус. «Непоследовательное воспитание» лишено логики в глазах ребёнка, становится крайностью, которую нужно избегать для успешного формирования социально пригодной личности.

Таким образом, обращаясь к типичным ошибкам семейного воспитания, можно сделать вывод, что для формирования действенной и продуктивной воспитательной модели требуется *адекватное восприятие желаний и поступков воспитуемого*. Для построения эффективного принципа воспитания, содержащего

как запреты, так и дозволения, нужно брать во внимание тот факт, что требующаяся от родителей реакция всегда будет зависеть от конкретной ситуации: не стоит бояться где-то проявить чрезмерную стойкость, а где-то пожалеть. Внутренне понимая, что воспитатель не придерживается какой-то одной постоянной модели поведения – запрета или дозволения – ребёнок сможет вырасти всесторонне развитой и социальной личностью, усвоит с ранних лет прививавшиеся ему нормы.

Важную роль в вопросах семейного воспитания играют такие явления, как гиперопека и гипоопека. Гиперопека – ситуация проявления излишней заботы о детях родителями, нарушение границ личного пространства ребёнка, доходящее до тирании. Гипоопека понимается как отсутствие необходимого контроля жизни ребёнка, что зачастую перетекает в безнадзорность [4, 39].

Для понимания этой проблемы обратимся к данным социологического опроса. На вопрос: «Как часто Вы остаетесь дома одни больше, чем на ночь?» 60% 14-ти летних, 22% 15-ти летних, 23% 16-ти летних, 17% 17-ти летних и 75% 18-ти летних респондентов дали ответ, выбрав вариант «часто (раз в неделю)». На основе полученных результатов можно сделать вывод о недостатке внимания и контроля со стороны родителей, что является истоком подросткового антиобщественного поведения, приводит к криминализации несовершеннолетних [4, 38].

Применение физического насилия, использование в семье либо принципа «да», либо принципа «нет» может спровоцировать у ребёнка становление и беспрепятственное формирование целого ряда форм девиантного поведения.

Проявление отклоняющегося поведения на фоне ошибок семейного воспитания может принимать самые разные формы. Выше уже было сказано о скрытой прежде агрессии, которая с возрастом находит выход в виде психопатии и сопутствующих жестоких преступлений. Рассмотрим и другие проявления.

Эмоциональные потрясения, безотчетные попытки дать сигнал миру о своих проблемах и неудачах – все это реализуется подростком в виде ненормативной лексики и грубости по отношению к другим членам общества. Все это является неким эмоциональным выпадом, искаженной попыткой выразить свою боль или же, в некоторых случаях, неудовлетворенность сложившимися обстоятельствами, жизнью. Ненормативная лексика как проявление девиантного поведения в данном случае служит ин-

струментом морального и психического облегчения.

Следующая распространенная форма проявления отклоняющегося поведения – *аддиктивное поведение*. Зачастую наблюдается либо из-за отсутствия на этапе ранней социализации необходимых запретов (подросток просто не обладает должным уровнем ответственности и дисциплины), либо из-за закомплексованности и невозможности адекватного взаимодействия с социумом. Вторая причина вытекает из-за выстраивания с раннего детства воспитателями частых запретов – ребёнок просто не может определить, какой его выбор является верным, оттого и боится осуществлять какие-либо действия по достижению целей. Аддиктивное поведение принимает разные формы. Самые распространенные – употребление подростками алкогольной и табачной продукции, наркотических веществ, игромания. Зависимое поведение характеризуется эмоциональной незрелостью. Этому подвержены личности, устойчивой моделью воспитания которых была выбрана одна из крайностей – вседозволенность или гиперопека.

*Хулиганство и мелкие правонарушения* – способ вымещения злобы девиантного подростка на окружающую его действительность. Невозможность быть в социуме порождает ненависть к нему, желание идти против, показать себя. Если вовремя не скорректировать подобное поведение, с возрастом может сформироваться устойчивое асоциальное поведение, склонность к правонарушениям. В биографии многих серийных убийц на раннем этапе упоминаются эпизоды краж и ограблений, угон транспортных средств, порча частной собственности. На этих примерах можно проследить деградацию и ухудшение преступного поведения при отсутствии необходимой помощи.

Поддержка родителями капризов ребёнка, комплекс неполноценности, слишком большая вседозволенность могут стать причиной прогула школы. Стоит волноваться, когда единичный случай переходит в постоянную форму. Именно ошибки в семейном воспитании могут стать причиной такого проявления девиантного поведения. Свободный от родительских ограничений ребёнок самостоятельно может избавлять себя от необходимости трудиться и заниматься в пользу более интересных занятий: игры, телевидение, прогулки с друзьями. Напротив, забитая и робкая личность может не найти устойчивое положение в классе, среди ребят, и пропускает занятия из-за травли или беспочвенной бо-

язни получить плохую оценку – результат нездоровой оценки себя ребёнком.

Таким образом, нельзя недооценивать степень влияния ошибок семейного воспитания при изучении факторов становления у личности девиантного поведения. Фраза «все идет из детства» здесь как никогда актуальна. Именно ошибочный выбор модели воспитания может нанести непоправимый вред личности и психологическому здоровью ребёнка, искалечить не одну, а несколько судеб. Важно помнить, что не только чрезмерный контроль может стать катализатором становления отклоняющегося поведения – встречается столько же случаев, когда попустительство приводило к тому же результату. Принимая во внимание все вышесказанное, можно сделать вывод о необходимости осознания родителями возложенной на них ответственности: именно от семьи как социального института зависит успешность социализации и становления здоровой личности воспитуемого.

Важен в работе с такими семьями индивидуальный характер поддержки педагога, который включает определенный алгоритм: установление контакта с семьёй, выявление причин и сущности семейных проблем, построение плана выхода семьи из тяжелой ситуации

на основе поддержки со стороны школы, социальных служб, самопомощи; привлечение специалистов, патронирование семьи [10, 31-34].

Существуют современные технологии поддержки семей с детьми, которые попали в трудную жизненную ситуацию. Реабилитационный эффект достижим при соблюдении следующих принципов: создание психологически-комфортной среды в семье, наличие значимой для ребёнка деятельности, доверительных отношений с родителями. С семьями работают специалисты-психологи, помогающие детям и родителям найти взаимопонимание, определить способы разрешения конфликтных ситуаций. Для борьбы с аддиктивным поведением очень важно наличие доступной досуговой среды: спортивных секций, творческих студий, научных кружков. Родителям также необходима психологическая разгрузка через переключение на другие виды деятельности. Важно учитывать, что климат в семье зависит от материального благополучия: психологическое состояние взрослых родственников сказывается на ребёнке. Для борьбы с этой проблемой реализуются государственные программы социальной реабилитации детей, которые живут в семьях с низким уровнем дохода [14, 54].

*Список литературы:*

1. Андреева, Т.В. Психология семьи: учебное пособие для студентов вузов / Т.В. Андреева. – СПб.: Речь, 2010.
2. Аристархова, Е. Обидчивый маньяк / Е. Аристархова // Российская газета. – №3554 от 20 августа 2004 г.
3. Баженов В.Г., Психолого-педагогическая диагностика и коррекция девиантного поведения школьников / В.Г. Баженов, В.П. Баженова. – М., 2003. – 644 с.
4. Безопасное детство как правовой и социально-педагогический концепт: матер. III Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием для студентов, магистрантов, аспирантов, преподавателей и специалистов в рамках Недели науки на фак-те правового и социально-педагогического образования ПГГПУ (25-28 апреля 2016 г., г. Пермь, Россия): в 2 т. / отв. за вып. Л.А. Метлякова; Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т. – Пермь, 2016. – Т. 1. – 251 с.
5. Гишинский, Я.И. Девиантология: социология преступности, наркотизма, проституции, самоубийств и других «отклонений» / Я.И. Гишинский. – 2-е изд., испр. и доп. – СПб.: Издательство Р. Асланова «Юридический центр Пресс». 2007. – 528 с.
6. Змановская, Е.В. Девиантология: Психология отклоняющегося поведения / Е.В. Змановская. – М., 2003. – 288 с.
7. Клейберг, Ю.А. Психология девиантного поведения / Ю. А. Клейберг. – М., 2001. – 654 с.
8. Психология подростка / под ред. А.А. Реана. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2006. – 480 с.
9. Психосоциальная коррекция и реабилитация несовершеннолетних с девиантным поведением / С.А. Беличева, О.В. Кардашина, Н.Д. Линде [и др.] / под ред. С.А. Беличевой. – М., 1999. – 498 с.
10. Савотина, Н.А. Оздоровление условий семейного воспитания в семьях группы риска / Н.А. Савотина // Сборник материалов региональной научно-практической конференции «Семья на пороге нового тысячелетия». – Калуга: Изд-во Н. Бочкаревой, 2000. – С. 31-34.
11. Самоделова, С. Звериный оскал каннибализма / С. Самоделова // Московский комсомолец: газета. – №25904. – 30 марта 2012 г.

12. Славкина, М.А. Возрастная психология (психология развития) / М.А. Славкина. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 159 с.
13. Слостенин, В.А. Педагогика / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов – М.: Академия. 2003. – 576 с.
14. Современные технологии поддержки семей, попавших в трудную жизненную ситуацию – Modern Support Techniques for Families in Difficult Life Situations: материалы международной научно-практической конференции.– М.: Международная лингвистическая школа, 2017.– 304 с.; 22 см. – (English nursery & primary school). – Библиогр. в конце докл. – 300 экз.
15. Шиляева И.Ф. Превентивное прогнозирование девиантного поведения как условие духовной безопасности современной молодежи: учебник [Текст] / автор-составитель И.Ф. Шиляева. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2019. – 122 с.

*N.A. Savotina, M.V. Reimer, D.A. Khokhlova*  
**EDUCATIONAL ORIGINS OF BEHAVIORAL DEVIATIONS  
OF CHILDREN AND YOUTH**

*Abstract:* The article deals with the causes of the emergence and consolidation of behavioral deviations and deviant behavior in adolescence at the stage of formation of a behaviour value-normative model. Based on the analysis of modern studies, the basic reasons that provoke the development of behavioral deviations of young people are summarized: abuse, the presence of corporal punishment, permissiveness, building up inadequate prohibitions in order to educate a child in a sense of responsibility and discipline. The factors and styles of family education leading to the emergence of behavioral deviations, manifestations of deviant behavior – addictive behavior, hooliganism and minor offenses are analyzed.

The content of examples of the formation of the personality of criminals in families with deviant tendencies, forms of manifestation of deviant behavior against the background of errors of family education, stimulating the development of deviations of young people is considered. The algorithm of individual support of such families and the principles of achieving the rehabilitation effect are proposed: the creation of a psychologically comfortable environment in the family, the presence of significant activities for the child, establishing a trusting relationship with parents.

*Key words:* behavioral deviations, support technologies, physical violence, hypocare, hypercare, «inconsistency of upbringing», addictive behavior.

*References:*

1. Andreeva T.V. Psikhologiya semyi: uchebnoye posobiye dlya studentov vuzov / T.V. Andreeva. – SPb.: Rech, 2010.
2. Aristarkhova E. Obidchivy manyak. Rossiiskaya gazeta (№3554 August 20, 2004)
3. Bazhenov V.G. Psikhologo-pedagogicheskaya diagnostika i korrektsiya deviantnogo povedeniya shkolnikov / V.G. Bazhenov, V.P. Bazhenova. – M., 2003. – 644 p.
4. Bezopasnoye detstvo kak pravovoi i sotsialno-pedagogichesky kontsept: mater. III Vsesoss. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastyem dlya studentov, magistrantov, aspirantov, преподаvatelei i spetsialistov v ramkakh Nedeli nauki na fak-te pravovogo i sotsialno-pedagogicheskogo obrazovaniya PGG-PU (April 25-28, 2016, Perm, Russia): v 2 t. / resp. for iss. L.A. Metlyakova; Perm St. Hunamit.-Ped. uni. – Perm, 2016. – V. 1. – 251 p.
5. Gilinsky Ya.I. Deviantologiya: sotsiologiya prestupnosti, narkotizma, prostitutsii, samoubiistva i drugikh “otkloneny”. 2 ed., correct. and add. – SPb.: PH R. Aslanova “Yuridichesky tsentr Press”. 2007. – 528 p.
6. Zmanovskaya, E.V. Deviantologiya: Psikhologiya otklonyayushchegosya povedeniya / E.V. Zmanovskaya. – M., 2003. – 288 p.
7. Kleiberg, Yu.A. Psikhologiya deviantnogo povedeniya / Yu.A. Kleiberg. – M., 2001. – 654 p.
8. Psikhologiya podrostka / ed. by A.A. Rean. – SPb.: PRAIM-EVROZNAK, 2006. – 480 p.
9. Psikhosotsialnaya korrektsiya i reabilitatsiya nesovershennoletnikh s deviantnym povedeniyem / S.A. Belicheva, O.V. Kardashina, N.D. Linde and oth. / ed. by S.A. Belicheva. – M., 1999. – 498 p.

10. Savotina N.A. Ozdorovleniye uslovy semeinogo vospitaniya v semyakh gruppy riska // Sbornik materialov regionalnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii “Semya na poroge novogo tysyacheletiya”. – Kaluga: PH N. Bochkarevoi, 2000. – P. 31-34.
11. Samodelova S. Zveriny oskal kannibalizma // Moskovsky komsomolets: newspaper. – №25904 (March 30, 2012).
12. Slavkina, M.A. Vozrastnaya psikhologiya (psikhologiya razvitiya) / M.A. Slavkina. – M.: PH VLA-DOS-PRESS, 2005. – 159 p.
13. Slastenin, V.A. Pedagogika / V.A. Slastenin, I.F. Isayev, E.N. Shiyanov – M.: Akademiya. 2003. – 576 p.
14. Sovremennyye tekhnologii podderzhki semei, popavshikh v trudnyuyu zhiznennuyu situaciyu - Modern Support Techniques for Families in Difficult Life Situations: materials of international scientific-practical conference – Moscow: International Linguistic school, 2017. – 304 p.; 22 sm. - (English nursery & primary school). – Ref. at end of report.– 300 copies
15. Shilyaeva I.F. Preventivnoye prognozirovaniye deviantnogo povedeniya kak usloviye dukhovnoi bezopasnosti sovremennoi molodyozhi: uchebnik [Text] / Author-compiler I.F. Shilyaeva. – Ufa: PH BSPU, 2019. – 122 p.

## **НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ И РАЗРАБОТКИ ПРОБЛЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ**

УДК 353.9

*Д.Ю. Зубов*

### **О РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С ПРИМЕНЕНИЕМ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ И ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ТЕРРИТОРИИ КАЛУЖСКОЙ ОБЛАСТИ**

*Аннотация:* В период неблагоприятной эпидемиологической обстановки в стране система среднего профессионального образования Калужской области также, как и система высшего образования в режиме ограниченного времени перешла на дистанционное обучение.

После частичного снятия ограничений и возобновления обучения в очном форме, решение о возобновлении обучения с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий профессиональные образовательные организации принимают самостоятельно.

*Ключевые слова:* система среднего профессионального образования, профессиональная образовательная организация, электронное обучение, дистанционные образовательные технологии, сервисы для проведения видеоконференций, электронные образовательные ресурсы

В системе профессионального образования Калужской области на электронное обучение с применением дистанционных образовательных технологий перешли 29 профессиональных образовательных организаций (22 государственных организаций, 6 негосударственных организаций), а также 3 организации высшего образования, реализующие программы среднего профессионального образования – Филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Петербургский государственный университет путей сообщения Императора Александра I» в г. Калуге, Калужский институт (филиал) Всероссийского государственного университета юстиции (РПА Минюста России) и Обнинский институт атомной энергетики — филиал ФГАОУ высшего образования «Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ», с общей численностью 17 465 студентов. Обучение студентов было организовано силами 1226 преподавателей.

Министерство просвещения РФ и региональное министерство образования и науки направило за этот период реализации программ среднего профессионального образования (далее – СПО) посредством дистанта целый перечень нормативных и инструктивно-методических документов для руководства в работе (например, приказ министерства образования и науки Калужской области от 18.03.2020 № 385/1 «О введении в временной реализации программ среднего профессиональ-

ного образования с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий»; письмо министерства образования и науки Калужской области от 08.04.2020 № 08-05/913-20 «О рекомендациях по реализации образовательных программ среднего профессионального образования с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий» и др.) [1, 2, 3, 4, 5].

Организуя дистанционное обучение и выбор его инструментов было рекомендовано проанализировать технические возможности и навыки обучающихся и преподавателей профессиональной образовательной организации. Реализация образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий (далее – дистанционное обучение) каждой образовательной организацией осуществлялась индивидуально, исходя из инженерно-технических условий (скорость доступа в Интернет, наличие оборудования, видеокамеры, оснащенность домашнего рабочего места обучающегося, наличие необходимых программ, доступность платформ), а также уровня ИТ-компетенций преподавателей и пользовательских навыков обучающихся [8, 9].

При этом на первом этапе организации СПО использовали, прежде всего, инструменты и механизмы уже известные обучающимся и преподавателям (бесплатный веб-сервис Google Класс, а также мессенджеры, в т.ч. «WhatsApp», социальные сети, в т.ч. «ВКонтакте»

те», видеохостинг «YouTube» и др.) Большинство организаций СПО использовали несколько технологий в организации образовательного процесса.

Наибольшей популярностью в организациях СПО при организации образовательного процесса в дистанционной форме пользовались следующие ресурсы:

1. Проведение видеоуроков с использованием сервиса для проведения видеоконференций «Zoom».

2. В качестве альтернативных сервисов с аналогичным функционалом использовался «Скайп».

3. Бесплатный веб-сервис «Google Класс».

Вышеназванные ресурсы доступны преподавателям и обучающимся и имеют ряд преимуществ.

Технологические преимущества: у обучающихся нет необходимости устанавливать дополнительное программное обеспечение, достаточно пользоваться любым браузером и иметь доступ к сети Интернет.

Экономические преимущества: большинство облачных технологий и сервисов имеют бесплатное лицензионное сопровождение.

Методические преимущества: облачные технологии позволяют организовать самостоятельную и совместную работу обучающихся и преподавателей как на занятии, так и во внеурочной деятельности (подготовка текстовых файлов и презентаций, организация обсуждения правок в документах в режиме реального времени с другими соавторами, выполнение практических заданий на обработку информационных объектов различных видов: редактирование и форматирование текстов, создание таблиц и схем в текстовом редакторе; происходит обмен информацией и документами между студентами и преподавателем: проверка выполненных заданий, консультирование по заданиям и проектам).

В веб-сервисе «Google Класс» формируется электронный журнал в формате, доступном для просмотра обучающимся.

4. Электронные образовательные ресурсы (Образовательные ресурсы Академии Ворлдскиллс Россия, Интернет-портал Московского среднего профессионального образования, Платформа «Цифровой колледж» и др.).

Эти ресурсы содержат адаптированные учебные материалы, которые применяются преподавателями как дополнение к материалу урока, так и используются обучающимися самостоятельно.

5. Мессенджеры, чаты, социальные сети («WhatsApp», «ТамТам», группы в социальных сетях).

Использовались для организации коммуникации с обучающимися, между преподавателями и администрацией образовательной организации, при необходимости с родителями (законными представителями). С их помощью также проводились видеоуроки, использовался механизм обратной связи и т.д.

В связи с использованием дистанционных технологий и вышеназванных ресурсов и невозможности организовать производственные практики на предприятиях и организациях ряд учреждений СПО внесли изменения в календарный график учебного процесса в части определения сроков прохождения учебной и производственной практик, в расписание занятий.

В указанном случае образовательные организации, осуществляющие образовательную деятельность по программам СПО, обеспечили возможность прохождения учебной и производственной практик с применением дистанционных образовательных технологий и электронного обучения.

Изменения в расписание учебных занятий вносились с учетом максимального объема учебной нагрузки студентов (3-4 занятия в день), сочетания онлайн-обучения и самостоятельной работы обучающихся.

Изменения, вносимые в календарные графики учебного процесса, организацию обучения с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий утверждались локальным актом образовательной организации, осуществляющей образовательную деятельность по программам СПО.

Исходя из проведенного анализа работы колледжей и формата обращений граждан, можно сделать выводы о разной степени вовлеченности администраций в организацию дистанционного обучения: большая часть профессиональных образовательных учреждений организовала дистанционное обучение на очень высоком уровне без значительного снижения качества образования. Ряд организаций СПО недостаточно эффективно организовали учебный процесс в период неблагоприятной санитарно-эпидемиологической обстановки. В чем это выражалось: низкая централизация и отсутствие контроля за организацией процесса учебного процесса, организация занятий имела не системный характер, передача самостоятельных заданий студентам носила также единич-

ный характер, в лучшем случае, посредством электронной почты [8].

В целях организованного проведения процедуры государственной итоговой аттестации (далее – ГИА) в условиях сложной санитарно-эпидемиологической обстановки Министерством просвещения РФ были разработаны особенности проведения государственной итоговой аттестации по программам среднего профессионального образования в 2019/20 учебном году.

Министерством просвещения РФ области был издан приказа об особенностях в проведении ГИА по образовательным программам среднего профессионального образования в 2019/20 учебном году (приказ Министерства просвещения РФ от 21.05.2020 № 257 «Об особенностях проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам среднего профессионального образования в 2019/20 учебном году»). Согласно документу, ГИА или ее часть могла быть проведена с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий [6].

Решение о применении данного документа, утверждающего особенности проведения ГИА, в Калужской области принято с учетом складывающейся эпидемиологической обстановки (приказ министерства образования

и науки Калужской области от 03.06.2020 № 659 (гос.рег. от 15.06.2020 № 9666) «Об особенностях проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам среднего профессионального образования в профессиональных образовательных организациях, расположенных на территории Калужской области, в 2019/20 учебном году) [7].

Региональная система СПО, несмотря на ряд трудностей, смогла быстро адаптироваться к работе в новых условиях. В настоящее время образовательные организации, реализующие программы СПО, и расположенные на территории области, после частичного снятия ограничений и возобновления обучения в очном форме, решение о возобновлении обучения с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий профессиональные образовательные организации принимают самостоятельно исходя из внутренней санитарно-эпидемиологической обстановки. В случае ухудшения эпидемиологической ситуации образовательные организации знают четкий алгоритм действий по переходу на реализацию программ среднего профессионального образования с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий.

*Список литературы:*

1. Приказ Минпросвещения России от 17.03.2020 №103 «Об утверждении временного порядка сопровождения реализации образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования, образовательных программ среднего профессионального образования и дополнительных общеобразовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202003200020> (дата обращения: 01.12.2020).
2. Приказ Минпросвещения России от 17.03.2020 №104 «Об организации образовательной деятельности в организациях, реализующих образовательные программы начального общего, основного общего и среднего общего образования, образовательные программы среднего профессионального образования и дополнительные общеобразовательные программы, в условиях распространения коронавирусной инфекции на территории Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://docs.edu.gov.ru/document/750dd535d2c38b2a15cd47c9ea44086e/> (дата обращения: 01.12.2020).
3. Письмо Минпросвещения России от 10.04.2020 №05-398 «О направлении методических рекомендаций» («Методические рекомендации по реализации образовательных программ среднего профессионального образования и профессионального обучения лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий») [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://legalacts.ru/doc/pismo-minprosveshchenija-rossii-ot-10042020-n-05-398-o-napravlenii/> (дата обращения: 01.12.2020).
4. Постановление Правительства Калужской области от 17.03.2020 № 200 «О введении режима повышенной готовности для органов управления и сил территориальной подсистемы Калужской области единой государственной системы предупреждения и ликвидации чрезвычайных

- ситуаций» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://admoblkaluga.ru/main/news/covid19\\_inform/ppko200\\_2020\\_03\\_17.php](https://admoblkaluga.ru/main/news/covid19_inform/ppko200_2020_03_17.php) (дата обращения: 01.12.2020).
5. Приказ министерства образования и науки Калужской области от 18.03.2020 № 385/1 «О введении в временной реализации программ среднего профессионального образования с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://minobr.admoblkaluga.ru/sub/education/> (дата обращения: 01.12.2020).
  6. Приказ Минпросвещения России от 21.05.2020 № 257 «Об особенностях проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам среднего профессионального образования в 2019/20 учебном году» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202005250060> (дата обращения: 01.12.2020).
  7. Приказ министерства образования и науки Калужской области от 03.06.2020 № 659 (гос.рег. от 15.06.2020 № 9666) «Об особенностях проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам среднего профессионального образования в профессиональных образовательных организациях, расположенных на территории Калужской области, в 2019/20 учебном году [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/4001202006230005> (дата обращения: 01.12.2020).
  8. Система СПО в условиях пандемии: региональные практики/ Ф.Ф. Дудырев, А.И. Шабалин, К.В. Анисимова; под ред. Ф.Ф. Дудырева, Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», Ин-т образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://ioe.hse.ru/data/2020/06/05/1602310223/%D0%A1%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%B5%D0%BC%D0%B0%20%D0%A1%D0%9F%D0%9E%20%D0%B2%20%D1%83%D1%81%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D1%8F%D1%85%20%D0%BF%D0%B0%D0%BD%D0%B4%D0%B5%D0%BC%D0%B8%D0%B8\\_1.06.pdf](https://ioe.hse.ru/data/2020/06/05/1602310223/%D0%A1%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%B5%D0%BC%D0%B0%20%D0%A1%D0%9F%D0%9E%20%D0%B2%20%D1%83%D1%81%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D1%8F%D1%85%20%D0%BF%D0%B0%D0%BD%D0%B4%D0%B5%D0%BC%D0%B8%D0%B8_1.06.pdf). (дата обращения: 01.12.2020).
  9. Практика дистанционного образования, в том числе в условиях пандемии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://ioe.hse.ru/school\\_distant](https://ioe.hse.ru/school_distant) (дата обращения: 01.12.2020).

*D.Yu. Zubov*

**ON IMPLEMENTATION OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION PROGRAMS  
WITH USE OF E-LEARNING AND DISTANCE LEARNING TECHNOLOGIES  
IN KALUGA REGION**

*Abstract:* During the period of unfavorable epidemiological situation in the country, the system of the secondary vocational education in Kaluga region, just like the system of higher education, in a limited time mode moved to distance learning.

After partial taking away restrictions and returning to full-time education, the decision to resume training with the use of e-learning and distance learning technologies is made by vocational educational organizations independently.

*Key words:* secondary vocational education system, professional educational organization, e-learning, distance learning technologies, video conferencing services, electronic educational resources

*References:*

1. Oder Minprosveshcheniya Russia on 17.03.2020 № 103 «Ob utverzhdenii vremennogo poryadka so-prpovozhdeniya realizatsii obrazovatelnykh programm nachalnogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya, obrazovatelnykh programm srednego professionalnogo obrazovaniya i dopolnitelnykh obshcheobrazovatelnykh programm s primeneniym elektronnoy obucheniya i distantsionnykh obrazovatelnykh technology» <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202003200020> (date of application: 01.12.2020).
2. Oder Minprosveshcheniya Russia on 17.03.2020 №104 «Ob organizatsii obrazovatelnoi deyatel'nosti v organizatsiyakh, realizuyushchikh obrazovatelnye programmy nachalnogo obshchego, osnovnogo obshchego i srednego obshchego obrazovaniya, obrazovatelnye programmy srednego professionalnogo obrazovaniya i dopolnitelnye obshcheobrazovatelnye programmy, v usloviyakh rasprostraneniya koronavirusnoi infektsii na territorii Rossiiskoi Federatsii» <https://docs.edu.gov.ru/document/750dd535d2c38b2a15cd47c9ea44086e/> (date of application: 01.12.2020).

3. Letter Minprosveshcheniya Russia on 10.04.2020 №05-398 «O napravlenii metodicheskikh rekomendatsiy» («Metodicheskiye rekomendatsii po realizatsii obrazovatelnykh programm srednego professionalnogo obrazovaniya i professionalnogo obucheniya lits s invalidnostyu i ogranichennymi vozmozhnostyami zdorovya s primeneniym elektronnoho obucheniya i distantsionnykh obrazovatelnykh technology») <https://legalacts.ru/doc/pismo-minprosveshchenija-rossii-ot-10042020-n-05-398-o-napravlenii/> (date of application: 01.12.2020).
4. Decree Government Kaluga region on 17.03.2020 № 200 «O vvedenii rezhima povyshennoi gotovnosti dlya organov upravleniya i sil territorialnoi podsistemy Kaluzhskoi oblasti edinoi gosudarstvennoi sistemy preduprezhdeniya i likvidatsii chrezvychainykh situatsiy» [https://admoblkaluga.ru/main/news/covid19\\_inform/ppko200\\_2020\\_03\\_17.php](https://admoblkaluga.ru/main/news/covid19_inform/ppko200_2020_03_17.php) (Date of application: 01.12.2020).
5. Order Ministry of Education and science Kaluga region on 18.03.2020 № 385/1 «O vvedenii v vremennoi realizatsii programm srednego professionalnogo obrazovaniya s primeneniym elektronnoho obucheniya i distantsionnykh obrazovatelnykh technology» <http://minobr.admoblkaluga.ru/sub/education/> (date of application: 01.12.2020).
6. Oder Minprosveshcheniya Russia on 21.05.2020 № 257 «Ob osobennostyakh provedeniya gosudarstvennoi itogovoi attestatsii po obrazovatelnykh programmam srednego professionalnogo obrazovaniya v 2019/20 uchebnom godu» <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202005250060> (date of application: 01.12.2020).
7. Order Ministry of Education and Science Kaluga region on 03.06.2020 № 659 (st.reg. on 15.06.2020 № 9666) «Ob osobennostyakh provedeniya gosudarstvennoi itogovoi attestatsii po obrazovatelnykh programmam srednego professionalnogo obrazovaniya v professionalnykh obrazovatelnykh organizatsiyakh, raspolozhennykh na territorii Kaluzhskoi oblasti, v 2019/20 uchebnom godu» <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/4001202006230005> (date of application: 01.12.2020).
8. Sistema SPO v usloviyakh pandemii: regionalnye praktiki/ F.F. Dudyrev, A.I. Shabalin, K.V. Anisimova; ed. by F.F. Dudyrev, Nat. Res. uni. «Vysshaya shkola ekonomiki», Istitute of Education, Electronic edition. [https://ioe.hse.ru/data/2020/06/05/1602310223/%D0%A1%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%B5%D0%BC%D0%B0%20%D0%A1%D0%9F%D0%9E%20%D0%B2%20%D1%83%D1%81%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D1%8F%D1%85%20%D0%BF%D0%B0%D0%BD%D0%B4%D0%B5%D0%BC%D0%B8%D0%B8\\_1.06.pdf](https://ioe.hse.ru/data/2020/06/05/1602310223/%D0%A1%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%B5%D0%BC%D0%B0%20%D0%A1%D0%9F%D0%9E%20%D0%B2%20%D1%83%D1%81%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D1%8F%D1%85%20%D0%BF%D0%B0%D0%BD%D0%B4%D0%B5%D0%BC%D0%B8%D0%B8_1.06.pdf) (date of application: 01.12.2020).
9. Praktika distantsionnogo obrazovaniya, v tom chisle v usloviyakh pandemii. [https://ioe.hse.ru/school\\_distant](https://ioe.hse.ru/school_distant) (date of application: 01.12.2020).

УДК 378.016

*А.Г. Биба, Н.Э. Котолупова*  
**СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА  
К ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ ПРОДУКТИВНОМУ ЧТЕНИЮ**

*Аннотация:* Статья посвящена проблеме подготовки учителя начальных классов к обучению младших школьников продуктивному чтению. Уточняется сущность продуктивного чтения применительно к младшему школьному возрасту, перечисляются его виды и соответствующие умения учащихся, определяется роль продуктивного чтения в развитии познавательной деятельности и учебной самостоятельности младших школьников. На основании анализа технологии продуктивного чтения выделяются профессиональные знания и умения педагога по формированию у учащихся действий продуктивного чтения. Они включают в себя сведения о структуре читательской деятельности и закономерностях восприятия и понимания читателем художественного текста, о задачах ознакомительного, изучающего и рефлексивного видов чтения, входящих в понятие продуктивного чтения; сведения о последовательности анализа художественного текста; умения вести дискуссию и формулировать вопросы и суждения относительно содержания текста, инициирующие диалог учащихся.

*Ключевые слова:* продуктивное чтение, читательская деятельность, восприятие и понимание художественного текста, профессиональная готовность педагога.

Для современного школьника чтение является важнейшим инструментом информационной деятельности. Начальная школа призвана подготовить ребёнка к чтению текстов любого вида и дальнейшему использованию продуктивного чтения в средних и старших классах. При этом результат обучения прежде всего зависит от учителя: сможет ли он сформировать у детей читательские умения. В связи с этим, будущему педагогу начального образования необходимо владеть информацией о содержании умений детей, составляющих продуктивное чтение, и о методических средствах их формирования [2, с. 22]. В современных учебниках и пособиях по методике обучения чтению в начальных классах этой информации недостаточно, поэтому требуется определить содержание подготовки будущих учителей к обучению детей продуктивному чтению, что является целью данной статьи.

Для целенаправленного формирования умений продуктивного чтения у младших школьников педагогу необходимо понимать суть данного вида чтения и его роль в обучении и развитии школьников [1, с. 16]. Продуктивное чтение – полноценное восприятие и понимание текста читателем, в процессе которого он занимает активную позицию по отношению к содержанию и форме представленной информации. Технология продуктивного чтения (смыслового чтения) – это образовательная технология, которая опирается на законы читательской деятельности, благодаря которой происходит полноценное восприятие и понимание текста учащимся, а также происходит выработка чита-

тельской позиции по отношению к тексту и его автору [3, с. 7]. В процессе продуктивного чтения младший школьник целенаправленно организует поиск информации в прочитываемом тексте. Таким образом, чтение становится продуктивным, когда:

- ученик приступает к чтению осознанно, держа в уме определенную познавательную (учебную) цель;

- ученик владеет инструментарием поиска информации в рамках текста;

- ученик извлекает информацию из содержания и формы текста;

- ученик предполагает дальнейшее использование полученной информации.

Продуктивное чтение имеет существенные преимущества:

- быстрое извлечение точной информации в соответствии с читательской задачей;

- наработка большого словарного запаса.

Из книг и статей ученик постоянно черпает новые слова и выражения, которые переходят в пассивный, а затем и в активный личный словарный запас;

- усвоение грамматики. Чтение дает возможность регулярно видеть и проговаривать грамматические конструкции, которые со временем прочно закрепляются в сознании;

- тренировка орфографии. Зрительная память служит мостом между чтением и грамотностью ученика. Читая, он просматривает слова и фразы и запоминает их графическую форму, которая затем легче воспроизводится на письме [13, с. 19]. Понимание учителем роли продуктивного чтения поддерживает его мотивацию.

вацию к формированию соответствующих умений у школьников, обеспечивает системность и целенаправленность данной работы.

Ключевая характеристика продуктивного чтения – его осознанность, выражающееся в понимании прочитанного и в ориентации в структуре содержания. Ученику, использующему продуктивное чтение, не требуется заучивать наизусть массивы информации, он структурирует текст для выявления его внутренней логики, преодолевает языковую избыточность, обобщая и выделяя при этом главное, может привлекать для понимания конкретного текста сторонние источники информации [12, с. 11]. В связи с этим, педагогу нужно понимать, что продуктивное чтение выражается в осознанной деятельности учащегося, направленной на понимание текста в диалоге с учителем, построенном на правильно заданных вопросах; качество организации данной деятельности обеспечивает дивергентное мышление как учителя, так и ученика.

Продуктивное чтение предполагает активную работу с текстом самого ученика: до чтения, во время и после чтения, что обусловлено этапами восприятия произведения (антиципацией, первичным синтезом, подробным анализом и вторичным синтезом) [5]. На каждом этапе ученик ставит перед собой

читательскую задачу, обращается к тексту, задает вопросы. Кроме того, в рамках продуктивного чтения ученик активно взаимодействует с другими учениками в дискуссии и с учителем в диалоге. В зависимости от этапа восприятия произведения младшие школьники осуществляют ознакомительное чтение, при котором воспринимается общая информация и осознается тема текста; изучающее чтение, заключающееся в обнаружении точной информации в полном объеме; рефлексивное чтение, в процессе которого ученик вступает в диалог с автором, предвосхищает определенные события по мере чтения, оценивает поступки героев, осознает идейный замысел произведения.

Таким образом, ключевая компетенция педагога в условиях обучения продуктивному чтению – способность к достижению полноценного понимания текста учеником. Чтобы достичь этого, учителю необходимо владеть методом диалога и умением задавать правильные вопросы, которые в диалоге с учеником приводят того к пониманию фактического содержания текста и его подтекста [4]; кроме того, учитель должен уметь моделировать дискуссию. Следовательно, работа педагога по обучению продуктивному чтению – сложная, многоплановая деятельность. Представим модель данной деятельности (рисунок 1).

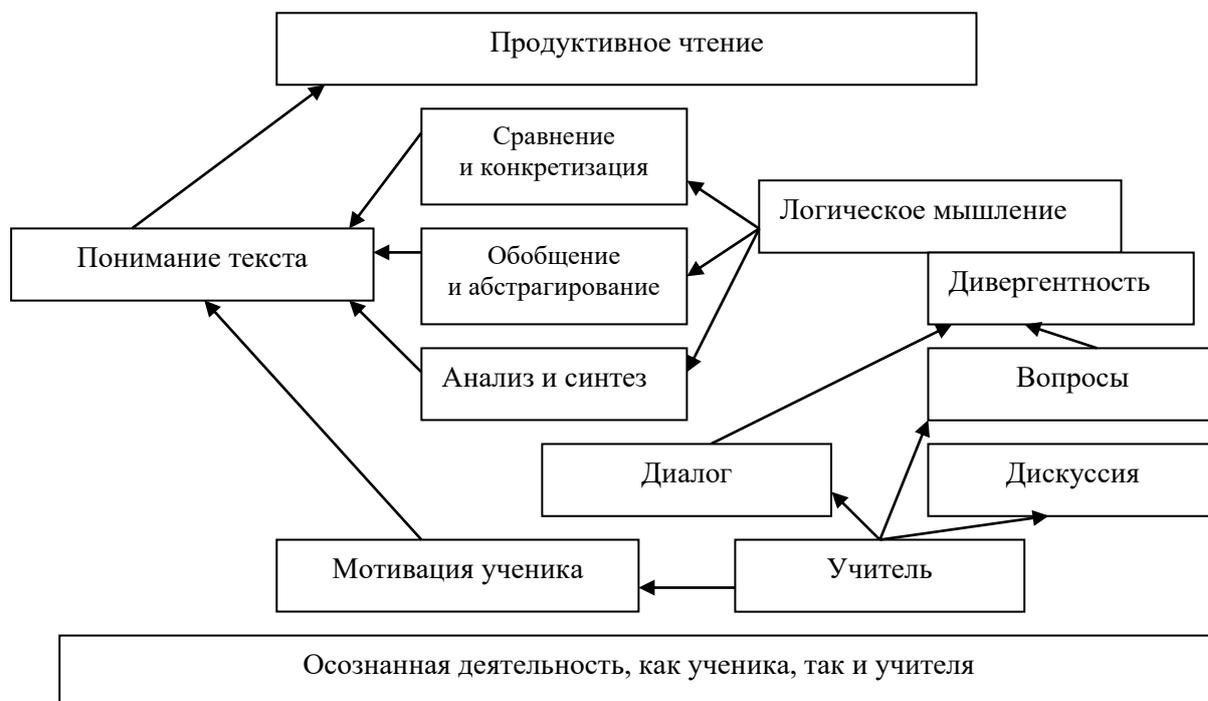


Рисунок 1 – Модель деятельности учителя по организации продуктивного чтения

Ключевое условие продуктивного чтения – осознанность деятельности, как ученика, так и учителя. Учитель должен понимать цель своей деятельности, осознано использовать соответствующие средства обучения, ученик же должен осознанно относиться к процессу обучения [11]. Проблема же многих учителей и учеников в том, что один действует в рамках программы стандартным набором методов, другой посещает уроки, не понимая не только того, что на них происходит, а и того, зачем вообще эти уроки нужны. Поэтому осознанная, мотивированная деятельность – это фундамент продуктивного чтения. Учителю полезно иметь в виду, что мотивация к продуктивному чтению у младших школьников создается 1) за счёт предварительной беседы по определенной проблеме поведения человека, связанной с темой (или идеей) текста; 2) за счёт создания потребности в информации, которую можно извлечь из текста; 3) за счёт обсуждения читательских предпочтений учащихся и инициации обмена мнениями относительно жанра, тематики текста.

Учитель должен помочь ученику достичь понимания текста не подсказками, не толкованием его содержания, а вместе с учеником проникнуть в его сущность. Достичь этого можно посредством вопросов, заданий и совместного рассуждения. Высказывание учителем собственного мнения относительно фактического содержания или подтекста не является подсказкой, а приемом, который инициирует размышления школьников. Педагог в системе продуктивного чтения не оказывает давление на ученика посредством прямого руководства, инструкций или советов. Он в первую очередь умеет слушать, умеет перефразировать свои вопросы, он призван стимулировать осознанность деятельности ученика [6].

Задавая вопросы ученикам, вовлекая их в рассуждение, учитель в диалоге активизирует детское мышление, развивает такую его характеристику, как дивергентность, то есть способность генерировать несколько решений какой-либо проблемы, смотреть на проблему с разных сторон. Именно дивергентность позволяет проникнуть в смысл написанного и достичь понимания за счет постижения коннотаций, заложенных автором текста.

С помощью вопросов, учитель корректирует обсуждение и направляет к результату, с помощью вопросов в диалоге с учеником учитель способен поддерживать мотивацию учеников к чтению [14, с. 22]. Педагогу следует знать о типах вопросов, которые предлагаются млад-

шим школьникам в процессе продуктивного чтения:

- вопросы, инициирующие постановку читательской задачи;
- вопросы на антиципацию содержания текста;
- вопросы для воспроизведения и уточнения фактического содержания текста;
- вопросы для установления причинно-следственных связей в тексте;
- вопросы для сопоставления событий, поступков героев, характеров действующих лиц;
- вопросы, инициирующие обобщение содержания, отделение главного от второстепенного;
- вопросы на установление связи между содержанием и формой произведения (в т.ч. для анализа языка художественного произведения);
- вопросы, инициирующие высказывание впечатлений о прочитанном, мнений относительно поведения героев, идеи текста.

Формирование умений продуктивного чтения осуществляется поэтапно в соответствии с этапами читательской деятельности. Рассмотрим этапы деятельности учителя и учеников на уроках в рамках технологии продуктивного чтения.

На первом этапе работы с произведением учитель должен задать ряд вопросов для прогнозирования содержания текста по названию, по автору (если произведения этого автора уже изучались ранее, то можно посредством вопросов заострить внимание учеников на стиле писателя и затем на основе ответов школьников дать возможность им сформулировать предположения о содержании нового текста), по представленным иллюстрациям к тексту (дополнительные иллюстрации учитель может заранее подготовить к уроку), по ключевым словам, которые педагог заранее выделяет из произведения и представляет их детям. Таким образом, на рассматриваемом этапе учитель мотивирует учеников изучать конкретное произведение конкретного автора. Важно услышать ответы учеников: возможно, некоторые из них будут вполне зрелыми и с их помощью можно перейти ко второму этапу работы с текстом. Если ответы будут поверхностными, то сам педагог дает образец рассуждения, антиципации и привлекает школьников к обсуждению его идей. Заканчивается данный этап постановкой (осмыслением) читательской задачи.

На втором этапе работы с текстом должно осуществиться его восприятие и понимание,

которое выразится в дальнейшей интерпретации содержания учениками.

Процессы восприятия и понимания текста – многоуровневые процессы [12]. Прежде всего, учащиеся охватывают поверхностное общее содержание на первичном чтении. Его главная задача: вызвать и зафиксировать первичные впечатления школьников от прочтения. Такая фиксация может осуществляться в процессе беседы на уроке или письменно [7, с. 483]. С целью инициации эмоционального отношения к произведению учителю рекомендуется задавать ученикам следующие вопросы: «Кто из героев понравился? Кто из героев не понравился? Кто из героев запомнился? Какой момент в тексте запомнился? Что почувствовали в определенный момент повествования? и т.п.». Педагогу необходимо просить детей обосновать или уточнить свои оценочные суждения. Также важно иметь в виду, что на данном этапе учащиеся могут давать поверхностные, ошибочные ответы (суждения), и учителю не нужно их разрушать; ему рекомендуется включаться в процесс обмена впечатлениями, соглашаться с детьми или высказывать противоположные суждения, также мотивируя их.

Затем текст перечитывается с постановкой вопросов автору текста. Вопросы могут ставиться учениками, как к конкретной части текста, так и в целом к идее части текста или всего текста. Происходит смысловой анализ текста, ученик ведет «диалог» с автором. Это важный этап, потому что в правильно поставленном вопросе уже может содержаться половина ответа. В результате «беседы с автором» происходит осмысление текста. Для осуществления такой работы учителю рекомендуется перед вторичным чтением задать ученикам проблемный вопрос относительно поступка героя или сложившихся обстоятельств (например, при чтении рассказа К. Паустовского «Барсучий нос»: «Кто виноват в том, что барсук пострадал: сам любопытный, неосторожный зверь или люди, которые не предупредили беду?»). По ходу чтения текста педагогу рекомендуется останавливать ученика и спрашивать детей, какой вопрос они бы хотели задать автору.

Однако диалог может вызвать трудности у младших школьников, поскольку многие тексты непонятны без контекста, в котором они были написаны. Для понимания содержания значительной части произведений в начальной школе необходимо знание исторического контекста (для современных детей детали быта, социальных отношений в рассказах середины XX века уже история), а также биографии авто-

ра – это так называемая затекстовая информация и такой информации для ученика может потребоваться много, чтобы в итоге прийти до смыслов произведения [10]. Для преодоления названных трудностей учитель должен изложить затекстовую информацию или правильно сформулировать предварительное задание, которое бы позволило ученикам самим познакомиться с необходимым объемом затекстовой информации. Целесообразно с данной информацией ученикам знакомиться до урока, по крайней мере, актуализировать знания исторического периода, в котором происходят события. Проблема возникает, так как довольно часто изучение истории в школе не сопрягается с изучением литературы, поэтому ученикам приходится разбираться в определенном историческом периоде самостоятельно. В таком случае, учителю рекомендуется формировать представления об исторических реалиях, описываемых в произведении, на подготовительной беседе перед чтением текста.

На втором этапе продуктивного чтения ученики должны осознать текстовой зачин и концовку произведения, разобраться с авторскими тропами: чаще всего именно непонимание авторских тропов приводит к непониманию художественного языка автора. Также у учеников возникают проблемы с пониманием подтекста литературных произведений вследствие недостаточного жизненного опыта или несовершенства аналитико-синтетических операций. Ко всему указанному, в случае непонимания, ученик должен ставить вопросы и обращаться с ними к педагогу (выполняющему в этот момент роль автора). В помощь детям, учителю рекомендуется использовать прием аналогии, обращаясь к их жизненному опыту или приводить примеры из собственного опыта; вспоминать уже известные учащимся художественные образы и авторские приемы для их создания.

В результате перечитывания текста, постановки вопросов и ответов на них возникает ученическая интерпретация литературного произведения, что и является основным результатом читательской деятельности. После прочтения текста ученик должен ответить себе на главные вопросы: что хотел сказать автор всем своим произведением, с какой целью написан авторский текст, какой набор смыслов хотел нам донести автор в своем произведении [8].

На третьем этапе работы с текстом происходит коллективное обсуждение произведения. Этот этап крайне важен для выявления и прояснения всех структурных элементов тек-

ста, которые были выявлены учениками в процессе чтения. Учитель выступает модератором дискуссии, дискуссия ведется по определенному плану. Педагог последовательно задает вопросы, касающиеся прояснения элементов произведения. На этом этапе ученики помогают осмыслить значение выявленных тропов тем, кто их не понял. Коллективно выявляют подтекст произведения. Для этого педагогу требуется организовать вторичный синтез произведения: помочь младшим школьникам обобщить содержание, выделить главные моменты в произведении, установить между ними причинно-следственные связи, инициировать формулировку заключительных суждений (вывода). Обязательно совместно формулируется ответ на вопрос о том, что хотел сказать автор в своем произведении, какой набор смыслов им был сформирован. Учитель должен вести дискуссию и задавать вопросы, активизируя ее в случае затухания, также обратить внимание учеников на какие-то аспекты, которые не прозвучали в дискуссии.

Обобщая сказанное, можно определить необходимые учителю знания, умения и навыки, чтобы работать по технологии продуктивного чтения и формировать у детей соответствующие умения:

– предметные: умение анализировать литературное произведение, знать исторический контекст и моменты биографии писателей, связанные с написанием произведений;

– коммуникативные: умение слушать и слышать учеников, умение осуществлять диалог с учениками, высказывать свое мнение и обсуждать его с детьми; умение модерировать

дискуссию, умение чувствовать настроение аудитории и ее затруднения, умение актуализовать знания учащихся и мотивировать их к изучению нового;

– логические: уметь производить логические операции анализа, синтеза, сравнения, обобщения и др. на уровне, достаточном для работы по рассматриваемой технологии, генерировать вопросы, обладать способностью рассматривать объект с разных сторон (преодолеть линейность и узость мышления);

– метапредметные: владеть механизмом понимания текста (складывается из предметных и логических умений) и иметь способность к научению понимания текстов учениками, уметь планировать, прогнозировать и обладать стрессоустойчивостью.

В целом, учитель должен уметь работать с младшими школьниками над пониманием текста, а это наиболее сложный элемент рассматриваемой технологии, поскольку предполагает знание лексики, грамматики, семантики, понимание принципа смыслообразования, как взаимодействия сигнификатов с коннотациями [9].

Таким образом, применение технологии продуктивного чтения требует от учителя большого количества специальных литературоведческих, психолингвистических и методических знаний и умений; смещения работы на уроке литературного чтения со знаниевых позиций к развивающим; ведения беседы по произведению в форме дискуссии; анализа текста как целостного литературного произведения; перестройки мышления с линейного, конвергентного на дивергентное.

#### *Список литературы:*

1. Биба, А.Г. Проблема подготовки будущих учителей к реализации системно-деятельностного подхода в обучении младших школьников / А.Г. Биба // Педагогический вестник. – Научный журнал. – Ялта – Новосибирск: Изд. АНС «СибАК», 2018. – Вып. 5. – 137 с. – С.16-18
2. Биба, А.Г. Ресурс содержания литературного чтения в развитии информационных умений у младших школьников / А.Г. Биба, О.А. Давыдова // Научные труды Калужского государственного университета имени К.Э. Циолковского. Серия: Психолого-педагогические науки. 2018. –Калуга: Издательство КГУ имени К.Э. Циолковского, 2018. – 580 с. – С. 22-25.
3. Бунеева, Е.В. Технология продуктивного чтения: её сущность и особенности использования в образовании детей дошкольного и школьного возраста / Е.В. Бунеева, О.В. Чиндилова. – М: Баласс. 2014. – 43 с.
4. Гиршман, М.М. Литературное произведение: теория и практика анализа / М.М. Гиршман. – М.: Высшая школа, 1991. – 160 с.
5. Дроздова, Т.А. Психологические особенности понимания текста как процесса / Т.А. Дроздова // Психологические механизмы порождения и восприятия текста / под ред. И.А. Зимней. – М.: Педагогика, 1985. – С. 106-119.
6. Дыбленко, С.А. Обучение диалогу с текстом: взгляд психолога и взгляд учителя / С.А. Дыбленко, О.В. Соболева // Начальная школа плюс до и после. – 2002. – № 8. – С. 18-22.

7. Kamalova, L.A., Koletvinova, N.D. The Problem of Reading and Reading Culture Improvement of Students Bachelors of Elementary Education in Modern High Institution / L.A. Kamalova, N.D. Koletvinova // International Journal of Environmental & Science Education. – 2016. – № 11(4). – P. 473-484.
8. Каракозов, Р.Р. Процесс смыслообразования при чтении художественной литературы / Р.Р. Каракозов // Вопросы психологии. – 1987. – № 2. – С. 122-128.
9. Колосова, Е.А. Детское чтение в современной России: социальные функции, структура и практики: Автореф. дисс. .... кандидата соц. наук / Е.А. Колосова. – М., 2011.
10. Мартишина, Н. Задачи литературы в современном социуме [Электронный ресурс] / Н. Мартишина // Проза.ru. Российский литературный портал. – Режим доступа: <https://www.stihi.ru/2012/07/26/8185%20> (дата обращения: 11.11.2020).
11. Подмятникова, Л.С. Технология продуктивного чтения как условие реализации требований ФГОС / Л.С. Подмятникова // Естественнонаучное образование в современном мире. Материалы Международной научно-практической конференции / ответст. ред. Е.Г. Митина. – 2019. – С. 157-164.
12. Светловская, Н.Н. Обучение чтению и законы формирования читателя / Н.Н. Светловская // Начальная школа. – 2003. – № 1. – С. 11-18.
13. Соболева, О.В. Обучение диалогу с текстом: Взгляд психолога и взгляд учителя / О.В. Соболева, С.А. Добыленко // Начальная школа плюс До и После. – 2002. – № 8. – С. 18-22.
14. Фостер, Т. Искусство чтения: как понимать книги / Томас Фостер. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2015. – 291 с.

**A.G. Biba, N.E. Kotolupova**  
**CONTENT OF TEACHER'S TRAINING TO TEACHING CHILDREN**  
**PRODUCTIVE READING**

*Annotation:* The article is devoted to the problem of preparing primary school teachers to train primary schoolchildren in productive reading. The article clarifies the essence of productive reading in relation to primary school age and describes its types and corresponding pupils' skills, it defines the role of productive reading in the development of the cognitive activity and educational skills of primary schoolchildren. Based on the analysis of the productive reading technology, the teacher's professional knowledge and skills of formation actions of productive reading among pupils are determined. They include information about the structure of a reader's activity and the laws of perception and understanding a literary text by the reader, about the tasks of introductory, comprehensive and reflective types of reading included into the concept of productive reading; information about the sequence of the literary text analysis; skills to lead the discussion and formulate questions and opinions about the content of the text, generating a dialogue among the pupils.

*Key words:* productive reading, reading skills, perception and understanding of a literary text, professional teacher's education.

*Refernces:*

1. Biba A.G. Problema podgotovki budushchikh uchitelei k realizatsii sistemno-deyatelnostnogo podkhoda v obuchenii mladshikh shkolnikov. Pedagogichesky vestnik. – Nauchny zhurnal: - Yalta – Novosibirsk: PH ANS “SibAK”, 2018. – Iss. 5. – 137 p. P.16-18.
2. Biba A.G., Davydova, O.A. Resurs soderzhaniya literaturnogo chteniya v razvitii informatsionnykh umeny u mladshikh shkolnikov // Nauchnye trudy Kaluzhskogo gosudarstvennogo universiteta imeni K.E. Tsiolkovskogo. Seria: Psikhologo-pedagogicheskiye nauki. 2018. – Kaluga: PH KSU named after K.E. Tsiolkovsky, 2018. – 580 p. P. 22-25.
3. Buneeva E.V., Chindilova O.V. Tekhnologiya produktivnogo chteniya: eyo sushchnost i osobennosti ispolzovaniya v obrazovanii detei doshkolnogo i shkolnogo vozrasta / E.V. Buneeva, O.V. Chindilova. M.: Balass. 2014.- 43 p.
4. Girshman, M.M. Literaturnoye proizvedeniye: teoriya i praktika analiza / M.M. Girshman. – M.: Vysshaya shkola, 1991. – 160 p.

5. Drozdova, T.A. Psikhologicheskiye osobennosti ponimaniya teksta kak protsessa // Psikhologicheskiye mekhanizmy porozhdeniya i vospriyatiya teksta / ed. by I.A. Zimnyaya. – M.: Pedagogika, 1985. – P. 106-119.
6. Dyblenko, S.A., Soboleva, S.A. Obucheniye dialogu s tekstom: vzglyad psikhologa i vzglyad uchitelya / S.A. Dyblenko, O.V. Soboleva / Nachalnaya shkola plus do i posle. - 2002. - № 8. – P. 18-22.
7. Kamalova, L.A., Koletvinova, N.D. The Problem of Reading and Reading Culture Improvement of Students Bachelors of Elementary Education in Modern High Institution/ L.A. Kamalova, N.D. Koletvinova // International Journal of Environmental & Science Education. 2016. № 11(4). P. 473-484.
8. Karakozov, R.R. Protsess smysloobrazovaniya pri cheniі khudozhestvennoi literatury / R.R. Karakozov // Voprosy psikhologii. – 1987. – № 2. – P. 122-128.
9. Kolosova E.A. Detskoye chteniye v sovremennoi Rossii: sotsialnye funktsii, struktura i praktika: Abstract diss ... Cand. Soc. Sc. M., 2011.
10. Martishina, N. Zadachi literatury v sovremennom sotsiume [Electronic resource] // Proza.ru. Rossiisky literaturny portal. URL: <https://www.stihi.ru/2012/07/26/8185%20> (Date of application: 11.11.2020).
11. Podmyatnikova, L.V. Tekhnologiya produktivnogo chteniya kak usloviye realizatsii trebovaniy FGOS / L.S. Podmyatnikova // Estestvennonauchnoye obrazovaniye v sovremennom mire. Materials International scientific-practical conference. Res. ed. E.G. Mitina. 2019. – P. 157-164.
12. Svetlovskaya, N.N. Obucheniye chteniyu i zakony formirovaniya chitatelya / N.N. Svetlovskaya // Nachalnaya shkola. 2003. № 1. P. 11–18.
13. Soboleva, O.V., Dyblenko, S.A. Obucheniye dialogu s tekstom: vzglyad psikhologa i vzglyad uchitelya / O.V. Soboleva, S.A. Dyblenko // Nachalnaya shkola plus Do i Posle. 2002. № 8. P. 18-22.
14. Foster T. Iskusstvo chteniya: kak ponimat knigi / Thomas Foster. – Moscow: Mann, Ivanov i Ferber. 2015. - 291 p.

УДК 378.14

*О.А. Павлова*  
**МЕТАПРЕДМЕТНЫЙ ПОДХОД  
К ФОРМИРОВАНИЮ ЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ  
У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ**

*Аннотация:* В статье рассматриваются существенные аспекты формирования логической компетентности как обобщенного показателя профессиональной подготовки студентов бакалавриата педагогического образования в рамках изучения дисциплин методико-математического цикла в условиях реализации компетентностного подхода в образовании. Логическая компетентность проявляется в готовности и способности к актуализации и преобразованию личностного и профессионального опыта в процессе организации мышления через структурирование поставленной задачи, выделение и распределение необходимых для ее разрешения приемов и операций. Содержание понятия логическая компетентность раскрывается через описание её компонентов: когнитивный (знания), деятельностный (умения и опыт) и мотивационно-ценностный (отношение и готовность реализовывать). Выделены критерии сформированности логической компетентности и выстроена система работы по её формированию у будущих учителей начальных классов на основе метапредметного подхода.

*Ключевые слова:* подготовка бакалавров, метапредметный подход, формирование профессиональных компетенций, логическая компетентность, методико-математическая подготовка.

В основе современного педагогического образования лежит компетентностный подход, ориентированный на то, чтобы дать будущему учителю не только инструментарий, но и способ действия в изменяющихся условиях обучения и профессиональной деятельности. Сущность такого подхода отражается в категориях «компетенция» и «компетентность»: компетенция – совокупность взаимосвязанных качеств личности (квалификационная характеристика, личностные качества), обуславливающих продуктивную деятельность в той или иной области; компетентность – способность применять компетенции для достижения запланированного результата, наличие опыта такой деятельности (А.В. Хуторской). Обобщенным показателем профессиональной подготовки выпускника вуза выступает сформированность логической компетентности (Н.И. Мартишина).

Логическая компетентность включает коммуникативные навыки, навыки работы с информацией и навыки организации мышления столь важные для широкого круга профессий, включая профессию учителя. Она проявляется в готовности и способности к актуализации и преобразованию личностного и профессионального опыта в процессе организации мышления через структурирование поставленной задачи, выделение и распределение необходимых для её разрешения приемов и операций. Сформированность выделенных компонентов определяет готовность субъекта к обучению вообще и в дальнейшем к профессиональной деятельности в условиях необходимости опера-

тивного приобретения новых знаний и умений в условиях постоянного изменения содержания и характера работы [2, с. 129].

В условиях многоуровневой подготовки предпосылки для формирования логической компетентности имеются в рамках всех учебных дисциплин, однако в наибольшей степени разрешение данного вопроса связывают с изучением базового курса общей логики (уровень бакалавриата) и специализированного курса логики и методологии научного исследования (уровень магистратуры) [2; 15]; с использованием образовательного потенциала математики [1] и развитием критического мышления [6]. Но целенаправленной работы по формированию логической компетентности не ведется, а трудности с этим связанные имеют место и проявляются уже в процессе обучения [2].

В то же время актуальность владения вышеназванной компетенцией у будущих учителей начальных классов предопределена двумя значимыми факторами. С одной стороны, именно логическая культура как качество личности, лежащее в основе логической компетентности, позволяет учителю организовывать образовательный процесс, вести рассуждения и делать выводы, не вступая в противоречие с ключевыми законами логики. С другой стороны, именно учитель начальных классов закладывает фундамент для логического развития младших школьников. При этом могут реализовываться разные методические аспекты: развитие логических приемов в процессе освоения знаний [13]; формирование логического мыш-

ления и основ логической культуры на уроках математики и в дополнительном математическом образовании [3; 8; 15]; развитие самостоятельности суждений обучающихся на основе операций конъюнкции, дизъюнкции, импликации, эквиваленции, отрицания [9] и пр.

В данной статье выделим те дополнительные возможности, которые имеются для формирования логической компетентности в процессе подготовки будущих учителей начальных классов. В основе исследования будет лежать методико-математическая подготовка обучающихся.

Теоретические и практические аспекты методико-математической подготовки представлены в публикациях: организация учебно-воспитательного процесса в условиях профессиональной подготовки [4]; формирование понятийного аппарата у студентов и подготовка к соответствующему виду профессиональной деятельности [11; 14]; стимулирование профессионального саморазвития будущего учителя [5; 7]; организация самостоятельной работы студентов в условиях компетентностного обучения [12]; оценивание метапредметных результатов учебной деятельности студентов педагогического вуза в условиях компетентностной модели обучения [10].

Структура логической компетентности, как и любой другой, может быть представлена тремя компонентами: когнитивный (знания), деятельностный (умения и опыт) и мотивационно-ценностный (отношение и готовность реализовывать). Когнитивный компонент характеризуется способностью понимать математические единицы и основные законы логики (закон тождества, закон непротиворечия, закон исключенного третьего, закон достаточного основания и пр.). Деятельностный компонент определяется самостоятельным овладением умениями и навыками, позволяющими решать различные коммуникативные задачи, строить суждения и умозаключения на основе законов логического мышления. Ценностный компонент является основным компонентом, лежащим в основе логической деятельности, и включает не только мотивы, интересы, желания, но и потребность в овладении логической культурой и её формировании у своих воспитанников.

Как следствие, к основным критериям сформированности логической компетентности можно отнести:

– сформированность предметного слоя (знание формул, определений, законов, теорий);

– сформированность операционального слоя (знание структуры компетенции, примеров применения, типичных ошибок в применении);

– осознанность (обоснование применения теории к реальным ситуациям, обоснование природы ошибок, проявление критичности мышления);

– самостоятельность (безошибочное применение в новых/измененных условиях, наличие рефлексии по отношению к собственному опыту).

Проанализируем потенциал основных дисциплин методико-математической направленности. Изучение дисциплины «Математические основы начального школьного образования» начинается с раздела «Элементы логики: общие понятия», в который входят несколько важных тем: множества и операции над ними, математические понятия, математические предложения, математические доказательства. Логические сведения этого раздела имеют не только внутриспредметное математическое, но и общекультурное значение.

Включение общелогического материала в данный курс оправдано тем, что логические формы и отношения присутствуют здесь в чистом, не завуалированном виде, что способствует осознанному освоению содержания предмета. Знакомство с языком теории множеств и математической логики, выполнение заданий на перевод с естественного языка на знаково-символический и обратно способствуют более качественному освоению и математического материала, и материала иных предметных областей, а также формируют умение лаконично, обоснованно выражать свои мысли, проводить рассуждения, избегая двусмысленности и недопонимания. В целом изучение данной дисциплины направлено на формирование грамотной математической речи будущего учителя.

В процессе знакомства с вопросами «объем и содержание понятия», «отношения между понятиями», «операции с понятиями», «способы определения понятий и типичные ошибки» используются не только математические примеры. При определении математических понятий у студентов формируются такие общелогические умения, как формулирование определения, подведение под понятие (распознавание объектов по названным в определении существенным признакам), выполнение дедуктивных рассуждений.

Становлению у студентов логической компетентности в профессиональной деятельности в соответствии с ФГОС НОО, ФГОС ВО,

Профессиональным стандартом педагога в сфере начального общего образования способствует изучение дисциплины «Логико-математическое развитие младших школьников». Приобретаемые студентами логико-математические знания не должны оставаться мертвым грузом, а постоянно работать. Названный курс решает следующие задачи: развитие у студентов логического и алгоритмического мышления, умения аргументированно строить высказывания; формирование у студентов научного представления о формах познания и особенностях их развития у детей младшего школьного возраста; формирование представления о современных направлениях начального логико-математического образования, связанных с его гуманизацией и дифференциацией, реализацией развивающей функции обучения в контексте системно-деятельностного и технологического подхода к построению учебного процесса.

Сравнивая формы чувственного познания (ощущение, восприятие, представление) и формы познания через абстрактное мышление (понятие, суждение, умозаключение), студенты приходят к выводу, что чувственное познание позволяет увидеть лишь внешние стороны предмета (его признаки, свойства). Внутренние, существенные признаки окружающих объектов, законы внешнего мира, мышления человека помогает познать абстрактное мышление. Приемы и операции логического мышления (анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстрагирование, классификация и пр.), а также особенности их развития у детей дошкольного и младшего школьного возраста являются отдельными темами изучения [8; 9; 13; 15].

Анализируя содержание современных учебников математики для начальной школы, студенты насчитывают более двухсот различных понятий. Аналогичная работа проводится по другим предметным линиям. Студенты анализируют системы лингвистических, искусствоведческих, естественно-научных понятий. Возникает необходимость в их группировке, систематизации. Какое основание выбрать для классификации? Какие признаки будут существенными, а какие не существенными? Как проверить правильность выполнения классификации? Теоретические знания для ответа на эти и другие вопросы берутся из ранее изученного курса математики.

Отвечая на вопросы, что такое научное понятие, какие есть виды понятий, мы подходим к следующей проблеме: как происходит процесс формирования новых понятий у учени-

ков, каковы основные этапы этого процесса? Организация этой работы подробно представлена в наших публикациях [11, с. 128-129], [14, с. 55]. Выводы, к которым приходят студенты в ходе такой работы, состоят в следующем: в начале работы над понятием важно создать условия для накопления учащимися эмпирического опыта; заключительным этапом формирования понятия будет выделение новых признаков и свойств изучаемого явления, встраивание нового понятия в систему уже сформированных. И этот этап не ограничивается временными рамками.

Изучив основы математической науки, методы математических рассуждений, логические нормы математического языка, студент готов к овладению методикой обучения математике младших школьников. В дальнейшем студенты должны осознать, что для освоения любой предметной области (математической, лингвистической, естественно-научной, художественно-эстетической и пр.) будут вовлекаться как специфические для данной области приемы познавательной деятельности, так и общие, универсальные (Н.Ф. Талызина). Формирование логической культуры младших школьников, закладывание основ логического мышления начнется именно с формирования логических приемов мышления. Очень благоприятными условиями для их формирования обладает математика, однако и другие учебные предметы представляют богатое поле для отработки приобретенных навыков анализа, сравнения, классификации и пр.

Таким образом, именно методико-математическая подготовка коррелирует логические и математические виды познавательной деятельности на основе инвариантного знания, которое может быть перенесено на другие предметные области.

В целом формирование логической компетентности будущего педагога носит метапредметный характер, поскольку система научных понятий является фундаментом любого систематизирующего знания [11, с. 125]. Применяв метапредметный подход к изучению дисциплин методико-математической направленности с точки зрения формирования логической компетентности будущих учителей, мы пришли к следующим выводам:

1. При изучении дисциплин «Логика» и «Математика», относящихся к социокультурному и естественнонаучному модулю – единому для всех профилей в рамках подготовки по направлению «Педагогическое образование», закладывается фундамент для когнитив-

ного и деятельностного компонентов логической компетентности.

2. Развитие логической компетентности должно осуществляться через содержание всех учебных дисциплин методико-математической направленности. Важный вклад вносит дисциплина «Математические основы начального школьного образования», которой отводится роль первого элемента в этой цепочке.

3. Системообразующую роль в формировании логической компетенции будущих учителей начальных классов может выполнять дисциплина «Логико-математическое развитие младших школьников» («Логическое развитие младших школьников»), знакомящая студентов с логическими приемами мышления и способами их формирования у младших школьников.

4. Заложенные в рамках изучения дисциплин методико-математической направленности предпосылки для формирования логической компетентности будущего учителя могут быть расширены на другие предметные области и соответствующие им методики.

Таким образом, формирование логической компетентности у будущих учителей начальных классов имеет метапредметную направленность. Однако остаются открытыми вопросы согласования логического содержания различных дисциплин, формирование системы учебных профессионально-ориентированных заданий, а также единообразие логико-методологических требований по организации учебной и внеучебной работы студентов.

*Список литературы:*

1. Варламова, Т.П. Элементы методики формирования логической компетентности студентов университета в процессе обучения математике / Т.П. Варламова // Современные наукоемкие технологии. – 2010. – № 7. – С. 234-242.
2. Мартишина, Н.И. Логическая компетентность как основа науки и профессионального образования / Н.И. Мартишина // Высшее образование в России. – 2011. – № 5. – С. 129-135.
3. Павлова, О.А. Механизмы стимулирования саморазвития логического мышления ребёнка в дополнительном математическом образовании / О.А. Павлова // Вопросы педагогики. – 2019. – № 12-1. – С. 188-193.
4. Павлова, О.А. Математический праздник как компонент методико-математической подготовки будущего учителя / О.А. Павлова, Н.И. Чиркова // Гуманизация образования. – 2018. – № 1. – С. 30-35.
5. 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
6. Турчевская, Б.К. Логическая компетентность и критическое мышление / Б.К. Турчевская, И.В. Брылина // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2-2. – С. 601-607.
7. Чиркова, Н.И. Возможности внеаудиторной работы в стимулировании саморазвития личности: методико-математический компонент / Н.И. Чиркова // Вопросы педагогики. – 2019. – № 12-1. – С. 294-298.
8. Чиркова, Н.И. Развитие логической культуры младших школьников на уроках математики / Н.И. Чиркова // Гуманизация образования. – 2017. – № 3. – С. 61-67.
9. Чиркова, Н.И. Роль логических высказываний в освоении знаний школьниками / Н.И. Чиркова // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Философские науки». – 2006. – № 4. – С. 126-132.
10. Чиркова Н.И. К вопросу оценивания метапредметных результатов учебной деятельности студентов педагогического вуза в условиях компетентностной модели обучения / Н.И. Чиркова, О.А. Павлова // Профильная школа. – 2019. – Т. 7. – № 4. – С. 3-9. – DOI: 10.12737/article\_5d677cc271f1b2.54296519.
11. Чиркова, Н.И. Метапредметная подготовка бакалавров к формированию математических понятий у младших школьников / Н.И. Чиркова, О.А. Павлова // Нижегородское образование. – 2018. – № 2. – С. 124-130.
12. Чиркова, Н.И. Организация самостоятельной работы студентов в условиях компетентностного обучения / Н.И. Чиркова, О.А. Павлова // Профильная школа. – 2019. – Т. 7. – № 2. – С. 15-20. – DOI: 10.12737/article\_5caf038400fc84.61478717.
13. Чиркова, Н.И. Развитие у младших школьников приема сравнения при изучении математики / Н.И. Чиркова, О.А. Павлова // Начальная школа. – 2018. – № 6. – С. 49-53.

14. Чиркова, Н.И. Формирование математических понятий у младших школьников / Н.И. Чиркова, О.А. Павлова // Стандарты и Мониторинг в образовании. – 2018. – № 2 (март – апрель). – С. 52-56. – DOI: 10.12737/article\_5acb6ca0954311.73464415.
15. Чиркова, Н.И. Формирование логической компетентности у младших школьников при освоении математического содержания / Н.И. Чиркова // Научные труды Калужского государственного университета имени К.Э. Циолковского Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, 2016. – С. 200-203.

*O.A. Pavlova*

### **META-SUBJECT APPROACH TO FORMATION OF LOGICAL COMPETENCY AMONG FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS**

*Abstract:* The article considers the essential aspects of the formation of logical competence as a generalized indicator of the professional training of undergraduate pedagogical education students within the framework of the study of disciplines of the methodological and mathematical cycle. Logical competence is manifested in the readiness and ability to actualize and transform personal and professional experience in the process of organizing thinking through the structuring of the task, the selection and distribution of techniques and operations necessary for its resolution. The content of logical competence concept is revealed through the description of its components: cognitive (knowledge), activity (skills and experience) and motivational-value (attitude and willingness to implement). Criteria for the formation of logical competence are highlighted and a system of work at its formation among future primary school teachers based on a metasubject approach is built.

*Key words:* Bachelor's training, meta-subject approach, formation of professional competencies, logical competence, methodological and mathematical training.

*References:*

1. Varlamova T.P. Elementy metodiki formirovaniya logicheskoi kompetentnosti studentov universiteta v protsesse obucheniya matematike // *Sovremennye naukoymkiye tekhnologii*. 2010. № 7. P. 234-242.
2. Martishina N.I. Logicheskaya kompetentnost kak osnova nauki i professionalnogo obrazovaniya // *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2011. № 5. P. 129-135.
3. Pavlova O.A. Mekhanizmy stimulirovaniya samorazvitiya logicheskogo myshleniya rebyonka v dopolnitelnom matematicheskom obrazovanii // *Voprosy pedagogiki*. 2019. № 12-1. P. 188-193.
4. Pavlova O.A., Chirkova N.I. Matematichesky prazdnik kak komponent metodiko-matematicheskoi podgotovki budushchego uchitelya // *Gumanizatsiya obrazovaniya*. 2018. № 1. P. 30-35.
5. Pavlova O.A., Chirkova N.I. Professionalno orientirovannye proyekty pedagogicheskoi napravlenosti kak instrument stimulirovaniya professionalnogo samorazvitiya budushchih uchitelei // *Nizhegorodskoe obrazovanie*. 2020. № 1. P.127-134.
6. Turchevskaya B.K., Brylina I.V. Logicheskaya kompetentnost i kriticheskoye myshlenie // *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2015. № 2-2. P. 601-607.
7. Chirkova N.I. Vozmozhnosti vneauditornoj raboty v stimulirovanii samorazvitiya lichnosti: metodiko-matematichesky komponent // *Voprosy pedagogiki*. 2019. № 12-1. P. 294-298.
8. Chirkova N.I. Razvitie logicheskoi kultury mladshih shkolnikov na urokah matematiki // *Gumanizatsiya obrazovaniya*. 2017. № 3. P. 61-67
9. Chirkova N.I. Rol logicheskikh vyskazyvaniy v osvoenii znany shkolnikami // *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya «Filosofskie nauki»*. 2006. № 4. P. 126-132.
10. Chirkova N.I., Pavlova O.A. K voprosu otsenivaniya metapredmetnykh rezultatov uchebnoi deyatel'nosti studentov pedagogicheskogo vuza v usloviyakh kompetentnostnoi modeli obucheniya // *Profil'naya shkola*. 2019. Vol. 7. № 4. P. 3-9. DOI: 10.12737/article\_5d677cc271f1b2.5429651.
11. Chirkova N.I., Pavlova O.A. Metapredmetnaya podgotovka bakalavrov k formirovaniyu matematicheskikh ponyaty u mladshih shkolnikov // *Nizhegorodskoe obrazovanie*. 2018. № 2. P. 124-130.
12. Chirkova N.I., Pavlova O.A. Organizatsiya samostoyatel'noj raboty studentov v usloviyakh kompetentnostnogo obucheniya // *Profil'naya shkola*. 2019. Vol. 7. № 2. P. 15-20 DOI: 10.12737/article\_5caf038400fc84.61478717.

13. Chirkova N.I., Pavlova O.A. Razvitie u mladshih shkolnikov priyoma sravneniya pri izuchenii matematiki // Nachalnaya shkola. 2018. № 6. P. 49-53
14. Chirkova N.I., Pavlova O.A. Formirovanie matematicheskikh ponyaty u mladshih shkolnikov // Standarty i monitoring v obrazovani. 2018. № 2 (March-April). P. 52-56 DOI: 10.12737/article\_5acb6ca0954311.73464415.
15. Chirkova N.I. Formirovanie logicheskoi kompetentnosti u mladshikh shkolnikov pri osvoenii matematicheskogo soderzhaniya // Nauchnye trudy Kaluzhskogo gosudarstvennogo universiteta imeni K.E. Tsiolkovskogo Kaluga State University K.E. Tsiolkovsky. 2016. P. 200-203.

УДК 378.14

*Н.И. Чиркова*  
**ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ЗАДАНИЯ  
В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ**

*Аннотация:* Усиление профессионализации подготовки будущего педагога по программе бакалавриата соответствует требованиям стандартов высшего профессионального образования нового поколения. Внедрению этого подхода способствует пересмотр содержания преподаваемых учебных дисциплин в целом и постановка учебных заданий, имеющих практико-ориентированный характер, внедрение ситуативных, контекстных задач применительно к методико-математической подготовке бакалавров. В статье рассматривается феномен профессионально-ориентированных заданий как частного случая компетентностно-ориентированных заданий. Выделены условия и принципы проектирования заданий данного типа: многовариантность решений и открытость инструментов оценивания. Методические задания и профессионально-ориентированные проекты рассмотрены как разновидность профессионально-ориентированных заданий. Представлен анализ потенциала практико-ориентированных заданий, используемых в образовательном процессе педагогического вуза с целью достижения метапредметных результатов обучения на примере конкретных проектов методико-математической направленности.

*Ключевые слова:* профессионально-ориентированный подход, профессионально-ориентированные задания, формирование профессиональных компетенций, подготовка будущего учителя.

Формирование высококвалифицированного профессионала – основная задача современной высшей школы. Подготовка будущих учителей реализуется через содержание широкого спектра дисциплин обязательной и вариативной частей учебного плана. Это и дисциплины социокультурного, естественнонаучного и пр. модулей, направленных на формирование универсальных компетенций. А также дисциплины профессионально-педагогической, профильной и предметной направленности, располагающие потенциалом для формирования общепрофессиональных и профессиональных компетенций.

В условиях уменьшения количества часов контактной (аудиторной) работы и усиления роли саморазвития студентов через адекватно организованную самостоятельную работу обращение к потенциалу профессионально-ориентированных заданий в наибольшей мере соответствует требованиям федеральных стандартов и делает актуальными исследования, в которых раскрывается содержание и сущность данного понятия и демонстрируются механизмы проектирования заданий данного вида.

Профессионально-ориентированные задания являются инструментом реализации профессионально ориентированного подхода в обучении. Согласно этому подходу, система преподавания любых учебных дисциплин претерпевает изменения в зависимости от специфики будущей профессиональной деятельности обучаемого. В целом трансформации (или кор-

ректировке) подлежат цель, задачи, содержание, процесс и формы организации учебной деятельности.

Важнейшими аспектами технологии профессионально ориентированного обучения выступают: результативность (наличие обязательного результата), экономичность (с точки зрения затрат ресурсов как обучающихся, так и преподавателей), «психогигиеничность» (эргономичность), когда обучение происходит в обстановке сотрудничества, положительного эмоционального микроклимата, при отсутствии перегрузки и переутомления» [1, с. 159].

Первый опыт профессионально-ориентированного обучения нашел отражение в обучении иностранному языку специалистов лингвистических специальностей [3], когда преподаватели при подборе языковых единиц для изучения использовали профессиональную терминологию.

Проблема практико-ориентированной подготовки педагогов занимает определенную нишу в отечественных и зарубежных научных исследованиях, что инициировало ряд работ по построению практико-ориентированных моделей подготовки будущих учителей ([16] и др.). Разработанные практики направлены на создание ситуаций практических действий студентов, максимально приближенных к реальной профессиональной деятельности в условиях освоения отдельных учебных дисциплин через построение событийного пространства профессионализации. Данные практики требуют со-

гласования между собой и теоретической подготовкой студентов, приводят к необходимости консолидации сил вуза, баз практики и профессионального сообщества для решения задач формирования будущего педагога – профессионала [16].

В условиях всеобщего признания приоритетности компетентностного подхода в обучении (А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя, Ю.Г. Татур, А.В. Хуторской и др.) в качестве ключевого инструмента формирования компетенций стали рассматривать компетентностно-ориентированные задания. Их проектирование предполагает соблюдение комплекса условий: принятие студентом в рамках выполнения задания некой роли, а значит и реализация соответствующей стратегии поведения; *профессиональная направленность* (!) содержания задания; описание условий в которых осуществляется деятельность [2, с. 31]. В то же время преподаватель находится в ситуации, когда он применяет собственный подход к оформлению заданий и разрабатывает критерии для оценивания их выполнения.

В настоящее время исследователи разводят понятия компетентностно-ориентированное и профессионально-ориентированное задание. Так под профессионально-ориентированным заданием предлагают понимать «учебные задания, направленные на формирование профессиональных компетенций обучающихся» [7, с. 187]. Эти задания «выступают одновременно как средством формирования, так и средством мониторинга сформированности профессиональных компетенций» [7, с. 187], то есть являются частным случаем компетентностно-ориентированных заданий. В основе профессионально-ориентированных заданий лежат «предметное содержание учебной дисциплины и контекст будущей профессиональной деятельности» [7, с. 187].

При проектировании профессионально-ориентированных заданий следует соблюдать ряд принципов, отражающих целевой, деятельностный и мотивирующий характер задания и результатов его выполнения. Сами задания предполагают многовариантность решения (принцип многовариантности решения) за счёт наличия элементов неопределенности в его формулировке (свобода в определении инструментов и средств), а значит возможность для осуществления студентом личного выбора. Инструменты оценивания должны быть известны исполнителям заранее (принцип открытости инструментов оценивания) [7], либо студенты

должны принимать непосредственное участие в их разработке.

Примеры профессионально-ориентированных заданий, удовлетворяющих заявленным условиям и принципам в аспекте математической подготовки учителей разных профилей, приводятся в работах [6, 7]. Часть этих заданий предназначена для индивидуального выполнения, остальные для группового выполнения. Данные задания также способствуют формированию учебно-исследовательской компетентности студентов [6] и стимулируют их профессиональное саморазвитие [7].

Данные работы явились продолжением исследований [5; 8; 9; 10], в рамках которых осуществлялся поиск инструментов формирования у студентов профессиональных умений по осуществлению творческой воспитательной деятельности. Среди заданий, предлагаемых автором, фигурируют «разработка внеклассных мероприятий различных типов на историко-математическом материале..., составление биографических очерков и кратких сообщений для включения в содержание урока по различным темам учебного курса и разработка фрагментов данных уроков; разработка проекта книги о жизни учёных для учащихся определённого возраста; составление исторических задач и разработка методики работы с ними; вычленение педагогических задач, с которыми приходилось сталкиваться различным педагогам-математикам и поиск различных способов решения данных педагогических задач и т.д.» [9, с. 20].

В нашей практике преподавания методических дисциплин естественно-научной и эстетической направленности будущим учителям начальных классов нам приходится иметь дело с методическими заданиями и проектами.

*К методическим заданиям* мы относим разработку конспектов учебных занятий; подбор и аннотирование публикаций по определённой тематике; создание методических рисунков; формирование игротеки; разработку наглядных пособий, фрагментов учебников и учебных пособий, ЦОР; подготовку и написание научных публикаций по актуальным вопросам современных предметных методик и пр.

Так в рамках практикума по использованию ИКТ в образовательном процессе студенты знакомятся с программными продуктами, которые можно использовать для создания разнообразных ЦОР, включая интерактивные плакаты. В общем плане «интерактивный плакат – средство представления информации, способное

активно и разнообразно реагировать на действия пользователя» [4, с. 32].

Задание, связанное с проектированием интерактивного плаката как средства обучения, можно предложить студентам как в рамках практикума, так и в рамках изучения методических дисциплин. Его выполнение предполагает выбор программного продукта, создание самого плаката, обоснование педагогической целесообразности и описание методики использования в учебном процессе.

Все вышеуказанные задания являются по своей сути профессионально-ориентированными. Применяя их в работе, мы стараемся усилить данный аспект при их постановке.

Каждое задание оценивается согласно своим критериям, например, для оценки сформированности профессиональных компетенций при проектировании наглядного пособия нами разработаны следующие критерии:

– соответствие содержанию и направлению работы с детьми по формированию математических представлений в рамках реализации ФГОС начального общего образования;

– оригинальность идеи при разработке и представлении наглядного дидактического материала;

– вариативность подходов при работе с наглядным пособием в урочной и внеурочной деятельности;

– эстетика оформления и эргономичность.

Примеры разработки критериев оценивания выполнения заданий, направленных на формирование профессиональных компетенций, представлены нами в работе [12].

*Под профессионально-ориентированными проектами* профессиональной направленности мы понимаем проекты, направленные «на формирование профессиональных компетенций будущего учителя в области предметных методик, в основе которого лежит создание и реализация образа решения педагогических задач, соотношенных с основными направлениями методической работы и спецификой учебного предмета» [13].

Проекты выступают как инструмент выполнения заданий метапредметного характера и предполагают для их выполнения синтез навыков и компетенций, сформированных в рамках разных учебных дисциплин. Опыт работы с такими проектами представлен нами в ряде публикаций [11; 14; 15].

Проиллюстрируем, как реализуется метапредметность. В рамках проектирования математических календарей для младших школьников студенты использовали различные техники

(скраббукинг, аппликация, моделирование и пр.). В самих календарях были отражены отдельные факты из истории математики в привязке к конкретным историческим датам; задачный материал, соответствующий возрастным особенностям целевой аудитории календарей, список юбилейных дат в области истории методики преподавания математики на текущий год и пр. Для педагога математический календарь выступает непосредственно как средство организации самостоятельной работы обучающихся. В календаре распределение занимательного и познавательного теоретического и задачного материала осуществляется в привязке к сезонам, месяцам и датам.

Так, на «зимних» страницах календаря встречаются иллюстрации и задачи «зимнего» содержания, обладающие помимо математического аспекта ещё и воспитательным потенциалом (повод поговорить о братьях наших меньших и необходимости заботы о них в суровый зимний период, когда пропитания очень мало из-за снежного покрова).

*«Кормушки повесили дети для птиц.*

*Туда прилетели десять синиц,  
четыре вороны, шесть снегирей,  
Сорока-воровка и с ней воробей.*

*Кто же нам здесь побыстрее ответит,*

*Сколько же птичек увидели дети?»*

На «осенних» страницах оживают задачи в стихах об урожае, незамысловатых детских развлечениях (игры, рыбалка и пр.), осенних сезонных явлениях. Самим детям можно предложить визуализировать содержание задачи с помощью аппликации из природного материала.

*«Собрали дети осенний букет*

*В парке из листьев опавших.*

*Каких только листьев в букете нет,*

*Красками броско плававших:*

*Девять кленовых и двадцать осиновых,*

*Восемь дубовых и десять рябиновых...*

*Сколько же листьев собрали дети*

*В этом нарядном осеннем букете?»*

В результате реализуется привязка не только к математическому и лингвистическому содержанию, но также формируются представления школьников о фенологических изменениях в природе, возникает повод к организации творческой деятельности младших школьников.

Выстраивание календарных страниц не по месяцам, а по датам позволяет связать передаваемое содержание с конкретным числом. Конкретное число любого месяца – универсальная дата для знакомства с отдельными

свойствами данного числа. На страничке «3 апреля» можно увидеть, что само слово ТРИ состоит из трех букв, на циферблате часов (рис. 1) часто фигурируют только те числа, которые кратны трем, ТРИ цвета для раскраски циферблата (триколор).



Рисунок 1

Седьмая страница календаря – значимый повод поговорить о красоте и строении радуги, красоте музыки и музыкальной грамоте («Цифра семь – особый случай: мелодична и певуча...»), количестве дней в неделе (почему именно семь?), а также вспомнить сказки и пословицы, в которых фигурирует число семь, выступавшее когда-то в роли слова «много». Воспитательный потенциал проявится максимально, если обсудить с детьми, почему самая маленькая ячейка общества называется «семья».

Каждая отдельная страница календаря может и должна стать поводом к важному разговору. Например, чем может быть примечательно скромное число двадцать шесть? И тут не так все просто. Оказывается, что великий французский математик-самоучка, автор известной теоремы, Пьер Ферма доказал, что 26 – единственное число, заключенное между «квадратом» и «кубом». То есть 26 непосредственно следует за  $5 \cdot 5 = 25$  и непосредственно предшествует  $3 \cdot 3 \cdot 3 = 27$ .

На той же странице (26 апреля) студенты – авторы календаря – решили разместить задание, которое реализует региональную направленность, знакомит с информацией о регионе проживания детей. Информацию озвучивают знакомые детям герои мультипликационного фильма «Фиксики».

*«Ребята, мы планируем поехать в музей бумаги «Бузеон», который находится в поселке Полотняный завод Калужской области. Но мы не знаем, сколько километров составляет эта дорога. Дедус предлагает нам решить уравнение  $182:x=7$ , чтобы узнать на каком расстоянии от Калуги находится музей. Помогите, пожалуйста, нам!»*

Участники конкурса научно-методических проектов «Все, что нас окружает – это геометрия!» в рамках Осеннего фестиваля науки, проходившего в КГУ им. К.Э. Циолковского в 2020 году, проявили себя очень вариативно:

– организовали мастер-класс по технике рисунка с опорой на геометрические элементы;

– организуя выставку художников-супрематистов, представляли собственные картины, выполненные в данной технике;

– показали, как математические знания могут проявляться в различных творческих практиках (Stringart или «изонить», скрапбукинг, квиллинг (англ «птичье перо») или бумагокручение, оригами);

– проиллюстрировали геометричность различных сложных природных явлений в растительном и животном мире: формы цветов и листьев, окраска животных, фрактальные сетки береговой линии, строения дерева и кровеносной системы человека и пр.;

– показали, как геометрические формы могут применяться для брендинга продукции мировыми компаниями и пр.

В результате выполнения таких заданий студенты начинают осознавать роль геометрии в различных сферах жизни более глубоко и в дальнейшем смогут применить приобретенные знания непосредственно в работе с младшими школьниками.

Таким образом, данный инструмент очень востребован в современных условиях. Применение практико-ориентированных заданий не должно ограничиваться только дисциплинами профильной и предметной подготовки. Преподаватели дисциплин, не имеющих прямого отношения к профилю подготовки будущих учителей, также должны увидеть потенциал заданий такого типа как в качестве формирующего, так и в качестве оценочного средства и учесть необходимость их разработки при формировании рабочих программ своих дисциплин.

*Список литературы:*

1. Дмитренко, Т.А. Профессионально-ориентированные технологии / Т.А. Дмитренко // Высшее образование в России. – 2003. – № 3. – С. 159-161.
2. Клюева, Г.А. Компетентностно-ориентированные задания: вопросы проектирования / Г.А. Клюева // Среднее профессиональное образование. – 2012. – № 2. – С. 29-32.
3. Матухин, Д.Л. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку студентов лингвистических специальностей / Д.Л. Матухин // Язык и культура. – 2011. – № 2 (14). – С. 121-129.
4. Павлова, О.А. Использование информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе: учебное пособие [Электронный ресурс] / О.А. Павлова, Н.И. Чиркова. – Электрон. текстовые данные. – Саратов: Вузовское образование, 2018. – 47 с. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/75273.html>. – ЭБС «IPRbooks» (дата обращения: 20 марта 2020).
5. Павлова, О.А. Основные принципы обеспечения качества подготовки будущих учителей к созданию в учебном процессе условий для достижения учащимися личностных результатов обучения (на примере обращения к потенциалу математических дисциплин) / О.А. Павлова // Вестник Калужского университета. – 2018. – № 1. – С. 92-95.
6. Павлова, О.А. Профессионально ориентированные задания как средство стимулирования профессионального саморазвития будущих учителей / О.А. Павлова // Профильная школа. – 2020. – Т. 8. – № 1. – С. 32-38. – DOI: 10.12737/1998-0744-2020-32-38.
7. Павлова, О.А. Профессионально-ориентированные задания в системе математической подготовки будущего учителя (на примере подготовки учителей информатики) / О.А. Павлова // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2019. – Т. 4. – № 4. – С. 186-190. – DOI: 10.30853/pedagogy.2019.4.34.
8. Павлова, О.А. Система подготовки будущих учителей математики к использованию истории математики в качестве средства нравственного воспитания учащихся / О.А. Павлова // Преподаватель XXI век. – 2007. – № 3. – С. 29-32.
9. Павлова, О.А. Формирование готовности будущего учителя математики к осуществлению нравственного воспитания учащихся средствами истории: Автореф. дисс. ... кандидата педагогических наук / О.А. Павлова; Калужский государственный педагогический университет им. К.Э. Циолковского. – Калуга, 2008. – 23 с.
10. Павлова, О.А. Формирование готовности будущего учителя математики к осуществлению нравственного воспитания учащихся средствами истории математики: Дисс. ... кандидата педагогических наук / О.А. Павлова; Калужский государственный педагогический университет им. К.Э. Циолковского. – Калуга, 2008. – 197 с.
11. Павлова, О.А. Математический праздник как компонент методико-математической подготовки будущего учителя / О.А. Павлова, Н.И. Чиркова // Гуманизация образования. – 2018. – № 1. – С. 30-35.
12. Павлова, О.А. Оценочные средства в методико-математической подготовке бакалавров: компетентностный подход // Гуманизация образования. – 2018. – №6. – С. 111-117.
13. 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.
14. Павлова О.А. Формирование профессиональных компетентностей в области преподавания математики у бакалавров через событийный характер аудиторной и внеаудиторной работы / О.А. Павлова, Н.И. Чиркова // Гуманизация образования. – 2018. – №5. – С. 88-93.
15. Павлова, О.А. Одна тема проекта – множество идей: на примере проектирования математического календаря / О.А. Павлова, Н.И. Чиркова // Профильная школа. – 2019. – Т. 7. – № 5. – С. 8-13. – DOI: 10.12737/article\_5da0282b9acc87.43184839.
16. Pavlova, O. Building a practice-oriented model of pre-service teacher education / O. Pavlova, N. Chirkova, I. Burlakova // SHS Web of Conferences, Vol. 87 (2020), International Scientific and Practical Conference «Teacher Professionalism: Psychological and Pedagogical Support of a Successful Career» (ICTP 2020), Yalta, Russia, October 21-23, 2020. – DOI: <https://doi.org/10.1051/shsconf/20208700094>.

*N.I. Chirkova*

## **PROFESSIONALLY ORIENTED TASKS IN TRAINING FUTURE TEACHERS**

*Abstract:* Strengthening the professionalization of the training of the future teacher meets the requirements of the new generation of higher education standards. The introduction of this approach is facilitated by the formulation of educational tasks that have a practice-oriented nature, the introduction of situational, contextual tasks in relation to the methodological and mathematical training of Bachelors. The article examines the phenomenon of professionally oriented tasks as a special case of competence-oriented tasks. The conditions and principles of designing tasks of this type are highlighted: multivariance of solutions and openness of assessment tools. Methodological tasks and professionally oriented projects are considered to be a kind of professionally oriented tasks. The article presents the analysis of the potential of practice-oriented tasks used in the educational process of the pedagogical university in order to achieve meta-subject learning outcomes on the example of specific projects of methodological and mathematical orientation.

*Key words:* professionally oriented approach, professionally oriented tasks, the formation of professional competencies, the training of the future teacher.

### *References:*

1. Dmitrenko T.A. Professionalno-orientirovannye tekhnologii // *Vyssee obrazovanie v Rossii*. 2003. №3. P. 159-161.
2. Klyueva G.A. Kompetentnostno-orientirovannye zadaniya: voprosy proektirovaniya // *Srednee professionalnoe obrazovanie*. 2012. №. 2. P. 29-32.
3. Matukhin D.L. Professionalno-orientirovannoye obuchenie inostrannomu yazyku studentov nelingvisticheskikh specialnostej // *Yazyk i kultura*. 2011. № 2 (14). P. 121-129.
17. Pavlova O.A., Chirkova N.I. Ispolzovanie informatsionno-kommunikatsionnykh tekhnology v obrazovatelnom protsesse [Electronic resource]: uchebnoe posobie. Saratov: Vuzovskoye obrazovaniye, 2018. 47 p. URL: <http://www.iprbookshop.ru/75273.html>. - ELS«IPRbooks» (date of application: 20.03.2020).
5. Pavlova O.A. Osnovnye printsipy obespecheniya kachestva podgotovki budushchih uchitelei k sozdaniyu v uchebnoy protsesse uslovy dlya dostizheniya uchaschimisya lichnostnykh rezultatov obucheniya (na primere obrashcheniya k potentsialu matematicheskikh distsiplin) // *Vestnik Kaluzhskogo universiteta*. 2018. № 1. P. 92-95.
6. Pavlova O.A. Professionalno orientirovannye zadaniya kak sredstvo stimulirovaniya professionalnogo samorazvitiya budushchikh uchitelei // *Profilnaya shkola*. 2020. Vol. 8. № 1. P. 32-38. DOI: 10.12737/1998-0744-2020-32-38.
7. Pavlova O.A. Professionalno-orientirovannye zadaniya v sisteme matematicheskoy podgotovki budushchego uchitelya (na primere podgotovki uchitelei informatiki) // *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*. 2019. Vol. 4. № 4.P. 186-190 DOI: 10.30853/pedagogy.2019.4.34.
8. Pavlova O.A. Sistema podgotovki budushchikh uchitelei matematiki k ispolzovaniyu istorii matematiki v kachestve sredstva npravstvennogo vospitaniya uchaschikhysya // *Prepodavatel XXI vek*. 2007. № 3. P. 29-32.
9. Pavlova O.A. Formirovanie gotovnosti budushchego uchitelya matematiki k osushchestvleniyu npravstvennogo vospitaniya uchaschikhysya sredstvami istorii: Abstr. diss. ... Cand. Ped. Sc.. Kaluga, 2008. 23 p.
10. Pavlova O.A. Formirovanie gotovnosti budushchego uchitelya matematiki k osushchestvleniyu npravstvennogo vospitaniya uchaschikhysya sredstvami istorii. Diss... Cand.Ped.Sc. Kaluga, 2008. 297 p.
11. Pavlova O.A., Chirkova N.I. Matematichesky prazdnik kak komponent metodiko-matematicheskoy podgotovki budushchego uchitelya. // *Gumanizatsiya obrazovaniya*. 2018. № 1. P. 30-35.
12. Pavlova O.A., Chirkova N.I. Otsenochnye sredstva v metodiko-matematicheskoy podgotovke bakalavrov: kompetentnostny podhod. // *Gumanizatsiya obrazovaniya*. 2018. № 6. P.111-117.
13. Pavlova O.A., Chirkova N.I. Professionalno orientirovannye proekty pedagogicheskoy napravlenosti kak instrument stimulirovaniya professionalnogo samorazvitiya budushchikh uchitelei // *Nizhegorodskoe obrazovanie*. 2020. № 1. P.127-134.

14. Pavlova O.A., Chirkova N.I. Formirovanie professionalnyh kompetentnostei v oblasti prepodavaniya matematiki u bakalavrov cherez sobytiiny kharakter auditornoi i vneauditornoi raboty // Gumanizatsiya obrazovaniya. 2018. № 5. P. 88-93.
15. Pavlova O. A., Chirkova N. I. Odnа tema proekta - mnozhestvo idei: na primere proyektirovaniya matematicheskogo kalendarya // Profilnaya shkola. 2019. Vol. 7. № 5. P. 8-13 DOI: 10.12737/article\_5da0282b9acc87.43184839.
16. Pavlova O., Chirkova N., Burlakova I. Building a practice-oriented model of pre-service teacher education. SHS Web of Conferences, Vol. 87 (2020), International Scientific and Practical Conference “Teacher Professionalism: Psychological and Pedagogical Support of a Successful Career” (ICTP 2020), Yalta, Russia, October 21-23, 2020 DOI: <https://doi.org/10.1051/shsconf/20208700094>.

УДК 159.9

*А.А. Кизиярова, Т.В. Белинская*  
**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ РАБОТА В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ  
СТУДЕНТОВ ВОЕННОГО УЧЕБНОГО ЦЕНТРА ГРАЖДАНСКОГО ВУЗА**

*Аннотация:* Психологическая подготовка офицерского состава в гражданских вузах находится на стадии формирования, в то время как в военных высших учебных заведениях такой вид подготовки организован достаточно хорошо. В статье частично представлены результаты исследования эффективности психологической работы в системе подготовки будущих офицеров гражданского вуза. Психологическая работа была направлена на коррекцию стрессоустойчивости у студентов, проходящих подготовку на базе военного учебного центра гражданского университета. Для осуществления данной работы была разработана коррекционно-развивающая программа, которая была представлена после изучения особенностей подготовки будущих офицеров в гражданском вузе, внешних и внутренних условий их обучения. Основными техниками коррекционно-развивающей программы были выбраны: тренинги на сплочение коллектива, аутогенная тренировка, социально-психологические тренинги, дыхательные техники, техники визуализации. Полученные результаты показали необходимость разработки программы психологического сопровождения студентов военных учебных центров гражданских вузов для подготовки более квалифицированных кадров.

*Ключевые слова:* стрессоустойчивость, нервно-психическая устойчивость, подготовка студентов ВУЦ, психологическая работа, развитие профессионально важных характеристик, психологическое сопровождение, адаптация.

Проблема сохранения профессионального здоровья занимает значительное место в психологической науке. Одним из аспектов сохранения профессионального здоровья является проблема сохранения нервно-психической устойчивости у сотрудников опасных профессий [16]. Стрессоустойчивость или нервно-психическая устойчивость является одной из важнейших характеристик для военнослужащих, так как выполнение служебного долга связано с высоким психологическим напряжением и риском для жизни [9].

Уровень сформированности НПУ влияет на психологическое и физическое здоровье [2], способствует адекватному восприятию и реагированию в сложных жизненных и профессиональных ситуациях [12; 9].

Сохранение и увеличение уровня сформированности нервно-психической устойчивости является значительной проблемой в системе вооруженных сил Российской Федерации. Наиболее актуальна данная проблематика для офицерского состава, так как офицер несет ответственность не только за себя и технику, но и за своих подчиненных [5].

Согласно исследованию специалистов Военно-медицинской академии им С.М. Кирова к наиболее часто встречающимся заболеваниям среди военнослужащих относятся так называемые «болезни стресса», к которым относятся заболевания сердечно-сосудистой и пищеварительной системы, дыхательных путей, а также

заболевания формирующие дорсопатии [7]. Заболевания военнослужащих связанные со стрессом являются проблемой не только нашей страны, но и всего мира [18; 17]. Так, например, врачи из США отмечают, что в настоящее время все чаще у молодых военнослужащих появляются тяжелые болезни сердечно-сосудистой системы (ишемическая болезнь, тахикардия, гипертония и тд.). Поэтому подготовка офицерского состава к проявлению стресса и обучение их методам совладания представляет важную задачу для психологов всех стран.

В настоящее время подготовка будущих офицеров в нашей стране осуществляется двумя способами: при прохождении обучения в специализированном ведомственном ВУЗе и при прохождении обучения в военном учебном центре гражданского ВУЗа.

Для студентов ведомственных университетов разработано не только психологическое сопровождение, но и психологическое обучение. В то время как психологическое сопровождение студентов военного учебного центра (далее ВУЦ) еще находится на стадии формирования [2].

Психологическая работа в системе подготовки офицеров является важным аспектом подготовки специалистов, так как уровень психологической нагрузки в системе и военного и гражданского вуза достаточно высок из-за внешних специфических условий обучения

и внутренних качеств будущих военнослужащих [10; 5].

Решением этой проблемы может являться психологическая подготовка и сопровождение студентов ВУЦ на стадии обучения. Для этого необходимо изучение особенностей обучения студентов ВУЦ и структуры стрессоустойчивости как комплекса черт личности.

Стрессоустойчивость представляет собой сложно организованную структуру. По мнению Н.И. Бережной, стрессоустойчивость включает в себя:

- психофизиологический компонент;
- мотивационный компонент (сила мотивации);
- компонент эмоционального опыта;
- волевой компонент;
- компонент профессиональной готовности;
- интеллектуальный компонент [4].

Катунин А.П. разделяет представленную структуру на две большие группы (основные и дополнительные компоненты) [8].

В тоже время стрессоустойчивость имеет не только сложную структуру, представленную как комплекс черт личности, но и связь с другими детерминантами и особенностями личности, такими как поведенческая саморегуляция [1], тип акцентуации характера [13], агрессивность, тревожность, враждебность [15], преобладание определенной копинг-стратегии [11].

После изучения особенностей обучения студентов ВУЦ и структуры стрессоустойчивости, нами было разработано исследование, направленное на развитие отдельных компонентов нервно-психической устойчивости. При составлении коррекционно-развивающих занятий, мы руководствовались основными положениями теории о стрессе Г. Селье, теории о стрессе Л.А. Китаев-Смык, теории приобретенной тревожности К. Хорни и положениями когнитивной теории психологического стресса Р. Лазаруса. Для осуществления коррекционно-развивающей работы нами было проведено исследование.

**Целью исследования** была разработка и апробация программы развития нервно-психической устойчивости студентов военного учебного центра высшего учебного заведения и изучение ее эффективности.

**Объект исследования:** Нервно-психическая устойчивость в структуре профессионально важных качеств военнослужащих.

**Предмет исследования:** развитие нервно-психической устойчивости студентов воен-

ного учебного центра высшего учебного заведения.

Основной *гипотезой исследования* являлась гипотеза о том, что коррекционно-развивающая работа со студентами ВУЦ университета способствует формированию у них более высокого уровня нервно-психической устойчивости. Из этой гипотезы были выделены две статистические гипотезы, определившие дальнейшее осуществление исследования. Первая статистическая гипотеза: существует взаимосвязь между уровнем сформированности нервно-психической устойчивости и индивидуально-типологическими особенностями личности. Вторая статистическая гипотеза: показатели уровня НПУ испытуемых до проведения исследования и после воздействия отличаются.

Для осуществления исследования были использованы следующие **методы исследования:**

1. Теоретический анализ литературы.
2. Психодиагностический метод:
  - 1) методика Прогноз-2 В.Ю. Рыбников;
  - 2) опросник «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросанова;
  - 3) тест «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» С. Норман, Д.Ф. Эндлер, Д.А. Джеймс, М.И. Паркер (адаптирован Т.В. Крюковой);
  - 4) методика «Индивидуально-типологический опросник» Л.Н. Собчик (далее ИТО Л.Н. Собчик).
3. Метод формирующего эксперимента (коррекционно-развивающая программа).
4. Методы математической статистики (метод корреляционного анализа критерий Спирмена и метод изучения изменений Т-критерий Вилкоксона) [14].

Обработка полученных данных осуществлялась с помощью программы SPSS Statistics 25.

В данной статье представлены психодиагностические данные по двум методикам: методика ИТО Л.Н. Собчик и методика Прогноз-2 В.Ю. Рыбникова.

Исследование проводилось поэтапно в течение двух лет. Формирующий эксперимент был организован в соответствии с экспериментальным планом квазиэксперимента. Исследование осуществлялось в соответствии со следующими этапами:

**Подготовительный этап.** На этом этапе была изучена теоретическая база и актуальность исследования, определены цель, гипотеза и задачи исследования, проведено предвари-

тельное психодиагностическое исследование. Также была составлена первичная версия коррекционно-развивающей программы.

**Этап формирующего эксперимента.** На этом этапе проводились занятия с применением коррекционно-развивающей программы у студентов ВУЦ двух наборов обучения (набор 2018 и 2019 года).

**Этап обработки полученной информации.** На этом этапе проводилась обработка полученной информации с помощью методов математической статистики, качественный и количественный анализ.

**Этап выводов и рекомендаций.** На этом этапе были сформированы выводы о подтверждении гипотезы исследования.

**Апробация и внедрение в практику.** Апробация коррекционно-развивающей программы происходила в КФ МГТУ им Н.Э. Баумана на кафедре №7 Связь.

При проведении исследования нами был проведен формирующий эксперимент, ключевой частью которого являлась коррекционно-развивающая программа.

Описание программы включает следующие аспекты:

**Цель коррекционно-развивающей программы:** повысить стрессоустойчивость студентов ВУЦ гражданских ВУЗов.

**Срок проведения:** 18 месяцев по 1 занятию в неделю длительностью от 30 до 90 минут (за исключением периода каникул).

**Общее количество занятий:** 34 (тридцать четыре занятия).

**Методики коррекционно-развивающей программы:**

1. Методика «индивидуально-типологический опросник» Л.Н. Собчик.
2. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросанова.
3. Тест «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» С. Норман, Д.Ф. Эндлер, Д.А. Джеймс, М.И. Паркер (адаптирован Т.В. Крюковой).
4. Методика «Прогноз-2» В.Ю. Рыбников.

**Техники коррекционно-развивающей программы:**

- I. Тренинги на сплочение коллектива.
- II. Аутогенная тренировка.
- III. Социально-психологические тренинги.
- IV. Дыхательные техники;
- V. Техники визуализации.

**Коррекционная программа** включала 4 блока и 3 этапа.

**Блоки коррекционно-развивающей программы:**

Диагностический блок (направлен на изучение особенностей развития личности и определение возможных факторов риска).

Установочный блок (направлен на установление контакта со студентами ВУЦ, разъяснения целей и задач коррекционно-развивающей работы, формирование желания сотрудничать с экспериментатором, а также на повышение показателей сплоченности коллектива).

Коррекционный блок (направлен на коррекционно-развивающую работу).

Блок оценки эффективности коррекционно-развивающих воздействий (направлен на изучение динамики изменения личностных качеств, поведенческих реакций, а также на оценку других результатов коррекционно-развивающей деятельности).

**Этапы коррекционно-развивающей программы:**

I Этап коррекционно-развивающей программы (направлен на ознакомление студентов ВУЦ с целями и задачами программы, формирование коллектива, развитие навыков рефлексии у испытуемых, освоение способов саморегуляции поведения).

II Этап коррекционно-развивающей программы (направлен на обучение методам релаксации, а также аутогенной тренировке, снижение уровня тревожности, формирование адаптивных копинг-стратегий поведения).

III Этап коррекционно-развивающей программы (направлен на завершение всего периода коррекции и закрепление результата).

Схема проведения исследования представлена на рисунке 1.

Для проведения исследования нами были выбраны два способа: способ психодиагностического исследования и способ формирующего эксперимента.

Психодиагностическое исследование было использовано для получения первичных результатов и выявления взаимосвязи между нервно-психической устойчивостью и индивидуальными особенностями личности. Для выявления взаимосвязи был использован метод корреляционного анализа Спирмена.

После получения результатов корреляционного анализа была составлена первичная версия коррекционно-развивающей программы, которая учитывала значимые корреляции.



Рисунок 1 – Схема проведения эмпирического исследования

Способ формирующего эксперимента был использован для фиксации изменения уровня НПУ у студентов ВУЦ при проведении психологической работы. Эксперимент проводился в две серии. Каждая серия включала в себя три этапа. Выборка исследования каждой серии эксперимента была разделена на две части по уровню сформированности НПУ. В первую группу входили студенты с высоким и хорошим уровнем НПУ, во вторую группу входили испытуемые с удовлетворительным и не удовлетворительным уровнем НПУ. Таким образом, были составлены четыре основные группы испытуемых. Качественный и количественный анализ проводился в следующих комбинациях групп:

– группа испытуемых с высоким и хорошим уровнем НПУ первой и второй серии эксперимента;

– группа испытуемых с удовлетворительным и неудовлетворительным уровнем НПУ первой и второй серии эксперимента;

– группы испытуемых с высоким и хорошим уровнем НПУ двух серий эксперимента;

– группы испытуемых с удовлетворительным и неудовлетворительным уровнем НПУ двух серий эксперимента;

– общая выборка исследования.

При осуществлении качественного анализа было изучено распределение количества студентов с разным уровнем НПУ на каждой стадии проведения коррекционно-развивающей программы и процент положительных и отрицательных изменений. Положительные и отрицательные изменения представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Существенные изменения уровня НПУ у студентов ВУЦ после проведения коррекционно-развивающей программы

Серия эксперимента	Группа испытуемых	Уровень НПУ		
		Значительно снизился	Значительно возрос	Остался без изменений
1 серия	Высокий и хороший НПУ (1.1)	18,2%	4,5%	77,3%
	Удовлетворительный и неудовлетворительный НПУ (1.2)	23,1%	23,1%	53,8%
2 серия	Высокий и хороший НПУ (2.1)	14,3%	14,3%	71,4%
	Удовлетворительный и неудовлетворительный НПУ (1.2)	0%	40%	60%

Исходя из представленных данных можно сделать вывод, что проведение коррекционно-развивающей работы оказалось наиболее эффективным в группах с удовлетворительным и неудовлетворительным НПУ. Такой результат свидетельствует о положительном влиянии коррекционно-развивающей работы именно на группу риска (у испытуемых с удовлетворительным и неудовлетворительным уровнем НПУ чаще бывают нервно-психические срывы, нарушения поведения и высокая вероятность формирования отклоняющегося поведения).

При осуществлении количественного анализа были зафиксированы корреляционные связи между уровнем нервно-психической устойчивости и личностными особенностями в вышеперечисленных группах с помощью критерия корреляционного анализа Спирмена. Также был изучен уровень изменения НПУ с помощью критерия сдвига: Т-критерия Вилкоксона.

Отрицательная корреляционная связь между уровнем НПУ и уровнем тревожности была выделена в следующих группах:

- группе испытуемых с удовлетворительным и неудовлетворительным уровнем НПУ первой серии эксперимента ( $r = -0.77$  при  $p < 0.01$ );
- группе испытуемых с высоким и хорошим уровнем НПУ двух серий эксперимента ( $r = -0.4$  при  $p < 0.05$ );
- группе испытуемых с удовлетворительным и неудовлетворительным уровнем НПУ двух серий эксперимента ( $r = -0.77$  при  $p < 0.01$ );
- общей выборке исследования ( $r = -0.58$  при  $p < 0.01$ ).

Отрицательная корреляционная связь между уровнем НПУ и уровнем ригидности была выделена в группе испытуемых с высоким и хорошим уровнем НПУ первой серии эксперимента ( $r = 0.47$  при  $p < 0.05$ ). Полученный результат говорит о том, что испытуемые с высоким и хорошим уровнем НПУ обладают более низким уровнем ригидности, могут изменить

свои установки под влиянием определенных обстоятельств и проявляют большую гибкость в свое поведение, чем испытуемые с более высоким уровнем ригидности.

Положительная корреляционная связь между уровнем НПУ и уровнем спонтанности была выделена в группе испытуемых с удовлетворительным и неудовлетворительным уровнем НПУ первой серии эксперимента ( $r = 0.63$  при  $p < 0.05$ ) и в группе испытуемых с удовлетворительным и неудовлетворительным уровнем НПУ двух серий эксперимента ( $r = 0.62$  при  $p < 0.01$ ). Полученный результат свидетельствует о том, что испытуемые с удовлетворительным и неудовлетворительным уровнем НПУ менее склонны к продумыванию своих действий и поступков, их поведение менее структурировано и имеет некоторую долю непредсказуемости. Связь данных характеристик говорит о том, что нечеткость и не продуманность вызывает большую психическую напряженность. Подтверждение данной взаимосвязи на более обширной выборке исследования и проявление её на более высоком уровне значимости говорит о том, что данная взаимосвязь является устойчивой.

При изучении значимости изменения уровня НПУ были выделены статистически значимые различия в группе испытуемых с удовлетворительным и неудовлетворительным уровнем НПУ двух серий исследования ( $T = 6$ ,  $p = 0.026$ ). Результат был зафиксирован после проведения первого этапа коррекционно-развивающей программы.

Обнаруженные статистически значимые различия говорят о том, что коррекционно-развивающая работа способствует формированию у студентов ВУЦ более высокого уровня нервно-психической устойчивости, но в основном в группах с удовлетворительным или неудовлетворительным НПУ. Именно эта группа являлась наиболее приоритетной в процессе проведения исследования, потому что именно такие испытуемые представляют группу риска.

Так как исследование было организовано по плану квазиэксперимента, и контрольная группа в нем не подразумевалась, то мы не можем полностью исключить вероятность воздействия внешних факторов. Но для обеспечения надежности полученных нами результатов психодиагностическое тестирование проводилось в начале и конце каждого этапа проведения коррекционно-развивающей программы.

Полученные в ходе исследования результаты позволяют нам сделать вывод о том, что проведение психологической работы для коррекции уровня нервно-психической устойчивости положительно влияет на студентов ВУЦ. Наиболее эффективна такая работа со студентами, обладающими удовлетворительным или неудовлетворительным уровнем НПУ. Полученные нами показатели позволяют также сде-

лать вывод о том, что коррекционно-развивающая работа снижает вероятность развития у студентов из группы риска (с удовлетворительным и неудовлетворительным уровнем НПУ) отклоняющегося поведения, так как повышение уровня нервно-психической устойчивости приводит к снижению тревожности и формирует способы саморегуляции поведения. Организация психологической работы в системе подготовки студентов ВУЦ гражданского университета может стать хорошей основой для подготовки более квалифицированных и выносливых кадров.

В дальнейшем нами планируется продолжение эксперимента и дополнение уже полученных нами данных данными других методик использованных при проведении психодиагностического исследования.

*Список литературы:*

1. Акимова, О.В. Нервно-психическая устойчивость военнослужащих / О.В. Акимова, И.Б. Балюкова // Актуальные проблемы психологического здоровья: теория и практика, 2016. – С. 154-157.
2. Александровский, Ю.А. Пограничная психиатрия и современные социальные проблемы / Ю.А. Александровский. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 111с.
3. Белинская, Т.В. Нервно-психическая устойчивость в системе подготовки студентов военных учебных центров гражданских университетов / Т.В. Белинская, А.А. Кизиярова // Ананьевские чтения-2020. Психология служебной деятельности: достижения и перспективы развития. – СПб.: Издательство Санкт-Петербургского университета, 2020. – С. 766-767.
4. Бережная, Н.И. Психофизиологические и психологические факторы профессиональной успешности оперативных сотрудников таможенных органов: Дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.02 / Н.И. Бережная. – Ростов-на-Дону, 2005. – 163с.
5. Ванесян, А.С. Повышение стрессоустойчивости военнослужащих – залог успешной обороны России / А.С. Ванесян, К.Л. Идрисов, Ю.Е. Петров // Национальная безопасность и стратегическое планирование. – 2018. – №. 1. – С. 70-73.
6. Володина, В.Р. Профессиональное выгорание военнослужащих и способы его преодоления / В.Р. Володина, В.В. Иванова, А.А. Кизиярова [и др.] // Молодежь – науке и практике: Взгляд в будущее. – 2017. – С. 543-548.
7. Григорьев, С.Г. Медико-статистические показатели состояния здоровья военнослужащих Вооруженных сил Российской Федерации (2003-2016гг.): монография / С.Г. Григорьев, В.И. Евдокимов, П.П. Сивашенко; Военно-медицинская академия им. С.М. Кирова, Всероссийский центр экстренной и радиационной медицины им. А.М. Никифорова МЧС России. – СПб.: Политехника-сервис, 2017. – 119 с.
8. Катунин, А.П. Стрессоустойчивость как интегративный фактор совместной деятельности сотрудников служебных коллективов: Автореф. дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.03 / Александр Петрович Катунин; Моск. гос. обл. ун-т. – М., 2016. – 25 с.
9. Корзунин, А.В. Психофизиологические критерии оценки нервно-психической устойчивости в процессе военно-профессиональной адаптации военнослужащих: Автореф. дис. ... кандидата медицинских наук: 19.00.02 / А.В. Корзунин; ВМедА. – СПб., 2015. – 25 с.
10. Краснова, В.В. Социальная тревожность и её связь с эмоциональной дезадаптацией, уровнем стресса и качеством интерперсональных отношений у студентов / В.В. Краснова, А.Б. Холмогорова // Вопросы психологии. – 2011. – №. 3. – С. 49-58.
11. Лазарус, Р. Индивидуальная чувствительность и устойчивость к психологическому стрессу / Р. Лазарус // Психологические факторы на работе и охрана здоровья. – М, 1989. – С. 121-126.
12. Лебедев, В.И. Личность в экстремальных условиях / В.И. Лебедев. – Политиздат, 1989. – 304 с.

13. Петрук, С.А. Влияние акцентуации характера на адаптацию военнослужащих / С.А. Петрук // Психология XXI века Психология и современные проблемы образования, 2014. – С. 252-258.
14. Леонова, Е.В. Качественные и количественные методы исследования в психологии: учебное пособие [Электронный ресурс] / Е.В. Леонова. – Электрон. текстовые данные. – Калуга: Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, 2017. – 411 с.
15. Церковский, А.Л. Личностные детерминанты стрессоустойчивости студентов / А.Л. Церковский // Вестник Витебского государственного медицинского университета. – 2011. – Т. 10. – №.4. – С. 180-185.
16. Britt, T.W., Adler. A.B., Castro. C.A. (ed.). Military Life: Operational stress / T.W. Britt, A.B. Adler, C.A. Castro (ed.). – Greenwood Publishing Group, 2006. – 255 с.
17. Center O.F.E.M. features of vegetative regulation at students of educational military center and its interrelation with indicators of physical and functional preparedness // Media text as an effective tool for teaching language, 2015. – № 6. – С. 8-12.
18. McGraw, L.K. A review of cardiovascular risk factors in US military personnel / L.K. McGraw [et al.] // Journal of Cardiovascular Nursing. – 2008. – Т. 23. – №. 4. – С. 338-344.

*A.A. Kiziyarova, T.V. Belinskaya*

### **PSYCHOLOGICAL WORK IN SYSTEM OF TRAINING STUDENTS OF MILITARY EDUCATIONAL CENTER AT CIVIL UNIVERSITY**

*Abstract:* The psychological training of officers at civil universities is at the stage of formation, while at military higher educational institutions this type of training is organized quite well. The article partially presents the results of the study of the psychological work effectiveness in the system of training future officers at the civil university. Psychological work was aimed at correcting stress resistance among students undergoing training at the military training center of the civilian university. To carry out this work, a correctional and developmental program was developed, which was presented after studying the features of future officers' training at the civil university, the external and internal conditions of their training. The main techniques of the correctional and developmental program were chosen: coaching for team building, autogenic training, socio-psychological coaching, breathing techniques, visualization techniques. The obtained results showed the need for developing the program of psychological support for students of military training centers at civilian universities to train more qualified personnel.

*Key words:* resistance to stress, neuropsychic stability, training of MEC students, psychological work, development of professionally important characteristics, psychological support, adaptation.

#### *References:*

1. Akimova O.V., Balyukova I.B. Nervno-psikhicheskaya ustoichivost voyennosluzhashchikh // Aktualnye problem psikhologicheskogo zdorovya: teoriya i praktika, 2016. P. 154-157.
2. Aleksandrovsky Yu.A. Pogranichnaya psikiatriya i sovremennye sotsialnye problemy. – Rostov-na-Donu: Feniks, 1996. 111 p.
3. Belinskaya T.V., Kiziyarova A.A. Nervno-psikhicheskaya ustoichivost v sisteme podgotovki studentov voyennykh uchebnykh tsentrov grazhdanskikh universitetov // Ananyevskiye chteniya-2020. Psikhologiya sluzhebnoi deyatelnosti: dostizheniya i perspektivy razvitiya. – PH Saint-Petersburg University, 2020. – P. 766-767.
4. Berezhnaya N.I. Psikhofiziologicheskiye i psikhologicheskiye faktory professionalnoi uspehnosti operativnykh sotrudnikov tamozhennykh organov: diss. .. Cand. Ps.Sc.: 19.00.02/ Rostov-na-Donu, 2005. 163 p.
5. Vanesyan A.S., Idrisov K.L., Petrov Yu.E. Povysheniye stressoustoichivosti voyennosluzhashchikh – zalog uspehnnoi oborony Rossii // Natsionalnaya bezopasnost i strategicheskoye planirovaniye, 2018. № 1. P. 70-73.
6. Volodina V.P., Ivanova V.V., Kiziyarova A.A. and oth. Professionalnoye vygoraniye voyennosluzhashchikh i sposoby ego preodoleniya // Molodyozh – nauke i praktike: Vzglyad v budushchee. – 2017. P. 543-548.
7. Grigoryev S.G., Evdokimov V.I., Sivashchenko P.P. Mediko-statisticheskie pokazateli sostoyanoya zdorovya voyennosluzhashchikh Vooruzhonnykh sil Rossiiskoi Federatsii (2003-2016): monography /

- Military-Medical Academy named after S.M. Kirov, All-Russian Centre of Emergency and Radiation Medicine named after A.M. Nikiforov of Emergency Ministry of Russia. SPb.: Politekhnik-servis, 2017. 119 p.
8. Katunin A.P. Stressoustoichivost kak integrativnyy faktor sovmestnoi deyatel'nosti sotrudnikov sluzhebnykh kollektivov: Abst. diss. ... Cand.Ps.Sc.: 19.00.03. / Katunin Aleksandr Petrovich; Moscow State Regional University. Moscow, 2016. 25 p.
  9. Korzunin A.V. Psikhofiziologicheskiye kriterii otsenki nervno-psikhicheskoi ustoichivosti v protsesse voyenno-professionalnoi adaptatsii voyennosluzhashchikh: Abs.diss. ... Cand. Med. Sc.: 19.00.02 /DMedA. Saint-Petersburg, 2015. 25 p.
  10. Krasnova V.V., Kholmogorova A.B. Sotsialnaya trevozhnost i eyo svyaz s emotsionalnoi dezapatsiyei, urovnem stressa i kachestvom interpersonalnykh otnosheniy u studentov // Voprosy psikhologii, 2011. № 3. P. 49-58.
  11. Lazarus R. Individualnaya chuvstvitel'nost i ustoichivost k psikhologicheskomu stressu // Psikhologicheskiye faktory na rabote i okhrana zdorov'ya. M., 1989. P. 121-126.
  12. Lebedev V.I. Lichnost v ekstremalnykh usloviyakh. – Politizdat, 1989. 304 p.
  13. Petruk S.A. Vliyaniye akstentuatsii kharaktera na adaptatsiyu voyennosluzhashchikh // Psikhologiya XXI veka. Psikhologiya i sovremennyye problemy obrazovaniya, 2014. P. 252-258.
  14. Leonova E.V. Kachestvennyye i kolichestvennyye metody issledovaniya v psikhologii: uchebnoye posobiye / E.V. Leonova. – Electr. text data. – Kaluga: Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, 2017. – 411 p.
  15. Tserkovsky A.L. Lichnostnyye determinanty stressoustoichivosti studentov // Vestnik Vitebskogo gosudarstvennogo meditsinskogo universiteta, 2011. V. 10. № 4. P. 180-185.
  16. Britt T.W., Adler A.B., Castro C.A. (ed.). Military Life: Operational stress. – Greenwood Publishing Group, 2006. 255c.
  17. CENTER O.F.E.M. FEATURES OF VEGETATIVE REGULATION AT STUDENTS OF EDUCATIONAL MILITARY CENTER AND ITS INTERRELATION WITH INDICATORS OF PHYSICAL AND FUNCTIONAL PREPAREDNESS //MEDIA TEXT AS AN EFFECTIVE TOOL FOR TEACHING LANGUAGE, 2015. – № 6. – С. 8-12.
  18. McGraw L. K. et al. A review of cardiovascular risk factors in US military personnel //Journal of Cardiovascular Nursing. – 2008. – T. 23. – №. 4. – С. 338-344.

УДК 376 37

*Ю.А. Руднева*

## **ПРОБЛЕМЫ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ИНВАЛИДОВ И СТУДЕНТОВ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ**

*Аннотация:* В данной статье рассматриваются проблемы здоровьесбережения студентов – инвалидов и студентов с ограниченными возможностями здоровья при обучении в вузе. Проблема здоровья одна из актуальных в современном обществе. В статье рассматриваются вопросы комплексного сопровождения студентов-инвалидов и студентов с ОВЗ на разных этапах обучения в вузе. Выделены различные формы обучения, предлагаемые студентам с инвалидностью и студентам с ограниченными возможностями здоровья образовательными учреждениями. Представлены проблемы в области физического, психического и психологического здоровья, возникающие у студентов – инвалидов и студентов с ОВЗ в процессе обучения в вузе. В статье подчеркивается важность выявления факторов, негативно влияющих на здоровье студентов – инвалидов и студентов с ОВЗ в образовательной среде вуза. Выделены основные подходы в сопровождении студентов-инвалидов, принимаемые и реализуемые преподавателями в образовательной деятельности. В рамках комплексной работы определены основные задачи, зависящие от степени готовности образовательного учреждения к работе по здоровьесбережению. Приводятся рекомендации для преподавателей по здоровьесбережению студентов-инвалидов и студентов с ОВЗ.

*Ключевые слова:* здоровьесбережение, инвалид, лица с ОВЗ, инклюзивное образование, реабилитация, адаптация.

Проблема здоровья студентов-инвалидов и студентов с ограниченными возможностями здоровья в современном обществе одна из самых актуальных и разрабатываемых в современной политике государства и высших образовательных учреждений. Студенты не всегда способны и готовы взять на себя ответственность за свое здоровье. Ценностные ориентации студентов на соблюдение здорового образа жизни развиты недостаточно. Между тем, студенчество – одна из представительных групп населения России. Успешная подготовка молодых кадров, составляющих наше будущее, обеспечивающих развитие нашей страны, несомненно, связана с сохранением работоспособности, социальным развитием, активностью, сохранением и укреплением здоровья.

В настоящее время в условиях гуманного и толерантного инклюзивного образования в вузах появилось достаточное количество студентов с инвалидностью и ОВЗ, которые успешно проходят обучение и социализируются в обществе. Ранее статус инвалидности воспринимался в обществе как фактор изоляции человека. В настоящее время получение профессионального образования определяет защищенность и адаптивность людей с ОВЗ в обществе. Тем не менее, возникающие проблемы, требования государственных образовательных стандартов, являющихся обязательными для студентов с инвалидностью, так же как и других студентов, при недостаточной здоровьесбере-

гающей направленности могут нанести существенный вред здоровью.

Определим основные понятия «инвалид», и «лицо с ограниченными возможностями здоровья» являющиеся близкими, но не синонимичными.

Инвалид – лицо, которое имеет нарушение здоровья со стойким расстройством функций организма, обусловленное заболеваниями, последствиями травм или дефектами, приводящее к ограничению жизнедеятельности и вызывающее необходимость его социальной защиты. Лица с ограниченными возможностями здоровья имеют физические или психические недостатки развития, препятствующие освоению образовательных программ без создания соответствующих условий.

Студенты-инвалиды и студенты с ОВЗ более других испытывают трудности в условиях вузовского обучения и нуждаются в здоровьесберегающем и здоровьесохраняющем образовании. Современный вуз, осуществляющий подготовку молодых специалистов к активной профессиональной жизни, должен формировать навыки сохранения и укрепления здоровья.

Здоровьесбережение – охрана и защита здоровья, комплекс взаимосвязанных мероприятий, направленных на сохранение и активное поддержание здоровья во всех его проявлениях – физическом, психическом, психологическом, духовном. Процесс здоровьесбережения протекает в образовательной среде вуза.

Здоровьесберегающая образовательная среда – сложная, специально организованная динамичная система, объединяющая взаимодействия различных образовательных комплексов и участников образовательного процесса и обеспечивающая, достижение целей профессионального образования в конкретных учебных дисциплинах, при условии сохранения здоровья [4].

«Здоровье студента с ОВЗ» относительно новое понятие и Сериков Г.Н. определяет его как способность к адаптации в установившихся условиях инклюзивного образовательного пространства и к поддержанию в образовательном процессе вуза активных отношений с собой, с партнерами и с образовательными системами [12].

Психолого-педагогические и социально-культурные проблемы здоровьесбережения представлены в работах В.Ф. Базарного, Г.К. Зайцева и др.

Теоретические подходы в решении проблемы здоровьесберегающего образования обозначены в работах Э.М. Казина, С.Г. Серикова и др.

Применение здоровьесберегающих технологий исследовали М.М. Безруких, Н.З. Кайгородова, Т.Ф. Орехова, Н.К. Смирнов, Н.Ф. Талызина, и др.

Процесс развития навыков здоровьесбережения у студентов с инвалидностью и ОВЗ должен учитывать их сильные и слабые стороны.

Отметим сильные стороны студентов с инвалидностью и студентов с ОВЗ в области здоровьесбережения.

Студенты, пришедшие в вуз, уже имеют опыт преодоления достаточно большого количества проблем в области самообразования и здоровья, опыт использования ресурсов своего здоровья.

Вопреки заболеваниям они часто оптимистичны и жизнелюбивы.

Срабатывает механизм сверхкомпенсации, инвалидность заставляет студента ответственное относиться к учебе.

Студенты с инвалидностью, довольно хорошо знают свой организм, заболевание, способы лечения.

За время обучения нередко происходит ослабление здоровья студентов. К течению основного заболевания присоединяются респираторно – вирусные инфекции, заболевания пищеварительного тракта, нарушения обмена веществ и другие. Требования современного обучения в Вузе являются сложными, обучение

энергозатратно, что часто приводят к перегрузкам, утомлению, повышению уровня стресса, психоэмоционального напряжения, истощению резервов нервной и иммунной системы, нарушению адаптационных процессов. На увеличение заболеваний также влияют специфические особенности студенческой жизни – выполнение заданий по ночам, нерациональное и нерегулярное питание, неправильно выстроенный режим, материальные проблемы, вредные привычки. Все это негативным образом сказывается на обучении студентов, усиливает стресс, нарушает здоровье, снижает мотивацию.

Низкая мотивация к обучению, по мнению Смирнова Н.К., приводит к нарушению одного из важнейших принципов здоровьесберегающей педагогики – «Учение «из-под палки» всегда здоровьеразрушающее.[6]

Студенты с инвалидностью редко принимают участие в спортивных мероприятиях, предпочитают пассивные формы досуга, общение в интернете, мало бывают на свежем воздухе, что не позволяет снимать нервное напряжение, накапливающееся в процессе образовательной деятельности.

Психологические особенности студентов с инвалидностью и студентов с ОВЗ также могут негативно влиять на отношение к здоровью. Это несформированные коммуникативные навыки, низкая активность, привычка к снисходительному отношению, неадекватная самооценка, ощущение ненужности, слабости, тревога и страх. Стеснительность, боязнь обратиться за помощью и получить отказ приводят к трудностям в обучении, дефициту социальной поддержки, деструктивной компенсации, неудовлетворенности миром и своим положением. Студенты с инвалидностью и ОВЗ могут стесняться отвечать в группах, или перед преподавателем на экзамене или зачете и испытывают негативные переживания по этому поводу, что приводит к неврозам. Студенты с инвалидностью и ОВЗ реже берут на себя ответственность за свое здоровье, не анализируют трудные ситуации.

Студенты с инвалидностью испытывают трудности при выполнении письменных работ, получении учебного материала в удобном формате, сталкиваются с нехваткой времени при подготовке работ, сроками выполнения работ, при передвижении в зданиях вузов, даже если здания максимально готовы и приспособлены к обучению студентов с нарушениями развития.

Студенты с инвалидностью склонны замалчивать свои проблемы, отказываются от по-

мощи, стараясь справиться сами, однако это не всегда удается.

Одним из признаков учебной дезадаптации студентов с инвалидностью и студентов с ОВЗ является обострение основного заболевания. Это указывает, что процесс обучения труден для таких студентов и не является здоровьесберегающим. Уход в болезнь, один из частых способов реагирования на трудности, присущий студентам с инвалидностью. Когда стресс, связанный с учебной деятельностью нарастает, студенты начинают болеть, что делает невозможными их присутствие на занятиях и, соответственно, влияет на успеваемость.

Здоровье студентов с инвалидностью и студентов с ОВЗ во многом зависит от условий, организованных вузом. Взаимодействие с такими студентами подразумевает ответственность, как со стороны самого студента, так и со стороны преподавателей вуза, так как студенты с ОВЗ обладают определенными, специфическими потребностями, требующими особого подхода.

Современные авторы, в области здоровьесбережения отмечают, что студенту нужна опека, по крайней мере, на этапе 1-2 курса. Студент с инвалидностью или ОВЗ нуждается в такой опеке на всех этапах обучения.

На сохранение здоровья направлено применение различных форм обучения, предлагаемых студентам с ограниченными возможностями здоровья. Это может быть:

– специализированное обучение на базе вузов-интернатов, для студентов с нарушением слуха, зрения, ДЦП. Оснащение таких вузов предполагает специальную направленность на дефект, использование специального оснащения, специальных аудиторий, библиотек;

– смешанное обучение, при котором студент включается в обучение, по общей или адаптированной программе;

– дистанционное обучение, при котором студент с помощью информационных технологий включается в процесс обучения, в случае изолированности, невозможности приехать в вуз.

Выделим основные подходы в сопровождении студентов с инвалидностью, принимаемые и реализующиеся преподавателями в образовательной деятельности.

Медицинский подход. Заключается в выявлении дефекта и его изучении (вид нарушения, степень его проявления) Помощь в реабилитации дефекта. Преподаватель подчеркивает наличие дефекта, опекает студента.

Нормотипический подход. Подтягивание студента с инвалидностью к норме. Преподаватель относится к студенту с инвалидностью как к любому другому студенту, считая его условно здоровым, не учитывая его нарушение, а порой даже не зная о нем. Данный подход может негативно повлиять на состояние здоровья студентов с инвалидностью. Выполнение чрезмерных требований преподавателя может привести к стрессу, нарушениям психо-эмоционального состояния.

Позитивный подход. Преподаватель опирается на сильные стороны и особенности студента, вселяя в него позитив, оптимистичное отношение к себе, веру в свои силы и возможности.

Гуманистический подход. Концепция личностного потенциала и преодоления затруднений в обучении. Преподаватель сопровождает личностное развитие студента, его профессиональное становление.

Сопровождение нами студентов – инвалидов и студентов с ОВЗ начинается с первого курса. Кураторам и преподавателям важно сформировать особое доверительное отношение, помочь студентам с ОВЗ адаптироваться.

Работа строится по основным этапам.

На первом этапе важно собрать информацию об особенностях, нарушениях студента, его особых потребностях, мотивах, возможностях, образе жизни. Необходимо знакомство преподавателей со студентами, ориентация на кружки, секции, соответствующие потребностям и возможностям студента, направленные на укрепление здоровья. Важно определить уровень адаптации студента с инвалидностью и организовать необходимую помощь и психологическую поддержку в случае дезадаптации. Организация работы по профилактике девиантного поведения.

На втором этапе необходимо уделить внимание созданию среды, обеспечивающей успешную адаптацию студентов с инвалидностью в вузе. Создание доверительных отношений с преподавателями, формирование у преподавателей гуманистической позиции по отношению к студентам с инвалидностью или ОВЗ, создание условий для обучения, назначение сопровождающих лиц – кураторов, тьюторов из числа волонтеров, помогающих в решении проблем студентов. Психолого – педагогическое сопровождение студентов с инвалидностью, помощь студентам, находящимся в ситуации стресса. Организация системы эффективного контроля за проблемами в области учебной деятельности и здоровья студентов. Ис-

пользование разных форм индивидуальной работы в области здоровьесбережения.

На третьем этапе в процессе обучения важно постоянное сопровождение студентов с инвалидностью и студентов с ОВЗ и мониторинг их учебной, социальной деятельности, здоровья. При выявлении проблем в обучении и психоэмоциональном состоянии важно определить направления помощи, определить преподавателей или тьюторов, оказывающих помощь и поддержку. Важно вовлекать студентов с инвалидностью в совместную творческую деятельность со студентами группы, курса, формируя психологическое здоровье. Важно создавать группу поддержки студентов с инвалидностью и ОВЗ среди здоровых студентов.

Климат в студенческой группе должен быть, по мнению Л. Александровой, не просто дружественным, а поддерживающим [1].

Требуется создание волонтерских групп, помогающих и поддерживающих в случае проблем. Требуется проведение социально – психологических тренингов, направленных на сплочение группы. Развитие сети социальной поддержки студентов с инвалидностью и ОВЗ.

На четвертом этапе важно формировать адаптивные виды самоотношения, саморазвития, правильное отношение к своему здоровью, резервам своего организма. Организация индивидуальной помощи по проблемам социально – психологической и правовой реабилитации. Обучение валеологическим навыкам. Формирование профессиональной направленности.

Выделим функции психолога – педагогической реабилитации, использующиеся в практике работы со студентами – инвалидами в области здоровьесбережения:

– Диагностическая. Получение достоверной информации о здоровье студентов с инвалидностью и ОВЗ на разных этапах образовательного процесса.

– Развивающая. Формирование необходимых знаний, умений, навыков в области здоровьесбережения.

– Корректирующая. Коррекция недостатков развития с использованием здоровьесберегающих технологий.

– Интегрирующая. Формирование целостной здоровьесберегающей системы объединяющей всех участников образовательного процесса.

Рекомендации преподавателям в работе со студентами с инвалидностью и ОВЗ:

– Педагог должен знать студента, особенности нарушения, личностные особенности. Но это становится возможным только тогда,

когда преподаватель выстроит доверительные отношения, позволяющие организовать общение со студентом с нарушениями развития.

– Важно регулярно проходить курсы повышения квалификации, знакомясь с современными техническими средствами, разработанными для обучения студентов с инвалидностью.

– Собирая информацию, важно ориентироваться не столько на то, что студент не может, не умеет, сколько на то, что он хочет, что ему удается.

– Преподаватель должен знать и владеть методами и технологиями, которыми пользуются студенты – реабилитационными, коррекционными, вспомогательными.

– Задача каждого преподавателя организовать полноценную коммуникацию в группе студента с ОВЗ, поскольку данный процесс, осуществляясь стихийно не складывается.

– Проблема оценивания студентов с инвалидностью и ОВЗ, трудно поставить низкую оценку, понимая особенности здоровья данного студента, понимая особенности протекания психических процессов. Важно чтобы в оценивании студента с ОВЗ не было иных критериев, чем у всех студентов, но и учет индивидуальных особенностей обязательно должен присутствовать.

– Преподаватели должны осознанно подходить к подготовке презентаций, материалов с учётом основного дефекта студента с инвалидностью и ОВЗ, включённого в группу, и его возможностей здоровья.

– Составление индивидуальных графиков работы со студентами с ОВЗ в случае необходимости.

– Преподаватель должен определить время физической активности студентов на занятиях, планировать физкультурные паузы, перерывы.

В процессе обучения, при проведении консультаций, тренингов проводится работа по формированию у студентов – инвалидов и студентов с ОВЗ адекватных стратегий преодоления трудностей, возникающих в процессе обучения.

Важно помочь студенту с инвалидностью и студенту с ОВЗ в формировании навыков саморегуляции в учебном процессе, развитии личностных ресурсов, становлении эмоционально-ценностного отношения к себе формировании мотивации к учебной деятельности,

Таким образом, современная образовательная система вуза должна быть ориентирована на решение ряда актуальных задач в обла-

сти здоровьесбережения студентов инвалидов и студентов с ОВЗ.

Разработка здоровьесберегающих технологий для студентов-инвалидов и лиц с ОВЗ.

Разработка пропедевтических курсов «Мое здоровье» «Развитие и саморазвитие», социальных проектов «Наш досуг».

Раннее выявление и устранение неблагоприятных факторов, нарушающих здоровье.

Создание в вузе системы информационного обеспечения в области здоровьесбережения.

Создание внешней среды вуза, направленной на укрепление и сохранение здоровья студентов-инвалидов и лиц с ОВЗ.

Создание в вузе системы сопровождения студентов-инвалидов и студентов с ОВЗ.

Формирование валеологической направленности студентов-инвалидов и лиц с ОВЗ, формирование правильного отношения к своему здоровью, развитие навыков сохранения и укрепления здоровья, жизнеспособности и жизнестойкости.

Подготовка педагогов к работе со студентами-инвалидами и студентов с ОВЗ. Организация помощи и поддержки преподавателей в процессе организации работы по здоровьесбережению.

*Список литературы:*

1. Александрова, Л.А. Ресурсы саморегуляции студентов с ограниченными возможностями здоровья как фактор эффективности инклюзивного образования / Л.А. Александрова, А.А. Лебедева, Д.А. Леонтьев // Личностный ресурс субъекта труда в изменяющейся России: материалы II Международной научно-практической конференции. – Ч. 2 Симпозиум «Субъект и личность в психологии саморегуляции». – Кисловодск: Сев Кав. ГТУ, 2009 – С. 116.
2. Айзман, Р.И. Основы медицинских знаний и здорового образа жизни: Учебник для вузов / Р.И. Айзман. – Новосибирск: Сибирское университетское изд-во, 2010. – 214 с.
3. Инклюзивное образование в вузе студентов с инвалидностью и ОВЗ: организация обучения, особенности обучения студентов с различными нозологиями, профориентационная работа, психолого-педагогическое сопровождение / под ред. Б.Б. Айсмонтаса. – М.: МГППУ, ООО «Сам полиграфист», 2015.
4. Психолого-педагогические основы обучения студентов с ОВЗ в вузе: хрестоматия для преподавателей сферы высшего профессионального образования, работающих со студентами с ОВЗ / под ред. Б.Б. Айсмонтаса. – М.: МГППУ, 2013. – 334 с.
5. Коновалова, М.Д. Особенности социально-психологической адаптации студентов с ограниченными возможностями здоровья в образовательной среде вуза / М.Д. Коновалова // Психология обучения. – 2014. – № 11. – С. 62.
6. Козин, А.М. Здоровьесберегающие аспекты профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья / А.М. Козин, Л.Г. Антропова // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6.
7. Ковалева, Р.Е. Технология подготовки будущих учителей к здоровьесберегающей деятельности на основе модульного подхода: Дис. ... канд. пед. наук / Р.Е. Ковалева. – Тирасполь, 2014. – 220 с.
8. Малярчук, Н.Н. Роль педагога в воспитании культуры здоровья обучающихся в условиях современной социокультурной образовательной среды / Н.Н. Малярчук // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 9. – С. 44-51.
9. Новосёлова, Г.А. Здоровьесберегающие образовательные технологии в современном вузе / Г.А. Новосёлова, Е.Г. Фоменко, Е.А. Колькина // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – № 5.
10. Педагогика и психология здоровья // Сборник научных трудов кафедры психолого-педагогических технологий охраны и укрепления здоровья. – М.: АCADEMIA, 2003. – 128 с.
11. Проскурякова, Л.А. Здоровьесбережение в системе высшего образования / Л.А. Проскурякова // Высшее образование сегодня. – 2010. – №6. – С. 80-83.
12. Сериков, Г.Н. Здоровьесбережение в гуманном образовании / Г.Н. Сериков, С.Г. Сериков. – Екатеринбург; Челябинск: ЧГПУ, 1999. – 242 с.
13. Смирнов, Н.К. Система образования и здоровье подрастающего поколения / Н.К. Смирнов // Психология здоровья и личностного роста. – 2009. – №2. – С. 22-31.

14. Третьякова Н.В. Здоровьесберегающая деятельность образовательных учреждений: современное состояние и проблемы / Н.В. Третьякова // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2014.
15. Шахова, А.В. Здоровьесберегающий потенциал образования / А.В. Шахова, Т.В. Чельшева, Н.И. Хасанова. – Майкоп: ООО Аякс, 2008. – С. 24.

*Yu.A. Rudneva*

**HEALTH SAVING PROBLEMS OF DISABLED STUDENTS AND STUDENTS  
WITH LIMITED HEALTH ABILITIES IN TERMS OF UNIVERSITY TRAINING**

*Abstract:* This article considers the health saving problems of students with disabilities and students with limited health abilities (LHA) while studying at the university. The problem of health is one of the most relevant in the modern society. The article discusses the issues of comprehensive support of students with disabilities and students with LHA at different stages of the study at the university. Various forms of education offered to students with disabilities and students with LHA by educational institutions have been highlighted. There are physical, mental and psychological health problems that arise among students with disabilities and students with LHA while studying at the university. The article emphasizes the importance of identifying factors that negatively affect the health of students with disabilities and students with LHA in the educational environment of the university. The main approaches in the support of students with disabilities, accepted and implemented by teachers in educational activities are highlighted. As a part of the comprehensive work the main tasks depending on the degree of readiness of the educational institution to work at health savings are defined. Recommendations for health saving among students with disabilities and students with LHA are given to teachers.

*Key words:* Health saving, disabled, persons with LHA, inclusive education, rehabilitation, adaptation.

*References:*

1. Aleksandrova L.A. Resursy samoregulyatsii studentov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorovya kak faktor effektivnosti inklyuzivnogo obrazovaniya / L.A. Aleksandrova, A.A. Lebedeva, D.A. Leon-tyev // Lichny resurs subyekta truda v izmenyayushcheysya Rossii: materialy II mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii. –P. 2. Simpozium “Subyekt i lichnost v psikhologii samoregulyatsii”. – Kislovodsk: North Cauc. STU, 2009 – P. 116.
2. Aizman R.I. Osnovy meditsinskikh znaniy i zdorovogo obraza zhizni: Uchebnik dlya vuzov / R.I. Aizman – Novosibirsk: Sibirskoye universitetskoye izd-vo, 2010. - 214 p
3. Inklyuzivnoye obrazovaniye v vuzе studentov s invalidnostyu i OVZ: organizatsiya obucheniya, osobennosti obucheniya studentov s razlichnymi nozologiyami, proforiyentatsionnaya rabota, psikhologo-pedagogicheskoye soprovozhdeniye / Ed. by B.B. Aismantas/ - M.: MSPPU, JS “Sam poligrafist”, 2015.
4. Psikhologo-pedagogicheskiye osnovy obucheniya studentov s OVZ v vuzе: khrestomatiya dlya prepodavatelei sfery vysshego obrazovaniya, rabotayushchikh so studentami s OVZ / Ed. by B.B. Aismantas/ - M.: MSPPU, 2013. 334 p. 6.
5. Konovalova M.D. Osobennosti sotsialno-psikhologicheskoi adaptatsii studentov s ogranichenymi vozmozhnostyami zdorovya v obrazovatelnoi srede vuzа // Psikhologiya obucheniya. 2014. № 11. P. 62.
6. Kozin A.M., Antropova L.G. Zdorovyeberegayushchiye aspekty professionalnogo obrazovaniya lits s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorovya // Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya. – 2014. – № 6.
7. Kovaleva R.E. Tekhnologiya podgotovki budushchikh uchitelei k zdorovyеorientirovannoi deyatel'nosti na osnove modul'nogo podkhoda: diss... Cand.Ped.Sc. – Tiraspol, 2014. - 220 p.
8. Malyarchuk N.N. Rol pedagoga v vospitanii kultury zdorovya obuchayushchikhsya v usloviyakh sovremennoi sotsiokulturnoi obrazovatelnoi srede // Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal. 2012. № 9. P. 44-51.
9. Novoselova G.A., Fomenko E.G., Kolkina E.A. Zdorovyeberegayushchiye obrazovatelnyye tekhnologii v sovremennom vuzе // Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya. – 2019. – № 5.

10. Pedagogika i psikhologiya zdorovya // Collection of scientific works of Department of psychological-pedagogical technologies of health security and improvement. - M.: ACADEMIA, 2003. - 128 p.
11. Proskuryakova L.A. Zdorovyeberezheniye v sisteme vysshego obrazovaniya / L.A. Proskuryakova // Vysshee obrazovaniye segodnya. - 2010. - №6. - P.80-83.
12. Serikov, G.N. Zdorovyeberezheniye v gumannom obrazovanii / G.N. Serikov, S.G. Serikov. - Ekaterinburg; Chelyabinsk: ChPU,1999. - 242 p.
13. Smirnov N.K. Sistema obrazovaniya i zdorovye podrastayushchego pokoleniya // Psikhologiya zdorovya i lichnostnogo rosta. - 2009. - №2. - P. 22-31.
14. Tretyakova N.V. Zdorovyeberegayushchaya deyatel'nost' obrazovatel'nykh uchrezhdeniy: sovremennoye sostoyaniye i problemy / Munitsipalnoye obrazovaniye: innovatsii i eksperiment. – 2014.
15. Shakhova A.V., Chelysheva T.V., Khasanova N.I. Zdorovyeberegayushchy potentsial obrazovaniya. – Maikop: JSV Ayaks. 2008. - P. 24.

УДК 316.6:316.654

*Е.В. Астреева, И.А. Подольская*  
**ОТНОШЕНИЕ СТУДЕНТОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ  
К ДЕТЯМ С ОВЗ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ**

*Аннотация:* Изучение данной темы актуально в силу важности ценностно-смысловой сферы будущих психологов и педагогов в контексте их профессиональной деятельности, в частности в условиях совместного или инклюзивного обучения детей. В настоящее время в недостаточной мере разработаны механизмы и методы подготовки студентов ВУЗов к работе с детьми с ОВЗ в контексте общего образования. В статье проводится анализ и дается социально-психологическая характеристика таким понятиям, как: ограниченные возможности здоровья, инвалидность, модели инвалидности, отношение как социально-психологическая категория. Представлена авторская анкета, изучающая отношение студентов психолого-педагогического профиля к детям с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Изучена информированность студентов в вопросах инвалидности и инклюзивного образования, а также их эмоциональное отношение и готовность к профессиональному взаимодействию с детьми с особыми образовательными потребностями. По результатам исследования выявлено отсутствие целостного, единого, внутренне непротиворечивого отношения студентов психолого-педагогического профиля к детям с инвалидностью и ОВЗ как субъектам профессионального взаимодействия. С одной стороны, положительное или нейтральное отношение к теме инвалидности и совместного обучения детей с разным уровнем образовательных потребностей, с другой – нежелание (возможно, ассоциируемое со страхом, неготовностью, неумением) работать с детьми, имеющими нарушения психического или физического здоровья.

*Ключевые слова:* отношение как социально-психологическое понятие, ограниченные возможности здоровья, инвалидность, особые образовательные потребности, инклюзивное образование, авторская методика

Отношение студентов психолого-педагогического профиля к детям с ограниченными возможностями имеет важное значение. Во-первых, оно связано с общей культурой обучающихся, с их картиной мира и системой ценностей. Во-вторых, как будущие профессионалы, студенты должны развивать в себе способность к эмпатии и толерантности, необходимые в психолого-педагогической деятельности. В-третьих, адекватное отношение к детям с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья создает основу для формирования профессиональных навыков, компетенций, освоению методических средств в работе с детьми.

Актуализация проблемы подготовки учителя к работе с детьми с трудностями в обучении связана с новыми возрастающими требованиями к нравственным, гражданским качествам личности педагога и психолога, что исходит из его особой функции в обществе, специфики профессиональной деятельности, социальных возможностей воздействовать на формирование нравственно и физически здорового поколения.

25 апреля 2012 года Госдума РФ ратифицировала Конвенцию ООН о правах инвалидов. В статье 79 Федерального закона N 273-ФЗ от 29.12.2012 г. «Об образовании в Российской

Федерации» регламентируются условия организации инклюзивного образования [1]. Федеральный закон об образовании трактует инклюзивное образование как обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

В связи с вышесказанным актуальность темы исследования обусловлена необходимостью перестройки системы подготовки студентов ВУЗов, в особенности, обучающихся по психолого-педагогическому профилю, к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Проблема исследования заключается в том, что в настоящее время в недостаточной мере разработаны механизмы и методы подготовки студентов ВУЗов к работе с детьми с ОВЗ в контексте общего образования.

Для начала охарактеризуем основные понятия нашего исследования: отношение как социально-психологический феномен, инвалидность и ограниченные возможности здоровья.

Качество социально-психологических отношений обусловлено тем, что они всегда продукт взаимодействия, взаимосвязи, взаимоустремления, взаимовлияния, взаимопознания, взаимовыражения, взаимоотношения. Все эти

«взаимо» интегрируются в групповые эффекты сотрудничества-соперничества, дружбы-вражды, любви-ненависти, добра-зла, лидерства-конформизма и др. [1]

Когнитивные взаимоотношения представляют собой результат отражения адекватности взаимного познания людей. Они характеризуют партнеров в диапазоне «понимание-непонимание» через проявление сочувствия, сопереживания, эмпатии и других социально-психологических феноменов, определяющих проникновение участников взаимодействия в психологическую сущность друг друга.

Эмоциональные взаимоотношения отражают взаимную привлекательность людей и проявляются в рамках «любовь-ненависть». Побудителем этих чувств становится физическая, психологическая, социальная привлекательность партнеров. Различные виды привлекательности могут взаимно усиливать или ослаблять друг друга. Это может зависеть от субъективных установок партнеров на их совместную деятельность, а также от этнопсихологических стереотипов.

Моральные взаимоотношения характеризуют поведение людей по критериям «добро-зло» и проявляются в заботливости, отзывчивости или равнодушии, корысти, агрессии, эгоизме и т.п. Эти взаимоотношения отражают психологические установки, касающиеся этической стороны поведения людей в сообществах. Понимание добра-зла в первичных группах не всегда соответствует общественной морали из-за сложности и противоречивости обыденного сознания, которое не всегда приемлет общечеловеческие ценности.

Свое реальное отражение и выражение человеческие отношения находят в общении.

Межгрупповые отношения – это только один из видов социального взаимодействия, социально-психологических контактов, которые принято обозначать термином «общение». В жизнедеятельности людей общение выполняет множество различных функций. Оно выступает и как условие человеческого существования, и как форма организации совместной деятельности, и как средство проявления человеческих отношений, и как способ воздействия людей друг на друга, и как механизм регуляции взаимодействия, и как процесс психологического познания человека человеком и т.д. [1]

Нередко общение и отношение анализируются отдельно друг от друга, в то время как они должны рассматриваться во взаимосвязи. Многочисленные факты свидетельствуют о том, что отношения проявляются и формируются,

как правило, в общении. Кроме того, отношения, складывающиеся между общающимися лицами, всегда влияют на многие характеристики общения [1].

Особой проблемой при изучении взаимозависимостей общения и отношения является установление степени соответствия характера отношения и формы его выражения в поведении человека, или, как говорил В.Н. Мясищев, в обращении человека с человеком. Формируясь как личность в конкретной социальной среде, человек усваивает и характерный для этой среды «язык» выражения отношений. Не оставившись на особенностях выражения отношений, отмечаемых у представителей различных этнических общностей, следует отметить, что даже в границах одной этнической общности, но в ее разных социальных группах этот «язык» может иметь свою весьма определенную специфику [12].

Именно отношение по мысли В.Н. Мясищева является интегратором этих свойств, что и обеспечивает целостность, устойчивость, глубину и последовательность поведения личности. В этой связи нельзя согласиться с К.К. Платоновым, упрекающим В.Н. Мясищева в том, что он вывел за пределы структуры личности направленность, темперамент и эмоциональность. Что касается направленности, то она, по мнению В.Н. Мясищева, «выражает доминирующее отношение, или его интеграл». Эмоциональность также представлена одним из компонентов в структуре самого отношения. Что же касается темперамента, то введение этого структурного, по своей природе, элемента в функциональное образование, коим является личность и с чем не спорит К.К. Платонов, становится просто алогичным [12].

Второе положение – это развитие и углубление традиции, идущей от А.Ф. Лазурского. Развивая его идеи об отношении личности, В.Н. Мясищев строит свою концепцию личности, центральным элементом которой является понятие отношение [10].

Мясищев трактует отношения как сознательно-избирательную, построенную на опыте, психологическую связь с различными сторонами объективной действительности, которая выражается в действиях и переживаниях. По мысли В.Н. Мясищева отношение – это системообразующий элемент личности, которая предстает как система отношений. При этом важным моментом является представление о личности как о системе отношений, структурированной по степени обобщенности – от связей субъекта с отдельными сторонами или явлениями внеш-

ней среды до связей со всей действительностью в целом. Сами отношения личности формируются под влиянием общественных отношений, которыми личность связана с окружающим миром в целом и обществом, в частности.

Действительно, с момента рождения человек вынужден вступать именно в общественные отношения (сначала с матерью – непосредственно-эмоциональные отношения, затем с окружающими его близкими, сверстниками, воспитателями, педагогами, коллегами и т.д. в виде игровой, учебной, общенческой и трудовой деятельности), которые преломляясь через «внутренние условия», способствуют формированию, развитию и закреплению личностных, субъективных отношений человека. Эти отношения выражают личность в целом и составляют внутренний потенциал человека. Именно они проявляют, т.е. обнаруживают для самого человека скрытые, невидимые его возможности и способствуют появлению новых. Автор особо подчеркивает регулятивную роль отношения в поведении человека.

Любые отношения имеют структуру, которая состоит из различных сторон. В.Н. Мясичев выделяет в отношении «эмоциональную», «оценочную» (когнитивную, познавательную) и «конативную» (поведенческую) стороны. Каждая сторона отношения определяется характером жизненного взаимодействия личности с окружающей средой и людьми, включающего различные моменты от обмена веществ до идейного общения [12].

Эмоциональный компонент отражает переживание отношения человека к окружающему миру, к собственной деятельности и личности. Во многом определяется сознательным регулированием проявления темперамента и характера. Способствует формированию эмоционального отношения личности к объектам среды, людям и самому себе.

Познавательный (оценочный) компонент включает отношение к миру как к объекту познания, его оценку и осмысление. Он тесно связан со склонностями и способностями человека, определяющими те виды деятельности, которые человек предпочитает. Познавательный компонент способствует восприятию и оценке (осознанию, пониманию, объяснению) объектов среды, людей и самого себя.

Поведенческий (конативный) компонент в свою очередь способствует осуществлению выбора стратегий и тактик поведения личности по отношению к значимым (ценным) для неё объектов среды, людей и самому себе. В поведении сказывается сознательная регуляция реа-

гирования, вызванного объектом. Высшие уровни регулирования поведения связаны с работой самосознания личности.

Рассмотрим предложенную В.Н. Мясичевым классификацию видов отношений. Прежде всего они разделяются на положительные и отрицательные как с точки зрения эмоциональной, так и рациональной оценок.

Поведенческая сторона отношения выражается посредством потребностей, поскольку сама потребность, указывая на свой предмет, тем самым дает и косвенное указание на способ достижения этого предмета.

Эмоциональная сторона отношения выражается посредством привязанности, любви, симпатии и противоположных по знаку чувств – неприязни, вражды, антипатии.

Познавательная или оценочная сторона проявляется в принятых личностью моральных ценностях, выработанных убеждениях, вкусах, склонностях, идеалах.

Также различаются следующие виды отношений. Важнейшими видами отношений Мясичев считал потребности, мотивы, эмоциональные отношения (привязанность, неприязнь, любовь, вражда, симпатия, антипатия), интересы, оценки, убеждения, а доминирующим отношением, подчиняющим себе другие и определяющим жизненный путь человека, – направленность. Высшая степень развития личности и её отношений определяется уровнем сознательного отношения к окружающему и самосознанием как сознательным отношением к самому себе.

По направленности В.Н. Мясичев выделял отношения к другим людям (взаимоотношения), к себе и предметам окружающего мира [9].

Также нам представляется важным проанализировать понятия «инвалид», «ребёнок с ограниченными возможностями здоровья», «ребёнок с особыми образовательными потребностями», а также наполнить понятие ребёнок с ограниченными возможностями здоровья социально-психологическим содержанием, показать, что это группа детей, очень разнообразная по своему составу.

Понятие инвалидность произошло от латинского слова *invalidus*, что буквально означает «несильный» («*in*» – «не» и «*validus*» – «сила»). Это такое понимание состояния человека, при котором имеются препятствия или ограничения в деятельности человека с физическими, умственными, сенсорными или психическими отклонениями.

Инвалид – это человек, у которого возможности его личной жизнедеятельности в обществе ограничены из-за его физических, умственных, сенсорных или психических отклонений.

В Российской Федерации установление статуса «инвалид» осуществляется учреждениями медико-социальной экспертизы и представляет собой медицинскую и одновременно юридическую процедуру. Установление группы инвалидности обладает юридическим и социальным смыслом, так как предполагает определенные особые взаимоотношения с обществом: наличие у инвалида льгот, выплата пенсии по инвалидности, ограничения в работоспособности и дееспособности. Некоторые специалисты рассматривают инвалидность как одну из форм социального неравенства.

Слово «инвалид» (буквально означающее «непригодный») в настоящее время все чаще заменяется на «человек с ограниченными возможностями». Тем не менее, этот устоявшийся термин часто употребляется в прессе и публикациях, а также в нормативных и законодательных актах, в том числе в официальных материалах ООН.

Общественные организации инвалидов считают, что важно использовать корректную по отношению к инвалидам терминологию: «человек с задержкой в развитии» (а не «слабый», «умственно неполноценный»), «перенесший полиомиелит» (а не «жертва полиомиелита»), «использующий инвалидную коляску» (а не «прикованный к инвалидной коляске»), «имеет ДЦП» (а не «страдает ДЦП»), «глухой», «слабослышающий» (а не «глухонемой»). Эти термины более корректны, так как ослабляют деление на «здоровых» и «больных» и не вызывают жалости или негативных эмоций.

Понятие «дети с ограниченными возможностями здоровья» (ОВЗ) характеризует таких детей как имеющих недостатки в физическом и (или) психическом развитии.

Тем не менее в педагогической практике применяются все эти понятия. Так, в образовательной системе дети с ОВЗ понимаются как дети, состояние здоровья которых препятствует освоению образовательных программ вне специальных условий обучения и воспитания. Дети-инвалиды – дети, которые имеют нарушение здоровья со стойким расстройством функций организма, обусловленное заболеваниями, последствиями травм или дефектами, приводящие к ограничению жизнедеятельности и вызывающие необходимость социальной защиты.

Группа школьников с ОВЗ чрезвычайно неоднородна. Это определяется, прежде всего, тем, что в нее входят дети с разными нарушениями развития:

- дети с нарушениями слуха;
- дети с нарушениями зрения;
- дети с нарушениями речи;
- дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата;
- дети с задержкой психического развития;
- дети с нарушениями интеллекта;
- дети с выраженными расстройствами эмоционально-волевой сферы, включая РДА;
- дети с комплексными нарушениями развития [14].

Получение детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами образования является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации, обеспечения их полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности. В связи с этим обеспечение реализации права детей с ограниченными возможностями здоровья на образование рассматривается как одна из важнейших задач государственной политики не только в области образования, но и в области демографического и социально-экономического развития Российской Федерации [13].

Понятие «дети с особыми образовательными потребностями» охватывает всех учащихся, чьи образовательные проблемы выходят за границы общепринятой нормы. Общепринятый термин «дети с особыми образовательными потребностями» делает ударение на необходимости обеспечения дополнительной поддержки в обучении детей, которые имеют определенные особенности в развитии [15].

Логичным и обоснованным может быть принято определение, которое дает французский ученый Г. Лефранко: «Особые потребности – это термин, который используется в отношении лиц, чья социальная, физическая или эмоциональная особенность требует специального внимания и услуг, предоставляется возможность расширить свой потенциал» [3].

В настоящее время достаточно широко развита сеть специальных (коррекционных) образовательных учреждений, предназначенных, для обучения различных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья. Однако в Концепции модернизации российского образования отмечается, что дети с ограниченными возможностями здоровья должны

обеспечиваться медико-социальным сопровождением и специальными условиями для обучения в общеобразовательной школе по месту жительства.

Право ребёнка с ОВЗ на получение образования по месту жительства может быть реализовано путем организации интегрированного обучения их с нормально развивающимися сверстниками [7].

Однако в нашем обществе существует целый ряд проблем, связанных с включением ребёнка инвалида в школьное пространство по месту жительства:

- отсутствие доступной среды и технических средств реабилитации, облегчающих образовательный процесс для школьников с особыми образовательными потребностями;

- отсутствие знаний, соответствующей подготовки и методик для работы с ребёнком, имеющим особые образовательные потребности, в условиях образовательного учреждения;

- неготовность широкой общественности признавать право ребёнка с особыми образовательными потребностями на получение образования его в среде своих сверстников без инвалидности;

- нежелание многих родителей обучать своих нормально развивающихся детей вместе с детьми с ОВЗ;

- неадекватное восприятие нормально развивающимися детьми сверстников с ОВЗ;

- трудности социально-психологической адаптации детей с ОВЗ;

- проблема неприятия детей с ОВЗ участниками образовательного процесса.

В связи с этим, одной из центральных задач в развитии любого образовательного учреждения по отношению к детям с особыми потребностями является формирование у педагогов, специалистов, родителей педагогической толерантности, т.е. способности понять и принять ребёнка таким, какой он есть, видя в нём носителя иных ценностей, логики мышления, иных форм поведения, воспитать у сверстников толерантное и уважительное отношение к детям с ОВЗ.

Работу по формированию толерантности необходимо проводить со всеми участниками образовательного процесса в следующих целевых группах:

- педагоги и специалисты (учитель-логопед, учитель-дефектолог, педагог-психолог, социальный педагог), работающие с детьми;

- родители (законные представители);

- воспитанники, обучающиеся.

Толерантность, сформированная в школьные годы, является одним из важнейших условий успешной реализации в будущем потенциала личности. Важную роль в формировании толерантной личности играет школа, именно в ней ребёнок проводит большую часть времени и приобретает опыт взаимного уважения, доброжелательного терпимого отношения к окружающим людям.

Совместное обучение с особыми детьми способствует развитию таких необходимых навыков и личностных качеств обучающихся, как: социальная компетентность, толерантность, навыки решения межличностных проблем, уверенность в своих силах, самоуважение. В процессе совместных мероприятий дети учатся обсуждать проблему, слушать и слышать другое мнение, отстаивать свою точку зрения, разрешать конфликты путем переговоров, прислушиваясь к мнению оппонента. В итоге, они учатся признавать право любого человека быть «другим».

Необходимо помнить, что инвалидность – это не свойство человека, а препятствия, которые возникают у него в обществе. На причины этих препятствий существуют различные точки зрения, из которых две наиболее распространены.

Первая точка зрения, это медицинская модель, которая усматривает причины затруднений инвалидов в их уменьшенных возможностях.

Согласно ей, инвалиды не могут делать что-то, что характерно для обычного человека, и поэтому вынуждены преодолевать трудности с интеграцией в обществе. Согласно этой модели, нужно помогать инвалидам, создавая для них особые учреждения, где они могли бы на доступном им уровне работать, общаться и получать разнообразные услуги. Таким образом, медицинская модель выступает за изоляцию инвалидов от остального общества, способствует дотационному подходу к экономике инвалидов.

Медицинская модель долгое время преобладала в воззрениях общества и государства, как в России, так и в других странах, поэтому инвалиды по большей части оказывались изолированными и дискриминированными.

Вторая точка зрения это социальная модель предполагает, что трудности создаются обществом, не предусматривающим участия во всеобщей деятельности, в том числе и людей с различными ограничениями.

Такая модель призывает к интеграции инвалидов в окружающее общество, приспособле-

ние условий жизни в обществе и для инвалидов в том числе. Это включает в себя создание так называемой доступной среды (пандусов и специальных подъемников для инвалидов с физическими ограничениями, для слепых дублирование визуальной и текстовой информации по Брайлю и дублирование звуковой информации для глухих на жестовом языке), а также поддержание мер, способствующих трудоустройству в обычные организации, обучение общества навыкам общения с инвалидами.

Социальная модель пользуется все большей популярностью в развитых странах, а также постепенно завоевывает позиции и в России. Активным пропагандистом такой модели в России стала региональная общественная организация инвалидов «Перспектива».

Международная классификация функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья также отражает определенную модель инвалидности, где инвалидность понимается не как болезнь, а как особенность человека, требующая определенной организации пространства, жизнедеятельности и отношения к такому человеку в обществе.

Сами по себе, эти модели недостаточны, хотя обе они частично обоснованы. Инвалидность – это сложный феномен, который является проблемой как на уровне организма человека, так и на социальном уровне. Инвалидность всегда представляет собой взаимодействие между свойствами человека и свойствами окружения, в котором этот человек проживает, но некоторые аспекты инвалидности являются полностью внутренними для человека, другие же, наоборот, только внешними. Другими словами, и медицинская и социальная концепции подходят для решения проблем, связанных с инвалидностью; мы не можем отказываться ни от того, ни от иного вмешательства. Наилучшая модель инвалидности, таким образом, будет представлять собой синтез всего лучшего из медицинской и социальной моделей, не совершая присущих им ошибок в преуменьшении целостного, комплексного понятия инвалидности к тому либо иному аспекту. Такая более выгодная модель инвалидности может называться биопсихосоциальной моделью [7].

С целью изучения отношения к детям с ОВЗ и инвалидностью будущих педагогов и психологов нами было проведено эмпирическое исследование. В нем приняло участие 79 студентов (среди них 12 мужчин, 67 женщин) Калужского Государственного Универси-

тета им. К.Э. Циолковского 1-5 курсов Института социальных отношений, Института педагогики, Института психологии.

Методикой исследования выступила анкета, разработанная Богомоловой Е.А., Краснощеченко И.П., Подольской И.А., Спиженковой М.А. Анкета направлена на изучение отношения студентов ВУЗа к детям с ограниченными возможностями здоровья, а также к инклюзивному образованию [4, 5, 6, 8]. Анкета состоит из вопросов открытого и закрытого типа. Вопросы направлены на изучение 1) информированности студентов в вопросах инвалидности и ограниченных возможностей здоровья в контексте системы образования, а также системы инклюзивного образования; 2) эмоционального отношения; 3) намерений и мотивации к действию в ситуации взаимодействия с детьми с ОВЗ и инвалидностью.

По первому вопросу «Когда Вы впервые узнали про инклюзивное образование?» были получены следующие ответы:

- в последние дни (27,8%);
- в течение текущего года (36,7%);
- в течение последних трех лет (25,3%);
- ранее, чем три года назад (12,6%).

Из чего следует, что для более половины участвующих в исследовании термин «инклюзивное образование» является новым и малоизученным.

Из ответов на вопрос: «Где Вы впервые узнали про инклюзивное образование?» были получены следующие результаты:

- в университете (58,2%);
- в других образовательных учреждениях (10,1%);
- в СМИ: журнале, газете, по телевидению, интернет-источнике / в социальной сети (25,3%);
- прочитал(а) в научной книге, учебнике (2,5%);
- от друзей, знакомых (3,7%).

На вопрос о наиболее приемлемом понятии в контексте инклюзивного образования были выбраны следующие понятия: ребёнок – инвалид (2,5%), ребёнок с ограниченными возможностями здоровья (53,1%), ребёнок с особыми образовательными потребностями (44,3%), что свидетельствует об отсутствии негативных стереотипов и принятии новых концептов понимания инвалидности.

Интересными являются представления студентов об условиях обучения в условиях общеобразовательной школы с учетом различных ограничений здоровья (см. таблицу №1.)

Таблица 1 – Представления студентов об возможностях обучения детей с ОВЗ в условиях общеобразовательной школы с учетом различных ограничений здоровья»

Группы детей с ОВЗ	Варианты ответа		
	Обучение возможно	Обучение невозможно	Не знаю
С нарушением зрения	70,8%	12,6%	13,9%
С нарушением слуха	59,4%	18,9%	18,9%
С нарушением речи	68,3%	8,8%	18,9%
С нарушением двигательных функций	74,68%	17,72%	11,3%
С нарушением интеллекта	16,4%	35,4%	44,3%

Из данной таблицы видно, что большинство анкетированных признают возможным совместное обучение условно здоровых и детей с ОВЗ. Тем не менее, 35,4% респондентов считают, что обучение детей с нарушением интеллекта не возможно, а 44,3% не дали определенного ответа. С одной стороны, это свидетельствует о наличии барьера в представлениях об условиях обучения в массовой школе, с другой стороны, это может свидетельствовать о недостатке информации о специальных образовательных программах, позволяющих детям с нарушением интеллекта проходить совместное обучение. Можно предположить, что небольшой процент высказавшихся за то, что для детей с нарушением зрения, слуха, речи и двигательных функций учитывает отсутствие на данный момент в большинстве общеобразовательных школ особой образовательной среды.

Примечательно, что на вопрос: «По Вашему мнению, должны ли дети с разными возможностями здоровья учиться вместе в общеобразовательной школе?» 67% ответили положительно, главным аргументом считая социализацию и адаптацию в обществе. В то время как 33% высказались против совместного обу-

чения, аргументируя это тем, что у детей с ОВЗ должна быть своя программа, а также опасениями, что совместное обучение будет тормозить учебный процесс условно здоровых детей.

На вопрос: «Какие положительные моменты для ребёнка с ОВЗ и его родителей возникнут в случае его совместного обучения и воспитания со здоровыми детьми?» (см. диаграмму №1):

- ребёнок с детских лет научится взаимодействовать со здоровыми детьми (60,7%);
- он получит дополнительную поддержку со стороны сверстников (20,2%);
- он будет чувствовать себя более полноценным, участвуя в жизни детского коллектива наравне со здоровыми детьми (62%);
- он будет более активно развиваться (40,5%);
- у него будет больше возможностей проявить свои способности в различных видах деятельности (36,7%);
- для его родителей факт обучения их ребёнка в обычной школе станет стимулом для продолжения работы по его социализации (51,8%);
- нет положительных моментов (6,3%).



Диаграмма 1 – Положительные моменты для ребёнка с ОВЗ и его родителей в условиях его совместного обучения и воспитания со здоровыми детьми

Полученные ответы свидетельствуют о положительном отношении к детям с ОВЗ и о понимании важности участия в общественной жизни всех людей независимо от уровня их здоровья. Факт гуманного отношения к детям с ОВЗ подтверждает очень малочисленная группа отвечающих, не отметивших вообще положительных моментов для ребёнка с ОВЗ.

Ответы на вопрос: «Какие отрицательные моменты для ребёнка с ОВЗ и его родителей возникнут в случае его совместного обучения и воспитания со здоровыми детьми?» выявили наиболее распространенные стереотипы в отношении детей с ОВЗ в нашем обществе. Так, половина респондентов опасаются плохого отношения со стороны сверстников, неудач в учёбе и совместных играх, а также снижение самооценки и уверенности в себе в кругу здоровых сверстников. На наш взгляд, данные опасения не имеют подтверждения и носят сугубо субъективный характер. С другой стороны, опасения респондентов, связанные с тем, что педагоги не смогут в обычном классе уделять ему

много внимания, на наш взгляд, имеют реальные основания, так как педагоги общеобразовательных школ имеют слабые представления о возможностях работы в условиях инклюзии.

Результаты выглядят следующим образом (см. диаграмму 2):

- он не сможет проявить себя в среде здоровых детей (15,1%);
- учебная нагрузка, рассчитанная на здоровых детей, ухудшит его физическое и психическое здоровье (41,7%);
- здоровые сверстники будут плохо к нему относиться (48,1%);
- он не будет успевать в учебе и играх за здоровыми детьми, и это снизит его самооценку, уверенность в себе (41,7%);
- педагоги не смогут в обычном классе уделять ему много внимания (55,7%);
- у родителей ребёнка возникнут дополнительные заботы, связанные с организацией обучения (26,5%);
- нет отрицательных моментов (3,7%).

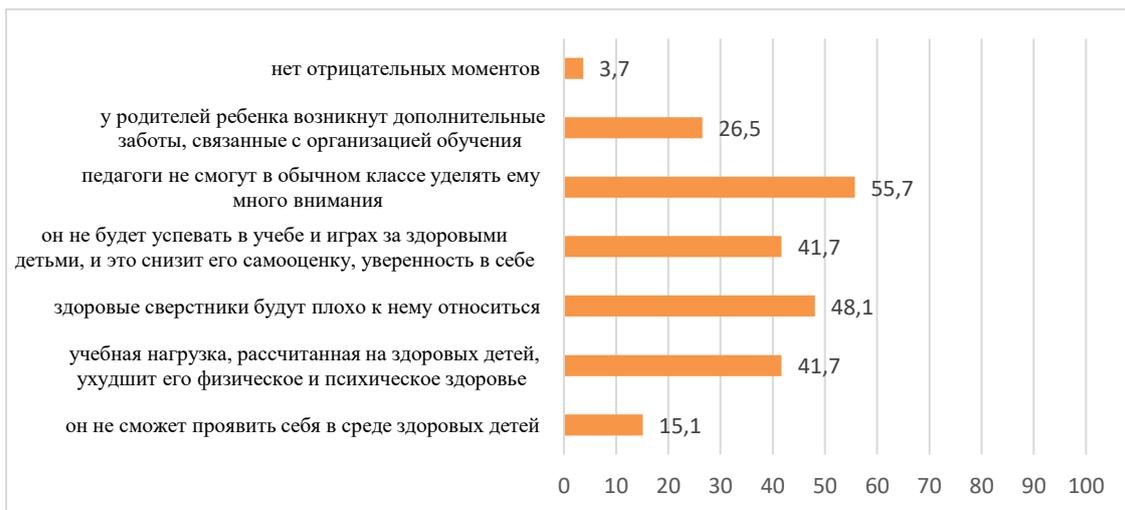


Диаграмма 2 – Отрицательные моменты для ребёнка с ОВЗ и его родителей в условиях его совместного обучения и воспитания со здоровыми детьми

Проанализировав ответы на вопрос: «Какие положительные моменты для здоровых детей могут возникнуть в процессе совместного обучения с детьми с ограниченными возможностями здоровья?», мы выяснили, что многие респонденты считают, что здоровые дети научатся помогать, получать опыт сочувствия и сострадания, и это расширит их представление о жизни в обществе детей с ОВЗ, а также и научит их толерантности. Есть те, кто считает, что нет положительных моментов в процессе совместного обучения с детьми с ограничен-

ными возможностями здоровья (см. диаграмму 3):

- здоровые дети станут добрее (27,8%);
- здоровые дети научатся помогать другим (68,3%);
- здоровые дети получают опыт сочувствия, сострадания (45,5%);
- здоровые дети научатся быть терпимыми (41,7%);
- это сблизит детей и педагогов (16,4%);
- это расширит представления здоровых детей о жизни общества (43%);
- нет положительных моментов (11,3%).



Диаграмма – 3 Положительные моменты для здоровых детей в условиях их совместного обучения с детьми с ограниченными возможностями здоровья

Вопрос: «Какие отрицательные моменты для здоровых детей могут возникнуть в процессе совместного обучения с детьми с ограниченными возможностями здоровья?» показал негативное отношение респондентов к некоторым аспектам совместного обучения детей с разными возможностями здоровья. Выявлено мнение, что в процессе совместного обучения здоровых детей и детей с ОВЗ, в классе будут возникать конфликты, уменьшится внимание к здоровым детям со стороны педагогов, но в то же время 27,8% считают, что в данном случае обучение

детей с ОВЗ со здоровыми детьми, не несет отрицательных моментов, а именно (см. диаграмму 4):

- у здоровых детей снизится интерес к учебе (8,8%);
- у здоровых детей снизится успеваемость (5%);
- в классе будут чаще возникать конфликты (51,8%);
- уменьшится внимание к здоровым детям со стороны педагогов (31,6%);
- нет отрицательных моментов (27,8%).



Диаграмма 4 – Отрицательные моменты для здоровых детей в условиях их совместного обучения с детьми с ОВЗ

По вопросу: «Какими умениями и навыками должны обладать педагоги и психологи, работающие в школе, где совместно обучаются здоровые дети и дети с ограниченными возможностями здоровья?» были получены следующие ответы:

- педагоги и психологи должны в первую очередь знать особенности развития детей с ограниченными возможностями здоровья (91,1%);
- они должны обладать навыками предотвращения и разрешения конфликтов в коллективе (73,4%);

– педагог и психолог должны обладать специальными медицинскими знаниями (54,4%);

– они просто должны любить детей и быть терпимыми (39,2%).

Ответы на вопрос: «Рассматриваете ли Вы возможность работать в школе или в другом образовательном учреждении (спортивная школа, школа искусств, центр дополнительного образования и др.)?» показали, что 50% рассматривают возможность работы в школе или в другом образовательном учреждении (спортивная школа, школа искусств, центр дополнительного образования и др.) потому, что им интересна данная работа, 50% говорят, что у них либо нет желания работать в данном учреждении, либо нет нужной квалификации.

Отвечая на вопрос: «Хотели бы Вы работать в классе (группе), где среди учащихся будут дети с ограниченными возможностями здоровья?» 67% опрошенных написали, что не хотели бы работать с детьми с ОВЗ и лишь 33% респондентов выразили готовность работать с такими детьми.

Проведенный теоретический анализ и анкетирование студентов позволяют нам сделать следующие выводы:

1. Изучив содержание понятий «отношение», «установка», «стереотип», «аттитюд» мы заключили, что термина «отношение» представляется нам наиболее полной и точно подходящей для нашего исследования. Другие понятия также представляются важными, однако используются в других областях психологических исследований.

2. Существует различие в употреблении терминов «инвалид», «ребёнок с ограниченными

возможностями здоровья», «ребёнок с особыми образовательными потребностями». Группа детей с нарушениями очень неоднородна, ряд нарушений корректируется с возрастом, а часть нарушений носит стойкий характер. Каждый вид нарушений требует организации особых образовательных условий. Но еще более важно учитывать в обучении, что каждый ребёнок индивидуален и требует особого подхода, независимо от наличия заболеваний и особенностей психического развития.

3. Отношение к инвалидности на социальном уровне закреплено в понятии «модель инвалидности». Существуют различные модели инвалидности. Наилучшая модель инвалидности – это синтез всего лучшего из медицинской и социальной моделей, она может называться биопсихосоциальной моделью.

4. Результаты анкетирования не дают нам единого и целостного представления об отношении студентов психолого-педагогического профиля к детям с инвалидностью и ОВЗ как субъектам профессионального взаимодействия. Мы выявили, с одной стороны, положительное или нейтральное отношение к теме инвалидности и совместного обучения детей с разным уровнем образовательных потребностей, с другой, нежелание (возможно, ассоциируемое со страхом, неготовностью, неумением) работать с детьми, имеющими нарушения психического или физического здоровья.

5. Полученные результаты практического исследования могут быть использованы при разработке учебных курсов для студентов вузов, при организации воспитательной работы с ними, а также для продолжения научной работы по данной теме.

*Список литературы:*

1. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации (ред. от 25.11.2013; с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2014) // Российская газета. – №303. – 31.12.2012.
2. Абрамова, Г.С. Практическая психология / Г.С. Абрамова. – М.: Академический проект, 2002. – 496 с.
3. Айшервуд, М.М. Полноценная жизнь инвалида / М.М. Айшервуд; пер. с англ. – М.: Педагогика, 2014.
4. Богомолова, Е.А. Инклюзия: проблемное поле в сознании и мышлении учителей / Е.А. Богомолова, М.А. Спиженкова // Развитие профессионального мышления: исследовательские подходы и образовательные технологии. Коллективная монография / под ред. Е.И. Горбачевой. – Калуга: КГУ им. К.Э. Циолковского, 2015. – 372 с. – С. 166-194.
5. Богомолова, Е.А. Исследование отношения педагогов к инклюзивному образованию / Е.А. Богомолова, И.А. Подольская, М.А. Спиженкова // Научные труды Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского. Серия: Психолого-педагогические науки. – Калуга: Издательство КГУ им. К.Э. Циолковского, 2013. – 310 с. – С. 128-133.

6. Богомолова, Е.А. Опыт исследования субъективных представлений педагогов об инклюзивном образовании / Е.А. Богомолова, М.А. Спиженкова // *Личность, интеллект, метакогниции: исследовательские подходы и образовательные практики. Материалы II-й научно-практической конференции 20-22 апреля 2017 г., г. Калуга, Россия.* - Калуга: Изд-во АКФ «Политоп», 2017. – 772 с. – С. 439-448.
7. Киося, А. Шаги, необходимые для реальной инклюзии / А.Киося // *Директор школы.* – 2010. – №10. – С. 7-9.
8. Краснощеченко, И.П. Акмеологическая концепция становления и развития профессиональной субъектности будущих психологов с учетом регионального запроса [Электронный ресурс] / И.П. Краснощеченко // *Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика.* – 2012. – №2. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/akmeologicheskaya-kontseptsiya-stanovleniya-i-razvitiya-professionalnoy-subektnosti-buduschih-psihologov-s-uchetom-regionalnogo>.
9. *Краткий психологический словарь* / под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., расшир., испр. и доп. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – 512 с.
10. Леонтьев, Д.А. Теория личности А.Ф. Лазурского: от склонностей к отношениям / Д.А. Леонтьев // *Методология и история психологии.* – 2008. – Т. 3. – № 4. – С. 7-20.
11. Малофеев, Н.Н. *Специальное образование в меняющемся мире. Россия: учебное пособие для студентов педагогических вузов: в 2 ч.* / Н.Н. Малофеев. – М.: Просвещение, 2010.
12. Мясичев, В.Н. *Психология отношений: избранные психологические труды* / В.Н. Мясичев; под ред. А.А. Бодалева; Российская акад. образования, Московский психологосоциальный ин-т. – 4-е изд. – М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2011. – 398с.
13. Основные положения общей концепции специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] / Н.Н. Малофеев, Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина, О.С. Никольская // *Специальный федеральный государственный стандарт общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья. Основные положения концепции.* – М., 2008. – Режим доступа: <http://kalais.68edu.ru/wpcontent/uploads/2015/12/ovz.pdf>.
14. *Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования от рождения до школы* / под редакцией Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. – Пилотный вариант. – М.: Издательство Мозаика-синтез, 2014.
15. Problem of Agency and Authenticity of a Person with Disabilities and Relationships in Counselling / G.K. Kassymova, R.M. Gimazov, G.A. Bulatova, I.A. Podol'skaya, O.S. Posypanova, G.A. Stepanova, M.E. Kirichkova, M.R. Arpentieva // *Bulletin of National Academy of Sciences of The Republic of Kazakhstan.* – Volume 4, Number 386 (2020). – Pp. 284-293. – URL: <https://doi.org/10.32014/2020.2518-1467.129>.

**E.V. Astreeva, I.A. Podolskaya**  
**ATTITUDE OF PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL TRAINING COURSE STUDENTS**  
**TO CHILDREN WITH SHN AND DISABILITIES**

*Abstract:* The study of this topic is relevant because of the importance of the value-semantic sphere of psychologists and teachers in the context of their professional activities, in particular in the conditions of inclusive education. Currently, mechanisms and methods for preparing university students for the work with children with limited health abilities in the context of school education are developed insufficiently. The article analyzes and gives a socio-psychological characteristic of such concepts as: limited health abilities, disability, models of disability, the attitude as a socio-psychological category. The author's questionnaire is presented, which studies the attitude of psychological-pedagogical training course students to children with limited health abilities and disabilities. Students' awareness of disability and inclusive education, as well as their emotional attitude and readiness for professional interaction with children with special educational needs were studied. The results of the study revealed the absence of a holistic, unified, internally consistent attitude of psychological-pedagogical training course students to children with disabilities and limited health abilities as persons of their professional interaction. On the one hand, there is a positive or neutral attitude to the topic of disability and co-education of children with different levels of educational

needs, on the other - unwillingness (possibly associated with fear, unreadiness, inability) to work with children having mental or physical health disorders.

*Key words:* attitude as a socio-psychological concept, limited health abilities, disability, special educational needs, inclusive education, author's methodology.

*References:*

1. Federal Law on 29.12.2012 № 273-FZ “Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii (ed. 25.11.2013; with cor. and add., enforce. 01.01.2014) // Rossiiskaya gazeta, № 303, 31.12.2012.
2. Abramova G.S. Prakticheskaya psikhologiya / Galina Sergeevna Abramova. – M.: Akademicheskyy proyekt, 2002. – 496 p.
3. Aishervud M.M. Polnostennaya zhizn invalida / Transl from Engl. – M.: Pedagogika, 2014.
4. Bogomolova E.V., Spizhenkova M.A. Inkluziya: problemnoye pole v soznanii i myshlenii uchitelei / Razvitiye professionalnogo myshleniya: issledovatel'skiye podkhody i obrazovatel'nye tekhnologii. Kollektivnaya monografiya / Ed. by E.I. Gorbachyova. – Kaluga: KSU named after K.E. Tsiolkovsky, 2015. - 372 p. - P.166-194.
5. Bogomolova E.A., Podolskaya I.A., Spizhenkova M.A. Issledovaniye otnosheniya pedagogov k inkluzivnomu obrazovaniyu / Nauchnye Trudy Kaluzhskogo gosudarstvennogo universiteta im. K.E. Tsiolkovskogo. Seria: Psikhologo-pedagogicheskiye nauki. – Kaluga, PH KSU named after K.E. Tsiolkovsky, 2013. - 310 p. - P.128-133.
6. Bogomolova E.A., Spizhenkova M.A. Opyt issledovaniya subyektivnykh predstavleniy pedagogov ob inkluzivnom obrazovanii. Lichnost, intellekt, metakognitsii: issledovatel'skiye podkhody i obrazovatel'nye praktiki. Materials of II scientific-practical conference April 20-22, 2017. Kaluga, Russia. – Kaluga: PH AKF “Politop”, 2017. - 772 p. - P. 439-448.
7. Kiosya A. Shagi, neobkhodimye dlya realnoi inkluzii / A. Kiosya // Direktor shkoly. - 2010. №10. - P.7-9.
8. Krasnoshchyochenko I.P. Akmeologicheskaya kontseptsiya stanovleniya i razvitiya professionalnoi subyektivnosti budushchikh psikhologov s uchyotom regionalnogo zaprosa // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seria: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika. 2012. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/akmeologicheskaya-kontseptsiya-stanovleniya-i-razvitiya-professionalnoy-subektivnosti-budushchih-psihologov-s-uchetom-regionalnogo>.
9. Kratky psikhologicheskyy slovar. Ed. by Petrovsky A.V., Yaroshevsky M.G. 2 edition, extended, corrected and added. – Rostov-na-Donu: Feniks, 1998. – 512 p.
10. Leontyev D.A. Teoriya lichnosti A.F. Lazurskogo: ot naklonnostei k otnosheniyam // Metodologiya i istoriya psikhologii. 2008. V. 3. № 4. P. 7-20.
11. Malofeev N.N. Spetsialnoye obrazovaniye v menyayushchemsya mire. Rossiya: uchebnoye posobiye dlya studentov pedagogicheskikh vuzov: v 2 ch. / N.N. Malofeev. – Moscow: Prosveshcheniye, 2010.
12. Myasishchev V.N. Psikhlogiya otnosheny: izbrannyye trudy / V.N. Myasishchev; ed. by A.A. Bodalev; Russian Acad. Education, Moscow Psychological-Social inst; Votonezh: MODEK, 2011. – 398 p.
13. Osnovnyye polozheniya obshchei kontseptsii spetsialnogo federalnogo gosudarstvennogo standarta dlya detei s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorovya // Malofeev N.N., Goncharova E.L., Kuskushkina O.I., Nikolskaya O.S. Spetsialny federalny gosudarstvennyy standard obshchego obrazovaniya detei s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorovya / Osnovnyye polozheniya kontseptsii. Moscow, 2008 <http://kalais.68edu.ru/wpcontent/uploads/2015/12/ovz.pdf>.
14. Primernaya obshcheobrazovatel'naya programma doshkolnogo obrazovaniya ot rozhdeniya do shkoly / Ed. by N.E. Veraksa, T.S. Komarova, M.A. Vasilyeva. Pilotny variant. PH Mozaika-sintea, Moscow, 2014.
15. G.K. Kassymova, R.M. Gimazov, G.A. Bulatova, I.A. Podolskaya, O. S. Posypanova, G. A. Stepanova, M. E. Kirichkova, M. R. Arpentieva «Problem of Agency and Authenticity of a Person with Disabilities and Relationships in Counselling»// Bulletin of National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan. Volume 4, Number 386 (2020), 284-293 <https://doi.org/10.32014/2020.2518-1467.129>

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ**

УДК 378; 159.99

*А.М. Салихов, И.П. Краснощеченко*  
**УСТАНОВКИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В СФЕРЕ ЭКСТРЕМИЗМА**

*Аннотация.* В современных условиях востребованы исследования, направленные на выявление, оценку и предупреждение угроз для безопасности общества. Молодежь – наиболее уязвимая социальная группа, восприимчивая к социальным влияниям, в том числе вовлечению в экстремистские организации, вербуящие своих апологетов, прежде всего, в Интернет-пространстве. Изучение установок студенческой молодежи в сфере экстремизма, представленное в данной статье, является безусловно актуальным.

В статье представлены результаты исследования, выполненного на выборке первокурсников – психологов и юристов, обучающихся в вузах г. Калуги. Методический инструментарий представляет собой опросник, включивший несколько диагностических блоков. Исследование показало, что студенты знакомы с опасными проявлениями экстремизма, хотя в своей реальной жизни совершенно немногие сталкивались с его проявлениями. Молодежь, участвовавшая в опросе, осведомлена об опасностях экстремизма и предпочитает не посещать сайты, оскорбляющие национальные традиции, культурные особенности, религиозные устои и политические ценности, проявляет в подавляющем большинстве устойчивость к попыткам вовлечь себя в экстремистские действия.

Проявляя неприязнь к экстремизму, каждый пятый студент, участвовавший в исследовании считает, что насилие недопустимо никогда, остальные – допускают применение насилия исключительно в целях самообороны и при угрозе жизни и здоровью людей.

С помощью разработанной нами методики установлено преобладание у студентов среднего уровня сформированности антиэкстремистского правосознания. (Под антиэкстремистским правосознанием мы понимаем совокупность представлений и убеждений личности относительно норм права, соответствующих принятым в обществе представлениям морали, на психоэмоциональном уровне формирующих устойчивую неприязненную позицию к действиям экстремисткой направленности, а также устанавливающих меры реагирования на них). Полученные результаты свидетельствуют, что у будущих юристов показатели антиэкстремистского правосознания выше (в их группе больше высоких значений и меньше низких по когнитивному (знаниевый), поведенческому и интегральному компонентам).

Несмотря на относительное благополучие полученных результатов, принимая во внимание влияние на поведение человека ситуативных факторов, считаем необходимым констатировать, что проведенное исследование дает основание для вывода о необходимости целенаправленного правового просвещения студенческой молодежи, в т.ч. об угрозах экстремизма и его разрушительных последствиях для стабильности общества и жизни каждого человека, о необходимости профилактики вовлечения молодых людей в экстремистские организации, а также о необходимости формирования антиэкстремистского правосознания молодежи путем создания условий для ее самореализации в конструктивных и созидательных видах деятельности – учебной, научной, творческой, волонтерской, спортивной и т.д.

*Ключевые слова:* экстремизм, правосознание, антиэкстремистское правосознание, безопасность, студенческая молодежь, установки в сфере экстремизма.

Современный мир перестал быть безопасным, а экстремизм превратился в его атрибут - каждый день новостные ленты СМИ и Интернета размещают информацию о взрывах, массовых убийствах в школах, вузах, колледжах, ограблениях и захватах заложников в магазинах, банках, расстрелах мирных граждан на улицах и площадях столиц и городов разных стран, о протестных движениях, управляемых

силами извне, направленных на свержение существующих государственных устройств.

В подобных условиях объяснимым является возрастание исследований феномена экстремизма и разработок проблематики противодействия его проявлениям, выполняемых специалистами по безопасности [16], политологами [12], юристами [14], психологами [1, 10, 11], педагогами [16], психологами [3, 15], социологами [9], педагогами [6].

Анализ существующих определений экстремизма показывает отсутствие единого подхода к его толкованию, однако важно отметить, что экстремизм рассматривается как приверженность крайностям («*extremus*» – лат. крайний). Законодательной основой рассмотрения экстремизма является 2 часть примечания к ст. 2821 Уголовного Кодекса РФ, в которой под преступлениями экстремистской направленности понимаются преступления, совершенные по мотивам политической, идеологической, расовой, национальной или религиозной ненависти, или вражды, либо по мотивам ненависти или вражды в отношении какой-либо социальной группы [13].

Исследователи рассматривают экстремизм как нетерпимость к иным социальным группам (расизм), стремление к установлению над ними превосходства (ксенофобия) или к полному их уничтожению (терроризм, геноцид), подчеркивают политический характер деятельности субъектов экстремизма (желание заполучить власть над обществом, пропаганда своих радикальных взглядов.) и констатируют в абсолютном большинстве случаев связь экстремизма с насилием (терроризм и иные формы).

Экстремизм изучается в контексте разных наук, что обуславливает и дифференциацию его форм и понятий. В политической психологии экстремизм трактуется приверженностью крайностям в политике, проявляющейся в отрицании существующих политических норм, ценностей, процедур, основополагающих принципов организации политических систем, стремление к подрыву политической стабильности и низвержению существующей власти [5]. Кроме *политического экстремизма*, стремящегося к радикальному изменению государственного строя и существующего политического режима в основном силовыми, а также нелегитимными и противоправными методами и средствами, выделяют *этнический или националистический экстремизм*, ориентированный на защиту интересов определенной нации, на утверждение её привилегированного положения и превосходства, *религиозный экстремизм*, проявляющийся в нетерпимости к представителям др. религий и конфессий. В Глоссарии по политической психологии дифференцируются разновидности экстремизма по возрастным группам, например, молодежный, по гендерному признаку, например, женский [5, с. 320]. Появилось понятие трансформационного экстремизма – в контексте современных мировых тенденций превращения политического экстремизма в инструмент гло-

бальной политики в связи с его направленностью на передел (трансформацию) мира [12].

Анализируя многочисленные проявления и причины экстремизма (социальные, экономические, религиозные и пр.), многие авторы отмечают высокие риски вовлечения в сферу экстремизма молодежи [3] в связи с тем, что для современных молодых людей Интернет и социальные сети являются местом постоянного времяпрепровождения и коммуникаций. Проявления экстремизма в социальных сетях в настоящее время обозначается понятием киберэкстремизм, указывающим на использование возможностей интернета. Его атрибутам являются: размещение в социальных сетях, мессенджерах и на сайтах, различных программ, документов, содержащих информацию, призывающую или побуждающую к насильственному изменению конституционного строя и нарушению целостности страны, пропагандирующую превосходство или же принижение лиц по их принадлежности к какой-либо национальности, религии, культуре, расе, языковой группе и др.; размещение информации о сборке и использовании химического или взрывного оружия, местах массового скопления людей и методах осуществления преступлений террористического характера. Кроме того, интернет позволяет найти финансовую поддержку экстремистской деятельности, подключившись в мировую сеть по организации и подготовке экстремистских действий, акций, а также посредством социальных сетей, форумов, и мессенджеров распространять идеи экстремизма и завербовать огромное количество новых агентов [9].

Масштабность проблематики экстремизма, широкая вовлеченность молодежи в социальные сети и Интернет-пространство, где существуют высокая опасность экстремистских влияний, определяют актуальность исследования установок молодежи на экстремизм и разработки методического инструментария, позволяющего диагностировать уровень сформированности установок в сфере противодействия экстремизму (антиэкстремистского правосознания).

Важным условием противодействия экстремизму и профилактики опасных экстремистских влияний на молодежь мы рассматриваем необходимость формирования антиэкстремистского правосознания (данное понятие введено в научный оборот нами – Салихов, Краснощеченко), понимаемое как совокупность представлений и убеждений личности относительно норм права, соответствующих принятым в обществе представлениям морали, на психоэмо-

циональном уровне формирующих устойчивую неприязненную позицию к действиям экстремисткой направленности, а также устанавливающих меры реагирования на них [10].

Поскольку антиэкстремистское правосознание является одной из форм правосознания, ее аспектом, имеющим базовые характеристики сознания как атрибута человеческого бытия и психической деятельности, антиэкстремистское правосознание представляет собой и процесс, и результат психической деятельности, основными функциональными компонентами которой являются: *отражение, познание и отношение*, – посредством мышления и эмоций формирующие правовые знания, установки, которые наряду с нравственными нормами становятся регуляторами практической деятельности человека по удовлетворению его многообразных потребностей в процессе жизнедеятельности и его стойкости к неблагоприятным экстремистского толка влияниям и рискам.

В структуре антиэкстремистского правосознания нами выделены *когнитивная* (совокупность представлений и убеждений личности относительно норм права, соответствующих представлениям справедливости и морали, принятым в обществе), *аффективная* (на психоэмоциональном уровне проявляющаяся

устойчивой неприязненной позицией к действиям экстремисткой направленности и устойчивостью по отношению к нормам морали), *поведенческая* составляющая (обеспечивающая осознанную регуляцию психической деятельности и активности человека с учетом усвоенных правовых и нравственных норм, недопустимость вовлечения в действия экстремистской направленности, и противостояние и противодействие информационно-технологическим влияниям) [10].

Представленное исследование является одним из этапов изучения установок на экстремизм студентов разных курсов. В данной статье представлены результаты исследования установок на экстремизм студентов-первокурсников.

*Организация исследования и использованные методы.*

Всего в исследовании приняли участие 198 студентов первых курсов, из них 123 – обучающиеся по направлению «Юриспруденция» (Калужский филиал Российской правовой академии) и 75 студентов бакалаврской программы подготовки «Психология» и программы специалитета «Психология служебной деятельности» Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского.

Таблица 1 – Состав выборки исследования

Студенты-первокурсники-юристы		Студенты-первокурсники-психологи	
М	Ж	М	Ж
49 (24,7%)	74 (37,4%)	13 (6,6%)	62 (31,3%)
123 (62,1%)		75 (37,9%)	

Выборка получилась неравновесная, в ней почти двухкратно преобладают студенты-юристы. Студенты психологи первого курса Института психологии участвовали в исследовании в полном составе. В выборках двух вузов среди первокурсников девушки составили 68,7%. Указанное соотношение участников по гендерному признаку является типичным для гуманитарных направлений подготовки.

Диагностический комплекс, использованный в данном исследовании, представлен в виде созданной авторами опросной гугл-формы, ссылка на которую рассылалась участникам исследования двух Калужских вузов в соответствующие группы социальной сети «ВКонтакте». По данной ссылке участники исследования отвечали на вопросы формы, после завершения работы – нажимали кнопку «отправить» и результаты попадали в базу данных на Гугл-диске. Для выполнения анализа полученная база данных в виде Excel-таблицы была скопиро-

вана, в последующем проводился статистический и структурный анализ результатов и их интерпретация.

Диагностический комплекс включил 4 раздела:

**1 раздел** – сведения об участниках – вуз, курс, пол, направление подготовки.

**2 раздел** – самооценка личностных черт. Была использована модификация, предложенная В.В. Столиным методики Р. Кеттелла для проведения самооценки личности, адаптированная нами под цели нашего исследования. Методом фокус-группы из 16 личностных качеств, включенных Кеттеллом в 16 PF, были выделены 8 качеств, которые по результатам обсуждения в группе старшекурсников-психологов отличают психологов и юристов:

А Замкнутый – общительный

С – эмоциональная нестабильность – эмоциональная стабильность

Е – ведомый– лидирующий

F – экспрессивный – сдержанный  
J – жесткий – чувствительный  
L – доверчивый – подозрительный  
Q1 – консервативный – радикальный  
Q3 – самоуверенный – самокритичный

В результате проделанной работы в методический комплекс был включен раздел со следующей инструкцией: «Оцените выраженность в структуре Вашей личности представленных ниже противоположных (полярных) качеств по 7-бальной шкале: 1 2 3 4 5 6 7. Сначала определите, какое из двух противоположных качеств Вам присуще, а затем оцените степень его выраженности. Чем ближе цифра к выбранному качеству, тем в большей степени данное качество выражено в Вас».

**3 раздел** диагностического комплекса представлен разработанным нами (Салихов А.М., Краснощеченко И.П.) опросником «Антиэкстремистское правосознание молодежи», направленным на диагностику уровня сформированности представлений о рисках экстремизма. Опросник включает три шкалы: когнитивную, аффективную и поведенческую, в структуре каждой по 10 вопросов.

– *Когнитивная шкала* – направлена на выявление осведомленности о действиях и явлениях экстремистского характера

– *Аффективная шкала* – включает вопросы, изучающие отношения участников исследования к действиям и проявлениям экстремистского характера

– *Поведенческая шкала* ориентирована на выявление предпочитаемого способа поведения субъекта в ситуациях, связанных с экстремизмом.

К каждому вопросу предполагается три варианта ответа, один из которых – правильный. За каждый правильный ответ начисляется 1 балл. За неправильный ответ – 0 баллов. В вопросах по шкалам встречается вариант ответа – «затрудняюсь ответить» (так называемый ответ «средней категории»), за него участникам исследования также не начисляются баллы. Для преодоления установки на предпочтение испы-

туемыми неопределенного ответа, в инструкции сформулирована рекомендация, как можно реже прибегать к данному варианту ответа [2; С. 155]. В приложении 1 к статье представлен текст опросника, ключи и нормы.

**4 раздел** диагностического комплекса, использованного в данном исследовании, – анкета «Представления об экстремизме и отношении к его проявлениям», разработанная научным коллективом под руководством одного из соавторов данной статьи 2016-17 учебном году в КГУ им. К.Э. Циолковского [1]. В анкету включены вопросы, выявляющие отношение студентов к людям других национальностей, отношение к мигрантам, вопросы на выявление осведомленности об экстремизме и отношения к его проявлениям, на уточнение, существуют ли в окружении студентов молодые люди, причисляющие себя к экстремистским организациям. Для сохранения возможности сопоставления результатов исследований 2016-2017 и 2019-2020 учебных годов (при меньшей выборке в данном исследовании) вопросы анкеты были в основном сохранены.

Статистическая обработка результатов, полученных с помощью диагностического комплекса, была проведена в программах Excel и «SPSS for Windows». При проведении анализа результатов и их интерпретации также использовался метод структурного анализа.

#### *Результаты исследования*

В ходе обработки данных, полученных в исследовании с помощью диагностического комплекса, был проведен анализ по следующим подгруппам: студенты юридического вуза (мужского пола и женского пола); и студенты Института психологии КГУ им. К.Э. Циолковского (мужского пола и женского пола).

При выполнении анализа результаты по семибалльным шкалам самооценок были объединены в группы, где баллы 1 и 2 оценивались как низкие значения, 3, 4, 5 – средние, 6 и 7 – как высокие. В таблице 2 представлены сравнительные результаты самооценок личностных качеств психологов и юристов.

Таблица 2 – Результаты, полученные с помощью самооценочных шкал в группах юристов и психологов

Общее количество респондентов	Градация оценок	Психологи (75 чел.)	Юристы (123 чел.)	
198 чел.		<b>Замкнутый – общительный</b>		
	Низкий	12,0%	4,9%	
	средний	53,3%	54,1	
	высокий	34,7%*	41,0%	
		Эмоциональная нестабильность – эмоциональная стабильность		
	Низкий	18,6%	17,9%	
	Средний	61,4%	58,6%	
	Высокий	20,0%	23,5%	
		Ведомый – лидирующий		
	Низкий	8%	3,3	
	Средний	71,9%	73,9%	
	Высокий	20,1 %	22,8%	
		Экспрессивный – сдержанный		
	Низкий	22,7%	13,1%	
	Средний	53,3%	59,3	
	Высокий	24%	27,6	
		<b>Жесткий – чувствительный</b>		
	Низкий	11,3%	27,1%	
	Средний	53,3%	58,3%	
	Высокий	35,4%**	14,4%	
		<b>Доверчивый – подозрительный</b>		
	Низкий	21,3%	13,8%	
	Средний	69,3%	61,0%	
	Высокий	9,4%**	25,2%	
		Консервативный – радикальный		
	Низкий	17,3%	8,9%	
	Средний	69,0%	72,45	
Высокий	10,7%	18,7%		
	<b>Самоуверенный – самокритичный</b>			
Низкий	10,6%	21,4%		
Средний	54,9%	57,4%		
Высокий	34,5%*	21,2%		

Выделенные результаты в двух группах имеют статистически значимые различия \* $\alpha \leq 0,05$

\*\*  $\alpha \leq 0,01$ .

В самооценках личностных черт различия выявлены по шкалам «жесткий – чувствительный», «самоуверенный – самокритичный», «доверчивый – подозрительный». Среди будущих юристов больше тех, кто оценил себя как более жестких (27,1%), самоуверенных (21,4%), а среди психологов – тех, кто более самокритичны (34,5%), чувствительны (35,4%). Высоко оценили в себе доверчивость – 21,3% психологов, в то время как среди юристов таких 13,8%. Первокурсники – юристы более подозрительны

– 25% оценили в себе высокие проявления подозрительности, что, вероятно, определяется спецификой профессиональной деятельности специалистов данного профиля.

Анализ результатов, полученных с помощью опросника «Проявления экстремизма и отношение к нему студентов», включённого в диагностический инструментальный нашего опросника, показывает, что студенты в жизни нечасто сталкиваются с проявлениями экстремизма. Об отсутствии конфликтов на этниче-

ской и конфессиональной почве в своих учебных группах заявили 93,3% психологов и 87% юристов.

Только по 4% опрошенных в обеих группах знакомы с деятельностью экстремистских организаций на территории Калужской области. Студенты-психологи вообще не знакомы с членами таких организаций, а среди студентов-юристов только двое молодых людей заявили, что знают членов экстремистских организаций.

Молодежь, участвовавшая в опросе, предпочитает не посещать сайты, оскорбляющие национальные традиции, культурные особенности, религиозные устои и политические ценности.

К проявлениям экстремизма студенты относят такие формы действий, как захват заложников для достижения своих целей (88% – психологов, 55,3% – юристов), акции протеста с применением насилия (64% и 33,3% соответственно), пропаганду фашизма (58,7% и 26,8% соответственно), провозглашение преимущественных прав одной группы по отношению к другим (48% и 19,5% соответственно), публичный призыв к физическим расправам (46,7% и 31,7% соответственно), унижения, оскорбления, угрозы в адрес людей иных национальностей, вероисповеданий (41,3% и 29,3% соответственно).

Молодежь проявляет в подавляющем большинстве устойчивость к разным попыткам вовлечь себя в экстремистские действия, только 2,7% (2 человека) психологов и 2,4% (3 человека) юристов за хорошее вознаграждение согласились бы *распространять информацию, призывающую к насильственным действиям по национальному, политическому или религиозному принципу*. Не считают терроризм опасным 1,6% юристов. Представленные значения по данным ответам – за пределами статистической погрешности.

Студенты, участвовавшие в исследовании, допускают насилие исключительно в целях самообороны (73,3% – психологов, 52% – юристов) и при угрозе жизни и здоровью людей (общества) (56% и 52,8% соответственно). Насилие недопустимо никогда, так считают 22,7% психологов и 24,4% юристов.

В ответах об отношении к проявлениям «чужого», «иного» в обществе в целом преобладает уважительная толерантная позиция, так считают более половины психологов (53%) и чуть менее половины юристов (46,3%). О необходимости вести борьбу за то, чтобы «чужое», «иное» не отторгалось в обществе» высказались четверть опрошенных – соответственно 26,7% психологов и 3,3% юристов.

Студенты, как психологи, так и юристы уважают принцип «верховенства закона», гарантирующий мирное сосуществование с носителями «чужого», «иного» 12% и 22,8% (примечательно, что юристы демонстрируют большее уважение к закону, что можно объяснять идентификацией с профессиональной позицией).

О нетерпимости к проявлениям чужого высказались 9,3% психологов и 17,1% юристов. Об осуждении чуждых культур заявили всего лишь 1,3% и 1,6% соответственно (по одному человеку в каждой из групп опрошенных студентов).

В отношениях студентов к разным этническим группам преобладает нейтралитет (свыше 50% по преобладающему количеству выделенных групп). О напряженном отношении к соседям из Средней Азии заявили 9,3% психологов и 11,4% юристов, с Северного Кавказа – по 13% как юристов, так и психологов, с Ближнего Востока (19,7% и 8,9% соответственно).

Результаты, полученные с помощью теста «Антиэкстремистское правосознание», представлены в Таблице 3.

Таблица 3 – Распределение по уровням сформированности компонентов антиэкстремистского самосознания у студентов- психологов и юристов

<b>Интегральный показатель</b>	<b>Студенты-психологи</b>	<b>Студенты-юристы</b>
Низкий уровень	18,70%	17,70%
Средний уровень	70,70%	49,60%
Высокий	10,60%	31,70%
<b>Когнитивный компонент</b>		
Низкий уровень	18,70%	16,30%
Средний уровень	57,30%	45,50%
Высокий	24%	38,30%
<b>Аффективный компонент</b>		
Низкий уровень	13,30%	19,50%
Средний уровень	65,30%	61,80%
Высокий	21,30%	18,60%
<b>Поведенческий компонент</b>		
Низкий уровень	12%	19,50%
Средний уровень	76%	47,20%
Высокий	12%	33,30%

У 70% студентов-психологов по данным «Методики оценки антиэкстремистского правосознания» диагностирован средний уровень по шкале «интегральный показатель», у 10% – высокий и у 18% – низкий. По интегральному показателю у 50% студентов-юристов преобладают средние значения, высокие значения у 31,7%, низкие – у 17,7%. Несмотря на то, что выборка сформирована студентами-первокурсниками, изучение базовых юридических дисциплин в течение первого года обучения сказалось на общем уровне правосознания будущих юристов. Больше высоких значений и меньше низких – у юристов по когнитивному и интегральному компонентам антиэкстремистского правосознания, диагностируемым данной методикой. Графическое представление результатов отражено на Рисунке 1.

Корреляционный анализ результатов, полученных на данной выборке студентов, позволил установить статистически значимые связи между параметрами методики «Диагностика антиэкстремистского правосознания» и самооценкой личностных черт (см.: Рисунок 2).

Выявленные связи между шкалами психодиагностического комплекса представлены в Таблице 4.

По результатам корреляционного анализа, можно констатировать, что студенты-

первокурсники, характеризующиеся большими значениями когнитивного компонента антиэкстремистского правосознания, отличаются большей эмоциональной устойчивостью. Показатели поведенческого компонента антиэкстремистского правосознания отрицательно коррелируют с эмоциональной нестабильностью, положительно – с чувствительностью, а аффективный компонент положительно связан с экспрессивностью. Чем большей чувствительностью обладает молодой человек, тем более высокие показатели неприятия экстремизма он проявляет в своем поведении.

Кроме того, при сравнении результатов самооценки личностных черт в группах студентов с низкими и высокими значениями по интегральному компоненту антиэкстремистского правосознания были получены статистически значимые отличия по шкалам С «эмоциональная нестабильность – эмоциональная стабильность», F «экспрессивность – сдержанность» и Q1 «консерватизм-радикализм» ( $\alpha \leq 0,05$ ). Студенты с высокими значениями по интегральному компоненту антиэкстремистского правосознания более эмоционально стабильны, эмоционально сдержаны и менее радикальны, чем представители группы с низкими значениями по интегральному компоненту.

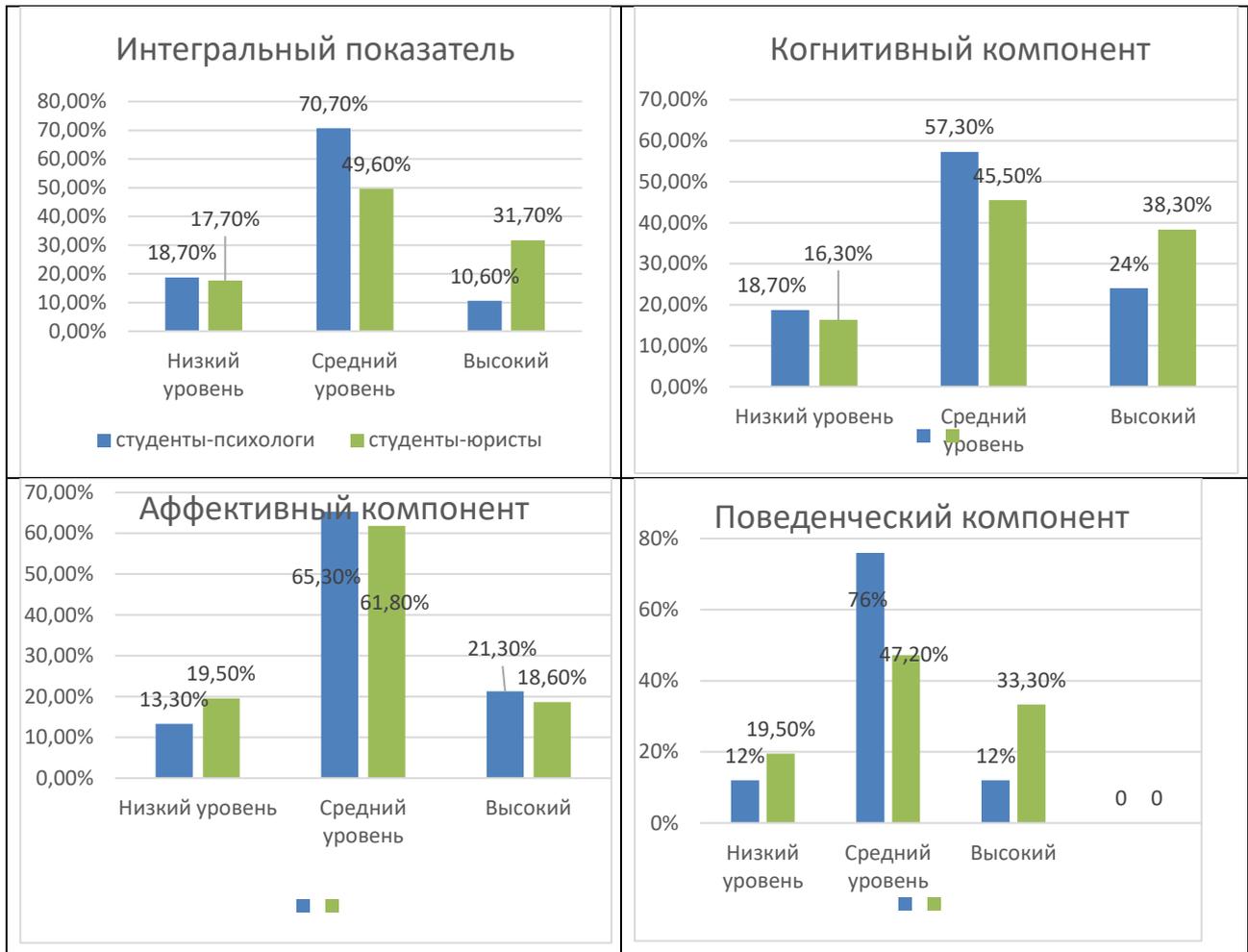
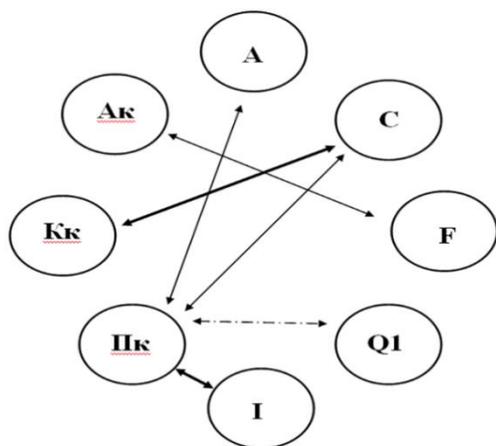


Рисунок 1 – Распределение результатов, полученных с помощью методики оценки сформированности антиэкстремистского самосознания, в группах студентов-первокурсников (психологов и юристов) по шкалам: интегральной, когнитивной, аффективной и поведенческой



Обозначения:

*A* – замкнутость – общительность;

*C* – эмоциональная стабильность – нестабильность;

*F* – сдержанность – экспрессивность;

*Q1* – консерватизм – радикализм;

*I* – жесткость – чувствительность;

*Кк* – когнитивный компонент АЭС;

*Ак* – аффективный компонент;

*Пк* – поведенческий компонент;

↔ прямая корреляционная связь при  $\alpha=0,05$ ;

↔ прямая корреляционная связь при  $\alpha=0,01$ ;

<- -> - обратная корреляционная связь при  $\alpha=0,01$

Рисунок 2 – Корреляционные связи параметров исследования

Таблица 4 – Результаты корреляционного анализа результатов исследования

Шкалы, между которым установлены статистические значимые связи		Коэффициент корреляции Пирсона и уровень значимо- сти корреляции
Когнитивный компонент	C – «эмоциональная стабильность – эмоциональная нестабильность»	$r = -0,211^*$ ; $\alpha = 0,05$
Поведенческий компонент анти-экстремистского правосознания (АЭПС)	A – «замкнутость – общительность»	$r = 0,176^*$ ; $\alpha = 0,01$
Поведенческий компонент	C – «эмоциональная стабильность – эмоциональная нестабильность»	$r = -0,129^*$ ; $\alpha = 0,01$
Поведенческий компонент (АЭПС)	I – «жесткость-чувствительность»	$r = 0,186^*$ ; $\alpha = 0,05$
Поведенческий компонент АЭПС	Q1 – «консерватизм-радикализм»	$r = -0,265^{**}$ ; $\alpha = 0,01$
Аффективный компонент АЭПС	F – «сдержанность-экспрессивность»	$r = 0,293^{**}$ ; $\alpha = 0,01$

### **Выводы**

Проведенное исследование установок в сфере экстремизма студентов-первокурсников двух вузов, расположенных в Калуге – региональном центре одной из областей Центральной России – показало, что у студентов существуют представления об опасных проявлениях экстремизма – таких, как захват заложников для достижения своих целей, акции протеста с применением насилия, пропаганда фашизма и т.д. В то же время в собственной жизни совершенно немногие сталкивались с его проявлениями (на наш взгляд, это безусловно положительный результат деятельности правоохранительных органов и системы безопасности Центрального региона РФ). Единицы из числа опрошенных студентов-юристов знакомы с деятельностью экстремистских организаций на территории Калужской области, студенты-психологи вообще не знакомы с членами таких организаций.

Молодежь, участвовавшая в опросе, осведомлена об опасностях экстремизма и предпочитает не посещать сайты, оскорбляющие национальные традиции, культурные особенности, религиозные устои и ценности, проявляет в подавляющем большинстве устойчивость к разным попыткам вовлечь себя в экстремистские действия.

Проявляя неприязнь к экстремизму, каждый пятый студент, участвовавший в исследовании считает, что насилие недопустимо никогда, остальные допускают применение насилия исключительно в целях самообороны и при угрозе жизни и здоровью людей.

В отношениях студентов к разным этническим группам преобладает нейтралитет, хотя

существует напряженное отношение к соседям из некоторых стран постсоветского пространства.

Установлено преобладание среднего уровня антиэкстремистского правосознания у студентов, участвовавших в исследовании. Изучение базовых юридических дисциплин в течение первого года обучения в вузе положительно повлияло на общий уровень антиэкстремистского правосознания будущих юристов – у них в группе больше высоких и меньше низких по когнитивному (знания), поведенческому компонентам и интегральному показателю антиэкстремистского правосознания, диагностируемых с помощью нашей методики.

Проведённое исследование дает основание сделать вывод о том, что несмотря на относительное благополучие полученных результатов на конкретной выборке, правовое просвещение и формирование неприязни к проявлениям экстремизма необходимы для современной молодежи, весьма уязвимой и открытой массивным влияниям, осуществляемым в Интернет-пространстве. Существует необходимость создания пространства и возможностей для созидательной, конструктивной активности студенческой молодежи (учебная, научная, волонтерская, проектная, исследовательская, спортивная деятельности и т.п.). Кроме того, необходима профилактическая работа, обеспечивающая изучение специальных дисциплин, курсов, программ, знакомящих студентов с рисками экстремизма в современных условиях и возможностями их нейтрализации, противостояния и противодействия им. К подобным выводам приходят и другие исследователи [8].

*Список литературы:*

1. Богданов, Е.Н. Осведомленность студенческой молодежи об экстремизме и отношении к его проявлениям / Е.Н. Богданов, И.П. Краснощеченко, А.С. Кузнецова, А.В. Цаплина // Прикладная юридическая психология. – 2017. – № 2. – С. 86-94.
2. Бурлачук, Л.Ф. Психодиагностика / Л.Ф. Бурлачук. – СПб.: Питер, 1998.
3. Гарник, С.В. Внутренние и внешние угрозы безопасности и России и проблемы киберсоциализации / С.В. Гарник, С.Н. Овчинникова // Прикладная юридическая психология. – 2018. – № 3 (44).
4. Глазков, А.В. Противодействие экстремизму: экстремизм глазами молодежи / А.В. Глазков // Право. Экономика. Безопасность. – 2017. – № 3. – С. 54-55.
5. Глоссарий по политической психологии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://954.slovaronline.com/> (дата обращения: 08.09.2020).
6. Зеленев Ю.Н. Теория и практика педагогической профилактики экстремистских проявлений в молодежной среде в системе непрерывного профессионального образования / Екатеринбург, 2014. – 382 с.
7. Петряннин, А.В. Концептуальные основы противодействия преступлениям экстремистской направленности / А.В. Петряннин. – Нижний Новгород, 2015. – 56 с.
8. Пазухина, С.В. Воспитательный потенциал социально-проектной деятельности студентов в области профилактики экстремизма и формирования толерантности / С.В. Пазухина, З.Н. Калинина, Е.В. Декина // Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки. – 2019. – № 1. – С. 42-54.
9. Полякова, Н.Н. Киберэкстремизм в молодежной среде как социальная проблема / Н.Н. Полякова // Политика, экономи, инновации. – 2017. – Т. 5. – № 15. – С. 1-6.
10. Салихов, А.М., Краснощеченко, И.П. Антиэкстремистское правосознание: к обоснованию понятия и разработке обучающей программы для молодежи / А.М. Салихов, И.П. Краснощеченко // Прикладная юридическая психология. – 2019. – № 1(46). – С. 49-58.
11. Салихов, А.М., Краснощеченко И.П. Манипуляции сознанием: как снизить риски экстремистских влияний на молодежь? / А.М. Салихов, И.П. Краснощеченко // Прикладная юридическая психология. – 2020. – № 2 (52). – С. 15-23.
12. Семкина, Е.Н. Трансформации политического экстремизма в условиях глобализации: трансформационный экстремизм как инструмент в глобальной политике / Е.Н. Семкина, В.Р. Чагилов // Современная наука и инновации. – 2017. – № 2 (18). – С. 316-320.
13. Уголовный кодекс Российской Федерации от 13.06.1996 N63-ФЗ (ред. от 02.08.2019), 2019) [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_10699/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_10699/).
14. Фридинский, С.Н. Молодежный экстремизм как особо опасная форма проявления экстремистской деятельности / С.Н. Фридинский // Юрист-Правоведь. – 2008. – № 6. – С. 57-60.
15. Цопанова, А.В. К проблеме психологического анализа религиозно-политического экстремизма / А.В. Цопанова // Прикладная юридическая психология. – 2015. – №2. – С. 99-103.
16. Экстремизм в современном мире: монография / под общ. ред А.И. Бастрыкина, В.П. Кириленко, В.А. Шамахова. – СПб: ИПЦСЗИУ РАНХиГС, 2018. – 444 с.

**Опросник «Антиэкстремистское правосознание»**  
**(разработчики Салихов А.М., Краснощеченко И.П.)**

*Инструкция:*

Просим Вас ответить на предлагаемые ниже вопросы, выбирая один из трех вариантов ответов, который в наибольшей степени отражает Ваше мнение. Настоятельно рекомендуем, как можно реже использовать вариант **«затрудняюсь ответить»**

1. Каждый гражданин обязан соблюдать все нормы права, вне зависимости от того, считает он данные нормы справедливыми или нет:

*А) соглашусь; Б) не соглашусь; В) затрудняюсь ответить.*

2. Основная функция законов:

*А) регулирующая; Б) карательная; В) затрудняюсь ответить.*

3. В моем представлении идеальная форма обеспечения общественной безопасности – это:

*А) сильная государственная власть; Б) сильное гражданское общество; В) затрудняюсь ответить.*

4. В общественном месте Вы увидели подозрительный предмет. Как Вы поступите?

*А) вскрою, чтобы посмотреть, что в нем; Б) сообщу в правоохранительные органы;*

*В) отойду по дальше, на всякий случай.*

5. Рядовой гражданин может и не знать законодательства в сфере противодействия экстремизму, для этого есть юристы и правоохранительные органы:

*А) согласен; Б) не согласен; В) затрудняюсь ответить.*

6. Обеспечением безопасности в сфере противодействия экстремизму должны заниматься:

*А) морально безупречные, справедливые люди; Б) профессионалы своего дела; В) затрудняюсь ответить.*

7. Каждый новый законодательный акт ограничительного или принудительного характера принимается для:

*А) улучшения безопасности общества; Б) укрепления позиций представителей власти; В) затрудняюсь ответить.*

8. В обязанность государства входит:

*А) обеспечения материального достатка каждого гражданина; Б) обеспечение общественной безопасности; В) затрудняюсь ответить.*

9. Для обеспечения порядка и общего блага в стране, все граждане должны руководствоваться в первую очередь:

*А) представлениями о чести и справедливости; Б) правовыми нормами; В) затрудняюсь ответить.*

10. Если человек, не зная, случайно совершил противоправное действие экстремистского характера, его нельзя привлекать к ответственности:

*А) согласен; Б) не согласен; В) затрудняюсь ответить.*

11. Согласитесь ли Вы распространять информацию экстремистского характера за хорошее вознаграждение?

*А) да; Б) нет; В) затрудняюсь ответить.*

12. Если Вы попали на сайт, где открыто призывают к национальной расовой или религиозной ненависти, то Вы:

*А) продолжите изучение материалов данного сайта; Б) пожалуетесь администратору сайта; В) напишите заявление в Роскомнадзор.*

13. Вы не считаете себя экстремистом, так как убеждены, что людей надо оценивать по их поступкам, а не по их национальности, расе или вероисповеданию:

*А) согласен; Б) не согласен; В) затрудняюсь ответить.*

14. На автовокзале, перед посадкой в автобус, незнакомый человек попросил Вас передать запечатанную сумку в другой город:

*А) выполню просьбу; Б) откажусь; В) попрошу предварительно показать содержимое.*

15. Согласны ли с утверждением «несправедливые нормы закона не следует выполнять»:

*А) да, согласен; Б) нет, не согласен; В) только если выполнение этих норм совпадает с моими интересами.*

16. Ваши действия, если Вам предложили участвовать в провокации, во время санкционированного митинга:

*А) соглашусь; Б) сообщу о готовящейся провокации в правоохранительные органы; В) затрудняюсь ответить.*

17. Как Вы поступите, если сотрудник правоохранительных органов требует выполнить действие, которое считаете незаконным:

*А) откажусь выполнять; Б) выполню, но после обращусь с жалобой на незаконные действия; В) затрудняюсь ответить.*

18. Ваши действия, если Вам вручат брошюру с инструкцией по изготовлению взрывного устройства:

*А) внимательно изучу и попробую изготовить взрывное устройство; Б) уничтожу брошюру; В) сообщу в правоохранительные органы.*

19. Незнание закона не может быть поводом, оправдывающим совершения противоправных действий:

*А) согласен; Б) не согласен; В) затрудняюсь ответить.*

20. Современное демократическое государство должно укреплять:

*А) гражданское общество; Б) вертикаль власти; В) затрудняюсь ответить.*

21. За хорошее вознаграждение Вы согласитесь распространять экстремистскую литературу, если будете уверены, что за это не последует наказание?

*А) да, соглашусь; Б) нет, не соглашусь; В) затрудняюсь ответить.*

22. Верховенство закона – главный принцип демократического государства:

*А) согласен; Б) не согласен; В) затрудняюсь ответить*

23. Вам предложили подписать петицию в поддержку лица, совершившего террористический акт «в благих целях»:

*А) подпишу, если мои взгляды совпадают со взглядами лица, совершивший террористический акт;*

*Б) не подпишу, не может быть «благих намерений» у лица, совершившего террористический акт;*

*В) затрудняюсь ответить.*

24. Применение физической силы одним гражданином в отношении другого, допускается, только:

*А) в пределах допустимой самообороны; Б) для достижения справедливости;*

*В) затрудняюсь ответить.*

25. За совершение не предусмотренного, противоправного действия экстремистского характера, гражданин должен быть привлечен к ответственности:

*А) согласен; Б) не согласен; В) затрудняюсь ответить*

26. Для достижения справедливости в стране, все граждане должны соблюдать нормы действующего законодательства:

*А) согласен; Б) не согласен; В) затрудняюсь ответить*

27. Целью санкции, применяемой за совершения противозаконного действия, является:

*А) причинение нарушителю физических или психологических страданий; Б) профилактика преступлений; В) затрудняюсь ответить.*

28. Можно согласиться распространять информацию экстремистского характера, только если уверен, что за это не последует наказания:

*А) согласен; Б) не согласен; В) затрудняюсь ответить.*

29. Законы в сфере противодействию экстремизму создаются с целью:

*А) обеспечения безопасности населения; Б) повышения правовой грамотности человека; В) затрудняюсь ответить.*

30. Если Вы оказались свидетелем проявления экстремизма по отношению к человеку другой национальности, конфессии или государства, как будете действовать?

*А) в соответствии нормами законодательства; Б) в соответствии с нормами морали и справедливости; В) затрудняюсь ответить.*

#### **Ключ к методике:**

За совпадение ответа с ключом (правильный ответ) начисляется 1 балл. Сначала вычисляются показатели по каждой из трех шкал. Далее результаты по трем шкалам суммируются, позволяя вычислить интегральный результат)

**Вопросы на знание права** (когнитивная шкала – когнитивный компонент антиэкстремистского правосознания АЭПс) 1А; 2А; 7А; 8Б; 10Б; 19А; 22А; 24А; 27Б; 29А.

**Вопросы, диагностирующие особенности эмоционального реагирования и отношения к ситуациям, связанным с соблюдением норм права или нарушением права – принятием экстремистских проявлений** (аффективная шкала – аффективный компонент АЭПс). Вопросы содержат такие слова как: должны, могут, считаю и т.д. 3Б; 5Б; 6Б; 9Б; 13А; 15Б; 20А; 23Б; 25А; 26А

**Вопросы, выявляющие наиболее приемлемое для субъекта поведение в ситуациях, связанных с нарушением права, проявлением экстремизма** (поведенческая шкала – поведенческий компонент АЭПс) 4Б; 11Б; 12В; 14Б; 16Б; 17Б; 18В; 21Б; 28Б; 30А

Таблица 5 – Нормы по интегральному показателю опросника «Антиэкстремистского правосознания»

Шкала Уровень	Когнитивный	Аффективный	Поведенческий	Интегральный
Низкий	0,0-4,6	0,0-5,0	0,0-3,7	0,0-14,7
Средний	4,7-8,7	5,1-8,7	3,8-7,6	14,8-23,8
Высокий	8,8-10,0	8,8-10,0	7,7-10,0	23,9-30,0

Нормативные значения получены на студенческой выборке (n=318)

**Низкий уровень** сформированности антиэкстремистского правосознания – признак отсутствия представлений о нормах права, рисках экстремизма, свидетельствует об отсутствии осведомленности об опасности экстремистских влияний, допускает индифферентное отношение к проявлениям экстремизма. Неосведомленность и отсутствие выраженных нравственных норм могут способствовать восприимчивости к экстремистским влияниям, создает предпосылки для опасных влияний, в т.ч. вербовке в экстремистские группы, риски участия в экстремистских акциях и пр.

**Средний уровень** – имеются представления о нормах права, о рисках и последствиях его нарушения, однако отсутствует убежденность в опасности последствий быть привлеченным к деятельности экстремистских организаций.

**Высокий уровень** АЭПс – свидетельство об осведомленности о нормах права, знании рисков экстремизма для стабильности государства и его граждан. Устойчивое неприязненное отношение к проявлениям экстремизма. Готовность противодействовать проявлениям экстремизма, обращаясь в правоохранительные органы, не поддаваться на приемы привлечения в организации экстремистского толка. Понимание ответственности за собственное поведение и его последствия.

*A.M. Salikhov, I.P. Krasnoshchechenko*

#### **ATTITUDES OF STUDENT YOUTH IN SPHERE OF EXTREMISM**

*Abstract:* In modern conditions, the research aimed at identifying, assessing and preventing threats to the security of the society is in demand. Young people are the most vulnerable social group, susceptible to various influences, including involvement in extremist organizations that recruit their apologists, primarily in the Internet space. The study of the students' attitudes in the field of extremism, presented in this article, is certainly relevant.

The study was carried out on a sample of freshmen - psychologists and lawyers studying at universities in Kaluga. The methodological toolkit is a questionnaire that includes several diagnostic blocks.

The study showed that students are familiar with the dangerous manifestations of extremism, although in their real life, very few have encountered its manifestations. The young people who participated in the survey are aware of the dangers of extremism and prefer not to visit sites that offend national traditions, cultural characteristics, religious beliefs and political values; they are overwhelmingly resistant to attempts to involve themselves in extremist actions.

Showing hostility to extremism, every fifth student who participated in the study believes that violence is never acceptable, the rest admit the use of violence solely for self-defense purposes and when life and health of people are threatened.

With the help of the methodology developed by us, the prevalence of anti-extremist legal consciousness of the middle level among students was established. (By anti-extremist legal consciousness, we mean a set of ideas and beliefs of an individual regarding the norms of the law that correspond to the ideas of morality accepted in the society, forming a stable hostile position towards actions of an extremist orientation at the psychoemotional level, as well as establish measures of response to them) The study found that future lawyers' indicators of anti-extremist legal awareness are higher (in their group there are more high values and less low values in cognitive (knowledge) and integral components of anti-extremist legal awareness) than among psychology students, that, in our opinion, is due to the influence of the content and direction of the education received.

Despite the relative success of the results obtained, taking into account the influence of situational factors on human behavior, we consider it is necessary to state that the conducted research provides a basis for the conclusion about the need for targeted legal education of student youth, including on the threats of extremism and its destructive consequences for the stability of the society and the life of every person, on the need of preventing the involvement of young people into extremist organizations, as well as on the need of forming anti-extremist legal consciousness of young people by creating conditions for their self-realization in constructive and creative activities - educational, scientific, creative, volunteer, sports, etc.

*Key words:* extremism, legal consciousness, anti-extremism legal consciousness, security, student youth, attitudes in sphere of extremism.

*References:*

1. Bogdanov E.N., Krasnoshchechenko I.P., Kuznetsova A.S., Tsaplina A.V. Osvedomlennost studentcheskoy molodezhi ob ekstremizme i otnoshenii k yego proyavleniyam // Prikladnaya yuridicheskaya psikhologiya, 2017. №. 2. P. 86-94.
2. Burlachuk L.F. Psikhodiagnostika. SPb.: Piter, 1998.
3. Garnik S.V., Ovchinnikova S.N. Vnutrenniye i vneshniye ugrozy bezopasnosti Rossii i problemy kibersotsializatsii // Prikladnaya yuridicheskaya psikhologiya. 2018. №. 3 (44).
4. Glazkov A.V. Protivodeystviye ekstremizmu: ekstremizm glazami molodezhi // Pravo. Ekonomika. Bezopasnost. 2017. №. 3. p. 54-55.
5. Glossary po politicheskoy psikhologii // <https://954.slovaronline.com/> Date of application 09.08.2020.
6. Zelenov Yu.N. Teoriya i praktika pedagogicheskoy profilaktiki ekstremistskikh proyavleniy v molodezhnoy srede v sisteme nepreryvnogo professionalnogo obrazovaniya. Ekaterinburg, 2014. 382 p.
7. Petryannin, A.V. Kontseptualnyye osnovy protivodeystviya prestupleniyam ekstremistskoy napravlenosti / Nizhny Novgorod, 2015.56 p. 2015.
8. Pazukhina S.V., Kalinina Z.N, Dekina E.V. Vospitatelny potentsial sotsialno-proyektnoy deyatelnosti studentov v oblasti profilaktiki ekstremizma i formirovaniya tolerantnosti // Vestnik Kaluzhskogo universiteta. Seria 1. Psikhologicheskiye nauki. Pedagogicheskiye nauki. 2019. № 1. P. 42-54.
9. Polyakova N.N. Kiberekstremizm v molodezhnoy srede kak sotsialnaya problema // Politika, ekonomika, innovatsii. 2017.Vol. 5. №. 15.p. 1-6.
10. Salikhov, A.M., Krasnoshchechenko, I.P. Anti-ekstremistskoye pravosoznaniye: k obosnovaniyu ponyatiya i razrabotke obuchayushchei programmy dlya molodyozhi / Prikladnaya yuridicheskaya psikhologiya, 2019. № 1(46). p. 49-58.
11. Salikhov, A.M., Krasnoshchechenko I.P. Manipulyatsii soznaniyem: kak snizit riski ekstremistskikh vliyaniy na molodyozh? // Prikladnaya yuridicheskaya psikhologiya. 2020 № 2 (52). P. 15-23.
12. Semkina E.N., Chagilov V.R. Transformatsii politicheskogo ekstremizma v usloviyakh globalizatsii: trasformatsionnyy ekstremizm kak instrument v globalnoy politike // Sovremennaya nauka i innovatsii. 2017. №. 2 (18). p. 316-320.
13. Ugolovnyy kodeks Rossiyskoy federatsii ot 13.06.1996 N63-FZ (red. ot 02.08.2019) // [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_10699/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_10699/).
14. Fridinsky S.N. Molodezhnyy ekstremizm kak osobo opasnaya forma proyavleniya ekstremistskoy deyatelnosti / Yurist-Pravoved. 2008. №. 6. p. 57-60.
15. Tsopanova A.V. K probleme psikhologicheskogo analiza religiozno-politicheskogo ekstremizma // Prikladnaya yuridicheskaya psikhologiya. 2015. № 2. P. 99-103.
16. Ekstremizm v sovremennom mire: monografiya / Gen. ed. A.I. Bastrykin, YU V.P. Kirilenko, V.A. Shamakhov. SPb: PH NWIM RANEPa, 2018. 444 p.

УДК 159.9

*Р.И. Хотеева, Н.А. Малахова*

## **ОСОБЕННОСТИ САМООТНОШЕНИЯ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ, ПРЕДПОЧИТАЮЩИХ ИСКУССТВЕННУЮ ДЕРМАТОГРАФИЮ (ТАТУИРОВКИ)**

*Аннотация:* Статья посвящена анализу особенностей самоотношения молодых людей, предпочитающих искусственную дерматологию (натальные татуировки). В статье рассматриваются междисциплинарные подходы к феномену татуирования (социо-культурный, медико-психологический) в контексте личностных отношений и самоотношения молодых людей, был проанализирован опыт и результаты научных исследований в областях социальной психологии, психологии личности, медицинской психологии и психиатрии в понимании смыслов и отношений личности как вида эмоциональных переживаний разной степени осознанности личностью происходящих событий, в статье представлены результаты пилотажного исследования и дан сравнительный анализ особенностей самоотношения молодых людей, предпочитающих и не предпочитающих делать татуировки, выполнен статистический анализ полученных данных и выделены статистически значимые характерные особенности молодых людей, предпочитающих активно использовать натальные татуировки.

*Ключевые слова:* искусственная дерматология (натальные татуировки), смысловые отношения к татуировкам, психическое здоровье, самоотношение личности, самооценка, психологические механизмы защиты.

*Актуальность исследования.* Художественные татуировки становятся одним из видов искусства и если раньше тату на теле воспринималась как предмет воровской или религиозной атрибутики, то сейчас татуировка стала отличным способом самовыражения.

По данным опроса Market Research Future, 2018 [13], в России имеют татуировки 39% мужчин и 29% женщин, соответственно, тату есть у каждого третьего взрослого нашей страны. Весьма актуальными для ряда специалистов являются вопросы клинической, смысловой и социально-психологической значимости татуировок, а также возможности их использования при диагностике и консультировании психических и поведенческих расстройств. То есть, вопрос чем обусловлена такая популярность использования процесса искусственной дерматологии (татуировки) у современных молодых людей стал интересен для нас в аспекте клинической психологии, с точки зрения выявления у пользователей тату личностных особенностей, самооценки, смыслов и отношений, с их последующим психологическим портретированием.

*Теоретические основы исследования.* Методологическим основанием в изучении этой темы стали основные концепции отечественных и зарубежных психологов, а также опыт и результаты научных исследований в областях социальной психологии, психологии личности, медицинской психологии и психиатрии:

– анализ самоотношения личности (А.А. Бодалёв, У. Джеймс, С.Р. Пантеев,

В.В. Столин, Н.И. Сарджвеладзе, И.И. Чеснокова) [12];

– история татуажа как социокультурного явления (В.Б. Малинин, К.З. Трапаидзе) [7,9];

– визуальный анализ гендерных аспектов современного татуирования (Е. Воробьева) [4].

– исследования изобразительной и смысловой интерпретации татуировок больных с различными видами психических и поведенческих расстройств (А.Д. Борохов) [1,2];

Появление натальных рисунков и чуть позже татуировок – результат определенного, в том числе и культурного, прогресса общества, а сам первобытный человек стал субъектом художественно изобразительного творчества. Под татуировкой (стойкой экзогенной пигментацией кожи) понимается сознательное искусственное нарушение целостности кожных покровов посредством колюще-режущих инструментов с последующим введением в раневую поверхность красящих веществ с целью получения стойких не исчезающих изображений [1].

По мнению исследователей, воспринимаемые обществом татуировки, имеют определенный сложившийся стереотип, возникший из-за отношения к ней, как элементу преступной среды, а также факту, что человек, наносящий на свое тело татуировку, является психически неустойчивым. Необходимо отметить, что татуировка с каждым годом перестает носить символ изгоев или табу и становится все более популярной и привлекательной для малой части социума, что, в свою очередь, встречает протест среди другой половины общества [9].

Согласно работам отечественных психологов В.В. Столина, И.И. Чесноковой, Е.П. Никитиной, в структуру категории «самоотношение» входят такие компоненты как: самопринятие, самоуважение, интерес к самому себе, самолюбие, самоудовлетворённость, самоутверждение. И.И. Чеснокова понимает самоотношение как вид эмоциональных переживаний разной степени осознанности, который отражает собственное отношение личности к тому, что она узнаёт, понимает, открывает относительно самой себя, то есть, самые разнообразные самоотношения [12].

Так, в исследованиях С.Г. Якобсона и Г.И. Моревой было установлено, что люди с позитивным самоотношением, меньше поглощены своими внутренними проблемами, реже страдают психосоматическими расстройствами. Многими авторами самоотношение рассматривается как фактор психического здоровья и обращается внимание на то, что сфера самоотношения поражается одной из первых при возникновении психических заболеваний [8].

Предметом самовосприятия и самооценки индивида может быть его тело, его способности, его социальные отношения и множество других личностных проявлений.

В психологическом аспекте, генезис использования татуировок рассматривается как способ символизации и трансляции глубинных психологических противоречий личности, которые могут быть связаны с нарушением функций самоотношения. Татуировка чаще всего выступает как бессознательное явление, выступающее в качестве механизма защиты (исходя из причин нанесения тату: перенос, замещение, компенсация, проективная идентификация) [12].

Путём нанесения татуировки на своё тело индивид пытается сохранить внутреннюю стабильность «Я». Нательный рисунок служит как регулятор адаптивных психологических процессов и в данном случае, взаимосвязан с Я-концепцией. Исходя из анализа причин нанесения татуировок, такая функция самоотношения как «отзеркаливание» может исказиться, и индивид транслирует свой социальный и житейский опыт на собственное тело. В силу своей динамичности самооценка человека при

определённых обстоятельствах (психотравмы, травля, дефекты внешности) может снижаться. В этом случае татуировка служит регулятором самооценки. Остается не раскрытым вопрос характера проявления самооценки и особенностей проявления самоотношения у молодых людей в условиях принятия/непринятия процедуры татуирования, что стало предметом нашего пилотажного исследования.

*База исследования и методы исследования.* В исследовании приняли участие 20 человек, которые были разделены на 2 равные группы по признаку наличие/отсутствие татуировок («испытуемые с тату» и «испытуемые без тату»). Каждая группа содержала разнородное количество парней и девушек. Возраст участников исследования от 18 до 35 лет. Проведя теоретический анализ возникновения татуажа как социально-психологического и культурного явления, роль и место татуировок в жизни людей, мотивы и потребности использования искусственной дерматогрфии (татуировки), мы предположили, что у молодых людей, предпочитающих делать нательные татуировки, уровень самоотношения ниже, чем у молодых людей, не предпочитающих делать нательные татуировки. В соответствии с целью и гипотезой проводимого исследования были выбраны следующие методики: авторская анкета «Отношение молодых людей к татуировкам» (Н.А. Малахова); методика исследования самоотношения (тест-опросник МИС) В.В. Столин, С.Р. Пантлеев, для обработки результатов и достижения цели исследования использовался корреляционный анализ (U-критерий Манна-Уитни и коэффициент ранговой корреляции Спирмена).

Пилотажное исследование проводилось в несколько этапов. На первом этапе была разработана анкета «Отношение молодых людей к татуировкам». На втором этапе было проведено исследование самоотношения и отношения к татуировкам на двух группах респондентов. Всего было опрошено 40 человек. На третьем этапе результаты проведенного исследования были математически и статистически обработаны, и проанализированы.

*Результаты исследования.* Результаты методики (тест-опросник МИС) В.В. Столина, С.Р. Пантлеева представлены на рис. 1.

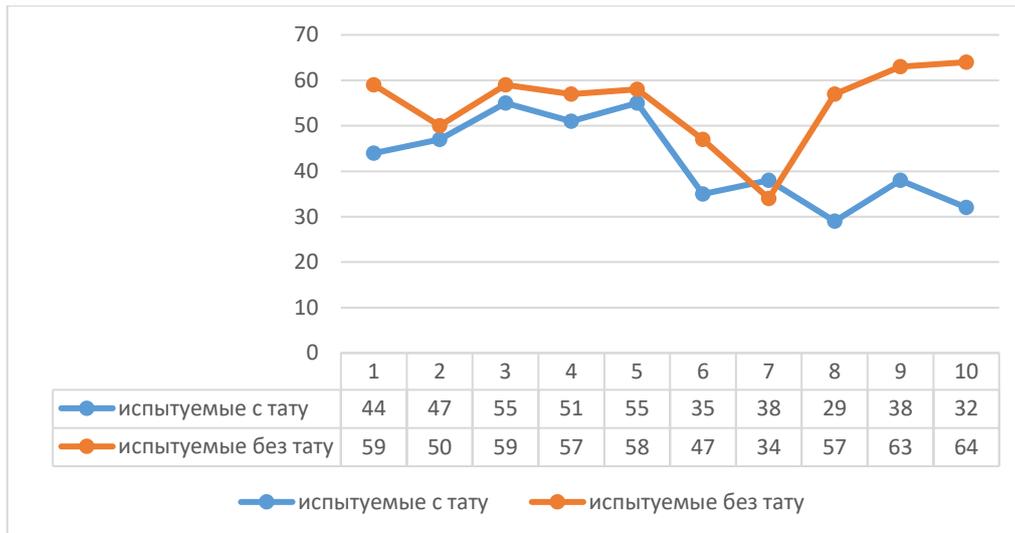


Рисунок 1 – Уровень самооценки у испытуемых в подгруппах выборки (по тесту В.В. Столина, С.Р. Панталева)

Полученные результаты указывают на то, что уровень суммарной самооценки людей без татуировок выше, чем у испытуемых с тату. Данные о суммарной самооценке включают в себя оценки по шкалам: «Глобального самоотношения», «Самоуважения», «Аутосимпатии», «Самоинтереса» и «Ожидаемого отношения от других».

Результаты по субшкалам теста-опросника МИС представлены отдельно на рисунке 2. В качестве единой оценки каждой субшкалы у групп испытуемых с татуировками и без было взято среднее арифметическое значение этих показателей:

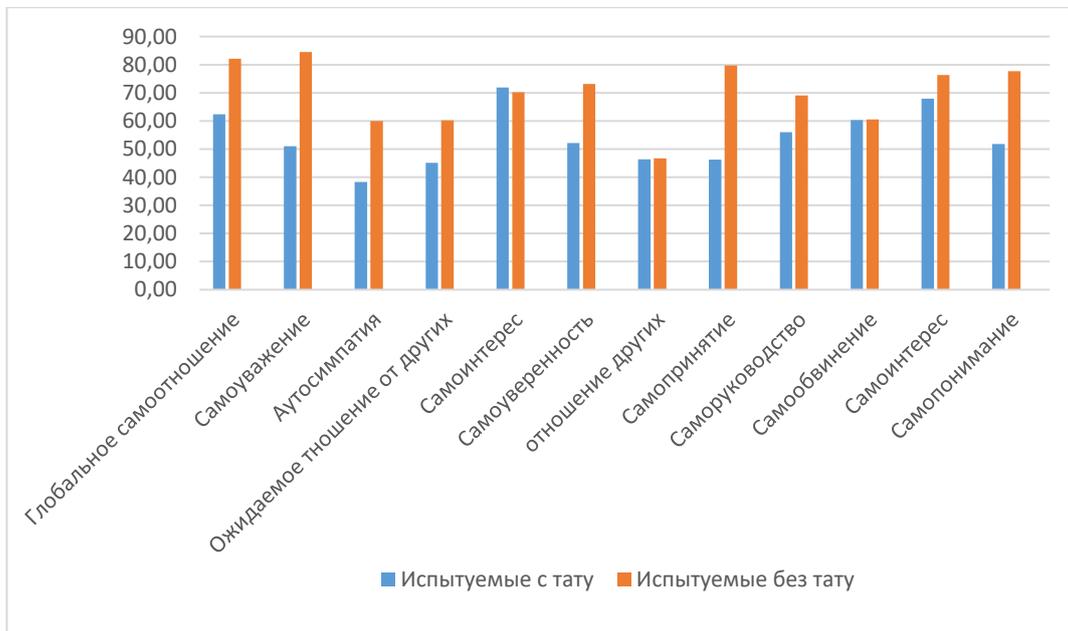


Рисунок 2. – Средние значения показателей по субшкалам теста-опросника МИС В.В. Столина, С.Р. Панталева

Проанализируем результаты по данной методике:

1. Данные по шкале «Глобальное самоотношение» указывает на внутренне недифференцированное чувство «за» и «против» самого себя. Как видно на рисунке 2, у подгруппы ис-

пытуемых с татуировками уровень глобального самоотношения значительно ниже, чем в подгруппе испытуемых без татуировок.

Это говорит о том, что респонденты с татуировками в меньшей степени переживают благоприятное отношение к собственному «Я»,

то есть не все из опрошенных с тату ощущают собственную ценность, которая может отражаться в социальном поведении в формах: проявлений человеческого достоинства в поступках, самоуважения, гордости за себя, безусловного принятия самого себя и любви к себе.

2. Результаты по шкале «Самоуважение» у респондентов, в подгруппе испытуемых без татуировок на 33,4 балла выше, чем у второй подгруппы испытуемых с татуировками, что говорит о том, что респонденты с нательными татуировками менее удовлетворены собой и не осознают собственного достоинства в полной мере.

Данная категория людей склонна часто испытывать чувство неполноценности, ущербности, недостойности, что оказывает негативное воздействие на психическое самочувствие и поведение индивида. Они более ранимы и чувствительны ко всему, что затрагивает их самооценку, нежели испытуемые без татуировок.

3. Данные по шкале «Аутосимпатия» говорят о представлении личности о себе как о самооценности, что является естественной основой психического здоровья и гармоничности личности. У всех респондентов это ощущение находится на среднем уровне, что говорит о хорошо осознаваемой позитивной Я-концепции, которая служит источником адекватной самооценки. Тем не менее, уровень аутосимпатии ярче выражен у группы без татуировок.

4. Шкала «Ожидаемое отношение от других» показывает ожидаемое позитивное или негативное отношение окружающих к индивиду. Группа респондентов, не имеющих татуировок имеет более высокую уверенность в симпатии знакомых к себе, чем вторая группа.

5. Шкала «Самоинтереса» свидетельствует о заинтересованности индивида к своим чувствам и мыслям. Данные по этой шкале почти равны у обеих групп опрошенных, это характеризует их как людей, испытывающих уверенность в своей персоне для окружающих и не принижает себя.

Следующие шкалы направлены на изменение выраженности установок тех или иных внутренних действий в сторону собственного «Я».

6. Шкала «Самоуверенности» показывает самоуважение личности, отношение к себе как к уверенному, самостоятельному, волевому и надёжному человеку, знающему, что ему есть за что себя уважать. У группы молодых людей без нательных татуировок уровень самоуверенности выше, чем у второй группы, что характе-

ризует их как людей, более уверенных в своих способностях. Такой тип людей, как правило, доверяют своим решениям, они быстрее достигают своих намеченных целей. У группы респондентов с нательными татуировками могут проявляться тенденции к избеганию контактов с людьми и глубокое погружение в свои проблемы.

В целом две группы опрошенных показали средние результаты, что свидетельствует о них как о людях, уважающих себя, воспринимающих жизненные проблемы как преодолимые. Представители среднего уровня выраженности данной шкалы имеют характеристики, свойственные высокому уровню самоуверенности, но отличительной их особенностью является то, что в случае неожиданного появления трудностей уверенность в себе снижается, они лабильны, могут проявиться скрытая тревога и беспокойство.

7. Такая шкала как «Отношение других» является характеристикой представления индивида о способности вызывать симпатию и уважение. Показатели обеих групп опрошенных почти одинаковые, находятся на среднем уровне, что говорит об избирательном восприятии отношения окружающих людей к себе.

По мнению индивида с такими показателями по шкале «Отношения других», позитивное отношение окружающих распространяется только на определённые качества и поступки, другие личностные проявления могут вызвать раздражение и неприятие.

8. Шкала «Самопринятие» показывает выраженность чувства симпатии к себе, согласия со своими внутренними побуждениями, характеризует принятие себя как таковым, не обращающая внимания на свои недостатки и слабости.

У респондентов без нательных татуировок высокий уровень самопринятия, что говорит о них как о людях, которым свойственно принимать все стороны своего «Я», принимать все свои поведенческие проявления в позитивном ключе. Они склонны испытывать симпатию к себе и ко всем своим качествам, недостатки же воспринимаются ими как приложение к достоинствам. Неудачи не выбивают их из «колеи» и не оказывают значительного влияния на самоотношение. Уровень самопринятия в группе опрошенных с нательными татуировками средний, это характеризует их избирательность в отношении к себе, склонность принимать не все свои достоинства, при этом критике подвергаются не все свои недостатки.

9. Такой показатель как «саморуководство» выражает представление индивида об ос-

новном источнике активности, результатов и достижений, отражает источник развития личности в целом. У всех опрошенных данный показатель находится на высоком уровне, но в группе нетатуированных людей он немного выше.

Полученные данные говорят нам о том, что основной источник личностного развития респонденты видят в себе самом. Собственное «Я» воспринимается ими как внутренний стержень, координирующий и направляющий активность, организующий их поведение и отношение с людьми. Это даёт человеку возможность прогнозирования своих действий и последствий возникающих контактов с окружающим миром, это и является защитными силами и ресурсами одновременно при возникающих проблемах и трудностях. Респонденты ощущают себя способными оказать сопротивление внешним негативным воздействиям. Им присущ контроль над чрезмерными эмоциональными реакциями и переживаниями по поводу себя.

10. Шкала «самообвинение» отражает выраженность негативных эмоций в адрес собственного «Я». Результаты по данному показателю у обеих групп испытуемых идентичны и ярко выражены, это свидетельствует об установке на самообвинение, сопровождаемой развитием внутреннего напряжения.

Такие люди прежде всего видят свои недостатки, им присуще ощущение невозможности удовлетворения основных потребностей. Также респондентов можно охарактеризовать как людей, которым свойственен интернальный локус контроля.

11. Шкала «Самоинтерес» говорит о заинтересованности личности в себе как в объекте окружающей действительности. Данные по этой шкале высокие у обеих групп опрошенных, таким людям свойственно чувство заинтересованности своими мыслями, чувствами, переживаниями.

12. Шкала «Самопонимание» выражает способность индивида к наблюдению и объяснению своих настоящих, прошлых и будущих мотивов и поступков, умение ответить на вопросы «как» и «почему» относительно своего поведения и черт характера. Отражает способность строить причинно-следственные и временные связи, объяснять смысл своего поведения. У группы без татуировок данный показатель выше, при этом, обе группы опрошенных имеют ярко выраженный уровень развития самопонимания. Это говорит о склонности респондентов к пониманию своей личности, мыслей, идей, желаний и потребностей, что даёт им возможность быть собой.

Результаты анализа ответов на вопросы анкеты представлены далее:

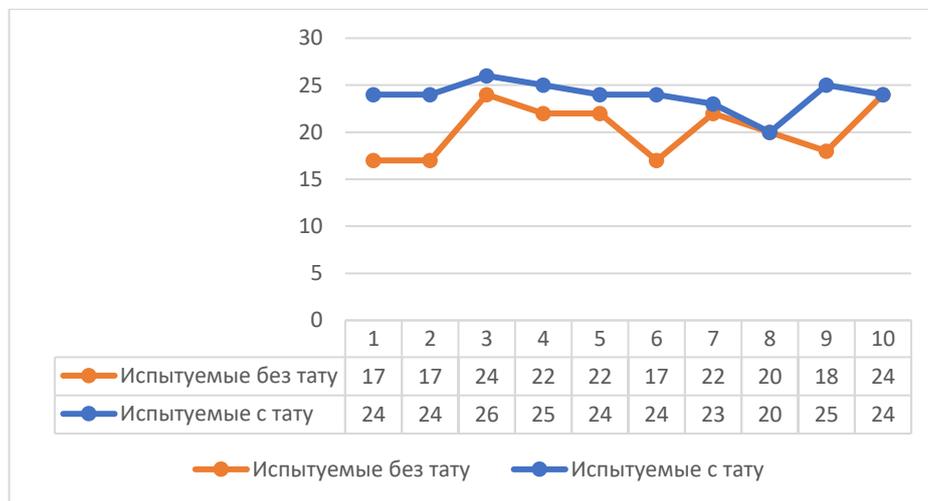


Рисунок 3 – Результаты анкетирования «Отношение молодых людей к татуировкам» (Н.А. Малахова)

На рисунке 3 видно, что в целом, у всех испытуемых с татуировками положительное отношение к процедуре искусственной дерматографии (нанесения на тело татуировки) 100% (значение – 23-28 баллов). У 80% испытуемых без татуировок средний уровень отношения к татуировкам (13-22 балла).

Помимо подсчёта общих и средних значений исследования, был выполнен статистический анализ полученных данных, а именно применён подсчёт U-критерия Манна-Уитни и тест ранговой корреляции Спирмена. Результаты подсчёта U-критерия Манна-Уитни по отдельным шкалам теста-опросника МИС

В.В. Столина, С.Р. Панталева представлены в таблице 1. Критическое значение U-критерия Манна-Уитни при  $p=0,05$  равен 23. U-Критерий Манна-Уитни по уровню самооотношения теста-опросника МИС В.В. Столина, С.Р. Панталева на основании результатов двух групп испытуемых при критическом значении  $p=0,01$  равен 16, различия в уровнях выборок существенны, что с вероятностью 99,9 подтверждает гипотезу. U-критерий Манна-Уитни по данным анкеты «Отношение молодых людей к татуировкам» 12,5 при критическом значении U-критерия 23, различия в уровнях выборок существенны, что с вероятностью 99,9 подтверждает наше предположение.

Тест ранговой корреляции Спирмена показал следующие результаты:

При сравнении результатов теста-опросника МИС В.В. Столина, С.Р. Панталева и анкеты выявление «Отношение молодых людей к татуировкам» группы респондентов с татуировками было выявлено, что коэффициент ранговой корреляции Спирмена равен 0,619,

что говорит об умеренной и прямой связи между признаком Y (результаты теста-опросника МИС) и фактором X (результаты анкеты). При этом значимость коэффициента ранговой корреляции Спирмена составляет 0,64, следовательно, коэффициент ранговой корреляции статистически не значим и ранговая корреляционная связь между оценками по двум тестам незначимая.

При сравнении результатов по теста-опросника МИС В.В. Столина и С.Р. Панталева и анкеты на определение «Отношение молодых людей к татуировкам» в группе респондентов без татуировок было выявлено, что коэффициент ранговой корреляции Спирмена равен 0,364, что говорит о слабой и прямой связи между признаком Y (результаты теста-опроса) и фактором X (результаты анкеты): При этом, значимость ранговой корреляции составляет 0,76, следовательно, коэффициент ранговой корреляции статистически незначим и ранговая корреляционная связь между оценками по двум тестам незначимая.

Таблица 1 – Показатели значимости различий самооотношения молодых людей с татуировками и без татуировок

Название шкалы	U-критерий Манна-Уитни	Различие
<b>Глобальное самооотношение</b>	<b>18,5</b>	Статистически значимо
<b>Самоуважение</b>	<b>15,5</b>	Статистически значимо
<b>Аутосимпатия</b>	<b>22</b>	Статистически значимо
Ожидаемое отношение от других	32,5	Статистически не значимо
Самоинтерес	43	Статистически не значимо
Самоуверенность	29,5	Статистически не значимо
Отношение других	50	Статистически не значимо
<b>Самопринятие</b>	<b>14</b>	Статистически значимо
Саморуководство	33,5	Статистически не значимо
Самообвинение	42,2	Статистически не значимо
Самоинтерес	39	Статистически не значимо
Самопонимание	<b>22,5</b>	Статистически значимо

*Основные выводы.* После проведения эмпирического исследования можно сделать следующие выводы:

Уровень самооотношения у группы респондентов с татуировками ниже, чем у группы респондентов без татуировок. Результаты проведенной анкеты на выявление «Отношения молодых людей к татуировкам» показывают, что у группы опрошиваемых с татуировками отношение к нательным рисункам в целом позитивное. У второй группы респондентов сред-

нее отношение к татуировкам (есть показатели негативной оценки). В результате статистической обработки эмпирических данных гипотеза – у людей, предпочитающих татуировки, уровень самооотношения ниже, чем у людей без татуировок подтвердилась. Таки образом мы получили первичные данные о характере проявления самооценки и особенностей сферы самооношений у молодых людей, связанных с использованием нательного татуирования.

*Список литературы:*

1. Борохов, А.Д. Клиническое значение психосемантического анализа татуировки в психиатрии / А.Д. Борохов // Материалы IV съезда психиатров, наркологов, психотерапевтов, медицинских психологов Чувашии. – Чебоксары, 2010. – С. 106-108.

2. Борохов, А.Д. Многоосевая классификация татуировок для интегральной оценки проявлений психопатологии личности носителя. Часть 1 / А.Д. Борохов // Медицинская психология в России. – 2018. – №1.
3. Ворошилин, С.И. Самоповреждения и влечения к модификации тела как парциальные нарушения инстинкта самосохранения / С.И. Ворошилин // Суицидология. – 2012. – №4.
4. Воробьева, О. О чем рассказывает татуированное тело: гендерный аспект в опыте визуальной социологии [Электронный ресурс] / О. Воробьева // INTER. – 2018. – №16. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-chem-rasskazyvaet-tatuirovannoe-telo-gendernyy-aspekt-v-opyte-vizualnoy-sotsiologii> (дата обращения: 29.11.2020).
5. Гафиатулина, Н.Х. Субкультурные особенности тату-практик как способ диагностики социального здоровья молодежи / Н.Х. Гафиатулина, Е.В. Иванова // ИВД. – 2015. – №4-1.
6. Гафиатулина, Н.Х. Социальное здоровье российской молодежи: риски разрушения в условиях глобализации / Н.Х. Гафиатулина, А.В. Верещагина, С.И. Самыгин // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2017. – №10.
7. Малинин, В.Б. История возникновения татуировок [Электронный ресурс] / В.Б. Малинин, К.З. Трапаидзе // Царскосельские чтения. – 2015. – №XIX. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-vozniknoveniya-tatuirovok> (дата обращения: 19.11.2020).
8. Мухина, В.С. Возрастная психология / В.С. Мухина. – Академия, 2006. – 608 с.
9. Овсянникова, О.А. Татуировка как социокультурное явление / О.А. Овсянникова // Наука. Общество. Государство. – 2017. – №1 (17).
10. Райгородский, Д.Я. Самосознание и защитные механизмы личности. Хрестоматия / Д.Я. Райгородский. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2003. – 656 с.
11. Столин, В.В. Познание себя и отношение к себе в структуре самосознания личности: Дис. ... д-ра псих. наук; 19.00.01 / В.В. Столин. – М., 2006.
12. Чеснокова, И.И. Проблемы самосознания в психологии / И.И. Чеснокова. – М.: Наука, 2003. – 144 с.
13. <https://www.marketresearchfuture.com>.

***R.I. Khoteeva, N.A. Malakhova***  
**FEATURES OF SELF-ATTITUDE OF YOUNG PEOPLE**  
**PREFERRING ARTIFICIAL DERMATOGRAPHY (TATTOOS)**

*Abstract:* The article is devoted to the analysis of the characteristics of self-attitude of young people who prefer artificial dermatography (body tattoos). The article examines interdisciplinary approaches to the phenomenon of tattooing (socio-cultural, medico-psychological) in the context of personal relationships and self-attitudes of young people, there were analyzed the experience and results of the scientific research in the fields of social psychology, personality psychology, medical psychology and psychiatry in understanding meanings and relationships of the personality as a type of emotional experiences of various degrees of personality awareness of the events taking place, the article presents the results of a pilot study and provides a comparative analysis of the characteristics of self-attitude of young people who prefer and do not prefer to get tattoos, a statistical analysis of the data obtained is carried out and statistically significant characteristics of young people who prefer using body tattoos actively are singled out.

*Key words:* artificial dermatography (body tattoos), semantic attitude to tattoos, mental health, personality self-attitude, self-esteem, psychological defense mechanisms.

*References:*

1. Borokhov A.D. Klinicheskoye znachenije psikhosemanticheskogo analiza tatuirovki v psikhiiatrii // Materialy IV syezda psikhiiatorov, narkologov, psikhoterapevtov, meditsinskikh psikhologov Chuvashii. – Cheboksary, 2010. – P. 106-108.
2. Borokhov A.D. Mnogoossevaya klassifikatsiya tatuirovok dlya integralnoit otsenki proyavleniy psikhopatologii lichnosti nositelya. Chast 1 // Meditsinskaya psikhologiya v Rossii. 2018. №1.
3. Voroshilin S.I. Samopovrezhdeniya i vlecheniya k modifikatsii tela kak partsialnye narusheniya instinkta samosokhraneniya // Suitsidologiya. 2012. №4.

4. Vorobyova O.O. O chem rasskazuyayet tatuirovannoye telo: gendernyy aspekt v opyte vizualnoi sotsiologii // INTER. 2018. №16. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-chem-rasskazyvaet-tatuirovannoe-telo-gendernyy-aspekt-v-opyte-vizualnoy-sotsiologii> (date of application: 29.11.2020).
5. Gafiatulina N.Kh., Ivanova E.V. Subkulturnye osobennosti tatu-praktik kak sposob diagnostiki sotsialnogo zdorovya molodyozhi // IVD. 2015. №4-1.
6. Gafiatulina N.Kh., Vereshchagina A.V., Samygin S.I. Sotsialnoye zdorovye rossiiskoi molodyozhi: riski razrusheniya v usloviyakh globalizatsii // Gumanitarnye, sotsialno-ekonomicheskiye i obshchestvennyye nauki. 2017. №10.
7. Malinin V.B., Trapeidze K.Z. Istoriya vozniknoveniya tatuirovok // Tsarskoselskiye chteniya. 2015. №XIX. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-vozniknoveniya-tatuirovok> (date of application: 19.11.2020).
8. Mukhina V.S. Vozrastnaya psikhologiya. - Akademiya, 2006. – 608 p.
9. Ovsyannikova O.A. Tatuirovka kak sotsiokulturnoye yavleniye // Nauka. Obshchestvo. Gosudarstvo. 2017. №1 (17).
10. Raigorodsky D.Ya. Samosoznaniye i zashchitnyye mekhanizmy lichnosti / D.Ya. Raigorodsky – Khrestomatiya – Samara: PH “BAKHRAKH-M”, 2003. - 656 p.
11. Stolin V.V. Poznaniye sebya i otnosheniye k sebe v structure samosoznaniya lichnosti: diss ... Doc.Psych.Sc. 19.00.01 / V. Stolin. - M., 2006.
12. Chesnokova, I.I. Problemy samosoznaniya v psikhologii / I.I. Chesnokova – M.: Nauka, 2003. - 144 p.
13. <https://www.marketresearchfuture.com>.

УДК 316.6

*Ю.И. Иванова, И.А. Подольская*  
**СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РУРАЛИЗАЦИИ**

*Аннотация:* В статье рассматриваются различные виды общин, анализируются основные типологии и классификации. Делается предположение относительно причин рурализации в современном мире. Подчеркивается роль стресса и обесмысливания жизни современного горожанина в качестве актуальной причины ухода к сельскохозяйственному образу жизни. Сельскохозяйственная община рассматривается в статье в контексте малой группы, поэтому исследуются такие вопросы, как групповые ценности, нормы, лидерство, костяк группы. Анализируется процесс взаимодействия в сельскохозяйственной общине, на основе которого выделяются социальные роли участников сельскохозяйственной общины. В контексте изучаемой темы анализируется такое явление, как дауншифтинг, описываются кемпхильские общины, как своеобразный аспект рурализации. В статье приводятся специфические признаки сельскохозяйственной общины, а также основные функции лидера. Особенно важным являются идейные установки и мировоззренческие взгляды лидера, а также то, насколько эти взгляды разделяются и принимаются другими членами группы.

*Ключевые слова:* рурализация, сельскохозяйственные община, социально-психологический анализ, малая группа, дауншифтинг, экопоселение, кемпхиль.

На протяжении последних двухсот лет можно наблюдать как урбанизация, то есть переезд людей из деревень в города, стал естественным процессом. Вне всякого сомнения, этот процесс послужил развитию городов, которое было стремительным благодаря высокой концентрации жителей в одном месте: строились фабрики и заводы, прокладывался общественный транспорт и т.д. Сегодня набирает обороты обратный процесс – переориентация людей на жительство в естественном природном окружении. Особенно это явление получило широкое распространение в странах Запада и было обозначено как рурализация.

Возрождение интереса к сельской жизни в ходе рурализации предполагает не только переселение ближе к природе, но и строительство новых типов жилищ с современной системой коммунально-бытового, транспортного и информационного обслуживания. Следовательно, будут сохраняться специфический сельский менталитет и местная община, возможно, в видоизмененных формах, но решающие те же вопросы, что и современные социально-поселенческие местные образования.

Рурализация является следствием того, что люди устали от цивилизации, бешеного ритма, пробок, вечного цейтнота. Несмотря на то, что им удалось многого добиться (получить хорошую работу, обеспечить себя различными материальными благами и т.п.), они перестали чувствовать себя психологически комфортно, утратили радость жизни, перестали испытывать счастье. В некоторых случаях люди буквально «убегают» из города, так как ими

движут некие философские идеи (например, в последнее время получает все большую популярность движение «анастасийцев»). Однако причиной ухода от цивилизации могут быть и другие обстоятельства. Люди просто не справляются со стрессом, в связи с чем оказываются «за бортом» жизни, и единственная возможность начать все заново для них – это полностью изменить свою жизнь.

Независимо от того, что подтолкнуло людей оставить город и переехать в сельскую местность, для того чтобы выжить в новых условиях, им приходится объединяться и создавать общины.

Основной деятельностью формирующихся и существующих общин является сельскохозяйственная деятельность. Дело в том, что в современном трансформирующемся обществе, которое нацелено на постоянную модернизацию всех сфер жизнедеятельности, необходимость производства продуктов питания и агросырья сохраняется (и будет сохраняться), поскольку и то, и другое является важным для продолжения жизни. В тоже время для обеспечения производства продуктов питания и агросырья нужен человек, который будет заниматься этим производством и выступит в качестве субъекта территории. Агропроизводители и сельское сообщество в условиях постиндустриальной цивилизации подвержены определенным изменениям, но основа сохраняется, так как земледелие и природа являются источником необходимых благ для развития общества и человека.

На сегодняшний день несмотря на то, что в научной литературе изучены различные психологические аспекты жизнедеятельности сельскохозяйственных общин, до сих пор нераскрытыми остаются многие вопросы, в том числе и вопросы, касающиеся их анализа и прогноза развития.

В любом случае, жизнедеятельность сельскохозяйственной общины в самом широком и универсальном смысле проходит по законам развития малой группы. Согласно точке зрения Я.Л. Морено [11], малая группа представляет собой так называемую совокупность связей, которые окрашены эмоциональными отношениями (в том числе речь идет о симпатии и антипатии, привлекательности и популярности). В тоже время в исследованиях Г.С. Антипиной [1], малая группа рассматривается как реальный социальный организм, изучение которого позволяет выявлять внутри-коллективные отношения, взаимодействие коллектива и личности, коллектива и общества.

Наиболее обобщенное определение понятия «малая группа» встречается у Г.М. Андреевой [10]. Так, автор предлагает следующее толкование рассматриваемому понятию – «немногочисленная по составу группа, члены которой объединены общей социальной деятельностью и находятся в непосредственном личном общении, что является основой для возникновения эмоциональных отношений, групповых норм и групповых процессов». Согласно точке зрения Г.М. Андреевой, для малой группы присущими являются следующие процессы:

- образование группы;
- лидерство и принятие групповых решений;
- развитие отношений в группе.

Для человека на протяжении всей его жизни малые группы выступают в качестве основной среды существования. К числу таких малых групп относятся: семья, друзья, трудовой коллектив, сообщество по интересам и т.п. Малые группы являются в определенной степени условиями для формирования личности, для проявления основных качеств. Взаимодействия в малой группе позволяют индивиду выражать связи с обществом. Все сказанное позволяет говорить о значимой роли малых групп в жизни человека.

Что касается непосредственно вопросов изучения малых групп, то они решаются посредством обращения к методам социальной психологии. Более того, именно исследования (а точнее полученные результаты) послужили основной для выведения понятия «психологи-

ческая общность», которое сегодня расценивается как ведущий психологический феномен малой группы.

Как отмечают П.А. Амбарова, Г.Е. Зборовский [5], к основным параметрам психологической общности относятся:

- схожесть индивидов (наличие общих мотивов, целей, ценностных ориентаций, социальных установок);
- отождествление индивида с группой (чувств «мы»);
- понимание группой и отдельным индивидом наличия сходства с группой и различия с другими общностями;
- социально-психологические характеристики принадлежат группе в целом, а не частным лицам (речь идет о сплоченности, коллективизме, чувстве «локтя»).

Схожие параметры прослеживаются в выделенных характеристиках малых групп. Так, Н.В. Костина [8] к особенностям, которые присущи любой социальной группе, относит:

- контакты прямого или косвенного характера между индивидами;
- наличие общих целей, переживание общих чувств;
- общие интересы, мотивы, установки;
- выполнение функций и ролей в группе;
- локализация в пространстве и устойчивость во времени.

Согласно точке зрения А.В. Сидоренкова [12], в целом, малые группы также характеризуются устойчивостью и наличием формы объединения, совместным участием в деятельности.

Аналогичными признаками малых групп обладают различные общины с сельскохозяйственным уклоном. Для лучшего понимания, что собой представляют общины и чем они отличаются от других малых групп, необходимо обратиться к определению понятия «общины», приводимым в толковых словарях. В Большой советской энциклопедии община определяется как «соседское объединение крестьян единоличников по совместному пользованию землей».

Б.В. Шмаков отмечает, что основные исследования малых групп проводятся с психологической и социальной позиций, а то время как в процессе деятельности малая группа приобретает новые свойства, имеет свою специфику и требует своих методов исследования. Согласно точке зрения автора, эффективное существование и функционирование малой группы становится возможным только в автономном сегменте управленческого пространства и должна

соответствовать требованиям этого пространства [16].

Особый интерес представляет лидерство малой группы, которое, по мнению Б.В. Шмакова, динамично и зависит от ситуации и этапа жизненного цикла дела, которым занимаются члены группы.

Особый интерес для нас в контексте изучаемой проблематики представляет сельская община. Сельская крестьянская община является древним образованием, которое имеет естественное происхождение. Как отмечают В.С. Сопин и Н.В. Сопина [15], очевидным является то, что для всего селения характерно наличие некоторого набора территорий, наиболее рационально используемого при коллективной собственности. Вместе с тем, совместное проживание (проживание на одной территории) и совместное осуществление хозяйственной деятельности ведет к возникновению достаточно большого количества вопросов, которые разрешаются на общем сходе всех членов общины.

Сельские общины имеют место быть на разных стадиях развития различных государств и культур (к числу которых относятся и Россия). Т.А. Артамонова [3] пишет, что вплоть до XIX столетия в Российском государстве отсутствовал достаточно развитый административный аппарат, позволяющий устанавливать отношения с общиной каждого отдельного селения. Как отмечает автор, сельские общины в то время представляли собой неформальные объединения и только после введения аграрной реформы были узаконены на государственном уровне.

А.Н. Поляков [14] в широком смысле рассматривает общину как группу людей, которая имеет определенные признаки, а именно: единство территории проживания; общие идейные принципы (религиозные представления, цели, задачи, интересы, обряды, знаки и символы); чувство общности (различного происхождения); иерархия в управлении (субординация, структура, система).

На основании этих признаков автор предлагает следующую классификацию общин:

1. Территориальные (или территориально-производственные) общины. Несмотря на то, что единство территории проживания является характерной особенностью практически любой общины, для территориальной данный признак является доминирующим. Территориальная община определяется как добровольная самоуправляемая некоммерческая организация, не имеющая членства и созданная по инициативе граждан (например, жителей микрорайона,

квартала, улицы и т.п.), которые объединились на основе общности интересов для реализации задач, определенных уставом. Чаще всего подобные объединения подлежат государственной регистрации.

2. Отталкиваясь от общих идейных принципов, общины можно классифицировать следующим образом:

- религиозные;
- оккультно-религиозные;
- политико-экономические;
- кровно-родственные или клановые.

3. С учетом иерархии в управлении, общины могут быть классифицированы по следующим группам:

– вечевые, то есть предполагающие полное равноправие всех членов. В данном случае требуется высокий уровень подготовки и духовного роста;

– идеократические, то есть предполагающие владычество сознательных идей. В данном случае уровень манипуляции сознанием может достигать уровня зомбирования, полного морально-психологического подчинения.

Интерес представляет то, что из общих идейных принципов и иерархии в управлении вытекают принципы построения общины (параметры открытости и закрытости). Так, например, в РСФСР и СССР одной из форм коллективной организации сельскохозяйственного производства была сельскохозяйственная коммуна, основу которой составлял совместный труд и обобществлении всех средств производства и землепользования. Смена идейных принципов в дальнейшем привела к появлению колхозов (времена СССР), которые представляли собой крупные полугосударственные сельскохозяйственные предприятия, где также отмечалось обобществление труда крестьян и всех основных средств производства.

Как отмечают В.В. Кузнецов и М.В. Рыбкина [9], земля, которая занималась колхозом, находилась в собственности государства, которое в свою очередь отдавало её в бессрочное пользование колхозу. Созданию колхозов в 1929-1937 гг. послужил процесс коллективизации индивидуальных крестьянских хозяйств, целью которого было установление государственного контроля за производством и распределением сельскохозяйственной продукции, замены натурального и мелкотоварного укладов крупным обобществленным товарным производством сельскохозяйственной продукции. Долгое время колхозы наряду с совхозами оставались основной формой аграрного производства в социалистической экономике.

Близкое сельской общине по некоторым признакам образование – кэмпхилл. Согласно данным, приводим в педагогической энциклопедии Б.М. Бим-Бада [4] кэмпхилл представляет собой лечебно-педагогическое сообщество, которое организовано на принципах антропософии Р.Штейнера. Понятие «кэмпхилл» используют для обозначения международного движения по созданию подобных сообществе. Стоит отметить, что первое сообщество кэмпхилл было создано еще в 1939 году. Его основателем стал эмигрировавший в Великобританию австрийский врач и педагог К. Кениг. В целом кэмпхилл представляет собой общину, в которой совместно проживают взрослые и дети, имеющие отклонение в физическом и психическом развитии, в связи с чем нуждающиеся в определенном уходе; а также педагоги и врачи, которые непосредственно осуществляют воспитание и лечение таких людей. В некоторых случаях, к работе (и, соответственно, проживанию в общине) привлекаются студенты, получившие образование по специальности «лечебная педагогика».

Изучение особенностей кэмпхиллского движения дает нам представление о том, что люди, проживающие в кемпхилле, не получают заработную плату, но при этом обеспечивается удовлетворение материальных потребностей каждого члена данной общины. По мнению автора, концептуальной основой кэмпхиллских общин является создание определенного образа жизни для всех ее членов, что дает им возможность полностью реализовать свой потенциал на протяжении жизни в особом социальном окружении, в общении с природой, в хозяйственном труде и активном отдыхе.

Территориально кэмпхиллские общины, как правило, создаются (организуются) в отдаленных сельских местностях, небольших городах и промышленных регионах. Особенностью этих общин является нацеленность на выращивание экологически чистой продукции. К числу основных задач организации кэмпхиллских общин относятся:

– создание условий, обеспечивающих максимально независимую жизнь (в том числе культурную, общественную и трудовую) для каждого члена общины;

– организация ухода для нетрудоспособных лиц, то есть людей, имеющих значительные ограничения жизнедеятельности;

– восстановление отношений с окружающей средой и достижение лучшего понимания нужд людей, имеющих различные психофизические нарушения;

– организация труда для тех членов общины, которые в обычных условиях были бы безработными.

Стоит особенно отметить, что, будучи одной из организационных форм социально-педагогической помощи лицам, имеющих ограниченные возможности здоровья, кэмпхиллское движение получило признание во многих странах мира [7, 17].

Еще одно социальное явление, которое имеет нечто общее с сельскохозяйственной общинной жизнью – это дауншифтинг. В исследовании Е.В. Никольского, В.Ф. Ефимова и Д.Я. Романовой [13] отмечается, что слово «дауншифтинг», означающее в дословном переводе с английского «смещение вниз», заимствовано из лексикона автомобилистов – так называется переключение коробки передач на меньшую скорость. Данное социальное явление стало привлекать к себе внимание ученых с 1990 года. В результате проводимых исследований было установлено, что сама идея феномена дауншифтинга заключается в поиске собственного жизненного пути. Вместе с тем, люди, которые называют себя дауншифтерами, не всегда стремятся к обособленному образу жизни. Дело в том, что очень часто так называемые дауншифтеры нуждаются в том, чтобы было за кем (важная личность) и чем (идеи) следовать. Именно стремление объединяться исходя из общих интересов и ценностных ориентаций, приводит к появлению целых сообществ дауншифтеров. Эти сообщества представлены в социальных сетях в качестве групп по интересам, а также на форумах и интернет-порталах. Дауншифтеры используют любые современные ресурсы, которые позволяют им общаться друг с другом, обмениваться взглядами, идеями, а также собственным опытом.

А. Этциони [18] выделил три типа дауншифтеров:

1) собственно, дауншифтеры (представители различных социальных слоев, принявшие решение изменить темп работы с целью получить больше свободного времени при снижении доходов);

2) сторонники радикального упрощения образа жизни (высокооплачиваемые топ-менеджеры, бизнесмены, юристы, представители шоу-бизнеса), разочаровавшиеся в своей деятельности и решившие все бросить;

3) участники «движения простой жизни», избравшие этот путь на основании тех или иных убеждений, обычно достаточно устойчивых и образующих определенную систему (эти

убеждения чаще всего связаны с экологическими идеями или с духовными поисками).

Современные западные идеологи дауншифтинга часто формулируют задачу не как «отказ от карьеры», а как «способ жить проще, счастливее и в согласии с окружающей средой». Отказ от рабского труда, уход от цивилизации можно воспринимать как проявление лени, оправдание безделья, поиска смысла жизни, следование моде и так далее. При этом свободный выбор каждого человека имеет право на уважение и существование.

Выше были кратко освещены сельскохозяйственные общины, получившие широкое распространение на западе. Что касается непосредственно организации подобных общин на территории нашего государства, то разные источники ссылаются к 90-м годам прошлого столетия. Именно в то время стали появляться сельскохозяйственные общины, имеющие разный уклон (религиозный и экологический).

Так, после распада СССР стали возникать виссарионовцы, которые консолидировались в общины, носящие разные названия. Одной из наиболее известных общин является «Обитель Рассвета». Основатель этой общины Виссарион (Сергей Тороп) провозгласил себя проповедником и новым воплощением Иисуса Христа. Согласно данным, которые приводятся в работе А.В. Филькиной, община включает около 40 деревень, которые расположены в разных районах Красноярского края (в том числе в Курганинском и Каратузском). Деревня Петропавловка выступает в качестве столицы этой общины, именно там членами общины было построено около 80 строений, которые в своей совокупности образуют «сердце общины».

Примерные оценки позволили установить, что по количественному составу община насчитывает около 4-5 тысяч членов. В то же время национальный состав общины представлен в основном бывшими союзными республиками, а также небольшим количеством иностранцев (немцы, голландцы, китайцы).

В общине отлажен механизм управления. Так, для решения хозяйственных вопросов, требующих сотрудничества между деревнями, создается совет (по одному представителю от каждой деревни, которые выбираются на общем собрании). Что касается так называемых «внутридеревенских» вопросов, то их решение занимает общее собрание, либо отдельно мужское и женское собрание (что предопределяется направленностью самого вопроса). В случае невозможности прийти к компромиссному решению по тому или иному вопросу, члены об-

щины обращаются к Виссариону. Полученные от него указания носят рекомендательную форму, но при этом в большинстве случаев не оспариваются.

Еще одним движением, получившим распространение на территории России, является движение анастасиевцев, которые вдохновляются книгами Мегрэ о таежной целительнице Анастасии, рассказывающей о том, как построить жизнь в гармонии с природой. Основной формой воплощения мировоззрения для таких общин являются экопоселения.

Как отмечает С.О. Гоманова [6], экопоселения в европейской части России стали появляться в середине 1990-х гг. Некоторые из них сохранились до сегодняшнего дня, причем можно наблюдать их успешное существование. Интерес представляет то, что общины анастасиевцев, которые созданы в разных областях, являются полностью независимыми по отношению к друг другу, в том числе этого касается и вопросов экономического характера. У истоков образования каждой общины стоит инициативный человек (в некоторых случаях группа людей), который выкупает землю (чаще всего это земля предназначена под пашни) и переводит ее под дачное строительство. Затем он продает части этой земли всем желающим, которые вдохновлены теми же идеями.

Чаще всего поселения принимают уставы, которые в дальнейшем регламентируют правила жизни общины. Для некоторых общин анастасиевцев характерным является полный отказ от техники, современной химии и электричества в пользу полной экологичности жизни на земле. Другие общины активно пробуют альтернативные методы сельского хозяйства и альтернативные источники энергии (солнечные батареи, ветряные мельницы и т.п.). Общение между членами общин осуществляется как стремление обменяться опытом природопользования.

Еще одним примером сельскохозяйственных общин, которые располагаются на территории России, является община ануровцев, которая впервые появилась в начале 1990-х гг. в городе Мыски Кемеровской области. Община имеет двух лидеров в лице Натальи Ивановны и Кузьмы Ивановича. Философия и мировоззрение, которое разделяют члены общины, является близким к рериховским (отправной точкой для создания общины послужила агни-йога). Членами общины являются, в большинстве случаев, люди с высшим образованием (среди членов общины встречаются бывавшие учителя, музыканты). На сегодняшний день

данная община насчитывает около 50 семей, которые проживают в городе Мыски с другими горожанами, не имеющими никакого отношения к общине анууровцев.

Еще одной разновидностью российских сельскохозяйственных общин являются так называемые новорелигиозные движения. Новорелигиозные общины отличаются оригинальным мировоззрением, при этом каждая община отличается собственной спецификой. Вместе с тем, в своей совокупности они представляют единую социальную макросреду, в рамках которой религиозная идентичность не является препятствием для взаимодействия и взаимопонимания между различными группами. Стоит отметить, что взаимодействие осуществляется в большей степени на этической платформе, а не на мировоззренческой несмотря на то, что в мировоззрении общинников присутствуют некоторые сходные моменты, которые способствуют во многом интеграции различных движений.

В определенном смысле религиозные общины представляют собой протест против «общества потребления». Члены таких общин ориентированы на индивидуальное мастерство и производство товаров, на минимизацию материальных потребностей, на самообеспечение. Крайней формой антипотребительства членов данной общины является попытка отказаться от денег, а также всего того, что может быть куплено за деньги. Образ потребителя выступает в качестве антитезы тому типу личности, который общинники стремятся культивировать в себе и своих детях. Концепция отрицания потребительского образа жизни дополняется идеей самообеспечения (а значит, ограничения потребностей), которая интересным образом перекликается с разделяемой во всех общинах убежденностью о возможном апокалипсисе, который может постигнуть индустриальный мир.

Таким образом, подводя итог вышесказанному, стоит отметить, что на сегодняшний день феномен сельскохозяйственной общины получил достаточно широкое распространение как на Западе (кэмпхиллские общины, общины дауншифтеров и т.п.), так и в нашей стране (общины виссарионовцев, общины анастасиевцев, новорелигиозные общины и т.п.). Эти общины имеют различный уклон (религиозный и экологический), но всех их объединяет отказ от современных технологий и потребительского общества (может проявляться в большей или меньшей степени), стремление к созиданию, реализация которого осуществляется посредством создания определенных условий для сво-

ей жизни и жизни других членов общины (в том числе лиц, имеющих ограниченные возможности здоровья) посредством гармоничного взаимодействия с природой.

По своей специфике сельскохозяйственная община относится к древнейшей форме институционализации и самоорганизации общества. В современном обществе встречающиеся общины представляют собой, прежде всего, добровольное неформальное объединение индивидов, организованное с целью осуществления определенной деятельности. Вместе с тем общины также можно расценивать как некий социальный институт, который функционирует на принципах самоорганизации, самоуправления, самообеспечения.

Общины могут существенно различаться по функциям, направленности и целям, а также по способам объединения. Несмотря на то, что на сегодняшний день существуют достаточно много разновидностей общин, условно их можно сгруппировать согласно следующим направлениям:

- а) производственно-хозяйственные (к числу которых относятся сельскохозяйственные общины);
- б) территориально-поселенческие;
- в) духовно-идеологические.

Независимо от того, каким является содержание деятельности в общине, для каждой из них характерным является установление особой формы взаимоотношений, определенных норм поведения (которые определяются на основе общности интересов), неких стандартов жизни и взаимодействия.

Социальные связи, которые устанавливаются в общине, рассматриваются, как правило, с позиций двух методологических подходов, а именно:

– ценностно-нормативного, предполагающего соблюдение традиционных устоев, моральных ценностей особого местнического менталитета;

– поведенческого, который предполагает отождествление индивидом себя с определенной территорией, социальной группой, особенностями культуры и духовной жизни, поддержки отношений и землячества и др.

В рамках настоящего исследования особый интерес представляет сельскохозяйственная община, именно поэтому особенности её структуры, динамики деятельности и управления будут рассмотрены более детально.

Сельскохозяйственная община, как и любая другая, прежде всего нацелена на консолидацию индивидов, на формирование у них

устойчивого чувства защищенности. Современная сельскохозяйственная община значимо изменилась и по форме, и по содержанию. Она не представляет (как раньше) ту организационную и духовную структуру, вне которой невозможно полноценное существование (речь идет о том, что современные общины допускают в некоторой степени обособление членов). Основной для организации и функционирования сельскохозяйственных общин, служат, прежде всего, чувства солидарности, единства норм и форм общения. Несмотря на то, что в некоторых случаях отмечается сохранение организационно-управленческого строя, чаще всего отношения, которые складываются в общинах, носят неформальный характер.

К специфическим признакам сельскохозяйственной общины относят:

- 1) локальную территорию, на которой протекает жизнедеятельность членов общины;
- 2) связь между членами общины, которая обеспечивает взаимодействие в процессе выполнение какой-либо деятельности;
- 3) трудовые, хозяйственно-экономические и духовно-культурные отношения.

Все перечисленные признаки в своей совокупности образуют некое социальное пространство, в рамках которого осуществляется повседневное бытие, удовлетворяются разнообразные потребности индивида, а также создаются условия для его саморазвития. В сельскохозяйственной общине ее члены приобретают жизненный опыт, осуществляют бытовое взаимодействие и взаимопомощь.

Вышеобозначенные особенности сельскохозяйственной общины позволяют определять ее как сообщество людей, которые проживают в определенном локальном пространстве, объединены связями и отношениями, действуют согласно принятому порядку (представляющему собой в некоторой степени традиции и обычаи общины), а также обладают совокупностью ряда общих признаков.

В целом, сельскохозяйственная община может рассматриваться как взаимодействие индивидов, которые стремятся реализовать определенные потребности и решить конкретные задачи посредством координации усилий и согласования целей.

Важной особенностью общины является то, что каждый ее член в случае необходимости может получить своевременную помощь и поддержку. Община, в тоже время, может выполнять и контрольную функцию, которая предполагает, прежде всего, регулирование социального поведения ее членов.

Анонимность жизнедеятельности каждого члена общины сведена к минимуму, что обусловлено особенностями реализации трудовой деятельности и повседневного поведения, а именно тем обстоятельством, что все это осуществляется на виду у окружающих.

Сельскохозяйственная община является не просто группой людей, которые по ряду причин консолидированы, а сравнительно устойчивым социальным образованием, члены которого имеют схожие интересы и находятся в относительно регулярном взаимодействии друг с другом.

Как отмечает Е.А. Антонов [2], в качестве наиболее существенных черт сельскохозяйственной общины выступают следующие:

- относительно схожие условия жизни (члены общины проживают в каком-то конкретном поселении, имея практические одинаковые условия для жизни);
- схожесть жизненных ценностей и установок;
- однотипные условия хозяйственной деятельности;
- взаимопомощь в выполнении сельскохозяйственных работ и совместная трудовая деятельность;
- социальная ориентация индивида в окружающем мире, обеспеченность информацией, формирование общих жизненных ценностей;
- стремление обеспечить физическую и социальную защиту членам своей общины;
- формирование схожих черт культуры, диалектов, традиций, обычаев;
- восприятие общности территории проживания и стремление подчеркнуть её отличие от аналогичных общин.

Благодаря совокупности всех перечисленных признаков, обеспечивается так называемое коллективное выживание в общине, несмотря на разрушительное воздействие внешних (внеобщинных) факторов. Отношения, возникающие между членами сельскохозяйственной общины, могут быть обозначены как некие социальные связи, предполагающие такое взаимодействие членов в неформальной микроструктуре, которое предполагает тесное переплетение индивидуальных связей, влечений, притяжений и столкновений.

Сельскохозяйственная община, как малая группа, имеет определенную структуру, под которой подразумевается совокупность связей, складывающаяся между членами общины. Для лучшего понимания структуры сельскохозяй-

ственной общины, необходимо рассмотреть различные ее аспекты.

Так, структура общины может быть проанализирована по теории социометрии Дж. Морено. [11] В данном случае речь идет о социометрической структуре сельскохозяйственной общины, то есть о совокупности связей и отношений между членами общины, которые основаны на взаимных предпочтениях и отвержениях. Социометрическая структура группы строится на эмоциональных отношениях симпатиях и антипатиях, феноменах межличностной привлекательности и популярности.

Структура сельскохозяйственной общины может рассматриваться как совокупность связей между ее членами, в системах информационных потоков, циркулирующих между членами общины. В данном случае речь идет о коммуникативной структуре сельскохозяйственной общины.

Наряду с этим, структура сельскохозяйственной общины также может рассматриваться как совокупность связей и отношений между индивидами, в зависимости от распределения между ними групповых ролей. В этом случае подразумевается ролевая структура сельскохозяйственной общины. Поскольку в рамках настоящего исследования ролевая структура сельскохозяйственной общины представляет наибольший интерес, целесообразным считается более детальное ее рассмотрение.

Анализ процесса взаимодействия в сельскохозяйственной общине предполагает выделение следующих ролей:

**1) роли, связанные с решением задач:**

- а) инициатор – предлагает новые идеи и подходы к проблемам и целям общины;
- б) разработчик – занимается проработкой идей и предложений;
- в) координатор – координирует деятельность членов группы;
- г) контролер – контролирует направление группы к поставленным целям;
- д) оценщик – оценивает работу группы по существующим стандартам выполнения поставленной задачи;
- е) погонщик – стимулирует группу;

**2) роли, связанные с оказанием поддержки другим членам группы:**

- а) вдохновитель – поддерживает начинания других;
- б) гармонизатор – служит посредником и миротворцем в конфликтных ситуациях;
- в) диспетчер – способствует и регулирует процессы общения;
- г) нормировщик – нормирует происходящие в группе процессы;
- д) ведомый – пассивно следует за группой.

Стоит отметить, что в сельскохозяйственной общине один ее член может выполнять сразу несколько ролей. При этом распределение этих ролей осуществляется в соответствии с местом, которое отводится членам в иерархии общины (см. рис. 1).

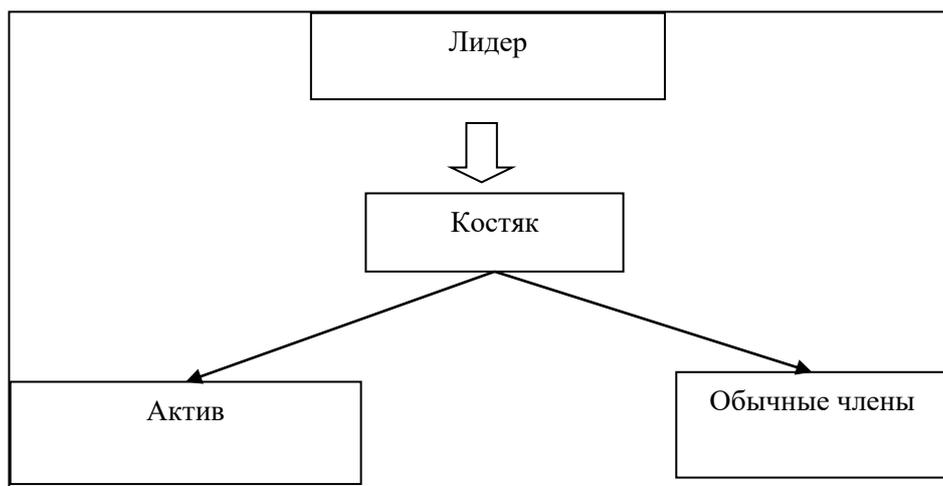


Рисунок 1 – Иерархия в сельскохозяйственной общине

Лидер сельскохозяйственной общины – это всегда идейный вдохновитель, который способен оказывать определенное воздействие на других членов общины с целью интеграции совместной деятельности, направленной

на удовлетворение интересов самой общины. Основными функциями лидера сельскохозяйственной общины являются:

- организация совместной жизнедеятельности в различных ее сферах;

- выработка и поддержание групповых норм;
- внешнее представительство общины во взаимоотношениях с «внешним миром»;
- принятие ответственности за результаты групповой деятельности в общине;
- установление и поддержание благоприятных социально-психологических отношений в общине.

Что касается костяка, то он представлен остальными членами общины, часть которых относятся к активу (идейные последователи лидера, которые вдохновляют других членов общины, а также следят и контролируют выполнение ключевых целей и задач всей деятельности, которой занимается община), а другая часть обозначена как обычные члены (могут иметь место быть последователи менее идейно вдохновленные, а также лица, которые присоединились к общине по другим соображениям, не касающихся идеологических и мировоззренческих взглядов). В структуре сельскохозяйственной общины костяку отводятся следующие функции:

- реализация совместной жизнедеятельности в различных ее сферах;
- соблюдение групповых норм.

Не менее интересным для данного исследования является структура социальной власти и влияния в сельскохозяйственной общине. Когда речь идет о структуре социальной власти

и влиянии, то подразумевается совокупность связей между индивидами, основу которой составляет направленность и интенсивность их взаимного влияния.

Что касается ролей, которые могут быть выделены исходя из структуры социальной власти сельскохозяйственной общины, то к ним относятся:

1) роли властвующих, которые выражаются в директивном воздействии на статус и поведение подчиненных;

2) роли подчиненных – выражаются в повиновении и зависят от ролей властвующих.

В качестве основной характеристики структуры социальной власти и влияния сельскохозяйственной общины является феномен лидерства.

Таким образом, подводя итог вышесказанному, стоит отметить, что для сельскохозяйственной общины, как и для любой малой группы, характерным является наличие лидера и костяка (состоящего из актива и остальных членов общины). Отношения, которые складываются между всеми членами общины, определяют во многом ее дальнейшее успешное существование и развитие. Особенно важным являются идейные установки и мировоззренческие взгляды лидера, а также то, насколько эти взгляды разделяются и принимаются другими членами группы.

#### *Список литературы:*

1. Антипина, Г.С. Теоретико-методологические проблемы исследования малых социальных групп / Г.С. Антипина. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1982. – 111 с.
2. Антонов, А.И. Семейный образ жизни в сельской России: монография: (по результатам социолого-педагогического опроса родителей и детей) / А.И. Антонов; Российская акад. образования, Ин-т социальной педагогики, Московский гос. ун-т им. М.В. Ломоносова, Социологический фак., Каф. социологии семьи и демографии. – М.: Изд. дом Ключ-С, 2007. – 234 с.
3. Артамонова, Т.А. Общинный уклад жизни российского общества: философско-исторический анализ [Электронный ресурс] / Т.А. Артамонова // Институт комплексных евразийских исследований. – Режим доступа: <https://altaiinstitute.ru/stati-instituta/> (размещено: 17.09.2018).
4. Бим-Бад, Б.М. Педагогический энциклопедический словарь / Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2008. ... – М., ГЭОТАР – Медиа, 2006 – 320с.
5. Время социальной общности: монография / П.А. Амбарова, Г.Е. Зборовский; Министерство образования и науки Российской Федерации, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина. – Екатеринбург: Гуманитарный ун-т, 2017. – 347 с.
6. Гоманова, С.О. Экопоселения России как субъекты территориального общественного самоуправления [Электронный ресурс] / С.О. Гоманова // Теория и практика общественного развития. – 2017. – №11. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/ekoposeleniya-rossii-kak-subekty-territorialnogo-obschestvennogo-samoupravleniya>.
7. Дронишинец, Н.П. Международное сообщество «Кемпхилл»: история и современность помощи людям с ограниченными возможностями [Электронный ресурс] / Н.П. Дронишинец, И.А. Филатова // Специальное образование. – 2012. – №2. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhdunarodnoe-soobshchestvo-kemphill-istoriya-i-sovremennost-pomoschi-lyudyam-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami>.

8. Институциональные аспекты современного управления: сб. ст. / Рос. акад. гос. службы при Президенте Рос. Федерации, Урал. акад. гос. службы; [отв. ред. В.А. Костин, науч. ред. Н.Б. Костина]. – Екатеринбург: Урал. акад. гос. службы, 2004. – 160 с.
9. Кузнецов, В.В. Крестьянин и земельные ресурсы России [Электронный ресурс] / В.В. Кузнецов, М.В. Рыбкина // Вестник УлГТУ. – 2016. – №2 (74). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/krestyanin-i-zemelnye-resursy-rossii> (дата обращения: 11.01.2021).
10. Межличностное восприятие в группе / В.С. Агеев, Г.М. Андреева, Ю.М. Жуков [и др.]; под ред. Г.М. Андреевой, А.И. Донцова. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – 294 с.
11. Морено, Я.Л. Социометрия: Экспериментальный метод и наука об обществе / Якоб Леви Морено. – М.: Акад. Проект, 2001. – 383 с.
12. Неформальные подгруппы в малой группе: социально-психологический анализ / А.В. Сидоренков. – Ростов н/Д: Изд-во АПСН СКНЦ ВШ, 2003 (Тип. ООО Диапазон). – 435 с.
13. Никольский, Е.В. Современный дауншифтинг: опыт социально-психологического и религиозно-философского анализа [Электронный ресурс] / Е.В. Никольский, В.Ф. Ефимов, Д.Я. Романова // Метеор-Сити. – 2016. – №6. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyy-daunshifting-opyt-sotsialno-psihologicheskogo-i-religiozno-filosofskogo-analiza>.
14. Поляков, А.Н. Община как форма социальной организации [Электронный ресурс] / А.Н. Поляков // Вестник ОГУ. – 2004. – №6. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/obschina-kak-forma-sotsialnoy-organizatsii>.
15. Сопин, В.С. Вопрос о судьбах российской крестьянской общины в экономической мысли XIX – начале XX вв [Электронный ресурс] / В.С. Сопин, Н.В. Сопина // Проблемы Науки. – 2014. – №11 (29). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/vopros-o-sudbah-rossiyskoy-krestyanskoj-obschiny-v-ekonomicheskoy-mysli-xix-nachale-xx-vv>.
16. Шмаков, Б.В. Лидерство в малых группах [Электронный ресурс] / Б.В. Шмаков // Вестник ЮУрГУ. Серия: Экономика и менеджмент. – 2013. – №4. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/liderstvo-v-malyh-gruppah>.
17. *Discovering Camphill: New Perspectives, Research and Developments* / Ed. by Robin Jackson; foreword by Andrew Kendrick. – Edinburgh: Floris Books, 2011.
18. Etzioni A. *A Responsive society*. San Francisco, 1991.

*Yu.I. Ivanova, I.A. Podolskaya*

#### **SOCIAL-PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF RURALIZATION**

*Abstract:* The article discusses various types of communities, analyzes the main typologies and classifications. An assumption is made about the causes of ruralization in the modern world. The authors emphasize the role of stress and the loss of meaning in the life of a modern citizen as an actual reason for leaving for an agricultural lifestyle. The agricultural community is considered in the article in the context of a social group, so such issues as group values, norms, leadership, and the core of the group are investigated. The process of interaction in the agricultural community is analyzed, on the basis of which the social roles of participants in the agricultural community are distinguished. In the context of the topic under study, such a phenomenon as downshifting is analyzed, and Camphill communities are described as a kind of ruralization aspect. The article presents the specific features of the agricultural community, as well as the main functions of the leader. The ideological attitudes and worldviews of the leader are especially important, as well as the extent to which these views are shared and accepted by other members of the group.

*Key words:* ruralization, agricultural community, a socio-psychological assessment, small group, downshifting, ecovillage, Camphill communities.

#### *References:*

1. Antipina G.S. *Teoretiko-metodologicheskiye problemy issledovaniya malykh sotsialnykh grupp* / G.S. Antipina. – L. PH LSU, 1982. – 111 p.
2. Antonov A.I. *Semeiny obraz zhizni v selskoi Rossii: monograph (po rezultatsam sotsiologopedagogicheskogo oprosa roditel' i detei)* / A.I. Antonov; Russian Acad. of Education. Inst. of Social Pedagogy. Moscow St. Uni after M.V. Lomonosov, Sociology fac., Dept. Sociology of Family and Demography. – Moscow: PH Dom Kluch-S, 2007. – 234 p.

3. Artamonova T.A. Obshchiny uklad zhizni Rossiiskogo obshchestva: filosofsko-istorichesky analiz // Institute of Complex Eurasian Research. <https://altaiinstitute.ru/stati-instituta/> Posted 17.09.2018.
4. Bim-Bad B.M. Pedagogichesky entsiklopedichesky slovar. M.: Bolshaya Rossiiskaya entsiklopediya, 2008. ... - M., GEOTAR – Media, 2006 – 320 p.
5. Vremya sotsialnoi obshchnosti: monograph / P.A. Ambarova, G.E. Zbrovsky: Ministry of Education and Science of Russian Federation, Ural Federal university named after first President of Russia B.N. Yeltsin. – Ekaterinburg: Humanitarian Uni, 2017. - 347 p.
6. Gomanova S.O. Ekoposeleniya Rossii kak subyekty territorialnogo obshchestvennogo samoupravleniya // Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya. 2017. №11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ekoposeleniya-rossii-kak-subekty-territorialnogo-obschestvennogo-samoupravleniya>.
7. Dronishinets N.P., Filatova I.A. Mezhdunarodnoye soobshchestvo “Camphill”: istoriya i sovremennost pomoshchi lyudyam s organichennymi vozmozhnostyami // Spetsialnoye obrazovaniye. 2012. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhdunarodnoe-soobshchestvo-kemphill-istoriya-i-sovremennost-pomoschi-lyudyam-s-organichennymi-vozmozhnostyami>.
8. Institutsionalnye spekty sovremennogo upravleniya: col.w. / Rus. Acad. St. Service at President RF, Ural Acad. St. Service; [resp. ed. V.A. Kostin, scient. ed. N.B. Kostina]. – Ekaterinburg; Ural Acad. St. Service, 2004. - 160 p.
9. Kuznetsov V.V., Rybkina M.V. Krestyanin i zemelnye resursy Rossii // Vestnik UIGTU. 2016. №2 (74). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/krestyanin-i-zemelnye-resursy-rossii> (дата обращения: 11.01.2021).
10. Mezhluchnostnoye vospriyatiye v gruppe / [V.S. Ageev, G.M. Andreeva, Yu.M. Zhukov and oth.]; ed. G.M. Andreeva, A.I. Dontsov. – M.; PH MSU, 1981. - 294 p.
11. Moreno J.L. Sotsiometriya: Eksperimentalny metod i nauka ob obshchestve / Jacob Levi Moreno; - M.: Akad. Proyekt, 2001. - 383 p.
12. Neformalnye podgruppy v maloi gruppe: sotsialno-psikhologichesky analiz / A.V. Sidorenkov. – Rostov n/D: PH APMS NCSC HS, 2003 (Ed. JS Diapazon). – 435 p.
13. Nikolsky E.V., Efimov V.F., Romanova D.Ya. Sovremenny daunshifting: opyt sotsialno-psikhologicheskogo i religiozno-filosofskogo analiza // Meteor-Siti. 2016. №6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyy-daunshifting-opyt-sotsialno-psihologicheskogo-i-religiozno-filosofskogo-analiza>.
14. Polyakov A.N. Obshchina kak forma sotsialnoi organizatsii // Vestnik OGU. 2004. №6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obschina-kak-forma-sotsialnoy-organizatsii>
15. Sopin V.S., Sopina N.V. Vopros o sudbakh rossiiskoi krestyanskoj obshchiny v ekonomicheskoi mysli XIX nachale XX vv // Problemy nauki. 2014. №11 (29). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vopros-o-sudbah-rossiyskoy-krestyanskoy-obschiny-v-ekonomicheskoy-mysli-xix-nachale-xx-vv>.
16. Shmakov B.V. Liderstvo v malykh gruppakh // Vestnik YUrGU. Seria: Ekonomika i menedzhment. 2013. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/liderstvo-v-malyh-gruppah>.
17. Discovering Camphill: New Perspectives, Research and Developments / Ed. by Robin Jackson; foreword by Andrew Kendrick. - Edinburgh: Floris Books, 2011.
18. Etzioni A. A Responsive society. San Francisco, 1991.

УДК 159.9

*В.А. Минкина, Р.И. Хотеева*

## **ВЗАИМОСВЯЗЬ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СОТРУДНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ И АДАПТИВНОСТИ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Аннотация:* Статья посвящена аспекту развития управленческого потенциала сотрудников в ситуации включения инноваций в деятельность организации, рассмотрены основные подходы в понимании категории «управленческий потенциал», «инновационная деятельность в образовании», а также в статье также представлены результаты и их анализ, в ходе проведенного пилотажного исследования взаимосвязи уровня развития управленческого потенциала сотрудников образовательной организации и адаптивности к инновационной деятельности.

*Ключевые слова:* потенциал личности, управленческий потенциал сотрудника организации, эффективность управленческих ресурсов, развитие управленческого потенциала, образовательная организация, педагогический коллектив, инновационная деятельность в образовании, готовность к инновациям, адаптивность к инновациям, саморазвитие личности, личностные особенности сотрудника образовательной организации.

### ***Актуальность исследования***

Проблемы развития управленческого потенциала педагогов в ситуации инновационных изменений в системе образования требует уточнения в качественном содержании механизмов формирования их личностно-профессиональных новообразований с целью последующего развития надежности и эффективности управленческих ресурсов.

В связи с этим управленческий потенциал как категория становится предметом научных дискуссий в различных сферах (экономика, политика, образование). Наиболее значимым для нас стали исследования развития управленческого потенциала в области образования [4].

Анализ современных подходов к инновационной деятельности в образовании (Г.И. Герасимов, Ю.В. Громыко, Л.В. Илюхина, М.В. Кларин, М.А. Мкртчян, В.А. Слостенин, Л.С. Подымова) позволил определить её сущностное содержание – это целенаправленное введение новшеств (нововведений) в образовательном учреждении с целью повышения качества образования. В основе развития новой образовательной системы лежат современные технологии обучения: Интернет-технологии, технология электронной почты, компьютерные обучающие программы, Web технологии, «кейс-стади» (обучение с использованием конкретных ситуаций), рефлексия как метод самопознания и самооценки, тренинговые технологии, технология обучения с применением метода проектов [12].

Как подчеркивает Фоменко С.Л., педагогический коллектив в своем развитом состоянии, обладает признаками: принятие основополагающей ценности коллектива – ориентации

на развитие личности ученика; владение теорией личностно-развивающего компетентностного образования; профессиональная активность членов коллектива в достижении общей цели; наличие творческой инновационной позиции в отношении к своим профессиональным функциям; способность к профессиональной самоорганизации и саморазвитию; сформированность коллективной педагогической рефлексии; готовность к коллективному выполнению специфических для компетентностной модели образования функций [13].

### ***Теоретические основы исследования***

Методологической основой нашего пилотажного исследования стали научные работы, посвященные феномену управленческого потенциала, рассмотренные в работах: О.Ф. АLEXИНОЙ, О.М. Багадаевой, О.А. Дрепиной, Ю.С. Зенцовой, И.А. Игошиной, Э.В. Кондратьева, Е.И. Кудрявцевой, Т.Г. Ломоносовой, М.И. Магуры, С.Н. Макаровой, С.Д. Резника, О.А. Сазыкиной [1, 2, 8].

Потенциал рассматривается как совокупность как особое интегральное качество, которое обеспечивает и определяет эффективность осуществления субъектом в данных объективных условиях всех видов жизнедеятельности. Вопросы развития управленческого потенциала в различных системах жизнедеятельности человека активно представлены в работах отечественных и зарубежных ученых как: А.Я. Кибанов, Т.Ю. Базаров, В.Р. Веснин, А.П. Егоршин, М. Армстронг, С. Тейлор.

Общим является то, что в этих работах управленческий потенциал рассматривается через призму анализа выраженности личностных особенностей работающего человека:

– как одна из форм проявления сущностных сил человека для организации своей жизнедеятельности в обществе и для общества [9, с. 143];

– как возможности и способности личности решать задачи в области управления и организации деятельности других людей [4; с. 122];

– как совокупность деловых и личностных качеств и возможностей руководителя, которые могут быть приведены в действие и использованы для решения управленческих задач и достижения поставленных целей [2; с. 96].

Между тем, во многих современных исследованиях остается очень важным вопрос о механизмах, методах и способах формирования управленческого потенциала сотрудников в организации, так предлагаются различные модели [7, 9]. Формирование управленческого потенциала в образовательной организации рассматривается исходя из педагогического проектирования содержания образования:

– как развитие личности руководителя в профессиональной и управленческой деятельности, направленное на формирование устойчивых положительных мотивов данной деятельности, социально значимых и профессионально важных качеств личности руководителя;

– готовности к постоянному личностному и профессиональному росту в качестве управленца, нахождения оптимальных приёмов и способов управления в соответствии с индивидуально-психологическими особенностями личности специалиста [3; с. 173].

Е.И. Кудрявцева подчеркивает, что психологический подход к определению управленческого потенциала фокусируется на субъекте управленческого труда, который рассматривается не только как носитель, но и как полноправный распорядитель собственного потенциала. В этом случае центром внимания становятся внутренние механизмы (усилия) и инструменты (компетенции), обуславливающие как развитие потенциала, так и его применение [7].

Готовность к инновациям является важным интегративным психологическим качеством, позволяющим эффективно адаптироваться и действовать в изменяющихся условиях [11]. Обобщая выше сказанное, мы провели пилотажное исследование, целью которого стало

определение взаимосвязи уровня развития управленческого потенциала сотрудников образовательной организации и их способностью адаптивности к инновационной деятельности и обучаемости.

**База исследования и методы исследования.** Эмпирическое исследование проведено на базе образовательной организации г. Калуги, выборка – это педагоги в количестве 45 человек, 38 женщин и 6 мужчин, в возрасте от 23 до 65 лет, образование высшее, с различным стажем работы в данной организации. Образовательная организация с 2019 по настоящее время работает в режиме инновационной деятельности с применением Agile метода, который дает возможность объединить всех участников процесса для создания качественного проекта для своего потребителя (по запросу социума по реализации образовательных услуг). Готовность работать в таких условиях, принятие её технологий и правил проектирования образовательного процесса сотрудниками данной организации как их адаптивность к инновационной деятельности стала поисковой целью нашего исследования.

В соответствии с целью и гипотезой проводимого исследования были выбраны следующие методики: тест «Диагностика лидерских способностей» (Е. Жариков, Е. Крушельницкий); диагностика уровня саморазвития и профессионально-педагогической деятельности (Л.Н. Бережнова); диагностика коммуникативно-характерологических особенностей личности (Л.И. Уманский, И.А. Френкель, А.Н. Луточкин, А.С. Чернышов); многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина). Для обработки результатов использовался корреляционный анализ, критерий Спирмена. Предметом нашего исследования являлась управленческий потенциал сотрудников образовательной организации. Мы предполагали, что развитие управленческого потенциала сотрудников образовательной организации будет обусловлено их способностью адаптивности к инновационной деятельности и обучаемости.

**Результаты исследования.** Посредством методики «Изучение лидерских способностей» (Е. Жариков, Е. Крушельницкий) были получены результаты, представленные на рис. 1.

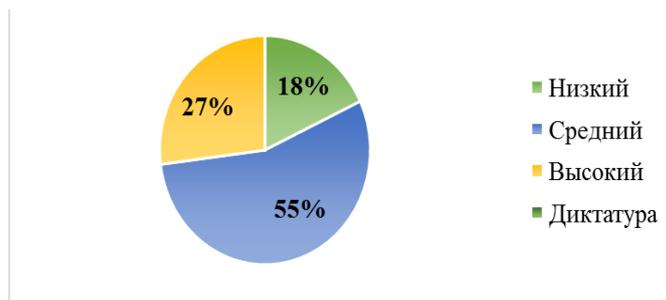


Рисунок 1 – Показатели выраженности уровня лидерских качеств сотрудников образовательной организации

Результаты по методике «Диагностика уровня саморазвития и профессионально-педагогической деятельности» (Л.Н. Бережнова) показали, что: наиболее высокие показатели у сотрудников образовательной организации наблюдаются на среднем уровне развития в стремлении к саморазвитию (34%) и на уровне ниже среднего (25%).

Это говорит о том, что еще не у всех сотрудников организации в достаточной мере сформированы целенаправленные действия, сосредоточенные на изменении реальности, картины мира и себя с помощью выбора целей,

средств их достижения, жизненным принципам. Результаты по очень низкому и низкому уровням стремления к саморазвитию из общей выборки равны 0%.

Это говорит о том, что не у всех в достаточной мере сформированы целенаправленные действия, сосредоточенные на изменении реальности, картины мира и себя с помощью выбора целей, средств их достижения, жизненным принципам. Результаты по очень низкому и низкому уровням стремления к саморазвитию из общей выборки равны 0% (рисунок 3).

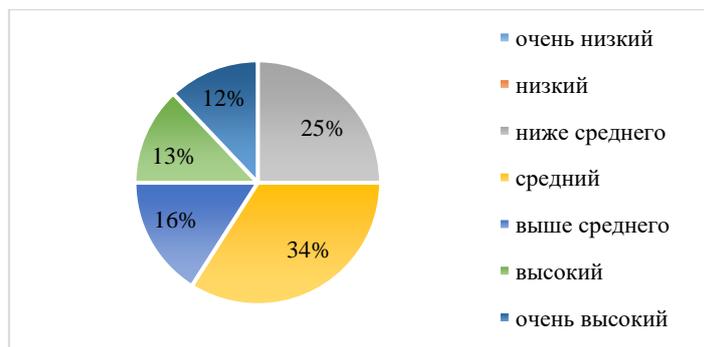


Рисунок 2 – Средние значения выраженности уровня стремления к саморазвитию сотрудников образовательной организации по методике «Диагностика уровня саморазвития и профессионально-педагогической деятельности» (Л.Н. Бережнова). Шкала «Стремление к саморазвитию»

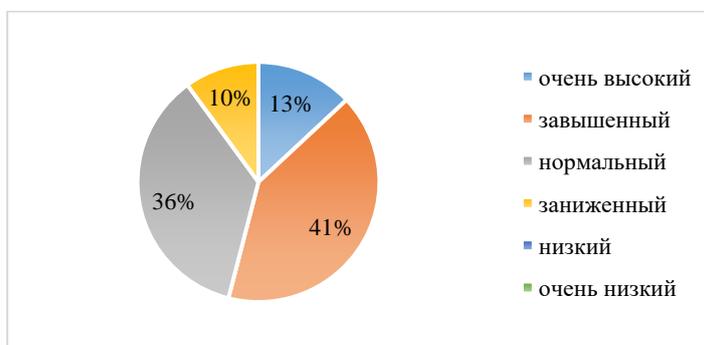


Рисунок 3 – Средние значения выраженности уровня самооценки своих качеств у сотрудников образовательной организации по методике «Диагностика уровня саморазвития и профессионально-педагогической деятельности» (Л.Н. Бережнова) Шкала «Самооценка личностью своих качеств»

Результаты показывают, что у сотрудников образовательной организации преобладает ярко выраженный, завышенный уровень самооценки личностью своих качеств (41%), однако адекватный уровень самооценки имеют 36% сотрудников образовательной организации, что свидетельствует о способности принимать решения и нести за них ответственность, спокойно выражать свое мнение в коллективе, указы-

вает на адекватное состояние стрессоустойчивости, восприятия критики со стороны руководства.

Результаты, полученные по методике диагностики коммуникативно-характерологических особенностей личности (Л.И. Уманский, И.А. Френкель, А.Н. Лутошкин, А.С. Чернышов) представлены на рисунке 4.

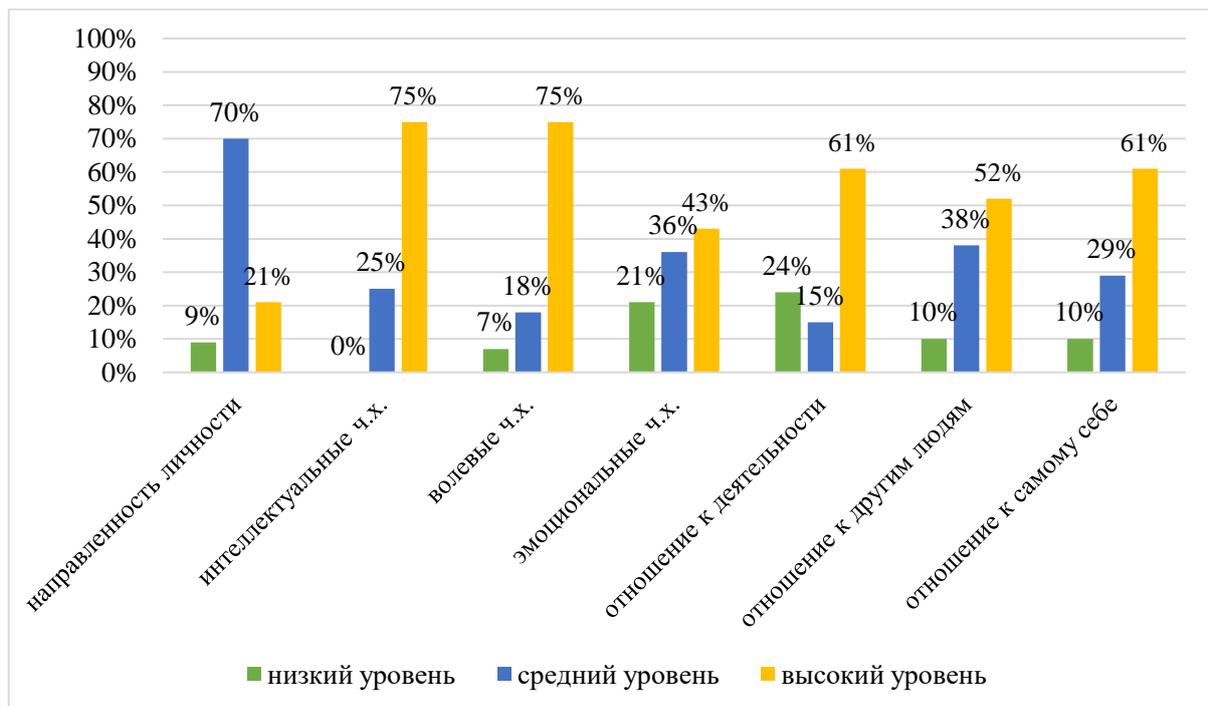


Рисунок 4 – Среднее значение показателей коммуникативно-характерологических черт личности сотрудников образовательной организации по методике диагностики коммуникативно-характерологических особенностей личности (Л.И. Уманский, И.А. Френкель, А.Н. Лутошкин, А.С. Чернышов)

Обобщение результатов исследования производилось путем сопоставления независимых экспертных оценок по каждому из «блоков» исследуемых личностных качеств. Завершающим этапом обработки послужило составление личностного профиля сотрудников образовательной организации.

По шкале «Направленность личности» наибольший результат получил средний уровень (70%), что свидетельствует о наличии таких развитых показателей, как коллективизм, трудолюбие, справедливость и общественная направленность среди опрошенных сотрудников образовательной организации.

По шкалам «Интеллектуальные черты характера» и «Волевые черты характера» преобладает высокий уровень в 75% от общей выборки, показывающий, с одной стороны, развитые практическую направленность ума, умение применять знания к профессионально-

практическим задачам, наблюдательность и любознательность, а с другой – уверенность в своих силах и возможностях, дисциплинированность, инициативность, личную организованность, самостоятельность, собранность и настойчивость в поставленных целях.

По шкале «Эмоциональные черты характера» значения по высокому уровню и среднему близки к друг другу (43% и 36% соответственно), что свидетельствует как о бодрости и вялости среди испытуемых, так и о раздражительности и невозмутимости.

По шкалам «Отношение к деятельности» и «Отношение к самому к себе» полученные результаты равны и составляют 61% на высоком уровне. Это значит, у опрошенных развиты добросовестность в труде, ответственность, работоспособность, критическое отношение к своим силам, уверенность, требовательность и самокритичность.

По шкале «Отношение к другим людям» преобладает высокий уровень у 52% сотрудников образовательной организации, который свидетельствует о развитых чертах коллективизма, тактичности и чуткости к профессиональной среде и участникам опроса.

Результаты по методике «Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО-АМ) А. Г. Маклакова и С.В. Чермянина» представлены на рисунке 5.

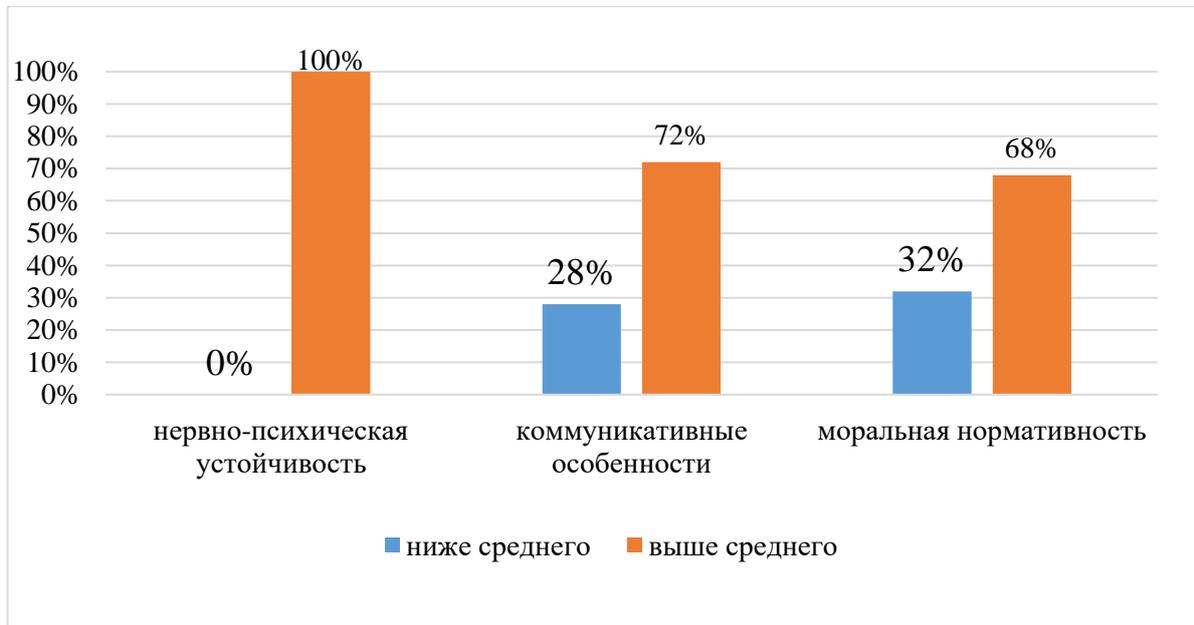


Рисунок 5 – Результаты по шкалам методики «Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО-АМ) А. Г. Маклакова и С.В. Чермянина»

Таким образом, по этой методике можно сделать несколько выводов.

Во-первых, нервно-психическая устойчивость развита на высоком уровне у 100% испытуемых, что свидетельствует о высокой поведенческой регуляции в целом, также у большинства сотрудников данной образовательной организации высокая адекватная самооценка и реальное восприятие действительности.

По шкале «Коммуникативные особенности» доминирует показатель выше среднего у 72% испытуемых, что указывает на развитые

коммуникативные способности, в легко устанавливаемых контактах с сослуживцами, окружающими, не конфликтности в целом.

По шкале «Моральная нормативность» превалирует у 68% респондентов развитый результат выше среднего, показывающий нам возможность реально оценивать свою роль в коллективе и ориентирование на соблюдение обще принятых норм поведения.

Данные по шкале «Адаптивные способности» этой методики представлены на рисунке 6.



Рисунок 6 – Результаты по методике «Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО-АМ) А. Г. Маклакова и С.В. Чермянина». Шкала «адаптивные способности»

Среди сотрудников образовательной организации доминирует высокий уровень адаптации (61% от выборочного состава). Лица этой группы достаточно легко адаптируются к новым условиям деятельности, быстро входят в новый коллектив, достаточно легко и адекватно ориентируются в ситуации, быстро вырабатывают стратегию своего поведения. Как правило, не конфликтны, обладают высокой эмоциональной устойчивостью.

Удовлетворительная адаптивность характерна для 39% испытуемых. Большинство лиц этой группы обладают признаками различных акцентуаций, которые в привычных условиях частично компенсированы и могут проявляться при смене деятельности. Поэтому успех адап-

тации зависит от внешних условий среды. Эти лица, как правило, обладают невысокой эмоциональной устойчивостью. Возможны асоциальные срывы, проявление агрессии и конфликтности. На наш взгляд немало важной информацией является стаж работы сотрудников в образовательной организации. Данные по этому пункту можно увидеть на круговой диаграмме на рисунке 6. Данные распределены равномерно по трем группам: 41% испытуемых имеют стаж работы в образовательной организации от 20 лет (18 человек от общей выборки), 39% – до 10 лет и их можно считать молодыми специалистами (17 человек), 20% – от 10 до 20 лет (9 человек).

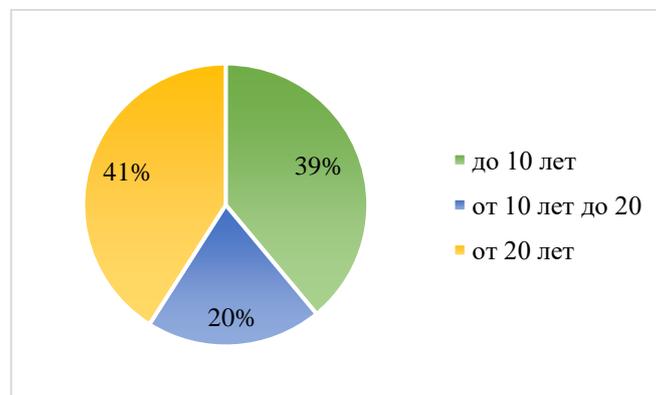


Рисунок 6 – Распределение сотрудников организации с учетом стажа работы

Результаты корреляционного анализа по выдвинутой гипотезе были выполнены с использованием критерия Спирмена,  $r_s$  ( $p \leq 0,05$ ).

1. С помощью критерия Спирмена определялась связь между уровнем лидерских способностей по методике «Диагностика лидерских способностей» (Е. Жариков, Е. Крушельницкий) и уровнем адаптивности. Проранжировав каждую выборку и подсчитав сумму рангов, была подсчитана разность между рангами, которые получил каждый испытуемый, возвели полученный результат в квадрат и подсчитали сумму рангов. Далее был произведен расчет коэффициента ранговой корреляции  $r_s$  и критическое значение для уровня значимости 0.01 для объема выборки  $n = 44$ , равен 0.39, что больше полученного нами  $r_s = 0.288$ . Тем самым, можно утверждать, что корреляционная связь между уровнем лидерских способностей и адаптивностью статистически не значима.

2. Аналогично определялась связь между уровнем адаптивности по методике «Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО-АМ) А. Г. Маклакова и С. В. Чермянина» и стажем работы в образовательной

организации. Критическое значение для уровня значимости 0.01 и объема выборки  $n = 44$  равно 0.39, что больше полученного нами  $r_s = 0.218$ . Тем самым, корреляционная связь между стажем работы в образовательной организации и адаптивностью сотрудников в образовательной организации статистически не значима.

3. Далее была определена связь между уровнем адаптивности по методике «Диагностика уровня саморазвития и профессионально-педагогической деятельности» (Л. Н. Бережнова) по шкалам «Стремление к саморазвитию» и «Самооценка личностью своих качеств». Критическое значение для уровня значимости 0.01 и объема выборки  $n = 44$  равно 0.39, что больше полученного нами  $r_s = 0.171$ . Тем самым, корреляционная связь между шкалой «Стремление к саморазвитию» и шкалой «Самооценка личностью своих качеств» статистически не значима.

4. Связь между уровнем адаптивности по методике «Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО-АМ) А. Г. Маклакова и С. В. Чермянина» по шкалам «Коммуникативные особенности» и «Мораль-

ная нормативность», при наличии критического значения для уровня значимости 0.01 и объема выборки  $n = 44$  равно 0.39, нами было установлено значение  $r_s = 0.935$ , что указывает о наличии корреляционной связи между уровнем коммуникативных особенностей и моральной нормативностью на уровне статистически значимого значения ( $p \leq 0,05$ ).

#### **Основные выводы**

Понимание управленческого потенциала связано с вниманием к человеческому фактору, понимание важности роли личностных качеств, что соответствует потребностям развития в экономической и социальной сферах. Также важно отметить, что наряду с профессиональными навыками, уровнем квалификации и образования все большее значение приобретают морально-нравственные и лидерские аспекты: доверие, ответственность, взаимопомощь, приоритет общих целей.

Определив структурные элементы, входящие в состав такого понятия как управленческий потенциал, можно сделать вывод о том, что управленческий потенциал отдельной личности – это совокупность обучаемости, как результата деятельности непроизвольного интеллектуального контроля и уровня притязаний личности.

Полученные данные нашего исследования свидетельствуют о том, что развитие управленческого потенциала сотрудников образовательной организации не будет обусловлено их способностью адаптивности к инновационной деятельности и обучаемости, не зависит от стажа работы в организации, так как значимая связь не обнаружена нами. Также уровень саморазвития личности не зависит от уровня самооценки личностью своих качеств. Однако, наше предположение о наличие взаимосвязи нашла свое подтверждение только при установлении взаимосвязи коммуникативных особенностей сотрудников организации с результатом по шкале моральной нормативности. Эти показатели указывают на значимость особенностей профессиональных качеств педагога, его приверженности организационным требованиям и культуре образовательной деятельности в целом.

Следовательно, потенциал любого работника, а в особенности руководителя, должен постоянно развиваться, но тем не менее, эффективность используемых способов развития управленческого потенциала, прежде всего, зависит от желания самого работника повысить свой уровень профессионализма, квалификации и принять инновационные условия деятельности.

#### *Список литературы:*

1. Алехина, О.Ф. Управленческий потенциал и особенности его развития на современном этапе / О.Ф. Алехина // Вестник Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского. – 2018. – № 5. – С. 347-350.
2. Банникова, Л. Н. Управление персоналом: Учебное пособие / Л. Н. Банникова. – Екатеринбург: УГТУ-УПИ, 2019. – 151 с.
3. Борисова, Е. Б. Критерии оценки системы управления персоналом / Е. Б. Борисова. – М.: Персонал-Микс, 2007.
4. Воротынцева, Т. Строим систему обучения персонала / Т. Воротынцева, Е. Неделин. – СПб.: Речь, 2008. – 124 с. – Серия: Бизнес-технологии.
5. Кларин, М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии (Анализ зарубежного опыта) / М.В. Кларин. – Рига: НПЦ «Эксперимент», 2016.
6. Кибанов, А. Я. Управление персоналом организации: стратегия, маркетинг, интернационализация: Учеб. пособие / А. Я. Кибанов, И.Б. Дуракова. – М: ИНФРА-М, 2019. – 301 с.
7. Кудрявцева, Е.И. Управленческий потенциал персонала: методология оценки и применения / Е.И. Кудрявцева // Управленческое консультирование. – 2015. – №8 (80).
8. Ломоносова, Т.Г. Развитие управленческого потенциала молодых специалистов: теоретико-методологические основания / Т.Г. Ломоносова // Вестник Томского государственного университета. – 2017. – № 344. – С. 174-176.
9. Мельник, Ю.И. Управленческий потенциал как сущностная сила человека / Ю.И. Мельник // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2011. – №4.
10. Травин В.В., Магура М.И., Курбатова М.Б. Развитие управленческого потенциала. Модуль I: учебно-практическое пособие / В.В. Травин, М.И. Магура, М.Б. Курбатова. – М.: РАНХиГС, 2019. – 128 с.
11. Суслов, Ю.Е. Психологическая культура личности как показатель психологической готовности к инновациям / Ю.Е. Суслов // Государственная служба и кадры. – 2018. – №3. – С. 160-161.

12. Хотеева, Р.И. Проблемы инновационной деятельности в профессиональном образовании / Р.И. Хотеева // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. – 2012. – №12-1. – С. 44-47.
13. Фоменко, С.Л. Управленческая поддержка развития педагогического коллектива как субъекта реализации компетентностной модели образования / С.Л. Фоменко // Педагогическое образование в России. – 2011. – №5.
14. Фетискин, Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М., 2002. – С. 316-320.

*R.I. Khoteeva, V.A. Minkina*

**INTERCONNECTION OF DEVELOPMENT LEVEL OF MANAGEMENT CAPACITY  
OF EDUCATIONAL ORGANIZATION EMPLOYEES  
AND ADAPTIVITY TO INNOVATIVE ACTIVITIES**

*Abstract:* The article is devoted to the aspect of the employees' management capacity development in the situation of including innovations into the operation of the organization, main approaches to understanding of the categories "management capacity", "organization innovative activity" are considered, also the article presents the results of their analysis in the course of the conducted pilot study of the interconnection between the level of the educational organization employees' management capacity development level and the adaptivity to innovative activity.

*Key words:* personality capacity, management capacity of the organization employee, efficiency of management resources, development of management capacity, educational organization, teaching staff, innovative activities in education, readiness for innovations, adaptivity to innovations, personal self-development, personal characteristics of an educational organization employee.

*References:*

1. Alekhina O.F. Upravlenchesky potentsial i osobennosti ego razvitiya na sovremennom etape // Vestnik Nizhegorodskogo gosudarstvennogo gosuniversiteta im. N.I. Lobachevskogo. - 2018. - № 5. - P. 347- 350.
2. Bannikova L.N. Upravleniye personalom: Uchebnoye posobiye – Ekaterinburg: USTU-UPI, 2019. - 151 p.
3. Borisova E.B. Kriterii otsenki sistemy upravleniya personalom // М.: Personal-Miks, 2007.
4. Vorotyntseva T., Nedelin E. Stroim sistemu obucheniya personala; SPb. Rech. Seria: Biznes-tekhologii, 2008. - 124 p.
5. Klarin M.V. Innovatsii v mirovoi pedagogike: obucheniye na osnove issledovaniya, igry i diskussii. (Analiz zarubezhnogo opyta). Riga: NPTs "Eksperiment", 2016.
6. Kibanov A.Ya., Durakova I.B. Upravleniye personalom organizatsii: strategiya, marketing, internatsionalizatsiya: Uchebnoye posobiye. – М.: INFRA-M, 2019. – 301 p.
7. Kudryavtseva E.I. Upravlenchesky potentsial personala: metodologiya otsenki i primeneniya // Upravlencheskoye konsultirovaniye. 2015. №8 (80).
8. Lomonosova T.G. Razvitiye upravlencheskogo potentsiala molodykh spetsialistov: teoretiko-metodologicheskiye osnovaniya // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. - 2017. - № 344. - P. 174-176.
9. Melnik Yu.I. Upravlenchesky potentsial kak sushchnostnaya sila cheloveka // Vestnik Cherepovetskogo gosudarstvennogo universiteta. 2011. №4.
10. Travin V.V., Magura M.I., Kurbatova M.B. Razvitiye upravlencheskogo potentsiala. Modul I: uchebno-prakticheskoye posobiye, М.: RANEPА, 2019. - 128 p.
11. Suslov Yu.E. Psikhologicheskaya kultura lichnosti kak pokazatel psikhologicheskoi gotovnosti k innovatsiyam // Gosudarstvennaya sluzhba i kadry. 2018. №3. P.160-161.
12. Khoteeva R.I. Problemy innovatsionnoi deyatel'nosti v professional'nom obrazovanii // Lichnost, semya i obshchestvo: voprosy pedagogiki i psikhologii. 2012. №12-1. P.44-47.
13. Fomenko S.L. Upravlencheskaya podderzhka razvitiya pedagogicheskogo kollektiva kak sub'yekta realizatsii kompetentnostnoi modeli obrazovaniya // Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii. 2011. №5.
14. Fetiskin N.P., Kozlov V.V., Manuilov G.M. Sotsialno-psikhologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malykh grupp. – М. 2002. P.316-320

УДК 159.9; 316.6

*И.П. Краснощеченко, Е.С. Мокина, Н.Г. Соломатникова, Н.В. Никитин*  
**УСЛОВИЯ ПРОФИЛАКТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ  
СПЕЦИАЛИСТОВ ПРОФЕССИЙ СФЕРЫ СПОРТА**

*Аннотация:* В связи с задачами развития сферы спорта в современной России возникает необходимость изучения причин, особенностей проявления, предупреждения и профилактики профессионального выгорания специалистов в сфере спортивной деятельности, особенно профессионального спорта. В статье систематизированы теоретические основания для разработки рекомендаций по профилактике профессионального выгорания спортивных тренеров.

Данное исследование выполнено в контексте реализации инновационного проекта (Приказ Минспорта РФ от 11.11.2019 г. № 927) на базе первой в Калужском регионе Федеральной экспериментальной площадки Минспорта РФ – Спортивной Школы Олимпийского резерва «Вымпел» г. Калуги, предусматривающего разработку программы диагностики, профилактики, коррекции, реабилитации профессионального выгорания в спортивной сфере.

Авторы представляют системное видение профессионального выгорания тренеров в сфере спортивной деятельности в последовательности феноменов  $\{[(\text{стресс}) \rightarrow (\text{дистресс})] \rightarrow (\text{эмоциональное выгорание})\} \rightarrow \{\text{профессиональное выгорание}\}$ , обосновывая его симптомы, стадии.

Проведенная диагностика выраженности симптомов профессионального выгорания показала, что у большинства спортивных тренеров, симптомы профессионального выгорания относятся к разряду «НЕ сложившихся». Однако, диагностирована стадия формирования по разным симптомам – у 40%, а по его интегральному показателю – у 8% тренеров. Тем не менее, обсуждение данной проблемы в профессиональных группах спортивных тренеров Калужской области свидетельствует, что для них актуальной является профилактика развития синдрома профессионального выгорания и предупреждение появления его симптомов.

В статье приведены рекомендации по организации психологического сопровождения деятельности спортивных тренеров.

*Ключевые слова:* стресс, дистресс, эмоциональное выгорание, профессиональное выгорание, профилактика профессионального выгорания спортивных тренеров.

**Введение.** В условиях кардинального ускорения темпа научно-технического прогресса и происходящих изменений в современном мире, следствием чего является увеличение психологических нагрузок на человека, среди многочисленных исследований по психологии труда и управления персоналом значительное место занимают работы, посвященные вопросам диагностики проявлений, выявления причин и своевременной профилактики организационного стресса и профессионального выгорания специалистов разных сфер деятельности, приводящих к дисфункциональным состояниям психики, развитию психосоматических и психогенных расстройств и в конечном итоге снижающих эффективность труда работников, ощутимым убыткам работодателей и отраслей экономик стран в целом. Так, по данным Международной организации труда (International Labor Organization), убытки от последствий профессионального стресса составляют 200 миллиардов долларов ежегодно, учитывая оплату больничных, стоимость госпитализации и амбулаторное лечение, издержки из-за снижения производительности труда, возросшие затраты

на профессиональное усовершенствование [11, с. 339].

Данная тема стала центральной в процессе реализации инновационного проекта (Приказ Минспорта РФ от 11.11.2019 г. № 927) на базе первой в Калужском регионе Федеральной экспериментальной площадки Минспорта РФ – Спортивной Школы Олимпийского резерва «Вымпел» г. Калуги. В «Соглашении о сотрудничестве», заключенном 15.11.2019 г СШОР «Вымпел» г. Калуги и КГУ им. К.Э. Циолковского о научно-методическом сопровождении реализации проекта, обозначена задача разработки «Программы профилактики эмоционального выгорания тренеров», что обусловлено стремлением гармонизировать ситуацию в системе ((тренер) ↔ (спортсмен)).

Данная ситуация обусловила гипотезу исследования, положенного в основу реализации заказа Федеральной экспериментальной площадкой Минспорта России по разработке научно обоснованной «Программы профилактики эмоционального выгорания тренеров», о том, что в современных организациях выстраиваемой спортивной сферы не уделяется внимание

проблеме профилактики профессионального выгорания специалистов в системе ((тренер)↔(спортсмен)).

Объектом исследования было определено профессиональное выгорание спортивных тренеров.

Предмет исследования – профилактика профессионального выгорания спортивных тренеров.

Целью работы стала систематизация теоретических и эмпирических знаний о профессиональном выгорании спортивных тренеров, способах его профилактики, выдвижение рекомендаций по совершенствованию организационной работы в данном направлении.

Исходя из поставленной цели, были определены задачи:

1. Проанализировать основы импликационной динамики:

{[(стресс)→(дистресс)] → (эмоциональное выгорание)} → {профессиональное выгорание}

2. Рассмотреть факторы риска профессионального выгорания.

3. Раскрыть основные способы профилактики профессионального выгорания.

4. Провести анализ эмпирических исследований, посвященных проблеме профессионального выгорания и способам его профилактики.

5. Провести эмпирический срез по выявлению специфики профессионального выгорания спортивных тренеров Калужской области.

6. Разработать Программу профилактики, диагностики и реабилитации профессионального выгорания в спорте.

Основным методом, используемым в теоретической части исследования, стал общенаучный метод систематизации – упорядочения и обобщения знаний на определенном основании. Формами его реализации в работе стали методы теоретического синтеза и формализации.

Сбор и обработка данных эмпирического среза осуществлялись с помощью методов экспертного опроса, группировки и типологизации информации.

Практическая значимость исследования состоит в систематизации научных знаний относительно динамики развития импликации {[(стресс) → (дистресс)] → (эмоциональное выгорание)} → {профессиональное выгорание} и, в частности, проблемы профессионального выгорания спортивных тренеров и его профилактики.

Разработанное нашим научным коллективом Методическое пособие целесообразно ис-

пользовать в выстраивании системы профилактики профессионального выгорания спортивных тренеров, спортсменов, а также в процессе подготовки будущих спортивных психологов и тренеров.

#### **Основные теоретические положения исследования**

Основными идеями, предшествовавшими разработке теории стресса Г. Селье, стали идеи французского физиолога К. Бернара (1813-1878) о постоянстве внутренней среды организма как условия гармоничного развития живого организма при любых колебаниях внешней среды и введение физиологом У. Кенноном (1871-1945) в научный оборот термина «гомеостазис», означавшего способность организма сохранять постоянство своей внутренней среды (среды, в которой живут его клетки), утверждавшего, что если внутренняя среда организма нарушается – это может привести к нарушениям нормальной жизнедеятельности организма: болезни или смерти. У. Кенноном было установлено, что при нарушении гомеостаза организма срабатывает реакция, которую он назвал в 1915 г. «сражайся или беги» – т.е. состояние, при котором организм мобилизуется для устранения угрозы. При этом такая реакция характеризуется повышением уровня адреналина и сахара в крови, вызываемыми болевым раздражением или сильным эмоциональным возбуждением. У. Кеннон впервые ввел в 1926 г. термин «стресс» [20, с. 583] в физиологию и психологию.

В 1936 г. канадский учёный Г. Селье (1907-1982), изучив реакцию «сопротивления или бегства», механизмы её возникновения и развития, учитывая открытия врачей, разработал классическую теорию стресса: признаки (симптомы), понятие (определение), свойства (особенности развития, уровни, пр.). Согласно его теории, «физиологический стресс» следует понимать «как ответ на любое предъявленное организму требование». При этом им было доказано, что «физиологические механизмы приспособления к стрессу и... принципы защиты на уровне клетки... приложимы также к человеку, и даже к целым сообществам людей» [18, с. 5].

Экспериментально Г. Селье определил трёхфазовую природу развития общего адаптационного синдрома (ОАС), понимая под ОАС синдром биологического стресса. [18]: реакция тревоги как сопротивление организма в ответ на неблагоприятные условия, связанная с мобилизацией ресурсов организма, стадия сопротивления (резистентности) – приспособление орга-

низма к стрессору, и фаза истощения, возникающая в случае, когда продолжительное и превышающее возможности организма действие стрессора приводит к истощению запасов адаптационной энергии. Канадский ученый ввел понятия:

*Стрессовой реактивности* – реакция «борьбы или бегства» [11, с. 27].

*Стрессор* – стимул, вызывающий стрессовую реактивность [11, с. 26].

*Стресс* – взаимодействие стрессора и стрессовой реактивности [11, с.30].

*Дистресс* – чрезмерный стресс, с которым организм не в силах справиться [18, с. 30]. «В обиходной речи, когда говорят, что человек «испытывает стресс», обычно имеют в виду чрезмерный стресс, или дистресс» [18, с. 29].

Существенно, что из человеческого бытия воздействие такого явления как стресс невозможно исключить. «Жизнь была бы слишком скучны без приятных стрессов, к которым нужно приспособляться, и без дистрессов, на которые нужно реагировать. Более того, зачастую стресс является стимулом к наиболее продуктивной деятельности» [18, с. 31].

Стрессовые влияния сопровождают жизнь человека постоянно, включая реализацию профессиональной деятельности, играющей существенную роль в жизнедеятельности человека, в его социальном развитии, самореализации, самоутверждении. Сложность, напряженность, ответственность, необходимость работать в условиях многозадачности и временных ограничений, подавлять эмоции, и т.п. – совокупность названных и других неблагоприятных факторов (стрессоров профессиональной деятельности) обуславливает *профессиональный стресс*, проявляющийся последствиями для работающего человека в форме *профессионального выгорания* или *эмоционального выгорания*.

**Понятия «эмоциональное выгорание», «профессиональное выгорание»**

Возникнув как социальная проблема, явление «*burnout*» стало предметом научного анализа в середине 1970-х гг. благодаря исследованиям таких психологов как М. Бариш, Х. Фройденбергер, К. Маслач, А. Пайнс, В. Шауфели и др. Это было обусловлено мощным отрицательным эффектом, которое выгорание оказывает на поведение и деятельность профессионалов, особенно в системе «человек-человек» [19, с. 7].

В современной научной литературе проблема выгорания вышла далеко за рамки психологии, превратившись в междисциплинарную проблему. В исследование данного феномена

включились медики, педагоги, социологи, и т.д. В источниках представлено многообразие переводов английского термина «*burnout*» на русский язык («выгорание», «синдром выгорания», «психическое выгорание», «эмоциональное выгорание», «эмоциональное сгорание», «синдром эмоционального выгорания», «синдром эмоционального сгорания», «профессиональное выгорание», «синдром профессионального выгорания», др.) [6, с. 11].

К. Маслач, одной из первых обратившейся к данной проблеме, принадлежит определение *профессионального выгорания* как психологического *синдрома* истощения, цинизма, профессиональной неэффективности, вызванных длительной ответной реакцией на хронические эмоциональные и межличностные стрессовые факторы в профессиональной среде [цит по: 19, с. 5].

В работе К. Маслач – С. Джексона выгорание (*Burnout*) рассматривается как ответная реакция на продолжительные профессиональные стрессы межличностных коммуникаций, включающая в себя взаимосвязанные измерения: эмоциональное истощение, деперсонализацию и редукцию персональных достижений [цит. По : 8, с. 11].

**Симптоматика профессионального выгорания**

В практике создания системы психологического сопровождения профилактики профессионального выгорания спортивных тренеров важно своевременно диагностировать следующие симптомы:

1. Физические: усталость, утомление, бессонница, повышенное давление, сердечные болезни, т.д.

2. Эмоциональные:

– пессимизм, цинизм, чёрствость, безразличие, фрустрация, тревога, беспомощность, безнадежность;

– раздражительность, агрессивность, депрессия, потеря идеалов, надежд в профессии, преобладание переживания одиночества, др.

3. Поведенческие: труголизм, безразличие к еде, отказ от физической нагрузки, скука, апатия, тоска, увеличение употребления лекарств, алкоголя, табака, др.

4. Интеллектуальные: отсутствие интереса к инновационной творческой деятельности.

5. Социальные: слабая социальная активность; утрата интереса к досугу, хобби; купирование социальных контактов; упрощение взаимоотношений на работе и в семье; ощущение одиночества и непонимания других; ощущение

недостатка поддержки со стороны ближайшего окружения, др. [6, с. 15-16].

#### **Стадии профессионального выгорания**

При разработке и реализации профилактической программы для спортивных тренеров важно знать и учитывать стадии профессионального выгорания [4 с. 54-57].

Стадия 1. Нервное напряжение, создаваемое хронической психоэмоциональной атмосферой, дестабилизирующей обстановкой, повышенной ответственностью, трудностью контингента.

Симптомы:

1. Переживание психотравмирующих обстоятельств: накапливаются раздражение, негодование, отчаяние, пр.

2. Чувство неудовлетворенности работой и собой: разочарование в себе, в избранной профессии, в конкретной должности или месте службы.

3. Чувство безысходности (состояние интеллектуально-эмоционального тупика): повергает в иступление бюрократическая казенщина, организационная бестолковщина, людская неупорядоченность, повседневная рутинность.

4. Состояние тревоги и депрессии.

Стадия 2. Сопротивление (резистенция) человека, пытающегося оградить себя от неприятных впечатлений.

Симптомы:

1. Неадекватно избирательное эмоциональное реагирование: неадекватное ограничение диапазона и интенсивности включения эмоций в профессиональное общение, интерпретируемое окружающими как неуважение к их личности, т.е., переходящее в плоскость нравственных оценок.

2. Эмоционально-нравственная дезориентация: эмоции не пробуждают или недостаточно стимулируют нравственные чувства, т.е. обязанности исполняются в зависимости от настроения и субъективного предпочтения.

3. Расширение сферы экономии эмоций: на работе человек до того устаёт от контактов, разговоров, ответов на вопросы, что ему не хочется общаться даже с близкими.

4. Упрощение (редукция) профессиональных обязанностей: стремление облегчить или сократить обязанности, которые требуют эмоциональных затрат.

Стадия 3. Истощение психических ресурсов, снижение эмоционального тонуса, вследствие неэффективности сопротивления.

Симптомы:

1. Эмоциональный дефицит: к профессионалу приходит ощущение, что эмоционально он уже не может помогать субъектам своей деятельности, не в состоянии войти в их положение, сопереживать, побуждать, усиливать интеллектуальную, волевую и нравственную отдачу; все реже проявляются положительные эмоции и все чаще отрицательные: резкость, грубость, раздражительность, обиды, капризы и т.п.

2. Эмоциональная отстраненность: почти ничто не волнует, почти ничто не вызывает эмоционального отклика – ни позитивные обстоятельства, ни отрицательные. Человек постепенно научается работать как робот, как бездушный автомат. Особенно опасна демонстративная форма эмоциональной отстраненности, когда профессионал всем своим видом показывает «наплевать на вас».

3. Личностная отстраненность (деперсонализация): полная или частичная утрата интереса к человеку – субъекту профессионального действия, который воспринимается как объект для манипуляций – с ним приходится что-то делать.

4. Нарушения, проявляющиеся на уровне физического и психического самочувствия.

#### ***Профессиональное выгорание в системе «Тренер – спортсмен»***

Обращаясь к рассмотрению специфики функционирования профессиональной системы ((тренер)↔(спортсмен)) с акцентированием деятельности тренера, отметим положения, сформулированные рядом авторов.

В 1988 г. спортивные психологи М. Андерсон и Д. Уильямс [24], проанализировав роль, которую играют психологические факторы в спортивных травмах, доказали, что спортивные травмы главным образом обусловлены стрессом. Ими описана модель получения травм в результате стресса: основные причины спортивных травм - повышенное напряжение мышц, сужение поля зрения и снижение стойкости к воздействию отвлекающих факторов (См.: Рисунок 1).

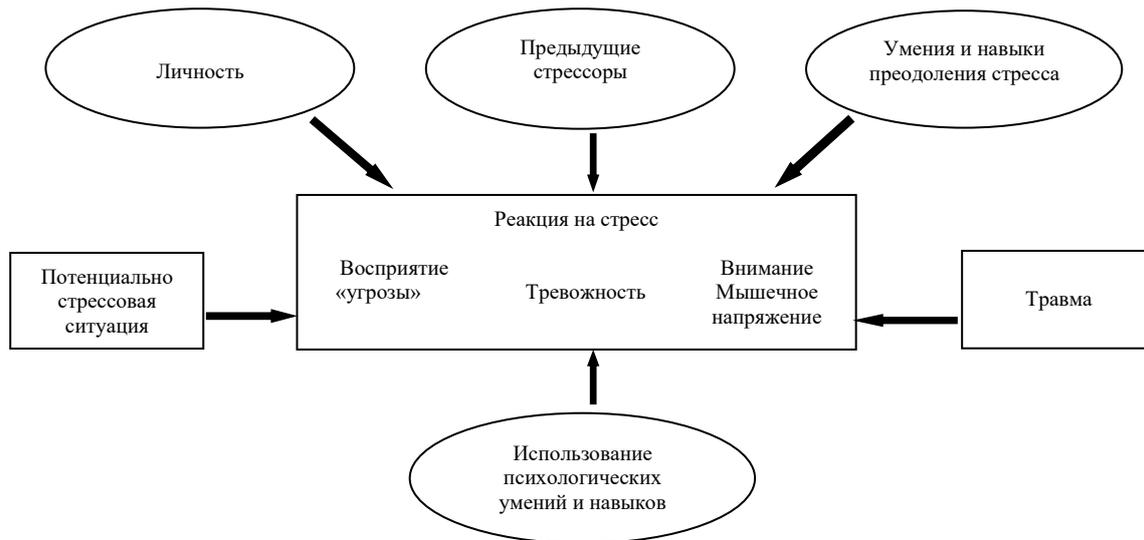


Рисунок 1 – Модель М. Андерсона – Д. Уильямса  
 взаимосвязи между стрессом и спортивной травмой

Модель дополнили Смит, Смол и Птачек, которые определили, что спортсмены, имеющие низкий коммуникативный рейтинг и плохо развитые психологические навыки преодоления трудностей, получают больше травм. Однако постоянное нервное напряжение на грани срыва тренера, который несет на своих плечах непосильную нагрузку (обязанный растить чемпионов, быть дипломатом, лавирующим в отношениях со спортсменами, родителями, руководством школ, федерацией, коллегами, пр.), часто ставит его в условия, когда он не в силах помочь своим подопечным справиться со стрессом, т.к. ему самому необходима психологическая поддержка, помощь.

Как показали результаты исследований 2010-х гг. Г.Д. Бабушкина К.В. Диких, А.П. Шумилина и др. [2, 3, 26], результативность соревновательной деятельности спортсмена сегодня составляет в среднем 50%, что свидетельствует о наличии неиспользованных ресурсов в подготовке спортсменов. Спортивной наукой была названа причина – существующая система работы тренеров, ставящая спортсмена в позицию объекта деятельности тренера, что существенно снижает самостоятельность спортсмена и его интеллектуальную активность на пути спортивного самосовершенствования. Решение проблемы – выстраивание психологического сопровождения становления спортсмена активным субъектом спортивной деятельности.

Управление непрерывным, развивающимся процессом становления спортсмена как субъекта тренировочной и соревновательной деятельности, должно творчески выстраиваться

тренером на основе учета индивидуально-психологических особенностей, т.к. затрагивает сугубо личностные характеристики спортсмена: цели, мотивы, потребности, ценностные ориентации и др. [1] Что эффективно доступно только для профессионала, умеющего управлять на пути минимизации и нейтрализации как собственной так и спортсмена импликационной динамикой:

{[(стресс)→(дистресс)]→[эмоциональное выгорание]}→{профессиональное выгорание}

На рисунке 2 представлена блок-схема синдрома эмоционального выгорания спортивного тренера, где *Личностным фактором* (ЛФ) называется вовлеченность тренера (involvement [14, с. 464]) или степень «заражения» (вплоть до физических) состояниями спортсмена. *Аффективным фактором* (АФ) называется эмоциональное истощение тренера, проявляющееся *физическим истощением* (ФИ) и *нервным напряжением* (НН).

*Эмоциональным истощением* (ЭИ) называется состояние тренера, проявляющееся в хронической усталости, опустошенности, предрасположенности к депрессивным состояниям.

*Установочным фактором* (УФ) называется деперсонализация тренера.

Деперсонализацией (ДП) называется отказ тренера «от себя как личности» (утрата самостоятельности, предпочтение зависимости от других) или «обезличивание других» (негативное отношение к другим людям и, в первую очередь, спортсменам, обращение с ними как с «бездушными объектами», стремление манипулировать ими, пр.) и прогрессирующее рав-

нодушия к работе (нежелание идти на работу, работы с новыми клиентами).

Редукцией профессиональных достижений (РПД) называется переживание тренером

профессиональной ущербности, чрезмерности предъявляемых к нему требований, недооценки его успехов и достижений, монотонного снижения уровня самооценки.



Рисунок 2 – Синдром эмоционального выгорания (СЭВ) в деятельности спортивного тренера

Следствием эмоционального выгорания может быть развитие психосоматических заболеваний и психогенных нарушений (тревожные, депрессивные, фобические расстройства и т.п.). В то же время, необходимо отметить, что факторами, преломляющими воздействие стрессоров, являются психологические особенности человека: способы когнитивной переработки жизненных ситуаций, отношение к событиям, условиям жизнедеятельности, реализуемые стратегии преодоления сложных ситуаций и перегрузок. В исследованиях установлено, что люди с разными индивидуальными особенностями реагирования и реализуемыми копинговыми стратегиями в сходных неблагоприятных условиях характеризуются разными особенностями и состояниями здоровья. В частности, Маслач К. и Лейтер М.Р. (1997 г.) показали, что профессиональное выгорание отрицательно коррелирует с мотивационным фактором профессиональной деятельности: увлеченность работой существенно снижает риски эмоционального выгорания [Цит. по: 9 с. 253]. Специалисты, удовлетворенные трудом, увлеченно работающие на своем рабочем месте, воспринимающие свою профессиональную деятельность как ценную и значимую, даже в неблагоприятных условиях перегрузок подвержены профессиональному выгоранию существенно в меньшей степени.

#### **Модель профессиональной деятельности спортивного тренера**

Разработка методических рекомендаций по профилактике профессионального выгорания спортивных тренеров предусматривает разработку модели спортивного тренера [10, с. 47-59]:

Тренер – основная фигура в спорте, что констатируется как в федеральном законе [25], так и в профессиональном стандарте [16], целью его профессиональной деятельности является достижение каждым спортсменом высокого спортивного мастерства в результате многолетнего тренировочного процесса.

1. Тренер ведет работу с разными спортсменами и с каждым из них – на разных уровнях его мастерства, добивается от них прогресса в отдельных и во всех звеньях спортивной подготовки.

Тренер непрерывно совершенствует свой компетенционный арсенал на основе постоянного анализа результатов, апробации нового, с творческим поиском и завершающим синтезом.

2. Спортивный тренер в работе опирается на непрерывно изучаемую, исследуемую всю сумму современных научных знаний и практического опыта, как в спортивной специализации, так и в смежных областях физиологии, биомеханики, психологии, др.

3. Тренер обязан чутко реагировать на малейшие изменения в состоянии и поведении спортсмена, грамотно интерпретировать их, находить эффективные пути развития достойных, аннигилирования отрицательных и разрешения проблематики.

4. Психологическая направленность работы тренера обеспечивается непосредственно тесным аналитическим контактом со спортсменом как субъектом непрерывного процесса спортивной деятельности.

5. Обязательно развивать вербальный тренерский инструментарий – чистоту, точ-

ность, аргументированность речи, умение подобрать четкие и ясные фразеологические варианты установочного обращения, аналитических замечаний, выводов с тем, чтобы тренер и спортсмен смогли в своей деятельности понимать друг друга не только с полуслова, но и невербально.

6. Технически основные усилия тренера на всех этапах спортивной подготовки направлены на формирование у спортсмена двигательных навыков, отвечающих современным представлениям техники по виду спорта, четких до автоматизма навыков всех технических приемов, которые имеют свои стереотипы на каждую ситуацию двигательного режима.

Перед тренером стоит задача помочь спортсмену выработать спортивную технику широкого диапазона, необходимую и достаточную для реализации его творческих способностей и возможностей. Тактически в каждой спортивной ситуации спортсмен должен уметь выбрать наиболее эффективный двигательный режим как внутреннюю траекторию соответствующих технических приемов, уметь её четко реализовать, предвидеть издержки и результат.

7. Формирование тренером технической грамотности спортсмена – ощущения продуктивного двигательного режима (от каждого сустава, от каждой мышцы, от каждой части тела и от тела в целом, от начала и до конца двигательного режима) в процессе спортивной деятельности, которое выстраивается в сугубо индивидуальную систему сигналов для каждого спортсмена. И тренер обязан их знать и научить спортсмена их прочтению.

8. Тренер должен помочь спортсмену психически настроиться на управление своей моторикой в каждом двигательном режиме. Если этого не сделать, то психическое напряжение приведет к повышению мышечного тонуса, вызовет расстройство двигательного стереотипа и нарушение движений, требующих тонкой координации.

Хорошее, приподнятое настроение, предпосылка удачной тренировки, ещё более необходимо в дни соревнований.

#### ***Система векторов, определяющих поле стрессовой реактивности профессиональной деятельности тренера***

Постоянное общение со спортсменами на тренировочных занятиях, сборах и соревнованиях, позволяющее изучить их психологию, оказывать на них систематическое воздействие, в рамках особой ответственности за физическое здоровье и личностное развитие спортсменов,

за формирование и них нравственных и волевых качеств.

Профессиональный риск: Тренер вынужден ждать высокого результата спортсменов долгие годы (при этом без гарантии, что он будет), а это требует не только терпения, но и нравственной ответственности за здоровье и развитие таланта своих учеников.

Стрессогенность профессиональной деятельности: В период соревнований – тренер постоянно испытывает очень высокое нервно-эмоциональное напряжение.

Стрессогенность в семейных отношениях: Работа практически без выходных дней с оторванностью от дома и семьи в течение длительного времени (в некоторых видах спорта – до 9 месяцев в году) во время соревнований.

Коммуникативные отношения с людьми, причастными к обеспечению тренировочного и соревновательного процессов, с родителями, родственниками спортсменов, представителями администрации, журналистами, т.д.

Карьерные риски: Неизбежные падения после взлетов (даже триумфальных), определяющие нестабильность социального статуса тренера, его неуверенность в будущем.

Публичность профессиональной деятельности: успешная или неудачная деятельность тренера со спортсменами (особенно высокого класса) обсуждается в средствах массовой информации, что вызывает у него необходимость постоянно держать под контролем свои эмоции, следить за грамотностью речи, соблюдать этику в общении с журналистами [13, с. 265-268].

#### ***Факторы риска профессионального выгорания спортивных тренеров***

По нашему мнению, следует учитывать, как минимум, 5 групп факторов, приводящих к развитию профессионального выгорания спортивных тренеров.

1. Факторы профессионального риска:
  - когнитивно-сложные коммуникации (с родителями, с администрацией, с детьми, подростками, судейскими группами на соревнованиях...);
  - эмоционально-насыщенное профессиональное общение;
  - высокие требования к результатам тренировок спортсменов;
  - высокая ответственность за результативность выступлений на соревнованиях;
  - высокая динамичность и большое количество служебных контактов;

– необходимость быстрой адаптации к новым приходящим спортсменам, быстро меняющимся профессиональным ситуациям;

– высокие требования к самоконтролю и интерперсональной чувствительности.

2. Экзистенциальные факторы:

– нереализованные жизненные и профессиональные ожидания;

– неудовлетворенность самоактуализацией;

– неудовлетворенность достигнутыми результатами;

– разочарование в тех спортсменах, которые уходят, бросают спорт, обесценивают собственные достижения и труд тренера;

– обесценивание и потеря смысла своих усилий;

– переживание одиночества;

– ощущение бессмысленности активной деятельности и жизни и др.

3. Личностные факторы:

– склонность к интроверсии (низкая социальная активность и адаптированность, социальная несмелость, направленность интересов на внутренний мир и др.);

– реактивность (динамическая характеристика темперамента, проявляющаяся в силе и скорости эмоционального реагирования);

– низкая или чрезмерно высокая эмпатия (способность постигать эмоциональное состояние других людей, понимать мир их душевных переживаний, сочувствовать и т.п.);

– жесткость и авторитарность по отношению к другим; низкий уровень самоуважения и самооценки.

4. Статусно-ролевые факторы:

– ролевой конфликт (тренер – профессионал, авторитет для спортсменов, – во многих вопросах подчиняется требованиям руководства, что может восприниматься как ограничение своей профессиональной деятельности и свободы;

– ролевая неопределенность (кто такой тренер? Родитель? Учитель? Наставник? Коллега?)

– неудовлетворенность профессиональным и личностным ростом (самоактуализацией);

– низкий социальный статус (сервисный статус профессиональной позиции – оказывающий услугу);

– ролевые поведенческие стереотипы, ограничивающие творческую активность.

5. Корпоративные факторы:

– несправедливость и неравенство взаимоотношений в организации;

– негативные или «холодные», конкурентные отношения с коллегами, отсутствие сплоченности в коллективе, слабая организационная культура;

– конфликты в коллективе;

– дефицит административной, социальной и профессиональной поддержки;

– отсутствие свободы планирования;

– жесткий контроль, мешающий инициативности и творчеству;

– отстраненность от принятия решений, отсутствие необходимой обратной связи от руководства или других подразделений организации [7, с. 550-558].

**Результаты эмпирического исследования выраженности симптомов профессионального выгорания спортивных тренеров**

В рамках нашего исследования было проведено эмпирическое исследование выраженности симптомов профессионального выгорания спортивных тренеров с помощью методики диагностики уровня профессионального выгорания (методика К. Маслач и С. Джексон, адаптированная Н.Е. Водопьяновой [12, с. 469-470] для определения региональной специфики выраженности проблематики профессионального выгорания для корпуса спортивных тренеров Калужской области. Результаты исследования представлены в Таблице 1).

Таблица 1 – Показатели выраженности симптомов профессионального выгорания у спортивных тренеров Калужской области (диагностический срез 2020 г.)

Система симптомов профессионального выгорания	Выраженность (%)		
	нет	в процессе формирования	есть
«Неудовлетворенность собой»	91	7	2
«Загнанность в клетку»	87	10	3
«Редукция профессиональных обязанностей»	76	15	9
«Эмоциональная отстраненность»	66	30	4
«Личностная отстраненность» (деперсонализация)	92	5	3
Интегральный показатель уровня профессионального выгорания	92	5	3

Анализ результатов исследования выраженности симптомов профессионального выгорания показал, что у большинства спортивных тренеров симптомы профессионального выгорания относятся к разряду «НЕ сложившихся». Тем не менее, диагностирована стадия формирования по разным симптомам у 40% и его интегрального показателя у каждого 8% тренеров. Тем не менее, обсуждение данной проблемы в профессиональных группах спортивных тренеров Калужской области свидетельствует, что для них актуальной является профилактика развития синдрома профессионального выгорания и предупреждения появления его симптомов.

Исследование показало:

1. Профессиональная деятельность спортивных тренеров вписывается в систему «человек↔человек» и поэтому они как специалисты могут быть отнесены к числу кандидатов на профессиональное выгорание.

2. Жизнедеятельность тренеров осуществляется в среде, которая имеет специфические стрессоры, такие, как высокий профессиональный и социальный прессинг ради победы; административное и родительское вмешательство или безразличие; дисциплинарные проблемы; различные типы людей, с которыми тренеры имеют дело; разнообразие ролей, которые они выполняют и пр. Следовательно, вероятность профессионального выгорания высока.

3. Профессиональное выгорание вызывается событиями, которые наступают не сразу, а пролонгированы во времени, в связи с чем спортивные тренеры должны уметь их определить и пытаться предотвратить развитие, прежде всего, на основе самоанализа. Что стало бы началом экспертизы ситуаций и событий, которые вызывают профессиональный дистресс, наряду с возможными решениями по изменению (прекращению действия) или блокированию этих событий.

4. На сегодняшний момент самым эффективным способом борьбы с профессиональным выгоранием являются тренинговые методики и, в частности, КПТ (когнитивно-поведенческая психотерапия). Специалисты считают, что главным направлением тренинговой работы (как индивидуальной, так и групповой) должна быть помощь в осознании проблемы профессионального выгорания как к душевному благополучию и необходимости самоизменения, а также в активизации личностных ресурсов сопротивления или восстановления утраченных ресурсов [6, с. 128].

По результатам проведенного теоретического и эмпирического исследования нами была

разработана Программа профилактики (предупреждения) профессионального выгорания, разработанная авторами данной работы ориентирована на данные целеполагания [23]. Представим основные ее идеи.

**Рекомендации по реабилитации спортивных тренеров с симптомами профессионального выгорания**

Под реабилитацией спортивных тренеров с симптомами профессионального выгорания мы понимаем систему формирования, развития, сохранения ресурсов устойчивости специалиста к этому психологическому синдрому [5, с. 1107], направленную на:

– выявление, развитие и активизацию системы ресурсов устойчивости по отношению к психологическому синдрому;

– формирование профессиональной позиции специалиста;

– освоение технологии идентификации – обособления и её осмысленное использование при работе со спортсменами и в межличностном общении вне этой работы.

Систему реабилитации мы рассматриваем как комплексную систему мер, активизирующих личностные, межличностные и организационные ресурсы (См.: Рисунок 3).

Термин «сопровождение» [5, с. 1237] в данном случае понимается как содействие, сотрудничество, совместное прохождение части жизненного пути. **Социально-психологическим сопровождением** называется форма пролонгированной социально-психологической помощи, направленной на: поддержку, восстановление и/или «доразвитие» личности спортивного тренера; введение его в те пространства жизни и профессиональной деятельности, которые закрыты психологическим синдромом [19, с. 25].

**Основные принципы психологического сопровождения в процессе реабилитации спортивных тренеров с симптомами профессионального выгорания**

1. Принцип корректирующего эмоционального переживания в ситуации взаимодействия с психологом (Ш. Ференци, М. Балинт).

2. Принцип со-бытия (по В.И. Слободчикову) [21]. Создание пространства совместного бытия, в условиях которого спортивный тренер получает возможность почувствовать, осознать и перестроить себя в своих отношениях с миром людей, а также освоить новый опыт продуктивных отношений и способов взаимодействия с людьми и социальными структурами.

3. Принцип внутренних личных ресурсов (потенциалов) и опора на них.

4. Принцип реальности. Переход спортивного тренера от бытия по инфантильному принципу удовольствия (З. Фрейд) и избегания условий (Р. Мэй) к зрелому принятию жизни во всей её полноте (радость, трудности, испытания, страдания).

5. Принцип реалистичности. Поддержание психологом усилия спортивного тренера по преодолению «разрывов жизни» с одновременным «доращиванием» его до состояния зрелой ответственности.

6. Принцип субъектности. Спортивный тренер сам и только сам может в конечном итоге мотивировать себя на изменение себя и «мира в себе». Психологическое сопровождение призвано помочь организовать, отслеживать и осмысливать вместе с ним «направление пути», стремление к росту и совершенствованию спортивного тренера (и как личности, и как профессионала), а не к невротизации, психопатизации и т.п.).



Рисунок 3 – Психологическое сопровождение как интегративная технология в процессе реабилитации спортивных тренеров с симптомами профессионального выгорания

**Заключение**

В рамках исследования, проводившегося в период с сентября 2019 по апрель 2020 гг., определившего структуру и содержание научно-диагностической работы по теоретико-эмпирической программе, в соответствии с запросом Федеральной экспериментальной площадкой Минспорта России – СШОР «Вымпел» г. Калуги на период реализации инновационного проекта «Оптимизация системы психологической подготовки спортсменов, специализирующихся в спортивных единоборствах, в условиях спортивной школы», были:

– определены понятийная однозначность параметров, их структурные компоненты, взаимосвязь и практическая действенность логической формулы

$\{[(\text{стресс}) \rightarrow (\text{дистресс})] \rightarrow (\text{эмоц. выгорание})\} \rightarrow \{\text{профес. выгорание}\};$

– впервые проведена диагностика профессионального выгорания спортивных тренеров Калужской области, определена значимость профилактики профессионального выгорания для спортивных тренеров Калужской области;

– разработано методическое пособие «Профессиональное выгорание: диагностика, профилактика, коррекция, реабилитация» для самодиагностики наличия и выраженности симптомов профессионального выгорания и само моделирования профилактики, коррекции, реабилитации в спортивной деятельности» и «Программы спортивной организации по профилактике, коррекции, реабилитации

профессионального выгорания в спортивной сфере».

Изложенные теоретические основы исследования вносят вклад в дальнейшее изучение профессиональной проблематики спортивных тренеров калужского региона, расширяют

представления о природе синдрома эмоционального/профессионального выгорания спортивных тренеров и дают возможность наметить дальнейшие направления выстраивания системы профилактики и коррекции данного синдрома.

*Список литературы:*

1. Бабушкин, Г.Д. Психологическое сопровождение становления спортсмена субъектом деятельности: постановка проблемы / Г.Д. Бабушкин // Физическая культура и спорт. Омский научный вестник. – 2013. – №3(119). – С. 170-171, 173.
2. Бабушкин, Г.Д. Реализация физической подготовленности юных конькобежцев на соревнованиях на основе формирования когнитивно-психологического ресурса / Г.Д. Бабушкин, К.В. Диких // Научные труды СибГУФК. – Омск: СибГУФК, 2011. – С. 22-27.
3. Бабушкин, Г.Д. Когнитивно-психологический ресурс и его влияние на состояние и деятельность спортсмена / Г.Д. Бабушкин, А.П. Шумилин // Рудиковские чтения: материалы Международной научной конференции психологии спорта. – М.: РГУФК, 2009. – С. 25-26.
4. Бойко, В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В.В. Бойко. – М: Информационно-издательский дом «Филинь», 1996. – 472 с.
5. Большой толковый словарь русского языка. – СПб: Норинт, 2003. – 1536 с.
6. Водопьянова, Н.Е. Профилактика и коррекция синдрома выгорания: методология, теория, практика / Н.Е. Водопьянова. – СПб: Изд-во С.-Петербургского ун-та, 2011. – 160 с.
7. Водопьянова, Н.Е. Профессиональное выгорание и ресурсы его преодоления / Н.Е. Водопьянова // Психология здоровья: Учебник для вузов. – СПб: Питер, 2006. – С. 548-572.
8. Водопьянова, Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика: практическое пособие / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. – М.: Издательство Юрайт, 2017. – 343 с.
9. Водопьянова, Н.Е. Позитивный подход к противодействию профессиональному выгоранию / Н.Е. Водопьянова, К.Н. Шестакова // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2014. – № 3(35). – С. 253-265.
10. Гиссен, Л.Д. Психология и психогигиена в спорте / Л.Д. Гиссен. – М.: Физкультура и спорт, 1973 – 149 с.
11. Гринберг Дж. Управление стрессом / Дж. Гринберг. – СПб: Питер, 2002. – 496 с.
12. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб: Питер, 2002. – 512 с.
13. Ильин, Е.П. Психология спорта / Е.П. Ильин. – СПб: Питер, 2009. – 352 с.
14. Мюллер, В.К. Полный англо-русский русско-английский словарь. 300 000 слов и выражений / В.К. Мюллер. – М.: Эксмо, 2013. – 1328 с.
15. Опыт социализации подростков и молодёжи: политика бизнеса, государства и гражданского общества // Научный публицистический журнал «Образовательная политика». – 2010. – №9-10(47-48). – С. 78.
16. Приказ Минтруда России от 28.03.2019 г. № 191н «Об утверждении профессионального стандарта «Тренер»» (Зарегистрировано в Минюсте России 25.04.2019 N 54519)
17. Профессиональное выгорание специалистов социальной сферы: диагностика, профилактика, реабилитация. Пособие для социальных работников и психологов. Проект ЕС. – М.: М-Сканрус, 2010. – 256 с.
18. Селье, Г. Стресс без дистресса. Общественные науки за рубежом. Философия / Г. Селье. – М.: Прогресс, 1979. – 124 с.
19. Современные проблемы исследования синдрома выгорания у специалистов коммуникативных профессий: коллективная монография. – Курск: Курский гос. ун-т, 2008. – 336 с.
20. Современный словарь иностранных слов. – М.: Рус. яз., 1993. – 740 с.
21. Слободчиков, В.И. Интегральная периодизация общего психического развития / В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1996. – № 5. – С. 38-50.
22. Профессиональное выгорание: диагностика, профилактика, коррекция, реабилитация. Методическое пособие / Разработано в рамках федеральной экспериментальной (инновационной) площадки согласно Приказу Минспорта России № 927 от 11.11.2019 г. / Составители: И.П. Краснощеченко, Е.С. Мокина, Н.В. Никитин, Н.Г. Соломатникова. – Калуга: КГУ им. К.Э. Циолковского, 2020.

23. Программа диагностики, профилактики коррекции, реабилитации профессионального выгорания в спортивной сфере / Разработана в рамках федеральной экспериментальной (инновационной) площадки согласно Приказу Минспорта России № 927 от 11.11.2019 г. / Составители: И.П. Краснощеченко, Е.С. Мокина, Н.В. Никитин, Н.Г. Соломатникова. – Калуга: КГУ им. К.Э. Циолковского, 2020. – 29 с.
24. Уэйнберг, Р.С. Основы психологии спорта и физической культуры / Р.С. Уэйнберг, Д. Гоулд. – Киев: Олимпийская литература, 1998. – С. 252.
25. Федеральный закон от 4.12.2007 г. № 329-ФЗ (ред. от 02.08.2019 г.) «О физической культуре и спорте в Российской Федерации».
26. Шумилин, А.П. Психолого-педагогическое обеспечение подготовки дзюдоистов в системе многолетней спортивной тренировки. Монография / А.П. Шумилин. – Красноярск: СФУ, 2010. – 340 с.

***I.P. Krasnoshchchenko, E.S. Mokina, Solomatnikova N.G., N.V. Nikitin***  
**CONDITIONS FOR PREVENTION OF PROFESSIONAL BURNOUT  
OF SPECIALISTS IN SPHERE OF SPORT**

*Abstract:* In connection with the urgent tasks of the development of the field of sports in modern Russia, it becomes necessary to study the causes, features of manifestation, precaution and prevention of professional burnout of specialists in the field of sports activities, especially professional sports. The article formulates the theoretical foundations for the development of recommendations for the prevention of professional burnout of sports coaches.

This study was carried out in the context of the implementation of an innovative project (Order of the Ministry of Sports of the Russian Federation of 11.11.2019 No. 927) on the basis of the first in the Kaluga region Federal experimental site of the Ministry of Sports of the Russian Federation - the Sports School of the Olympic Reserve "Vympel" in Kaluga, which provides for the development of the programme on the diagnostic and prevention correction, rehabilitation of professional burnout in the sports field.

The authors present the systemic vision of professional burnout of coaches in the field of sports activity in the sequence of phenomena  $\{[(\text{stress}) \rightarrow (\text{distress})] \rightarrow (\text{emotional burnout})\} \rightarrow \{\text{professional burnout}\}$ , substantiating its symptoms and stages.

The performed diagnostics of the severity of professional burnout symptoms showed that among the majority of sports coaches the symptoms of professional burnout are classified as "not developed". Nevertheless, the stage of formation was diagnosed by different symptoms among 40%, and by its integral indicator among 8% of coaches. Nevertheless, the discussion of this problem in professional groups of sports coaches of Kaluga region indicates that prevention of the development of professional burnout syndrome and prevention of the onset of its symptoms is relevant for them.

The article provides recommendations on the organization of psychological support for the activities of sports coaches.

*Key words:* stress, distress, emotional burnout, professional burnout, prevention of professional burnout of sports coaches.

*References:*

1. Babushkin G.D. Psikhologicheskoye soprovozhdeniye stanovleniya sportsmena subyektom deyatel'nosti: postanovka problemy. // Fizicheskaya kultura i sport. Omskiy nauchnyy vestnik, 2013. №3(119). P. 170-171, 173.
2. Babushkin G.D., Dikikh K.V. Realizatsiya fizicheskoy podgotovlennosti yunikh konkobezhtsev na sorevnovaniyakh na osnove formirovaniya kognitivno-psikhologicheskogo resursa // Nauchnyye Trudy SibGUFK. Omsk: SibSUPhC, 2011 . P. 22-27.
3. Babushkin G.D., Shumilin A.P. Kognitivno-psikhologicheskyy resurs i ego vliyaniye na sostoyaniye i deyatel'nost sportsmena // Rudikovskiy chteniye: materialy Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii psikhologii sporta. M.: RSUPhC, 2009. P. 25-26.
4. Boyko V.V. Energiya emotsy v obshchenii: vzglyad na sebya i na drugikh. M: Informatsionno-izdatelskiy dom «Filin». M.; 1996. 472 p.

5. Bolshoy tolkovy slovar russkogo yazyka. - SPb: Norint, 2003. 1536 p.
6. Vodopyanova N.Ye. Profilaktika i korrektsiya sindroma vygoraniya: metodologiya, teoriya, praktika. SPb: PH S.-Peterburgskogo un-ta, 2011. 160 p.
7. Vodopyanova N.Ye. Professionalnoye vygoraniye i resursy ego preodoleniya. //Psikhologiya zdorovya: Uchebnik dlya vuzov - St. Petersburg: Piter, 2006. - P. 548-572.
8. Vodopyanova N.E., Starchenkova E.S. Sindrom vygoraniya: diagnostika i profilaktika: prakticheskoye posobiye. - M.: PH Urait. M., 2017. 343 p.
9. Vodopyanova N.E., Shestakova K.N. Pozitivny podkhod k protivodeystviyu professionalnomu vygoraniyu // Sovremennye issledovaniya sotsialnykh problem (elektronnyy nauchnyy zhurnal). 2014 №. 3 (35). P. 253-265.
10. Giessen L.D. Psikhologiya i psikhogigiyena v sporte. M.: Fizkultura i sport, 1973. - 149 p.
11. Greenberg J. Upravleniye stressom. SPb: Piter, 2002. 496 p.
12. Ilin Ye.P. Motivatsiya i motivy. SPb: Piter, 2002. 512 p.
13. Ilin Ye.P. Psikhologiya sporta. SPb: Piter, 2009. 352 p.
14. Muller V.K. Polny anglo-russky russko-angliyskiy slovar. 300 000 slov i vyrazheny. - M.: Eksmo, 2013. 1328 p.
15. Opyt sotsializatsii podrostkov i molodozhi: politika biznesa, gosudarstva i grazhdanskogo obshchestva // Nauchnyy publitsisticheskiy zhurnal «Obrazovatel'naya politika». № 9-10 (47-48). 2010 p.78.
16. Order of the Ministry of Labor of Russia dated 28.03.2019 №191 «Ob utverzhdenii professionalnogo standarta «Trener»», reg. in Min.Just. Russia 25.04.2019 № 54519.
17. Professionalnoye vygoraniye spetsialistov sotsialnoy sfery: diagnostika, profilaktika, reabilitatsiya. Posobiye dlya sotsialnykh rabotnikov i psikhologov. Proyekt ES. M.: M-Skanrus, 2010. 256 p.
18. Selye G. Stress bez distressa. Obshchestvennye nauki za rubezhom. Filosofiya. M.: Progress, 1979. 124 p.
19. Sovremennye problemy issledovaniya sindroma vygoraniya u spetsialistov kommunikativnykh professy: kollektivnaya monografiya. – Kursk: Kursk state. uni, 2008. - 336 p.
20. Sovremennyy slovar inostrannykh slov. - M.: Rus. yaz., 1993. - 740 p.
21. Slobodchikov V.I., Tsukerman G.A. Integralnaya periodizatsiya obshchego psikhicheskogo razvitiya // Voprosy psikhologii, 1996. № 5. P. 38-50.
22. Professionalnoye vygoraniye: diagnostika, profilaktika, korrektsiya, reabilitatsiya **METODICHESKOYE POSOBIYE** //Razrabotano v ramkakh federalnoy eksperimentalnoi (innovatsionnoi) ploshchadki soglasno Prikazu Minsporta Rossii № 927 ot 11.11.2019 // Compilers: Krasnoshchechenko I.P., Mokina E.S. Nikitin N.V., Solomatnikova N.G. Kaluga: KSU named after K.E. Tsiolkovsky, 2020.
23. Programma diagnostiki, profilaktiki korrektsii, reabilitatsii professionalnogo vygoraniya v sportivnoy sfere // Razrabotana v ramkakh federalnoy eksperimentalnoy (innovatsionnoy) ploshchadki soglasno Prikazu Minsporta Rossii № 927 ot 11.11.2019 // Compilers: Krasnoshchechenko I.P., Mokina E.S. Nikitin N.V., Solomatnikova N.G. Kaluga: KSU named after K.E. Tsiolkovsky, 2020. - 29 p.
24. Weinberg R.S., Gould D. Osnovy psikhologii sporta i fizicheskoy kultury. Kiev: Olimpiiskaya literatura, 1998. P. 252.
25. Federal Law on 4.12.2007 № 329-FZ (am. on 02.08.2019) «O fizicheskoy kulture i sporte v Rossiyskoi Federatsii».
26. Shumilin A.P. Psikhologo-pedagogicheskoye obespecheniye podgotovki dzyudoistov v sisteme mnogoletnei sportivnoi trenirovki. Monografiya. - Krasnoyarsk: SFU, 2010. 340 p.

## Сведения об авторах

**Авраменко Наталия Николаевна** – кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой социальной и организационной психологии Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, г. Калуга, Россия. E-mail: avramenkonn@mail.ru.

**Астахова Любава Геннадьевна** – старший преподаватель кафедры социальной адаптации и организации работы с молодежью института социальных отношений Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, г. Калуга, Россия. E-mail: astahovalg@tksu.ru.

**Астреева Елизавета Васильевна** – выпускница программы специалитета, магистрант программы «Психология управления» института психологии Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, г. Калуга, Россия. E-mail: astreevae@tksu.ru.

**Бабалян Инна Гарриевна** – аспирант кафедры психологии развития и образования института психологии, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского. Психолог АНО «Центр социальной и правовой помощи детям «Старт в будущее», г. Калуга, Россия. E-mail: babalyanig@studklg.ru.

**Биба Анна Григорьевна** – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики дошкольного, начального и специального образования института педагогики Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, г. Калуга, Россия. E-mail: bibaag@tsku.ru.

**Гольгина Любовь Александровна** – педагог-психолог МКОУ СОШ № 1 пос. Воротыньск Калужской области, Россия. E-mail: lyubov.goligina@yandex.ru.

**Зубов Денис Юрьевич** – заместитель министра – начальник управления профессионального образования и науки министерства образования и науки Калужской области, г. Калуга, Россия. E-mail: d.u.zubov@yandex.ru.

**Иванова Ирина Викторовна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной адаптации и организации работы с молодежью института социальных отношений Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, г. Калуга, Россия. E-mail: IvanovaDIV@yandex.ru.

**Иванова Юлия Игоревна** – магистрант программы «Психология управления персоналом» института психологии Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, г. Калуга, Россия.

**Краснощеченко Ирина Петровна** – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры социальной и организационной психологии института психологии Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, г. Калуга, Россия. E-mail: krasnoshhechenko\_ip@tksu.ru.

**Ломакина Марина Викторовна** – учитель высшей категории, учитель технологии МКОУ СОШ № 1 пос. Воротыньск Калужской области, Россия. E-mail: marina\_lomakina@inbox.ru.

**Малахова Наталья Андреевна** – выпускница программы специалитета «Клиническая психология» Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, г. Калуга, Россия. E-mail: malakhovana@studklg.ru.

**Минкина Виктория Александровна** – магистрант программы «Психология управления персоналом» института психологии Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, педагог-психолог МОУ СОШ № 19 г. Калуга, Россия.

**Мокина Евгения Сергеевна** – психолог спортивной школы олимпийского резерва «Вымпел» г. Калуги, Россия.

**Никитин Никита Владимирович** – студент направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (Физическая культура) института социальных отношений Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, г. Калуга, Россия. E-mail: nikitinn@studklg.ru.

**Павлова Оксана Алексеевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного, начального и специального образования института педагогики Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, г. Калуга, Россия. E-mail: pavlova0a@tksu.ru.

**Подольская Инга Александровна** – кандидат философских наук, доцент кафедры социальной и организационной психологии Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, г. Калуга, Россия. E-mail: podolskajaia@tksu.ru.

**Романенко Валентина Алексеевна** – кандидат психологических наук, доцент, педагог-психолог МКОУ СОШ № 1 пос. Воротынский Калужской области, Россия. E-mail: va-romanenko@mail.ru.

**Руднева Юлия Алексеевна** – старший преподаватель кафедры теории и методики дошкольного, начального и специального образования института педагогики Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского. Калуга, Россия. E-mail: rudneva.jull@yandex.ru.

**Реймер Мария Валерьевна** – старший преподаватель кафедры педагогики института педагогики Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, г. Калуга, Россия. E-mail: m.casatkina2011@yandex.ru.

**Савотина Наталия Анатольевна** – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики института педагогики Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, г. Калуга, Россия. E-mail: nasa-amigo@rambler.ru.

**Салихов Артур Магомедович** – аспирант программы «Юридическая психология» института психологии Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, г. Калуга, Россия. E-mail: salikhov@yandex.ru.

**Соломатникова Наталья Григорьевна** – старший преподаватель кафедры теории и методики физвоспитания института социальных отношений Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, г. Калуга, Россия.

**Хотеева Раиса Ивановна** – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной и организационной психологии института психологии Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, г. Калуга, Россия. E-mail: khoteyeva@tksu.ru.

**Хохлова Дария Александровна** – студентка программы бакалавриата «Преподавание русского языка как иностранного» института филологии и массмедиа Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, г. Калуга, Россия. E-mail: sulikochka@gmail.com.

**Чикалов Николай Андреевич** – кандидат психологических наук, педагог-психолог Государственного казенного учреждения Калужской области Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Содействие», г. Калуга, Россия. E-mail: lineheim2@yandex.ru.

**Чиркова Наталья Ивановна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного, начального и специального образования института педагогики Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, г. Калуга, Россия. E-mail: chirkovani@studklg.ru.

## **About authors**

**Avramenko Nataliya Nikolayevna** – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, head of Social and Organizational Psychology Department of Institute of Psychology of Kaluga State university named after K.E. Tsiolkovsky, Kaluga, Russia. E-mail: avramenkonn@mail.ru.

**Astakhova Lyubava Gennadyevna** – senior lecturer at Department of Social Adaptation and Organization of Work with Youth at Institute of Social Relations of Kaluga State university named after K.E. Tsiolkovsky, Kaluga, Russia. E-mail: astahovalg@tksu.ru.

**Astreeva Elizaveta Vasilyevna** – Specialist programme graduate, student of Master degree programme “Psychology of Management” at Institute of Psychology of Kaluga State university. Kaluga, Russia. E-mail: astreevae@tksu.ru.

**Babalyan Inna Garriyevna** – post-graduate student at Psychology of Development and Education Department, Kaluga State university named after K.E. Tsiolkovsky. Psychologist at ANO “Centre if social and legal help to children “Start to Future” in Kaluga. e-mail babalyanig@studklg.ru.

**Biba Anna Grigoryevna** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, associate professor at Department of Theory and Methods of Teaching in Pre-school, Primary and Special Education of Institute of Pedagogy of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Kaluga, Russia. E-mail: bibaag@tsku.ru.

**Golygina Lyubov Aleksandrovna** – pedagogue-psychologist at MCEI SES № 1 in settl. Vorotynsk. E-mail: lyubov.goligina@yandex.ru.

**Zubov Denis Yurievich** – Deputy Minister, Head of the Department of Professional Education and Science of the Ministry of Education and Science of the Kaluga Region. Kaluga, Russia. E-mail: zubov@adm.kaluga.ru.

**Ivanova Irina Viktorovna** – Candidate of Psychological Science, associate professor at Department of Social Adaptation and Organization of Work with Youth of Institute of Social Relations of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky. E-mail: IvanovaDIV@yandex.ru.

**Ivanova Yuliya Irogevna** – student of Master degree programme “Psychology of Personnel Management” at Institute of Psychology of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky.

**Krasnoshhechenko Irina Petrovna** – Doctor of Psychology, Associate Professor, professor at Department of Social and Organizational Psychology, Institute of Psychology, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Kaluga, Russia. E-mail: krasnoshhechenko\_ip@tksu.ru.

**Lomakina Marina Viktorovna** – teacher of highest category, Technology teacher at MCEI SES № 1 in settl. Vorotynsk, Kaluga region, E-mail: marina\_lomakina@inbox.ru.

**Malakhova Natalya Andreevna** – graduate of Specialist programme “Clinical Psychology” at Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky. E-mail: malakhovana@studklg.ru.

**Minkina Viktoriya Aleksandrovna** – student of Master degree programme “Psychology of Personnel Management” at Institute of Psychology of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, pedagogue-psychologist at MEI SES № 19 in Kaluga.

**Mokina Evgeniya Sergeevna** – psychologist at sports school of Olympic reserve “Vympel” in Kaluga.

**Nikitin Nikita Vladimirovich** – student of training course “Pedagogics of Physical Culture” at Institute of Social relations of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky. E-mail: nikitinn@studklg.ru.

**Pavlova Oksana Alekseevna** – Candidate of Pedagogical Science, associate professor at Department of Theory and Methods of Teaching in Pre-school, Primary and Special Education of Institute of Pedagogy of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky. E-mail: oksanapav@yandex.ru.

**Podolskaya Inga Aleksandrovna** – Candidate of Philosophical Sciences, associate professor at Social and Organizational Psychology Department of Institute of Psychology of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky. E-mail: podolskajaia@tksu.ru.

**Romanenko Valentina Alekseevna** – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, pedagogue-psychologist at MCEI SES №1 in settl. Vorotynsk, Kaluga region. E-mail: va-romanenko@mail.ru.

**Rudneva Yulia Alekseevna** – senior lecturer at Department of Theory and Methods of Preschool, Primary and Special Education of Institute of Pedagogy of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky. Kaluga, Russia E-mail: rudneva.jull@yandex.ru.

**Reimer Mariya Valeriyevna** – senior lecturer at Pedagogy Department of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky. E-mail: m.casatkina2011@yandex.

**Savotina Natalya Anatolyevna** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, professor at Pedagogy Department of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky. E-mail: nasa-amigo@rambler.ru.

**Salikhov Artur Magomedovich** – post-graduate student at programme “Judicial Psychology” at Institute of Psychology of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky. E-mail: salikhov@yandex.ru.

**Solomatnikova Natalya Grigoryevna** – senior lecturer at Department of Theory and Methods of Teaching of Physical Education at Institute of Social Relations of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky.

**Khoteeva Raisa Ivanovna** – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, associate professor at Social and Organizational Psychology Department of Institute of Psychology of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky. E-mail: khoteyeva@tksu.ru.

**Khokhlova Dariya Aleksandrovna** – student of Bachelor programme “Teaching of Russian as Foreign language” at Institute of Philology and Mass Media. e-mail: sulikochka@gmail.com.

**Chikalov Nikolai Andreevich** – Candidate of Psychological Sciences, pedagogue-psychologist at State Public Institution of Kaluga region Centre of psychological-pedagogical, medical and social support “Sodeistviye”, Kaluga, Russia. E-mail: lineheim2@yandex.ru.

**Chirkova Natalia Ivanovna** – Candidate of Pedagogical Science, Associate Professor, associate professor at Department of Theory and Methods of Teaching in Pre-school, Primary and Special Education of Institute of Pedagogy of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky. E-mail: nichirkova@mail.ru.