
Научный журнал

Основан в ноябре 2018 г.

Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского

г. Калуга

Редакционный совет

Волкова Е.В., доктор психологических наук, профессор (Москва, Россия);
Длибмбетова 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 (Орехово-Зуево, Россия);
Тюмасева З.И., доктор педагогических наук, профессор (Челябинск, Россия).

Редакционная коллегия

Краснощеченко И.П., доктор психологических наук, доцент (главный редактор);
Иванова И.В., 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;
Исаева Н.А., доктор педагогических наук, доцент;
Лыткин В.В., доктор философских наук, профессор;
Макарова В.А., доктор педагогических наук, профессор;
Фомин А.Е., доктор психологических наук, доцент;
Хачикян Е.И., доктор педагогических наук, профессор;
Штрекер Н.Ю., доктор педагогических наук, профессор;
Коненкова Н.В. (технический редактор).

Адрес редакции и издательства: 248023, г. Калуга, ул. Степана Разина, д. 22/48.

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

Адрес типографии: Отпечатано «Наша Полиграфия», 248600, г. Калуга, ул. Грабцевское шоссе, 126.

Учредитель: Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского

Распространяется бесплатно

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Логина Л.Г.

СПОСОБНОСТЬ К АВТОРСТВУ СОБСТВЕННОЙ ЖИЗНИ, ИЛИ ЕЩЕ ОДНО
ОБРАЩЕНИЕ К ТЕМЕ КАЧЕСТВА РЕЗУЛЬТАТОВ ДЕТЕЙ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ
ОБРАЗОВАНИИ 4

Машарова Т.В.

ПРИМЕНЕНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ..... 11

Познякова К.Н.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОСРЕДСТВОМ
ОРГАНИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ШКОЛЕ (ИЗ ОПЫТА
РАБОТЫ МБОУ «СРЕДНЯЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ШКОЛА №14» Г. КАЛУГИ..... 18

Исаева Н.А., Музыченко А.Н.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ КОМПЬЮТЕРНОЙ АНИМАЦИИ В СИСТЕМЕ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ..... 26

Дьячкова Т.В., Архипов М.Е.

ВСТРЕЧА С ЛИЧНОСТЬЮ КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫБОРА:
НА ПРИМЕРЕ ТУЛЬСКОЙ ОБЛАСТНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ШКОЛЫ
«ПРОУЧИТЕЛЬСТВО»..... 35

Сазонова Ю.С.

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СЕЛЬСКИХ
ШКОЛЬНИКОВ: РЕЗУЛЬТАТЫ ДИАГНОСТИКИ И ПРОГНОЗ РАЗВИТИЯ..... 41

Тесленко А.Н.

ГРАЖДАНСКОЕ УЧАСТИЕ МОЛОДЁЖИ КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОЙ
МОЛОДЁЖНОЙ ПОЛИТИКИ..... 50

Литвинова О.И., Обухова Э.В., Романенко В.А.

ПОДВИГ СЛУЖЕНИЯ ОТЕЧЕСТВУ КНЯЗЯ МИХАИЛА ИВАНОВИЧА
ВОРОТЫНСКОГО КАК ОРИЕНТИР В ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОМ
ВОСПИТАНИИ..... 58

Коваленко А.И., Иванова И.В.

СПЕЦИФИКА ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ В МОЛОДЁЖНОЙ СРЕДЕ..... 67

Биба А.Г., Салева К.Д., Кузнецова В.В.

ТРУДНОСТИ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ В ОВЛАДЕНИИ
НАВЫКОМ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ..... 73

Биба А.Г., Дудченко С.А., Филимонова О.А.

РАЗВИТИЕ ГРАФОМОТОРНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ ПРИ РАЗЛИЧНЫХ
ПРОЯВЛЕНИЯХ ОПТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ..... 81

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Филиппова С.А.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ МОДЕЛИ
ГОТОВНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА СФЕРЫ ОБРАЗОВАНИЯ К ОБЕСПЕЧЕНИЮ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ..... 89

Ястремская А.В., Хотеева Р.И.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ И СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА
СОВРЕМЕННОЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ..... 96

Сабитова И.С.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СУДЕБНОГО КЕЙСА ПО ДОМАШНЕМУ НАСИЛИЮ... 108

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ..... 120

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 37.01, 37.03

Л.Г. Логинова

СПОСОБНОСТЬ К АВТОРСТВУ СОБСТВЕННОЙ ЖИЗНИ, ИЛИ ЕЩЕ ОДНО ОБРАЩЕНИЕ К ТЕМЕ КАЧЕСТВА РЕЗУЛЬТАТОВ ДЕТЕЙ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. Проблематика качества по отношению к дополнительному образованию детей обширна и многогранна. Аспект исследования качества результатов деятельности педагога и детей-участников объединений по интересам уверенно можно отнести к категории остроактуальных. Сегодня очевиден социальный запрос на доступность и качество дополнительного образования детей. Однако, до настоящего времени обращение к категории «качество» в дополнительном образовании отличается фрагментарностью, а вопросы качества результатов детей решаются в формате оценки предметных, личностных и метапредметных результатов. Стремление преодолеть данную практику определило выбор темы и предложение собственного видения особенностей познания результатов детей в дополнительном образовании в общем контексте качества. В этом состоит основная *цель статьи*.

Научная новизна заключается в предложении способа осмысления феномена «авторство собственной жизни» и соотношения способности быть автором собственной жизни с качеством результатов детей в дополнительном образовании.

Практическая значимость. Материалы могут быть использованы при самоопределении организаций дополнительного образования детей в позиционировании относительно проектирования содержания, формата дополнительной общеобразовательной программы и результатов участников образовательной деятельности, в коллегиальной выработке ценностно-целевых ориентиров педагогического коллектива организаций, затрагивающих аспекты управления условиями развития личности каждого ребенка – участника объединения по интересам.

Ключевые слова: авторство, право авторства, автор собственной жизни, результаты детей, способность к авторству собственной жизни.

Введение

В разное время предназначение дополнительного образования соотносилось то с всесторонним и гармоничным развитием личности, то с личностным и профессиональным самоопределением детей, либо с развитием их мотивации к творчеству и познанию. Сегодня Закон «Об образовании в РФ» ограничил дополнительное образование направленностью на «всестороннее удовлетворение образовательных потребностей человека в интеллектуальном, духовно-нравственном, физическом и (или) профессиональном совершенствовании и не сопровождается повышением уровня образования» [15, гл. 1, ст. 2], а концепция развития дополнительного образования детей до 2030 года настраивает организации этого вида образования на «создание условий для самореализации и развития талантов детей, а также воспитание высоконравственной, гармонично развитой и социально ответственной личности» [13, с. 8].

Придерживаясь позиции об общей альтернативности дополнительного образования в си-

стеме образования, считаем необходимым акцентировать внимание на *праве авторства* как одной из сущностных характеристик деятельности всех его индивидуальных и коллективных участников – организаций, педагогов и учащихся – участников объединений по интересам.

Обзор литературы

Нельзя сказать, что вопросы авторства, способность к авторству и культура авторства, право на авторство и авторское право не рассматривались в научной литературе. Эта проблематика никогда не покидала анналов философии, социологии и культурологии, а в эпоху постмодернизма стала одной из самых важных (П.Адо, Р.Барт, Ж.Делез, В.Дильтей, М. Хайдегер, М.Фуко). Помимо философского, социологического и культурологического дискурсов, постоянный интерес к феномену авторства человека проявляется в психологической науке. Авторство как проблема выбора человеком жизненного сценария или творца своей жизни изучались К.А.Абульхановой-Славской, Д.А.Леонтьевым, Н.В.Гришиной, Н.А.Низовских, Е.Ю.Овчинниковой и многими другими.

Особую значимость для осмысления сути авторства имели исследования проблемы свободы (Ф.Ницше, Э.Фромм, Ж.П.Сартр, Н.А.Бердяев и др.), включая концептуальные положения гуманистической педагогики о праве свободного выбора и самоопределения (В.В.Зеньковский, И.Д.Демакова, М.Монтессори, К.Д.Ушинский, В.И.Слободчиков), о «свободоспособности» человека как способности осуществлять свой выбор в автономном строительстве «своей судьбы, отношения с миром, реализации собственного жизненного предназначения» [5, с. 21], достигаемой только при создании определённых условий и, в большей степени, педагогической поддержки и сопровождения индивидуальных процессов принятия и познания себя, самооценки и самоконтроля в разных ситуациях встречи с внешне задаваемыми требованиями, нормами, запретами (О.С.Газман, Н.Н.Михайлова, С.М.Юсфин).

На постановку проблемы авторства собственной жизни как результата детей в дополнительном образовании повлияли теоретические разработки темы самоактуализации личности в изменяющемся мире А.Г.Асмолова, личностного саморазвития и саморазвития Л.С.Выготского, А.Н.Леонтьева, Д.А.Леонтьева, Л.И.Божович, Б.С.Братусь, В.А.Петровского и др. Ориентирами в осмыслении данной проблемы стали идеи: о самостоятельности как качестве личности, слагаемыми которого являются: «рефлексия, саморегуляция, уверенность в себе, жизнеспособность и целеполагание» [11, с. 20]; о внутренних жизненных принципах как важнейших средствах личностного самоопределения, т.е. воздействия человека на себя с целью самоизменения; о том, что освоение правил жизни человеком начинается с самого рождения, но его осознанное проявление самостоятельности в выборе своего способа жизни и конструировании индивидуального кодекса жизненных принципов возможно только в подростковом возрасте и продолжается в юности [9].

Наиболее устойчивый интерес научного сообщества проявляется к проблеме педагогического авторства. Содержание работ по данному аспекту авторства чаще всего складывается посредством обзора индивидуальных практик педагогического творчества, проникновения в лабораторию исследовательской или проектной деятельности педагога (Ю.П.Азаров, В.А.Сухомлинский, В.И.Загвязинский, Э.Ф.Зеер, Н.В.Кузьмина), выработки способов влияния на его профессионально-квалификационный рост (К.М.Левитан, Г.Н.Лицман, М.М.Поташник).

Заметим, что авторство для педагога и организаций дополнительного образования детей всегда был определительным, на чем настаивали, как первые теоретики внешкольного образования (К.Н.Вентцель, Е.Н.Медынский, Н.И.Пирогов, С.Т.Шацкий), так и современные представители педагогической реальности дополнительного образования детей (Н.М.Борытко, Л.Н.Буйлова, Е.Б.Евладова, И.В.Иванова, Б.В.Куприянов, М.Н.Поволяева).

К настоящему времени во всей системе дополнительного образования детей накоплен масштабный методический фонд рекомендаций по разработке и реализации дополнительных общеобразовательных программ, претендующих на статус «авторских». Однако, следует отметить, что данный статус преимущественно олицетворяет только фамилию, имя, отчество педагога, подготовившего программный документ с учётом утвержденного порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам (Приказ Министерства просвещения РФ от 27 июля 2022 г. N 629), часто без убедительного обоснования подлинности авторства замысла и способа его осуществления.

Обращение к категории «качество» по отношению к дополнительному образованию детей проявилось в диссертационных исследованиях и научных статьях с 2004 года. Преимущественно это работы, посвященные критериям и показателям, технологии, инструментам оценки качества реализации дополнительных общеобразовательных программ или качества образовательного процесса (Е.Л. Кинева, Г.Д. Кочергина, Н.Д. Кузьмина, Е.В. Лямцева, Ю.В. Ребикова, А.В. Щербаков). Есть исследования по задачам и пути реализации оценки качества в организации дополнительного образования детей (О.Н. Пластун), мониторингу удовлетворенности интересов и потребностей детей в дополнительном образовании (А.В. Золотарева, А.Я. Журкина), диагностике и оценке качества результатов детей по освоению программ (Л.С. Львова, В.В. Свисто), а также отдельные работы, трактующие нормативно-правовые документы по вопросам качества дополнительного образования детей (М.В.Воробьев), рассматривающие возможность применения известных методологических подходов, сложившихся в педагогической науке к исследованию управления качеством (Л.Н.Буйлова, Е.Л.Кинева, Е.В.Лямцева, А.И.Осьминина, В.Г.Рындак, Ю.В.Ребикова), презентующие концепция управления качеством в дополнительном образовании детей с использованием методологии менеджмента, включая

деятельность по оцениванию качества деятельности основных субъектов и качества ее результатов (М.В.Кутузова, Л.Г.Логинова).

Ракурс исследования авторства собственной жизни уверенно можно отнести к эксклюзивному, тем более, по отношению к детям, да еще коррелятивно качеству их результатов дополнительного образования.

Методы исследования

В процессе уточнения собственной позиции в части осмысления способности детей к авторству собственной жизни как одного из результатов в дополнительном образовании с последующим построением композиции содержания статьи использовались методы: теоретический анализ соответствующей научной литературы; сбора и систематизации информации по проблеме исследования с опорой на авторскую концепцию качества в дополнительном образовании детей; многолетний опыт знакомства с реальными практиками дополнительного образования для детей; личный опыт изучения и экспертизы программно-методических материалов и документов организаций разного вида, регулирующих образовательную деятельность и отношения; продуктивной коммуникации с коллегами, с педагогами и специалистами этой сферы образования в процессе проведения курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки.

Результаты и обсуждения

Очевидная дискуссионность заявленной темы обязывает не просто зафиксировать ключевые понятия, входящие в ее контекст, но с их помощью выстроить смысловую структуру текста.

Прежде всего, с учётом обозначенного в теме статьи понятия «качество результатов детей», нельзя не зафиксировать собственно его определение и минимум пояснений относительно использования словосочетания «качество в дополнительном образовании», вместо более привычного «качество дополнительного образования» [6]. При сложившемся плюрализме определений качества, выделим его хрестоматийное понимание как интегрального признака объекта, позволяющего отличать его специфической отличие от других определений и дополним его определением А.В.Гличева, согласно которому, качество – это совокупность свойств и характеристик объекта, относящихся не только к его способности удовлетворять установленные или предполагаемые потребности, но и преобразовываться согласно этим потребностям, изменяться под влиянием условий или в результате стихийной или целенаправленной деятельности [3]. Объектов в дополнительном образовании, к

которым приложимо понятие «качество» множественно. В нашем случае – это изменяющиеся и индивидуально воспринимаемые результаты деятельности каждого ребенка как реального участника образовательных отношений [7, с. 250-268].

Далее, основой для конструирования собственной трактовки понятия «авторство» стали:

- изначальное значение данного слова в переводе с греческого αὐτός – сам, используемое для упрочения смысла потребности человека и соответствующих ей навыков в автономности, но также двойственное значение, заложенное в переводе с английского слова author – «творец» и, одновременно, «виновник»;

- положения экзистенциализма об атрибутивности авторства человека в познании и творении самого себя. По словам Жан-Поль Сартра, человек «проецирует себя в будущее», «он такой, каким хочет стать», «такой, как сам себя выбирает» и это называется субъективностью, что неизбежно предполагает осознание им моральной ответственности не только за свою индивидуальность, за все совершаемое, но и за всех и все, что его окружает [10, с. 319];

- связанные с этим положением, суждения о том, что ответственность есть способность человека, предпосылка и следствие становления его личностной зрелости, которая невозможна без и «вне искусства воспитания, построенного на подлинном познании педагогом существа человека» [17, с. 13] как «существа автономного, которая на протяжении всей жизни всё более увеличивается. Это можно уподобить космическому аппарату: поначалу на него в известной степени действует сила притяжения – к дому, к базе, ... но, по мере того как человек удаляется в пространство, он начинает подчиняться другим внешним законам гравитации» [12, с. 472];

- сложившееся в психологии и идущее от традиции философского определения автора как идеальной структуры творящей и активно-деятельностной личности, понимание субъектности как самодеятельности, самоорганизации и саморазвития [1];

- идея Д.А.Леонтьева об авторстве как внешне проявляемом свободном выборе «здесь и сейчас», при сохраняющейся сложно организованной внутренней деятельности по ценностно-смысловому, мотивационному и целевому, т.е. ответственному обоснованию своего выбора или самодетерминации, которую М.К.Мамардашвили обозначил понятием «усилие») [6];

- мысль известного представителя французского структурализма ХХ Мишеля Фуко об

«авторстве» как функции, выполняемой не только человеком в «развертывании» и «творящем характере» его собственной индивидуальности, но и «юридической институциональной системой» в истории идей, знаний, наук, традиций, бесконечных дискурсов и, конечно устройства жизни. При этом функция «автор», по мнению М.Фуко, всегда останется только одной из возможных (а не необходимых) спецификаций функции «субъект» [16];

Все сказанное имеет прямое отношение к пониманию категории «авторство собственной жизни», но предваряя пояснения его сути как результата детей в дополнительном образовании, считаем важным зафиксировать внимание на том, что:

- статус субъекта с правом авторства не дается человеку от рождения, как и нельзя сказать, что он формируется сам по себе, по мере естественного взросления, приобретения жизненного опыта в социально-культурном контексте (можно говорить только о присущих всем задатках проявления себя, «авторства», творца). Авторство – это только возможность человека проявить свободный выбор и стать субъектом собственной жизни, т.е. занять позицию по отношению ко всему, что «нас детерминирует – среда, наследственность, влечения (В.Франкл). Эта возможность актуализируется только при овладении человеком способностью свободного выбора как способностью осмысленного авторства своей деятельности и поведения с неотъемлемым от нее компонентом ответственности за этот выбор. От этого права вполне можно отказаться, приняв для себя иные роли – потребителя, послушного исполнителя, обособленного индивида, индифферентного наблюдателя к происходящим вокруг событиям;

- стать *автором своей жизни* – значит иметь потребность в этом, но главное, приобретать опыт свободного выбора среди множества потенциальных жизненных сценариев, осваивать способы инициации и использования таких событий, приёмов и форм организации своей жизни, которые влияют на осуществление в реальности своего выбора с последующей рефлексией своих действий. По мнению О.С.Газмана, эта свобода выбора должна быть понятной и осмысленной, стать предметом собственного интереса, целенаправленных действий и волевых решений (идентифицируемой как «свобода для»), реализующих желаемое [2]. Иными словами, стать автором своей жизни – значит проявить готовность к самоорганизации, главным «инструментом которой является смысл, а условием – субъектная позиция» [14, с. 9].

Напомним, что дети, приходящие в организации дополнительного образования и становящиеся участниками разнопрофильных объединений по интересам, не могут быть охарактеризованы как «обучающиеся». В соответствии с существующим законодательством, они являются *реальными субъектами образовательных отношений и деятельности*, которые первоначально заявляют свои потребительские запросы, на их основе постепенно включаются в процессы взаимодействия и коммуникации с педагогом, другими участниками объединения в границах целей и задач программы, сохраняя право на удовлетворение своих потребностей в самостоятельности, самовыражении, самореализации, самоконтроле, но и обретая возможность расширить, улучшить свои потребности и интересы, проявить индивидуальную успешность в самостоятельно осуществляемом учении.

Вследствие этого следует различать результаты деятельности каждого участника объединения по интересам, соотносимые с их индивидуальными потребительскими запросами (или, как принято говорить, потребностями и интересами) и результаты как образовательный продукт деятельности, соотносимый с целями деятельности педагога – руководителя объединения по интересам и автора программы. Вместе с тем, опираясь на предложенные смысловые константы авторства собственной жизни считаем, что главное для дополнительного образования различать результаты детей по овладению способами авторства в созидании собственной личности, посредством самостоятельно осуществляемого учения, усилий по самовыражению и самореализации в различных видах творчества, общения и сотрудничества, приобретения опыта самостоятельности, самостоятельного создаваемых отношений и развития собственной индивидуальности. Таким образом, быть *способным к авторству собственной жизни* – значит осознанно управлять событиями своей жизни, быть гибким и мобильным в самоорганизации своей биографии, готовым открыто себя позиционировать как личность.

Заключение

Не претендуя на полноту и завершенность собственного исследования, считаем необходимым подчеркнуть, что разворот организаций дополнительного образования детей и, в большей степени, педагогов к решению проблемы обретения детьми способности к авторству собственной жизни предполагает, в первую очередь, готовность к проявлению инициативы и лидерства в трансформации контекста своей деятельности

и привычных действий по форматированию дополнительных общеобразовательных программ, согласно заданному шаблону. Кроме того, необходимость конструирования каждой организацией собственной модели педагогической поддержки и сопровождения детей в их личностном и жизненном самоопределении. И, наконец, достичь коллегиальности в ответе на вопрос каким образом будем влиять на способность к авторству собственной жизни и самого себя у детей разного возраста, с разной мотивацией, жизненным опытом и выраженностью субъектности.

Общение с педагогами и специалистами организаций дополнительного образования детей, многолетний опыт изучения и экспертизы их программных, методических материалов, позволяет для ищущих ответ на данный вопрос:

- напомнить известную идею *полилога* педагога – автора программы (найденный баланс своего замысла и запросов, принципов отбора и структуризации ее содержания, форм организации деятельности, методов, прогнозируемых результатов) и учеников – участников объединения по интересам;

- рекомендовать следовать пониманию образовательного процесса как *соавторской композиции* событий и коммуникативных ситуа-

ций, позволяющих находить каждому его участнику, в результате личностного выбора смысловые координаты авторства собственной жизни;

- обозначить важность задачи включения в образовательный процесс *форматов деятельности* по: приобретению каждым участником объединения опыта самостоятельности в принятии решений в части реальных жизненных планов, нахождения смысла своей настоящей и будущей жизни; овладению навыками сценирования своих действий, рефлексии своих достоинств и недостатков, успехов и неуспешности, настойчивого восполнения своих способностей; пробы осмысленных действий брать на себя ответственность за результаты своей деятельности и поведения (внутренний локус контроля); становлению навыков эмоционально насыщенного человеческого общения и партнерского сотрудничества, способности вступать в межличностные отношения с другими людьми и поддерживать их, включая способность распознавать и управлять своими эмоциями и эмоциями других людей ради целей общего дела [4]; культивированию навыков креативности – нестандартного и мобильного решения проблем в своем жизненном самоопределении, реализации себя, своих особенностей и достижений, презентацию собственной индивидуальности.

Список литературы:

1. Абульханова-Славская, К.А., Березина, Т.Н. Время личности и время жизни. – Санкт-Петербург: Алетей. 2002. – 299с.
2. Гуманизация воспитания в современных условиях: [Сб. ст.] / Ин-т пед. инноваций Рос. акад. образования; Под ред. О. С. Газмана, И. А. Костенчука. – Москва: УВЦ «Инноватор», 1995. – 115с.
3. Гличев, А.В., Панов, В.П., Азгольдов, Г.Г. Что такое качество? - Москва.: «Экономика». 1968. – 135 с.
4. Гоулман, Д. Эмоциональное лидерство: искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. – Москва: Альпина Бизнес Букс. 2015. – 301 с.
5. Демакова, И.Д. Принципы гуманизации пространства детства. // Социальная педагогика, – №2-3. 2018. – С. 19-25.
6. Логинова, Л.Г. Качество и результаты в дополнительном образовании детей: ориентиры оценивания// Образование личности, – №4. 2013. – С. 38-42.
7. Логинова, Л.Г. Оценивание качества в дополнительном образовании детей: практико-ориентированная монография / Л.Г. Логинова. – Чебоксары: ИД «Среда». 2019. – 432 с.
8. Мамардашвили, М.К. Лекции о Прусте (психологическая топология пути). Москва: Ad Marginem, 1995. – 548 с.
9. Низовских, Н.А. Человек как автор самого себя: психосемантическое исследование жизненных принципов в структуре саморазвивающейся личности. Монография. – Москва: Смысл. 2007. 255 с.
10. Онтология. Тексты философии / Редактор В. Кузнецов – Москва: Академический проект. 2012. – 363с.
11. Осницкий, А.К. Саморегуляция деятельности школьника и формирование активности личности. Москва: Знание. 1986. –77с.
12. Полухина, В. Бродский. Большая книга интервью. – Москва: Захаров. 2000. –784с.

13. Распоряжение Правительства РФ от 31 марта 2022 г. N 678-р Об утверждении Концепции развития дополнительного образования детей до 2030 г. и плана мероприятий по ее реализации [Электронный ресурс] – URL: base.garant.ru
14. Теория и практика самоорганизации. Научные основания педагогического сопровождения самоорганизации и со-организации субъектов межпоколенческих отношений в образовательной организации, детских общественных объединениях, подростково-молодёжных клубах по месту жительства, в неформальном образовании» / Под ред. М.Р. Мирошкиной. – Москва: ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО». 2017. – 129 с.
15. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] – URL: base.garant.ru
16. Фуко, М. Воля к истине: По ту сторону знания, власти и сексуальности: Работы разных лет. Пер. с франц.- Москва: Касталь. 1996. – 448 с.
17. Штайнер, Р. Воспитание ребенка с точки зрения духовной науки/пер. с нем.-Москва: «Персифаль». 1993. – 40с.

L.G. Loginova

THE ABILITY TO AUTHOR ONE'S OWN LIFE OR ANOTHER APPEAL TO THE TOPIC OF THE QUALITY OF CHILDREN'S RESULTS IN ADDITIONAL EDUCATION

Abstract: The problem of quality in relation to the additional education of children is extensive and multifaceted. The aspect of studying the quality of the results of the activities of a teacher and children participating in interest associations can confidently be classified as acutely relevant. Today, there is an obvious social demand for the accessibility and quality of additional education for children. However, to date, the appeal to the category of "quality" in additional education is fragmented, and issues of the quality of children's results are solved in the format of evaluating subject, personal and meta-subject results. The desire to overcome this practice determined the choice of the topic and the proposal of their own vision of the peculiarities of learning the results of children in additional education in the general context of quality. This is the main purpose of the article.

The *scientific novelty* lies in the proposal of a way to understand the phenomenon of "authorship of one's own life" and the correlation of the ability to be the author of one's own life with the quality of children's results in additional education. Practical significance.

The *materials* can be used in the self-determination of organizations of additional education for children in positioning regarding the design of the content, format of an additional general education program and the results of participants in educational activities, in the collegial development of value-oriented guidelines of the teaching staff of organizations affecting aspects of managing the conditions for the development of the personality of each child participating in an association of interests.

Key words: authorship, the right of authorship, the author of his own life, the results of children, the ability to author his own life.

References:

1. Abul'xanova-Slavskaya, K.A., Berezina, T.N. Vremya lichnosti i vremya zhizni. – Sankt-Peterburg: Aletejya. 2002. – 299s.
2. Gumanizaciya vospitaniya v sovremenny`x usloviyax: [Sb. st.] / In-t ped. innovacij Ros. akad. obrazovaniya; Pod red. O. S. Gazmana, I. A. Kostenchuka. – Moskva: UVCz «Innova-tor», 1995. – 115s.
3. Glichev, A.V., Panov, V.P., Azgol'dov, G.G. Chto takoe kachestvo? - Moskva.: «E`konomika». 1968. – 135 s.
4. Goulman, D. E`mocional`noe liderstvo: iskusstvo upravleniya lyud`mi na osnove e`mocional`nogo intellekta. – Moskva: Al`pina Biznes Buks. 2015. – 301 s.
5. Demakova, I.D. Principy` gumanizacii prostranstva detstva. // Social`naya pedagogika, – №2-3. 2018. – S. 19-25.
6. Loginova, L.G. Kachestvo i rezul`taty` v dopolnitel`nom obrazovanii detej: orientiry` ocenivaniya// Obrazovanie lichnosti, – №4. 2013. – S. 38-42.
7. Loginova, L.G. Ocenivanie kachestva v dopolnitel`nom obrazovanii detej: praktiko-orientirovannaya monografiya / L.G. Loginova. – Cheboksary`: ID «Sreda». 2019. – 432 s.

8. Mamardashvili, M.K. Lekcii o Pruste (psixologicheskaya topologiya puti). Moskva: Ad Marginem, 1995. – 548 s.
9. Nizovskix, N.A. Chelovek kak avtor samogo sebya: psixosemanticheskoe issledovanie zhiz-nenny`x principov v strukture samorazvivayushhejsya lichnosti. Monografiya. – Moskva: Smy`sl. 2007. 255 s.
10. Ontologiya. Teksty` filosofii / Redaktor V. Kuznecov – Moskva: Akademicheskij proekt. 2012. – 363s.
11. Osniczkiy, A.K. Samoregulyaciya deyatel`nosti shkol`nika i formirovanie aktivnosti lichnosti. Moskva: Znanie. 1986. –77s.
12. Poluxina, V. Brodskij. Bol`shaya kniga interv`yu. – Moskva: Zaxarov. 2000. –784s.
13. Rasporyazhenie Pravitel`stva RF ot 31 marta 2022 g. N 678-r Ob utverzhdenii Konceptii razvitiya dopolnitel`nogo obrazovaniya detej do 2030 g. i plana meropriyatij po ee rea-lizacii [E`lektronny`j resurs] – URL: base.garant.ru
14. Teoriya i praktika samoorganizacii. Nauchny`e osnovaniya pedagogicheskogo soprovozhdeniya samoorganizacii i so-organizacii sub`ektov mezhpokolencheskix otnoshenij v obrazovatel`noj organizacii, detskix obshhestvenny`x ob`edineniyax, podrostkovo-molodyozhny`x klubax po mestu zhitel`stva, v neformal`nom obrazovanii» / Pod red. M.R. Miroshkinoy. – Moskva: FGBNU «Institut izucheniya detstva, sem`i i vospitaniya RAO». 2017. – 129 s.
15. Federal`ny`j zakon ot 29 dekabrya 2012 g. № 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossijskoj Fede-racii» [E`lektronny`j resurs] – URL: base.garant.ru
16. Fuko, M. Volya k istine: Po tu storonu znaniya, vlasti i seksual`nosti: Raboty` razny`x let. Per. s francz.- Moskva: Kastal`. 1996. – 448 s.
17. Shtajner, R. Vospitanie rebenka s tochki zreniya duxovnoj nauki/per. s nem.-Moskva: «Persifal`».1993. – 40s.

Статья поступила в редакцию 15.09.2023

УДК 37.047

Т. В. Машарова

ПРИМЕНЕНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

*Людей не интересных в мире нет,
Их судьбы как истории планет;
У каждой есть особое, свое
И нет планет, похожих на нее
Е.Евтушенко*

Аннотация: В настоящее время в России проходят существенные изменения в сфере дополнительного образования, необходимость которых вызвана «перезагрузкой» мышления и практических действий педагогов этих учреждений, а также вызовами со стороны социально-экономического сектора страны.

Современное общество ставит перед системой дополнительного образования России две приоритетные цели: первая – достижение устойчивой конкурентоспособности выпускников дополнительного образования на рынке труда. Вторая задача заключается в воспитании гармонично развитых и социально ответственных граждан на основе духовно-нравственных ценностей и культурных традиций народов России.

Следовательно, целью данной статьи является раскрытие возможностей учреждений дополнительного образования для формирования и развития профессиональной ориентации обучающихся. Одним из наиболее продуктивных методов, соответствующих вышеназванным целям и задачам, относится метод педагогического наставничества, включающий приёмы индивидуализации. Как показывает практика, значительное количество детей, занимающихся в учреждениях дополнительного образования, после их окончания поступают в профильные образовательные организации высшего и среднего образования.

В предлагаемой статье автор рассматривает применение элементов проектно-исследовательской деятельности в учреждениях дополнительного образования для формирования профессиональной ориентации обучающихся и выбора жизненного пути.

Ключевые слова: индивидуализация, наставничество, наставник, наставляемый, профессиональная ориентация.

Введение

Проблема профориентации обучающихся стара как мир. Это одна из самых важных задач на сегодняшний день, которая стоит перед отечественной системой образования. При этом необходимо отметить, что профориентационной работой педагоги занимались всегда, но в последнее время профориентации уделяется особое внимание. Это вызвано кадровыми проблемами во многих производственных и других отраслях народного хозяйства страны.

В выборе своей будущей профессии у обучающихся до сих пор остаются нерешенными ряд существенных проблем. Старшеклассники до последнего времени не могут определиться с будущей профессией или хотя бы с направлением (техническое, гуманитарное или естественно-научное направление). Часто выстраивая свою перспективную линию движения в образовании, обучающиеся руководствуются «модными» на сегодняшний день профессиями,

например, цифровыми технологиями, иногда просто поступают в то или иное учебное заведение из-за низких проходных баллов или по совету родителей или одноклассников.

Решению этой проблемы в большей степени способствуют учреждения дополнительного образования, где обучающиеся получают первоначальные сведения о будущей профессии, психологическим и физическим требованиям к претендентам, условиям ее освоения. При этом образовательные программы учреждений дополнительного образования отличаются достаточной гибкостью, максимальной ориентацией на личностные особенности обучающихся. Они оперативно реагируют на изменившиеся образовательные запросы социального окружения. Поэтому одной из целей учреждений дополнительного образования остается профессиональная ориентация занимающихся.

Достижение сформулированной цели возможно при создании целостной системы педагогического сопровождения обучающихся в учреждениях дополнительного образования. Сегодня на первые позиции выходит задача формирования и развития у обучающихся способностей самостоятельно конструировать свои профессиональные перспективы. Данные способности прочно формируются в условиях проектно-исследовательской деятельности в учреждениях дополнительного образования, где педагоги выступают в роли своеобразных наставников.

Обзор литературы

Проблема организации проектно-исследовательской деятельности в условиях дополнительного образования, где педагог выступает в роли наставника, широко освещается в педагогической литературе. В первую очередь необходимо отметить солидную нормативно-правовую базу данного вопроса. К ней относятся соответствующие приказы Министерства просвещения Российской Федерации [11], [12]; методические рекомендации по проектированию дополнительных общеразвивающих программ [6]. В этой связи нельзя не упомянуть и Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации», который представляет рамочную модель деятельности учреждений дополнительного образования [13].

Современное общество нуждается в активных, творческих людях, способных самостоятельно мыслить, принимать обоснованные решения и действовать. Этому в наибольшей степени способствует дополнительное образование, поскольку представляет ребенку большую свободу выбора направлений, где можно проявить свои способности и таланты. Воспитательные возможности дополнительного образования, которое по сути своей относится к неформальному, способствуют самоопределению обучающихся, выбору своего профессионального будущего. Этому в значительной степени способствует формирующаяся сегодня технология педагогического наставничества.

Наставничество относится к числу наиболее успешных и универсальных технологий формирования современных профессиональных навыков и нравственных качеств обучающихся системы дополнительного образования посредством неформального общения и сотрудничества в ходе проектно-исследовательской деятельности. Учитывая цели и задачи, поставленные в национальном проекте «Образование» перед педагогическим сообществом, необходимость дальнейшего развития системы наставни-

чества видится вполне своевременной и педагогически обоснованной [7]. Технология наставничества подробно рассматривается в работах Е.В.Лихацких и Л.В.Смирновой [4], а также И.В.Шапошниковой [14].

Личность наставника играет ключевую роль в успешном или наоборот, деструктивном эффекте данного метода решения проблемы профессиональной ориентации обучающихся в учреждениях дополнительного образования. Наставник должен не только иметь соответствующие навыки, знания или опыт проектно-исследовательской деятельности, но и уметь правильно и своевременно донести их до обучаемого. Отсюда следует, что далеко не каждый человек способен исполнить роль наставника. Помимо отличного владения профессиональными навыками, наставники должны отличаться целым рядом личностных качеств, из которых в первую очередь следует отметить степень ответственности, целеустремленность, отзывчивость, терпение, чувство такта, владение приемами коммуникации и высокую самоорганизацию. Немаловажной для наставника является способность увлечь и заинтересовать интересным делом своего подопечного. Это в значительной мере повышает мотивацию обучающегося и эффективность процесса обучения.

Статус и характерные особенности проектирования образовательных программ дополнительного образования рассматриваются в методических рекомендациях [3], а также в работах Л.Н.Буйловой [2], М.Н.Поволяевой, И.Н.Поповой [10]. Интересным представляется нам определение статуса дополнительного образования в «Меморандуме непрерывного образования», где представлены три равноправных формата образования – формальное, неформальное и информальное. В этой связи неформальное образование считается аналогом российского дополнительного образования [9], [15]. Однако в российской образовательной практике такого равноправия пока нет. Кроме того, образовательные программы дополнительного образования отличаются большей вариативностью, ориентацией на обучающихся, позволяющей наиболее эффективно реализовать формат проектно-исследовательской деятельности. Сама проектно-исследовательская деятельность подробно рассмотрена в работах Л.Н.Бобровской [1], Т.В.Машаровой [5], а также в других исследованиях [8], [16].

Далее отметим, что при реализации метода проектов создаются благоприятные условия для развития метапредметных, предметных и личностных компетенций обучающихся, заявлен-

ных в обновлённых ФГОС, так как в ходе проектно-исследовательской деятельности обучающиеся выполняют определённые функции их выполнения (планирования этапов выполнения работы, отслеживания продвижения в выполнении проекта, соблюдения графика подготовки и представления материалов для оценки экспертов, поиска необходимых ресурсов, распределения обязанностей и контроля качества выполнения работы) при минимизации пошагового контроля со стороны педагога дополнительного образования.

В этой связи следует отметить и негативную сторону широкого привлечения метода проектов в образовании, которое привело к тому, что проектом стали называть практически любое мероприятие, создание любого продукта (реферат, создание какой-либо действующей модели, презентацию). Подобная тенденция развивается по причине недостаточного понимания педагогами дополнительного образования специфики проекта как формы организации совместной деятельности педагога и обучающихся, целого ансамбля приёмов и действий в их определенной последовательности, направленной на достижение поставленной цели – решение конкретной проблемы, значимой для обучающихся и оформленной в виде конечного продукта. Кроме того, детальное освоение особенностей метода проектно-исследовательской деятельности необходимо современному педагогу дополнительного образования для совершенствования своего профессионального мастерства.

Для успешной реализации проектно-исследовательской деятельности очень важно показать учащимся техническое и технологическое содержание изучаемого материала. Практически любая проблема может быть решена творческим путем. Идеальным педагогическим вариантом можно рассматривать исследовательский проект, который пробуждает в учениках интерес, энтузиазм, увлекает их, и совпадает с их индивидуальными интересами и потребностями. При этом любое действие проектно-исследовательской деятельности обучающиеся должны, по возможности, спланировать, выполнить, проанализировать и оценить самостоятельно.

Организация проектно-исследовательской деятельности должна также предполагать рациональное сочетание теоретических знаний обучающихся с их практическим применением, позволять эффективно учитывать их личные склонности и интересы.

Методы исследования

К основным методам исследования относятся, прежде всего, анализ соответствующих

нормативно-правовых документов по теме наставничества, проектно-исследовательских работ обучающихся. Следующим важным методом исследования считается наблюдение за практической деятельностью учреждений дополнительного образования в качестве инновационных и методических площадок. Богатую пищу для размышлений представляют разнообразные конференции и семинары по проектно-исследовательской деятельности, где обучающиеся учреждений дополнительного образования представляют результаты своей деятельности. Важно, что в процессе такой деятельности происходит не только моделирование какого-либо продукта, но и изменение самого обучающегося. Действенным методом исследования считается также анализ документов абитуриентов, поступающих в учреждения среднего и высшего профессионального обучения. Практика показывает, что значительное число абитуриентов поступают на те специальности, которые связаны с их профильным обучением в учреждениях дополнительного образования (технические, педагогические, спортивные, музыкальные, художественные направления).

Результаты исследования

Результатом применения технологии наставничества для наставляемого в учреждениях дополнительного образования должно стать появление уверенности в правильности избранного профессионального пути, выявление творческого потенциала обучаемого. Следовательно, наставляемые получают необходимые для данного периода деятельности профессиональные компетенции, практические советы и методические рекомендации, а также дополнительную возможность для более успешного и продуктивного становления и развития в выбранном профессиональном направлении. В практических результатах, подлежащих оценке, выделим некоторые из них:

– рост удовлетворенности участников наставничества проектно-исследовательской деятельностью и улучшение психоэмоционального комфорта в учреждениях дополнительного образования;

– повышение общей успеваемости обучающихся и улучшение их поведения в школе и в учреждениях дополнительного профессионального образования;

– уменьшение количества конфликтных ситуаций с педагогическим коллективом и одноклассниками;

– возрастание количества продуктов проектно-исследовательской деятельности: статей,

публикаций, моделей, результатов участия в конкурсных мероприятиях, конференциях школьников.

Вероятно, самым главным результатом является то, что дополнительное образование выступает действенным способом поддержки индивидуализации и самореализации обучающегося, расширяет границы его возможностей, предлагая существенно большую свободу выбора действий, так что каждый учащийся, посредством помощи педагогов, определяет необходимые для себя цели, стратегии индивидуального развития как средства успешной социализации и выбора дальнейшего профессионального направления.

Заключение

Указанная модель технологии наставничества может привлекаться в качестве составной части выполнения проектно-исследовательской деятельности в организациях дополнительного образования, как элемент профессиональной ориентации. Дополнительной возможностью реализации данной модели наставничества может стать конструирование широкомасштабных проектов для их выполнения в образовательном учреждении или муниципалитете: конкурсы, курсы, творческие мастерские, семинары, вебинары, форумы, учебные практики, разработка методического пособия.

Таким образом, технология наставничества – важная педагогическая конструкция, качество организации которой определяется конечным результатом, обеспечивающим психологическое и коммуникативное состояние наставляемых и наставников. Естественно, что для любой модели наставничества важно, как можно раньше и с предельной тщательностью подойти к процессам выбора и подготовки наставников.

Об этом, кстати, очень подробно написано в Письме Министерства просвещения Российской Федерации от 23 января 2020 г. № МР-42/02 «О направлении целевой модели наставничества и методических рекомендаций» (Письмо Министерства просвещения, 2020). В данном письме рассматривается методология и методика наставничества, приводятся многочисленные приложения: анкеты, тесты, раздаточные

материалы, способствующие организации и развитию собственной модели наставничества в образовательном учреждении.

В заключении опишем словесный портрет участников технологии наставничества.

Наставник. Чаще всего, это педагог, имеющий высокие профессиональные достижения (победитель, призер, лауреат различных профессиональных конкурсов, автор учебных пособий и публикаций своих материалов), отличающийся активной жизненной позицией. Он уверенно владеет лидерскими, организационными и коммуникативными качествами.

Наставник-консультант – создаёт комфортные условия для формирования профессиональных навыков, наставляемых в условиях учреждений дополнительного образования, оказывает помощь в организации образовательного процесса и решении конкретных психолого-педагогических и коммуникативных вопросов. Контролирует самостоятельную работу обучающихся.

Наставляемый. Это обучающийся, который занимается в различных кружках и секциях учреждений дополнительного образования.

Следовательно, вопрос, вынесенный в заголовок статьи по-прежнему остается весьма актуальным и применение элементов проектно-исследовательской деятельности в учреждениях дополнительного образования для формирования профессиональной ориентации обучающихся в современных условиях, становится крайне необходимым. Это обусловлено потребностями рынка труда, кадровыми проблемами. В этой связи практика применения элементов проектно-исследовательской деятельности в учреждениях дополнительного образования при помощи педагогов-наставников для формирования профессиональной ориентации обучающихся уже доказала свою эффективность. Наставник, как правило, занимается с небольшой группой обучающихся, мотивированных к выбранной профессии. Поэтому проблема профессиональной ориентации обучающихся может быть частично решена вышеизложенным способом.

Список литературы:

1. Бобровская, Л.Н. Дневник профессионального самоопределения старшеклассника / Л.Н. Бобровская. – Москва: Планета. 2015. – 169 с.
2. Буйлова, Л. Н. Современные подходы к разработке дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ / Л. Н. Буйлова // Молодой ученый. – 2015. – №15. – с. 567-572.
3. Дополнительные общеобразовательные общеразвивающие программы (включая разноуровневые и модульные) / Методические рекомендации по разработке и реализации. – Новосибирск: ГАУ ДО НСО «ОЦРТДиЮ». РМЦ. 2021. – 67 с.

4. Лихацких, Е.В. Смирнова, Л. В. Наставничество как важная составляющая системы профессионального обучения.
5. Машарова, Т.В. Профессиональное становление специалиста в системе непрерывного образования: Материалы межрегиональной научно-практической конференции, посвященной 85-летию со дня рождения д.м.н. РФ, лауреата Государственной премии РФ, член-корр. РАМН, профессора В.А. Журавлева. – Киров: Кировская ГМА. – 2016. С.51–55.
6. Методические рекомендации по проектированию дополнительных общеразвивающих программ (включая разноуровневые программы) (разработанные Минобрнауки России совместно с ГАОУ ВО «Московский государственный педагогический университет», ФГАУ «Федеральный институт развития образования», АНО ДПО «Открытое образование», 2015 г.). (Письмо Министерства образования и науки РФ от 18.11.2015 № 09–3242).
7. О целевой модели наставничества. Письмо Министерства просвещения Российской Федерации от 23 января 2020 г. № МР-42/02 «О направлении целевой модели наставничества и методических рекомендаций». URL: <http://rgkript.ru/wp-content/uploads/2022/02/Pismo-Minprosvesheniya-23.01.2020-MR-42.pdf>.
8. Паспорт федерального проекта «Успех каждого ребенка» (утвержден на заседании проектного комитета по национальному проекту «Образование» 07 декабря 2018 г., протокол №3).
9. Пивоваров, А.А. Применение принципов непрерывного образования в моделировании школьного образования. / Воспитательное пространство образовательных учреждений [Текст]: материалы Международной научно-практической конференции 22 марта 2013г. Улаан-Баатар: 2013. – с.140.
10. Поволяева, М.Н., Попова, И.Н. Дополнительные образовательные программы нового поколения и оценка их результативности. Монография. – Москва: ООО «Новое образование». Санкт-Петербург: Свое издательство. 2017. – 80 с. (Библиотечка для учреждений дополнительного образования детей).
11. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 09.11.2018г. № 196 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам».
12. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 03.09.2019г. № 467 «Об утверждении Целевой модели развития региональных систем дополнительного образования детей».
13. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [Текст]: № 273 от 29.12.2012. Москва: Проспект. 2013. – 160 с.
14. Шапошникова, И. В. Наставничество в системе обучения и развития компании // Актуальные проблемы социально-экономического развития России. 2009. – № 1.
15. European Council Presidency Conclusions, Лиссабон, 23-24 марта 2000; European Council Presidency Conclusions, Санта Мария да Фейра, 19-20 июня 2000.
16. Stoller, F. Project Work: A Means to Promote Language and Content. In Jack, C. Richards & Willy, A. Renandya (Eds.) *Methodology in Language Teaching: an anthology of Current Practice*. – Cambridge: Cambridge University Press, 2002. – pp. 107-120.

T.V. Masharova

APPLICATION OF ELEMENTS OF DESIGN AND RESEARCH ACTIVITIES IN INSTITUTIONS OF ADDITIONAL EDUCATION FOR THE FORMATION OF PROFESSIONAL ORIENTATION OF STUDENTS

*There are no uninteresting people in the world,
Their destinies are like the history of the planets;
Each one has its own special
And there are no planets like her
E.Yevtushenko*

Abstract: Currently, Russia is undergoing significant changes in the field of additional education, the need for which is caused by a «reset» of thinking and practical actions of teachers of these institutions, as well as challenges from the socio-economic sector of the country.

Modern society sets two priority goals for the Russian system of additional education: sustainable competitiveness of graduates of additional education in the labor market. The second task is to educate harmoniously developed and socially responsible citizens based on the spiritual and moral values and cultural traditions of the peoples of Russia.

Consequently, the purpose of this article is to reveal the capabilities of additional education institutions for the formation and development of professional orientation of students. One of the most productive methods that corresponds to the above goals and objectives is the method of pedagogical mentoring, which includes individualization techniques. As practice shows, a significant number of children studying in additional education institutions, after graduation, enter specialized educational organizations of higher and secondary education.

In this article, the author considers the use of elements of design and research activities in institutions of additional education for the formation of professional orientation of students and the choice of a life path.

Key words: individualization, mentoring, mentor, mentee, professional guidance.

References:

1. Bobrovskaya, L.N. Dnevnik professional'nogo samoopredeleniya starsheklassnika / L.N. Bobrovskaya. – Moskva: Planeta. 2015. – 169 c.
2. Bujlova, L. N. Sovremennyye podxody k razrabotke dopolnitel'ny'x obshheobrazovatel'ny'x obshherazvivayushhix programm / L. N. Bujlova // Molodoj uchenyj. – 2015. – №15. – s. 567-572.
3. Dopolnitel'ny'e obshheobrazovatel'ny'e obshherazvivayushhie programmy' (vkluchaya razno-urovnevny'e i modul'ny'e) / Metodicheskie rekomendacii po razrabotke i realizacii. – Novosibirsk: GAU DO NSO «OCzRTDiYu». RMCz. 2021. – 67 s.
4. Lixaczki, E.V. Smirnova, L. V. Nastavnichestvo kak vazhnaya sostavlyayushhaya sistema professional'nogo obucheniya.
5. Masharova, T.V. Professional'noe stanovlenie specialista v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya: Materialy mezhregional'noj nauchno-prakticheskoy konferencii, posvyashhennoj 85-letiyu so dnya rozhdeniya d.m.n. RF, laureata Gosudarstvennoj premii RF, chlen-korr. RAMN, professora V.A. Zhuravleva. – Kirov: Kirovskaya GMA. – 2016. S.51–55.
6. Metodicheskie rekomendacii po proektirovaniyu dopolnitel'ny'x obshherazvivayushhix programm (vkluchaya raznourovnevny'e programmy') (razrabotanny'e Minobrnauki Rossii sov-mestno s GAOU VO «Moskovskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet», FGAU «Federal'nyj institut razvitiya obrazovaniya», ANO DPO «Otkrytoe obrazovanie», 2015 g.). (Pismo Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 18.11.2015 № 09–3242).
7. O celevoj modeli nastavnichestva. Pismo Ministerstva prosveshheniya Rossijskoj Federacii ot 23 yanvarya 2020 g. № MR-42/02 «O napravlenii celevoj modeli nastavnichestva i metodicheskix rekomendacij». URL: <http://rgkript.ru/wp-content/uploads/2022/02/Pismo-Minprosveshheniya-23.01.2020-MR-42.pdf>.
8. Passport federal'nogo proekta «Uspex kazhdogo rebenka» (utverzhen na zasedanii proektnogo komiteta po nacional'nomu proektu «Obrazovanie» 07 dekabrya 2018 g., protokol №3).
9. Pivovarov, A.A. Primenenie principov nepreryvnogo obrazovaniya v modelirovanii shkol'nogo obrazovaniya. / Vospitatel'noe prostranstvo obrazovatel'ny'x uchrezhdenij [Tekst]: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii 22 marta 2013g. Ulaan-Baatar: 2013. – s.140.
10. Povolayaeva, M.N., Popova, I.N. Dopolnitel'ny'e obrazovatel'ny'e programmy' novogo pokoleniya i ozenka ix rezul'tativnosti. Monografiya. – Moskva: OOO «Novoe obrazovanie». Sankt-Peterburg: Svoe izdatel'stvo. 2017. – 80 s. (Biblioteka dlya uchrezhdenij dopolnitel'nogo obrazovaniya detej).
11. Prikaz Ministerstva prosveshheniya Rossijskoj Federacii ot 09.11.2018g. № 196 «Ob utverzhenii Porjadka organizacii i osushhestvleniya obrazovatel'noj deyatel'nosti po dopolnitel'ny'm obshheobrazovatel'ny'm programmam».
12. Prikaz Ministerstva prosveshheniya Rossijskoj Federacii ot 03.09.2019g. № 467 «Ob utverzhenii Celevoj modeli razvitiya regional'ny'x sistem dopolnitel'nogo obrazovaniya detej».
13. Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» [Tekst]: № 273 ot 29.12.2012. Moskva: Prospekt. 2013. – 160 s.
14. Shaposhnikova, I. V. Nastavnichestvo v sisteme obucheniya i razvitiya kompanii // Aktual'ny'e problemye social'no-ekonomicheskogo razvitiya Rossii. 2009. – № 1.

15. European Council Presidency Conclusions, Lissabon, 23-24 marta 2000; European Council Presidency Conclusions, Santa Mariya da Fejra, 19-20 iyunya 2000.
16. Stoller, F. Project Work: A Means to Promote Language and Content. In Jack, C. Richards & Willy, A. Renandya (Eds.) Methodology in Language Teaching: an anthology of Current Prac-tice. – Cambridge: Cambridge University Press, 2002. – pp. 107-120.

Статья поступила в редакцию 09.09.2023

УДК 37.047

К.Н. Познякова

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОСРЕДСТВОМ ОРГАНИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ШКОЛЕ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ МБОУ «СРЕДНЯЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ШКОЛА №14» Г. КАЛУГИ)

Аннотация: Статья посвящена рассмотрению проблемы профессионального самоопределения школьников в контексте требований к личности выпускника в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами.

Понятие «профессиональное самоопределение» рассматривается автором с психологической и педагогической точек зрения. Проанализированы вопросы организации системы дополнительного образования в школе с учётом требований современной действительности и результатов масштабного исследования «Форсайт Компетенций 2030», организованного Агентством стратегических инициатив, нормативно-правовых документов, регламентирующих процесс организации дополнительного образования и внеурочной деятельности как средств, способствующих профессиональному самоопределению обучающихся.

Особый интерес читателя может вызвать представленный в статье опыт работы муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 14» г. Калуги по созданию и обеспечению необходимых условий для личностного развития обучающихся, их профессионального самоопределения и успешной социализации посредством организации дополнительного образования и сетевого взаимодействия с учреждениями культуры и дополнительного образования.

Реализуемые в школе дополнительные общеразвивающие программы, оптимальные формы и методы организации профориентационной деятельности направлены на создание условий для осознанного выбора обучающимися будущей профессии, развитие их возможностей, творчества, изменение уровня и направленности интересов, обеспечение достижений.

Материалы статьи могут представлять интерес для администраций общеобразовательных учреждений, классных руководителей и педагогов дополнительного образования.

Ключевые слова: дополнительное образование, профессиональное самоопределение, профессиональная ориентация, личность, развитие.

Введение

Рассматривая вопрос организации системы дополнительного образования в школе, стоит обратиться к проблеме, которая сегодня присуща современной школе. Сегодня мы часто встречаем высказывания о том, что современная российская школа должна обеспечить ученику новое качество образования. Правдиво может возникнуть вопрос: «Как это сделать?», «Что отличает современную систему образования от старой?». Отвечая на вопрос, можно предположить, что если современная российская школа действительно хочет обеспечить подрастающему поколению новое качество образования, то она должна построить принципиально иную функциональную модель своей деятельности, базирующуюся на принципе полноты образования. Т.е. в школе базовое (основное) и дополнительное образование детей должны стать равноправными, взаимодополняющими друг друга компонентами, создавая при этом единое образовательное пространство, которое необходимо

для полноценного личностного (а не только интеллектуального!) развития каждого ученика. Только в таких условиях школа сможет создать для каждого ребенка личностно-развивающую среду (ситуацию успеха), основу для успешной адаптации и преодоления интеллектуального перекоса в развитии учащихся.

Сегодня, реализация школой только базового образования не позволяет достичь тех требований к личности, которые установлены ФГОС. Все большее значение приобретает неформальное дополнительное образование, позволяющее не только развивать способности, склонности и интересы ребенка, но и способствовать его профессиональному самоопределению. В силу своего многообразия, разнонаправленности и вариативности, именно дополнительное образование позволяет сформировать индивидуальную траекторию развития ученика. Дети выбирают то, что близко их природе, что отвечает их потребностям, удовлетворяет интересы. В этом и состоит смысл дополнительного образования – дать возможность ребенку реализовать

себя и способствовать его раннему самоопределению. Как показывает практика, у детей, которые прошли через дополнительное образование, как правило, больше возможностей сделать безошибочный выбор в последующем.

Дополнительное образование можно представить в виде веера возможностей выбора своей судьбы, стимулирующего процессы личностного саморазвития.

Считаю важным отметить, что дополнительное образование ни в коем случае не должно заменить общее образование, по отдельности они односторонни и неполноценны, наоборот (как отмечено ранее), основное и дополнительное образование должно быть комплексным, обеспечивающим полноценное развитие ребенка во всем богатстве его запросов и интересов. Как отмечал А.С.Макаренко: «в идеале весь образ жизни ребенка, каждый квадратный метр его жизни должен быть, заполнен образованием». [10]

Помимо того, что дополнительное образование способствует решению жизненно важных проблем (организация досуга, формирование коммуникативных навыков, саморазвитие и саморегуляция и т.п.), организация в школе основного и дополнительного образования позволяет включать обучающихся в разнообразную, соответствующую их возрастным и индивидуальным особенностям деятельность, направленную на формирование у детей:

- гражданственности, патриотизма, уважения к правам и свободам человека;
- представление о нравственности и опыта взаимодействия со сверстниками и взрослыми, приобщение к системе культурных ценностей;
- физической культуры и навыков здорового образа жизни;
- эстетического отношения к окружающему миру, умения видеть и понимать прекрасное, умения выражать себя в различных видах творческой деятельности;
- трудолюбие, готовности к осознанному выбору будущей профессии, стремления к профессионализму, конкурентоспособности и др.

Теоретические предпосылки исследования

Проблемы профессионального самоопределения и готовности к профессиональному выбору отражены в трудах многих отечественных и зарубежных исследователей (Н.С.Пряжников, Л.И.Божович, Н.В.Самоукина, Е.А. Климов, Г.В.Резапкина и др.) [2, 8].

Большинство научных работ Н.С.Пряжников посвятил проблеме профессиональной ори-

ентации и профессиональному самоопределению школьников, говорил о важности и необходимости организации игровой профориентационной деятельности в психологической работе со школьниками, отмечая ее особую эффективность. Профессиональное самоопределение этот исследователь понимает как «выбор личностью сферы трудовой деятельности на основе свободного волеизъявления; нахождение личностных смыслов в выбираемой, осваиваемой или уже выполняемой трудовой деятельности, а также нахождение смыслов в самом процессе самоопределения» [7, с. 21].

Согласно определению Е.А.Климова, профессиональное самоопределение – это «сложный динамический процесс ориентации личности в профессионально-трудовой среде, развития и самореализации духовных и физических возможностей, формирования адекватных профессиональных намерений и планов, реалистического образа себя как профессионала» [6, с. 12].

В работе «Психология профессиональной деятельности» Н.В.Самоукина отмечает, что профессиональное самоопределение «направляется стремлением к гармоничному раскрытию и утверждению своего природного творческого потенциала через самоанализ, самопознание и самооценку собственных способностей и ценностных ориентаций, через осознание того, насколько собственные индивидуальные особенности соответствуют требованиям профессии» [9, с. 23].

Профессиональное самоопределение как «осознанное согласование профессионально-психологических возможностей человека с содержанием и требованиями профессиональной деятельности, процесс формирования отношения личности к себе как к субъекту будущей профессиональной деятельности» представлено в работах Э.Ф.Зеера. [5, с. 15].

Важно отметить, что процесс профессионального самоопределения имеет свою структуру, включающую в себя целый ряд компонентов. Наиболее распространенной моделью при работе со школьниками выступает модель профессионального самоопределения «Хочу», «Могу» и «Надо», сформулированная С.Л.Рубинштейном и доработанная Е.А.Климовым. Согласно этой модели, компонент «Хочу» отражает ценности, цели, интересы личности; компонент «Могу» описан С.Л.Рубинштейном, как: «а) знания, умения, навыки; б) способности, одаренность; в) свойства реагирования; г) черты характера и поведения.» [3, с. 25], а компонент «Надо»

содержит умение осознавать значимость и востребованность профессиональных действий и умений.

В целом, можно отметить, что исследователи проблемы профессионального самоопределения обучающихся рассматривают это понятие в двух ипостасях, а именно:

– с точки зрения психологии, профессиональное самоопределение школьников представляют как процесс и результат выбора личностью своих позиций и целей в контексте профессиональной деятельности (Л.И.Божович, М.Р.Гинсбург, И.С.Кон и др.);

– с педагогических позиций, под профессиональным самоопределением школьников понимают организованную осознанную деятельность учащихся, направленную на достижение готовности к профессиональному выбору в условиях оказания им педагогической поддержки (Е.А.Климов, Н.С.Пряжников, П.Г.Щедровицкий и др.).

Осознавая тот факт, что профессиональное самоопределение зависит не только от потребностей, склонностей и интересов человека, но и от необходимости учёта потребностей общества, рынка труда в целом (то, что надо), а также умения сопоставлять требования современной реальности с собственными желаниями и возможностями, одной из задач современной школы является – развитие у учащихся аналитического и критического мышления, решительности, умения планировать свое время и меняться во взаимодействии с меняющейся средой, в т.ч. социально-экономической и профессиональной.

Важно обратить внимание на то, что в мире профессий сейчас происходят серьезные изменения, связанные с внедрением новых информационных технологий, искусственного интеллекта и т.п., а следовательно, приходит осознание того, что люди, которые хотят остаться и развиваться на рынке труда, должны планировать и формировать свое профессиональное развитие с самого начала профессионального пути. Так как ключом к успеху являются навыки и широкие квалификации, современному школьнику важно иметь широкий спектр компетенций в своем «портфолио».

«Форсайт Компетенций 2030» как ориентир организации профориентационной работы обучающихся

Чтобы определить направления организации дополнительного образования в школе, мы обратились к альманаху (атласу) перспективных отраслей и профессий на ближайшие 15–20 лет, составленному на основе результатов масштабного исследования «Форсайт Компетенций

2030», организованного Агентством стратегических инициатив в целях выявления востребованных профессий в основных отраслях экономики (безопасность, строительство, индустрия моды, медиа и развлечения, медицина, образование, биотехнологии, экология, авиация, робототехника и др.), в котором приняло участие свыше 2500 российских и международных экспертов. [11]

В данном источнике отмечено, что одной из самых перспективных отраслей в ближайшем десятилетии будет отрасль биотехнологий, которая не только сама будет развиваться, но и кардинально повлияет на такие сферы как: медицина, энергетика, производство сырья и материалов, городское и сельское хозяйство. Стремление к максимальной экологичности, развитие генной инженерии и возможность смоделировать многие природные процессы на компьютере подводят современную науку к многообещающим открытиям: новые источники энергии и органическая электроника, биоразлагаемые материалы и перепрограммирование генов. Востребованными профессиями станут такие как: системный биотехнолог (специалист по замещению устаревших решений в разных отраслях новыми продуктами отрасли биотехнологий. Например, он будет помогать транспортным компаниям перейти на биотопливо вместо дизельного, а строительным – на новые биоматериалы вместо цемента и бетона); биофармаколог (специалист по проектированию новых биопрепаратов с заданными свойствами или по замене искусственно синтезированных препаратов на биопрепараты. Уже сегодня ряд важных лекарств – например, пенициллин и инсулин – производится при помощи генно-модифицированных бактерий); урбанист-эколог (проектировщик новых городов на основе экологических биотехнологий); специализируется в областях строительства, энергетике и контроля загрязнения среды. Эта профессия востребована уже сейчас – высокотехнологичные «зеленые города» проектируют и строят в Малайзии, Китае, Арабских Эмиратах, Индии, Южной Корее и странах Европы); парковый эколог (профессионал, в задачи которого входит мониторинг и анализ экологического состояния общественных пространств (парков, скверов, площадей, аллей и др.), разработка и внедрение решений по озеленению, заселению территории животными, птицами, насекомыми и принятие других мер по поддержанию экологического баланса на зеленой территории внутри города. Например, в лондонской организации TheRoyalParks, курирующей восемь городских парков, есть своя команда

экологов, задача которой – заботиться о 418 редких видах растений, животных и грибов); архитектор живых систем (специалист по планированию, проектированию и созданию технологий замкнутого цикла с участием генетически модифицированных организмов и микроорганизмов. Такой профессионал будет незаменим в автономных городах – он сможет рассчитать необходимую мощность биореакторов, разработает проекты городских ферм и тщательно продумает систему переработки мусора) [11].

В строительной сфере появятся такие профессии как: проектировщик 3D-печати в строительстве (специалист, проектирующий макеты конструкций и подбирающий наилучший набор компонентов для их печати, сопровождающий процесс печати домов). В сфере медиа и развлечения: инфостилист (человек, подбирающий информацию и стиль ее изложения в соответствии с запросами конкретного пользователя); разработчик медиапрограмм (специалист, работающий совместно с психологами, лингвистами и инженерами, чтобы создавать программные инструменты для поиска, обработки и распространения информации в Сети (поисковики, семантические анализаторы, агрегаторы, роботы, пишущие); медиаполицейский (страж порядка в медиасфере, ищущий нарушения законодательства путем мониторинга медиаресурсов лично и/или с помощью специальных программ); игропрактик (организатор, создатель, проводник в развлекательных игровых вселенных в реальном и виртуальном пространствах); продюсер смыслового поля (человек, отвечающий за формирование общей картины мира, в соответствии с которой будут строиться подвластные ему медиапоток. Он управляет селекторами контента, которые формируют информационные потоки для пользователей в рамках заданной картины мира, и осуществляет высокоуровневую настройку медиа роботов); дизайнер эмоций (специалист, создающий эмоциональный фон контента с использованием новых каналов доставки информации, в том числе и напрямую в мозг потребителя. Он управляет воздействием на органы чувств для того, чтобы в ходе потребления контента у пользователя возникали необходимые ощущения и эмоции) и др. [14].

О системе ранней профориентации обучающихся школы

Учитывая вышесказанное, наша школа приняла активное участие в Федеральном проекте «Успех каждого ребёнка», направленном на создание и организацию работы системы выяв-

ления, поддержки и развития способностей и талантов детей и молодёжи, ранней профориентации обучающихся.

В рамках участия в проекте образовательное учреждение открыло такие направления дополнительного образования обучающихся, как: биотехнологии, хай-тек и скалолазание. Также, педагоги и обучающиеся школы активно участвуют в проектах «ПроеКТОриЯ» и «Билет в будущее». «ПроеКТОриЯ» — самый масштабный профориентационный проект, проводимый при поддержке Министерства просвещения РФ. Его основная цель – познакомить учеников 8-11-х классов с перспективными профессиями, а также достижениями отечественной науки и экономики. «Билет в будущее» является проектом ранней профориентации для учащихся 6-11-х классов, федеральным оператором которого является Агентство развития профессиональных сообществ и рабочих кадров «Молодые профессионалы (Ворлдскиллс Россия)» при поддержке Министерства просвещения РФ. С ноября 2022 года портал «Билет в будущее» является единой платформой по профориентации в РФ.

Важно отметить, что с сентября 2023 года во всех российских школах, в том числе и в нашем общеобразовательном учреждении внедрена единая модель профориентации «Россия — мои горизонты» — она же «Билет в будущее». Занятия организуются в рамках внеурочной деятельности для обучающихся 6-11 классов, причем содержание таких профориентационных уроков адаптировано под особенности разных возрастных групп учеников. Так, для обучающихся 6-7 классов предусмотрено знакомство с разнообразием профессий и цикл разговоров о важности труда. В 8-9 классах учеников знакомят с востребованными специальностями, а в 10-11 классах выпускникам помогают выбрать направление для дальнейшего обучения, определиться с предметами для сдачи ЕГЭ, поступить в вуз и сделать первые шаги в карьере. Кроме того, есть отдельные программы для детей с ограниченными возможностями, что на наш взгляд, имеет особое значение, так как в общеобразовательных учреждениях есть учащиеся, нуждающиеся в особом педагогическом подходе [13].

Внеурочные занятия по курсу «Россия — мои горизонты» содержат интерактивные элементы, такие как: вопросы для размышления, тесты и опросы, профориентационные кейсы для разбора в классе и т.п. Министерством просвещения РФ подготовлен цикл видеоматериалов и заданий, которые преподаватели используют на занятиях по вышеуказанному курсу.

Целью реализации курса внеурочной деятельности «Россия – мои горизонты» является формирование у школьников готовности к профессиональному самоопределению, ознакомление их с миром профессий и федеральным и региональным рынками труда.

В качестве основных задач курса внеурочной деятельности «Россия – мои горизонты», определены:

- содействие профессиональному самоопределению обучающихся;
- формирование рекомендаций для обучающихся по построению индивидуальной образовательной траектории в зависимости от уровня осознанности, интересов, способностей, доступных им возможностей;
- информирование обучающихся о специфике рынка труда и системе профессионального образования;
- формирование у обучающихся навыков и умений карьерной грамотности и других компетенций, необходимых для осуществления всех этапов карьерной самонавигации;
- формирование ценностного отношения к труду как основному способу достижения жизненного благополучия, залогом его успешного профессионального самоопределения и ощущения уверенности в завтрашнем дне. [12]

В нашей школе система дополнительного образования создана для обеспечения педагогически целесообразной занятости детей в возрасте от 6 до 17 лет в их свободное время. Ее можно охарактеризовать как педагогическую структуру, позволяющую:

- максимально приспособливается к запросам и потребностям учащихся;
- обеспечивать психологический комфорт для всех учащихся, дать шанс каждому открыть себя как личность;
- предоставлять ученику возможность творческого развития;
- побуждать учащихся к саморазвитию и самовоспитанию, к самооценке и самоанализу;
- способствовать профессиональному самоопределению обучающихся и др.

Основными нормативно-правовыми документами, регламентирующими нашу работу, являются: Письмо Министерства просвещения РФ от 1 июня 2023 г. № АБ-2324/05 «О внедрении Единой модели профессиональной ориентации»; ФЗ от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в РФ»; Приказ Министерства просвещения РФ от 31.08.2023 №650 «Об утверждении Порядка осуществления мероприятий по профессиональной ориентации обучающихся по образовательным

программам основного общего и среднего общего образования»; Распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 г. № 996-р «Об утверждении Стратегии развития воспитания в РФ на период до 2025 года»; Распоряжение Правительства РФ от 31.03.2022 г. № 678-р «Об утверждении Концепции развития дополнительного образования детей до 2030 г. и плана мероприятий по ее реализации» и др.

В целях организации ранней профориентационной работы с обучающимися помимо участия в федеральных проектах дополнительное образование в нашей школе реализуется через внеклассную деятельность с 1 по 11 классы (кружки, секции), и внеурочную. Основными направлениями кружковой работы являются: музыкально-художественно-эстетическое (арт-студия, школьный хор, цирковая студия «Арена», вокально-инструментальный ансамбль), туристско-краеведческое (скалолазание, школа краеведа), культурологическое (школьный театр, краеведение, школа креативного мышления), военно-патриотическое, социально-педагогическое (учимся говорить правильно), эколого-биологическое, спортивное (шашки, шахматы, настольный теннис, футбол, волейбол, баскетбол, дзюдо, карате, плавание и др.), предметное, проектно-исследовательское. Многопрофильность кружков, секций, мастерских и видов деятельности создаёт условия для всестороннего развития личности ребенка.

При организации дополнительного образования в школе мы учитываем образовательные и творческие запросы обучающихся и их родителей, ценностные ориентации детей, их досуг. Сегодня, мы можем сказать, что с учётом материальной базы и наличия кадров в нашем образовательном учреждении сложилась система, которая успешно функционирует и интегрирует с базовым образованием.

В качестве отличительных особенностей организации дополнительного образования в нашей школе, позволяющего учащимся не только проявить свои таланты и способности, но и выстроить индивидуальную траекторию своего развития и ранней профориентации можно определить:

- целенаправленное добровольное использование ребенком свободного от уроков времени для полноценного развития своих потенциальных возможностей;
- широкий выбор направлений деятельности;
- предоставление возможности менять виды деятельности;

– атмосфера сотрудничества, сотворчества, индивидуальный подход к каждому ребенку;

– возможность получить представление о мире профессий.

Исходя из данных особенностей организации дополнительного образования, нами были определены такие его функции в общеобразовательной школе, как:

1. Образовательная – обучение ребенка по дополнительным образовательным программам, получение им новых знаний;

2. Воспитательная – формирование в школе культурной среды;

3. Креативная – создание гибкой системы для реализации индивидуальных творческих интересов личности;

4. Компенсационная – освоение ребенком новых направлений деятельности, углубляющих и дополняющих основное (базовое) образование и создающих эмоционально значимый для ребенка фон освоения содержания общего образования, предоставление ребенку определённых гарантий достижения успеха в избранных им сферах творческой деятельности;

5. Рекреационная – организация содержательного досуга как сферы восстановления психофизических сил ребенка;

6. Профориентационная – формирование устойчивого интереса к социально значимым видам деятельности, содействие определению жизненных планов ребенка, включая предпрофессиональную ориентацию;

7. Интеграционная – создание единого образовательного пространства школы (гибкое расписание; предоставление залов и кабинетов; совместные мероприятия – ярмарка, выставки и др.);

8. Функция социализации – освоение ребенком социального опыта, приобретение им навыков воспроизводства социальных связей и личностных качеств, необходимых для жизни;

9. Функция самореализации – самоопределение ребенка в социально и культурно значимых формах жизнедеятельности, проживание им ситуаций успеха, личностное саморазвитие.

Для обеспечения эффективного и качественного процесса организации дополнительного образования способствующего профессиональному самоопределению обучающихся у образовательного учреждения есть активные сетевые партнеры, сотрудничество с которыми расширяет возможности школы в реализации дополнительных образовательных программ

(ГБУК КО «Калужский объединенный музей-заповедник», ГБУ ДО КО «Областной эколого-биологический центр», ФГБОУ ВПО Калужский институт «Всероссийского государственного университета юстиции» (РПА Минюста России), ФГБОУ ВПО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского», ГБУ КО «Калужский областной центр социальной помощи семье и детям «Доверие», ГБУ КО «Дом народного творчества и кино», ГБУ ДО КО ДЮЦ «Калужский областной центр туризма, краеведения и экскурсий» и др).

В 2021 году команда учащихся 9-11 классов МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 14» г. Калуги заняла первое место в профориентационном проекте «Точка опоры» по популяризации рабочих специальностей среди школьников и получила грант в размере сто двадцать тысяч рублей на оснащение профильного кабинета.

Выводы

Кружки и различные секции, разнообразная внеурочная деятельность, организованные в школе, позволяют увеличить учебное пространство за счёт включения учащегося в социальную жизнь, наполненную интересными задачами и проблемами. За счёт интеграции основного и дополнительного образования ученики участвуют в различных видах деятельности, обеспечивая взаимосвязь познавательной и творческой сфер: школьных, городских и всероссийских олимпиадах, конференциях, выставках творчества, конкурсах сочинений, рисунков, фестивалях, слётах, КВНах, турнирах, соревнованиях и т.д.

Подводя итог вышесказанному, можно отметить, что, обладая открытостью, мобильностью, гибкостью, способностью быстро и точно реагировать на «вызовы времени» в интересах ребенка, общества, и государства, дополнительное образование детей социально востребовано и является объектом внимания и поддержки со стороны общества и государства. В этой связи, систему дополнительного образования детей в современных российских условиях необходимо рассматривать как важнейшую составляющую образовательного пространства школы, организация которого может позволить не только преодолеть кризис детства, обеспечить поддержку и развитие талантливых и одаренных детей, но и будет способствовать правильному определению ими своего будущего профессионального выбора.

Список литературы:

1. Андриенко, О.А. Особенности профессионального самоопределения обучающихся старших классов средних общеобразовательных школ // Перспективы науки и образования. 2018. – №2 (32). – С. 125-128.
2. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности. Москва: Институт практической психологии. 2011. – 352 с.
3. Болучевская, В.В. Профессиональное самоопределение будущих специалистов помогающих профессий: монография. Волгоград: ВолГМУ. 2010. – 264 с. URL: <http://www.medpsy.ru/library/library066.php> (последнее обращение 08.12.2023 г.)
4. Данилова, О.Р., Самодурова Т.В. Проблема профессионального самоопределения учащихся: сущностные смыслы педагогического взаимодействия / О.Р. Данилова, Т.В. Самодурова. // Педагогический журнал. 2016. – Том 6. – № 6А. – С. 362-373
5. Зеер Э.Ф., Павлова, А.М., Садовникова Н. О. Профориентология: теория и практика: учеб. пособие. Москва: Академический проект. 2006. – 189 с.
6. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – Москва: Издательский центр «Академия». 2010. – 304 с.
7. Пряжников, Н. С. Профессиональное самоопределение: теория и практика: учеб. пособие. Москва: Академия. 2008. – 117 с.
8. Резапкина, Г. В. Психология и выбор профессии. /Г.В. Резапкина. – Москва: Генезис. 2017. – 230 с.
9. Самоукина, Н. В. Психология профессиональной деятельности / Н.В. Самоукина. – Санкт-Петербург: Питер. 2003. – 224 с.
10. Материалы дискуссионной площадки на тему: «Интеграция дополнительного и общего образования как условие формирования положительной мотивации обучающихся к исследовательской и проектной деятельности», в рамках регионального симпозиума научно-исследовательских работ и проектов обучающихся "Мои исследования-родному краю" / [Электронный ресурс] URL: http://odaryonnost.ucoz.ru/intel_otdel/sbornik_diskussionnaja_ploshhadka_2021. (последнее обращение 08.12.2023 г.)
11. Атлас новых профессий. – Вторая редакция. – Москва. 2015 г. URL: <https://cposo.ru/images/docs/atlas.pdf> (последнее обращение 08.12.2023 г.)
12. Информационный портал в помощь педагогу. [Электронный ресурс] URL: <https://ediniyurok.ru/rossiya-moi-gorizonty-vneurochnaya-deyatelnost/> (последнее обращение 07.12.2023 г.)
13. «Россия – мои горизонты» Примерная рабочая программа курса внеурочной деятельности «Билет в будущее» (основное общее и среднее образование) / [Электронный ресурс] URL: <https://sch358spb.ru/wp-content/uploads/2023/10/rossiya-moi-gorizonty-2023-2024.pdf>
14. Атлас Новых профессий. – Первая редакция. – Москва: 2014. / [Электронный ресурс] URL: https://www.skolkovo.ru/public/media/documents/research/sedec/SKOLKOVO_SEDeC_Atlas.pdf

K.N. Poznyakova

**PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF STUDENTS THROUGH
THE ORGANIZATION OF ADDITIONAL EDUCATION AT SCHOOL
(FROM THE EXPERIENCE OF MBEI "SECONDARY SCHOOL NO. 14" IN KALUGA)**

Abstract: The article is devoted to the consideration of the problem of professional self-determination of schoolchildren in the context of requirements for the personality of a graduate in accordance with federal state educational standards.

The concept of “professional self-determination” is considered by the author from a psychological and pedagogical point of view. The issues of organizing a system of additional education in school are analyzed taking into account the requirements of modern reality and the results of a large-scale study “Foresight Competencies 2030”, organized by the Agency for Strategic Initiatives, regulatory documents regulating the process of organizing additional education and extracurricular activities as a means of promoting professional self-determination of students.

Of particular interest to the reader may be the work experience of the municipal budgetary educational institution "Secondary School No. 14" of Kaluga presented in the article in creating and providing the necessary conditions for the personal development of students, their professional self-determination and successful socialization through the organization of additional education and network interaction with institutions culture and additional education.

Additional general developmental programs implemented at the school, optimal forms and methods of organizing career guidance activities are aimed at creating conditions for students to make an informed choice of their future profession, developing their capabilities, creativity, changing the level and focus of interests, and ensuring achievements.

The materials of the article may be of interest to administrations of general education institutions, class teachers and additional education teachers.

Key words: additional education, professional self-determination, professional orientation, personality, development

References:

1. Andrienko, O.A. Osobnosti professional'nogo samoopredeleniya obuchayushhixsya star-shix klassov srednix obshheobrazovatel'ny'x shkol // Perspektivy` nauki i obrazovaniya. 2018. – №2 (32). – S. 125-128.
2. Bozhovich, L.I. Problemy` formirovaniya lichnosti. Moskva: Institut prakticheskoy psi-xologii. 2011. – 352 s.
3. Boluchevskaya, V.V. Professional'noe samoopredelenie budushhix specialistov pomagayu-shhix professij: monografiya. Volgograd: VolGMU. 2010. – 264 s.
4. URL: <http://www.medpsy.ru/library/library066.php> (poslednee obrashhenie 08.12.2023 g.)
5. Danilova, O.R., Samodurova T.V. Problema professional'nogo samoopredeleniya uchashhix-sya: sushhnostny`e smy`sly` pedagogicheskogo vzaimodejstviya / O.R. Danilova, T.V. Samodurova. // Pedagogicheskij zhurnal. 2016. – Tom 6. – № 6A. – C. 362-373
6. Zeer E`F., Pavlova, A.M., Sadovnikova N. O. Proforientologiya: teoriya i praktika: ucheb.posobie. Moskva: Akademicheskij proekt. 2006. – 189 c.
7. Klimov, E.A. Psixologiya professional'nogo samoopredeleniya / E.A. Klimov. – Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya». 2010. – 304 s.
8. Pryazhnikov, N. S. Professional'noe samoopredelenie: teoriya i praktika: ucheb. posobie. Moskva: Akademiya. 2008. – 117 s.
9. Rezapkina, G. V. Psixologiya i vy`bor professii. /G.V. Rezapkina. – Moskva: Genezis. 2017. – 230 s.
10. Samoukina, N. V. Psixologiya professional'noj deyatel'nosti / N.V. Samoukina. – Sankt-Peterburg: Piter. 2003. – 224 s.
11. Materialy` diskussionnoj ploshhadki na temu: «Integraciya dopolnitel'nogo i obshhego obrazovaniya kak uslovie formirovaniya polozhitel'noj motivacii obuchayushhixsya k issle-dovatel'skoj i proektnoj deyatel'nosti», v ramkax regional'nogo simpoziuma nauchno-issledovatel'skix rabot i proektov obuchayushhixsya "Moi issledovaniya-rodnomu krayu" / [E`lektronny`j resurs] URL: http://odaryonnost.ucoz.ru/intel_otdel/sbornik_diskussionnaja_ploshhadka_2021. (poslednee obrashhenie 08.12.2023 g.)
12. Atlas novy`x professij. – Vtoraya redakciya. – Moskva. 2015 g. URL: <https://cposo.ru/images/docs/atlas.pdf> (poslednee obrashhenie 08.12.2023 g.)
13. Informacionny`j portal v pomoshh` pedagogu. [E`lektronny`j resurs] URL: <https://edinyi-urok.ru/rossiya-moi-gorizonty-vneurochnaya-deyatelnost/> (poslednee obrashhenie 07.12.2023 g.)
14. «Rossiya – moi gorizonty`» Primernaya rabochaya programma kursa vneurochnoj deyatel'nosti «Bilet v budushhee» (osnovnoe obshhee i srednee obrazovanie) / [E`lektronny`j resurs]
15. URL: <https://sch358spb.ru/wp-content/uploads/2023/10/rossiya-moi-gorizonty-2023-2024.pdf>
16. Atlas Novy`x professij. – Pervaya redakciya. – Moskva: 2014. / [E`lektronny`j resurs]
17. URL: https://www.skolkovo.ru/public/media/documents/research/sedec/SKOLKOVO_SEDeC_Atlas.pdf

Статья поступила в редакцию 20.09.2023

УДК 374.3-004.9

Н.А. Исаева, А.Н. Музыченко
**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ КОМПЬЮТЕРНОЙ АНИМАЦИИ В СИСТЕМЕ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ**

В статье раскрывается педагогический потенциал компьютерной анимации в системе дополнительного образования детей старшего школьного возраста. Показано влияние компьютерной анимации на позитивную мотивацию, развитие эмоциональной и художественно-творческой сферы личности обучающихся, визуального и критического мышления, познавательной активности, воображения и памяти.

Техника создания визуальных образов опирается в первую очередь на принцип наглядности, которому в обучении компьютерной анимации уделяется особое внимание. Анимация рассматривается в статье и как вид киноискусства, и как образовательная технология. Содержательной основой обучения выступает разработка и презентация образовательного контента на занятиях по компьютерной анимации в мультстудии «ARRTiCOOL -14» центра «Созвездие» г. Калуги и центре одаренных детей лагеря «Сокол».

Методы исследования: ретроспективный, контент-анализа и классификации.

В результате исследования выделены три основных направления использования компьютерной анимации в дополнительном образовании детей: обучение (освоение разных предметных областей с выходом в будущую профессиональную сферу), воспитание (усвоение нравственных и культурных ценностей, развитие личностных качеств) и творческая деятельность (создание проектов в области креативных IT-индустрий).

Ключевые слова: дополнительное образование, дети старшего школьного возраста, педагогический потенциал, компьютерная анимация, визуальные образы, творческая деятельность, эмоциональная сфера.

Введение

Основная задача системы дополнительного образования сегодня – профессионально и социально ориентировать подростка, создать у него мотивацию к учению, развить познавательные сферы и творческие способности личности учащегося, а главное – сделать это обучение интересным, ярким, эмоционально привлекательным.

Ведущим принципом обучения в системе дополнительного образования является наглядность, которая отражает природу познавательной деятельности, являясь «золотым правилом дидактики». Наглядность способствует более быстрому и осознанному восприятию материала (ср. поговорку «Лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать»). Кроме того, наглядность задействует процессы мышления, памяти, воображения.

Общепризнано, что содержание образования составляют знания, умения и навыки. Безусловно, в системе дополнительного образования дети овладевают новыми знаниями, у них формируются умения, необходимые в дальнейшем профессиональной жизни, навыки, которые сегодня называют «гибкими», важные для самореализации и социализации, прежде всего навыки коммуникации, управления временем, стрессоустойчивости.

И в то же время содержанием образования является культура. Е.И.Пассов, один из ученых-методистов рубежа 20 – 21 века, говорит о создании модели культуры. В эту модель, помимо чувственно воспринимаемых образов, входят понятия, суждения, представления, которые имеют следующие источники:

1. Реальная действительность, представленная предметно: на иллюстрациях, плакатах, схемах, слайдах, рисунках, кинофильмах, на компьютере и др.

2. Реальная действительность, представленная предметно-вербально: программы ТВ, радио, билеты (в театр, на поезд и т.п.), этикетки товаров, анкеты, объявления и т.п.

3. Изобразительное искусство.

4. Художественная литература.

5. Справочно-энциклопедическая и научная литература, комментарии к фактам культуры (путеводители, карты и т.п.)

6. Средства массовой информации [10].

Как видно из перечня источников, все они так или иначе демонстрируют примеры наглядности. И весьма востребованы во всех видах науки и творчества, которые дают стимул образному, визуальному мышлению как основе порождения новых видов познания.

Кроме того, культура имеет и мощную воспитательную силу. Благодаря ей, формируется духовный мир человека, развиваются его эстетические чувства, представления о красоте, гармонии, добре и правде.

Одним из самых ярких и эмоционально действенных способов выражения наглядности является изобразительное искусство. В любом учреждении дополнительного образования сегодня функционируют художественные кружки, где огромное количество детей осваивает навыки рисования. Рисование позволяет детям развивать важные личностные качества – внимательность, наблюдательность, трудолюбие, чувство красоты. Занятия рисованием развивают воображение, мышление, прививают навыки культуры и творчества.

Конечно, дети любят рисовать, но как это отразится на их дальнейшей профессиональной деятельности? Ведь даже после получения достойного образования в художественных вузах мало кто станет признанным художником. Это понимают и родители, которые отдают детей в художественные школы или студии. Как соединить все те моменты, которые позитивно влияют на жизнь подрастающего человека, обогащают его духовно и нравственно, и целесообразность, профессиональную востребованность и проекцию на будущее.

Одной из современных, актуально востребованных форм дополнительного образования является мультипликация и анимация, которые занимают технику создания визуальных образов. Искусство визуализации сегодня вполне комфортно чувствует себя в пространстве компьютерных технологий. Здесь и видится выход в различные сферы дальнейшей профессиональной деятельности: графический дизайн, реклама, брендинг, моушн-дизайн, компьютерные игры и др.

Обзор литературы

Использование мультипликации и анимации в образовании связано с особенностями ее образно-выразительных средств. Ученые разных направлений – педагоги, искусствоведы, дизайнеры, разработчики информационных технологий - рассматривали возможности применения анимации в учебном процессе (Ю.И.Богатырева, Р.П.Гарифуллина, Ю.П.Ерегина, И.А.Кононыгина, Л.Д.Ситникова, Е.А.Левашова и др.).

В ходе проведения исследований влияния мультфильмов на детей ученые (А.Ф.Бурухина, Е.М.Головкина, Р.Г.Казакова, Н.А.Коростелева, Ю.Е.Красный, Н.Г.Кривуля, Л.И.Курдюкова и др.) установили, что мультфильмы, которые соответствуют стандартам качества, применяемым

к произведениям для детей, обладают высоким образовательным потенциалом, способствуют формированию у детей системы представлений о предметах и явлениях окружающего мира, развитию творчества, усвоению нравственных ценностей и норм поведения, выполняют просветительские и дидактические функции [2, 12].

Мультипликация как вид киноискусства всегда была интересна детям. Она и сегодня привлекает не только детей, но и взрослых своим художественным языком, где совмещается увлекательный сюжет, забавные и необычные персонажи, цвет, музыка, графика и множество других зрелищных средств. Но не только специфический язык так воздействует на зрителя. В мультфильмах очевидно проступают нравственные категории добра и зла, их противостояние и обязательная победа добра над злом. Это мечта о справедливом мире, который является идеалом для подрастающего поколения.

В середине 20 века мультипликация становится видом детского творчества, когда дети под руководством педагогов в изостудиях, фотокружках, киносекциях начинают создавать собственные мультфильмы в жанре рисованной («ручной») анимации [5, 6, 7, 8]. Появляется даже такое название как «мультипликационная педагогика», которую Ю.Е.Красный и Л.И.Курдюкова считают педагогикой будущего [6].

Развитие цифровых технологий, использование различных видов компьютерной графики еще более усилило интерес к анимации [11]. При этом создалась «иллюзия», что это теперь доступно каждому, кто умеет работать в компьютерной программе. Однако «красивая картинка» требует усилий и немалых, особенно важна в этом деле усидчивость, терпение, напряженная многочасовая работа, внимание к деталям, талант, художественное чутье, чувство вкуса, а также знание законов физики, математики, анатомии и других наук.

С развитием компьютерных технологий начинает применяться обучающая анимация, которая рассматривается как образовательная технология, имеющая свои этапы: от составления сценария, выбора (придумывания) героя, до создания анимированного образа и показа фрагмента (фильма) на экране монитора в цифровом формате. Специалисты утверждают, что детская компьютерная анимация представляет собой особый вид креативной IT-индустрии, которая получит мощное развитие в будущем [3, 6].

Методы исследования

В ходе исследования использовались следующие методы: изучение источников, ретроспективный, метод контент-анализа и классификации.

Результаты и дискуссии

Рассмотрим подробнее педагогический потенциал компьютерной анимации. Под компьютерной анимацией понимают создание движущихся изображений с помощью компьютера. Нередко анимацию называют мультипликацией. При этом некоторые исследователи под мультипликацией понимают комплекс технических приёмов, где эффект движущихся объектов создаётся «покадрово», «вручную» в рисованном формате, а под анимацией – «оживление», одушевление, когда движение объектов создаётся посредством специальных компьютерных программ [5, с. 48]. Однако, по-нашему мнению, анимация – это классический вид мультипликации, которая тоже может делаться с помощью компьютерных программ как посредством добавления рисунков (рисованная анимация), так и путем преобразования (перемещения, вращения) отдельных частей модели для создания разных действий (перекладная анимация). Именно второй вид компьютерной анимации сегодня более предпочтителен, поскольку позволяет экономить время и добиваться более быстрого результата. Для компьютерной анимации существует специальное компьютерное обеспечение, где с помощью интерактивного интерфейса осуществляется управление перемещением и свойствами графических объектов в виртуальной среде [1, 3].

Занятия компьютерной анимацией влияют на позитивную мотивацию и успеваемость детей и подростков, служат средством воспитания и развития эмоциональной и художественно-творческой сферы личности обучающегося. Однако образовательная эффективность анимации, по мнению исследователей, зависит от того, насколько визуальные эффекты анимации задействуют процессы познания, активизируют мышление и способствуют развитию памяти [13, 14].

Чтобы анимация достигла своего максимального познавательного действия, необходимо соблюдать следующие условия:

- гармоничное сочетание текста и изображения;
- наличие голосового сопровождения;
- небольшой объём информации;
- темп воспроизведения, удобный для восприятия;
- акцентирование учащихся на ключевых элементах;
- интерактивность [15, 16].

Покажем на конкретных примерах, как можно использовать педагогический потенциал компьютерной анимации на занятиях в центрах дополнительного образования.

В ЦРТДиЮ «Созвездие» г. Калуги несколько лет назад было создано нестандартное объединение – мультстудия «ARRTiCOOL -14», где руководители (один из авторов) соединили преподавание гитарного аккомпанемента, литературное чтение и мультипликацию. Идея была проста: предоставить подростку большой выбор специализаций творческой направленности, где он мог бы проявить себя. При этом дети, которые первоначально выбирали для себя компьютерную анимацию, могли перейти в музыканты-исполнители, а компьютерщики-мультипликаторы увлечься рисунком или гитарным аккомпанементом. Так и происходило в дальнейшем. В этом избыточном «творческом материале» была главная педагогическая задумка – позволить ребятам понять, что им действительно интересно, что у них лучше получается. Таким образом, в истоках мультстудии была заложена высокая гуманистическая идея создания Клуба, где дети, разобщенные современными техническими средствами, учились общаться, дружить, слушать друг друга, высказывать свою точку зрения (развивались их гибкие навыки) и при этом могли проявить себя в каком-то конкретном творческом деле.

Так, художественно одаренным детям было предложено попробовать себя в роли концепт-художника или художника-аниматора, где бы они занимались параллельно в двух различных видах анимации – классической покадровой и перекладной. При этом им необходимо было работать в нескольких различных компьютерных программах: Photoshop, Illustrator – программы для работы, соответственно, с растровой и векторной графикой, TVP animation или Krita – покадровая анимация, -Moho 14 – перекладная анимация, программы для обработки звука, например Sound Forge или RX Audio Editor, программы-конвертеры, монтажные программы – Da Vinci Resolv или Adobe Premiere, программы для скульптинга, которые помогают изучать анатомию человека, – Sculptris, Blender и т. д. О том, сколько сложностей встречается на этом пути, мы уже писали [4]. Но все-таки за год обучения дети выполнили несколько проектов в жанре компьютерной анимации, в том числе «Рыцарский турнир» [9].

Следующим этапом работы в жанре компьютерного дизайна стал «графический интенсив»: в Центре одаренных детей «Сокол» проходила профильная смена «Теория большого

взрыва», где в течение шести дней талантливые старшеклассники г. Калуги и Калужской области вместе со своими наставниками-педагогами занимались исследованиями, проводили опыты, разбирали социально-значимые вопросы, снимали ролики, брали интервью. Здесь же они должны были научиться основам анимации и защитить свои проекты.

Содержание обучения компьютерной анимации проходило несколько этапов.

На 1-м этапе важно было научиться представление у детей об основных анатомических объёмах головы человека, что необходимо для создания антропоморфного персонажа. Обучение рисунку – сложный многослойный процесс. Сначала это линейный рисунок головы персонажа, который базируется на древнегреческих

канонах, имеет определённые пропорции, что необходимо освоить ученику. Выглядит это примерно так (рисунок 1)

Конечно, это обучающая схема, так персонажа не создают, пропорции могут быть изменены: нос может стать огромным, крючковатым, как картошка и т.д. Но начинать работу с рисунком нужно с канона, соблюдая все необходимые правила «письма».

На 2-м этапе нужно переходить к объёмам (лепке). Объём создаётся переходом от света к тени. Например, изогнутая линия глаза – это плоскость, отвернутая от света. При этом двигаться следует от крупных частей к деталям, т.е. сначала выделить выступающие части лица человека: скулы, надбровные дуги, нос (рисунок 2).

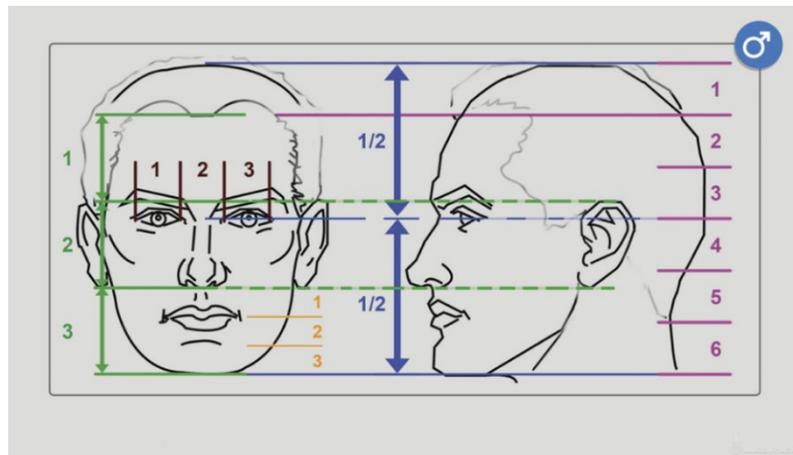


Рисунок 1 – Основа обучения линейному рисунку

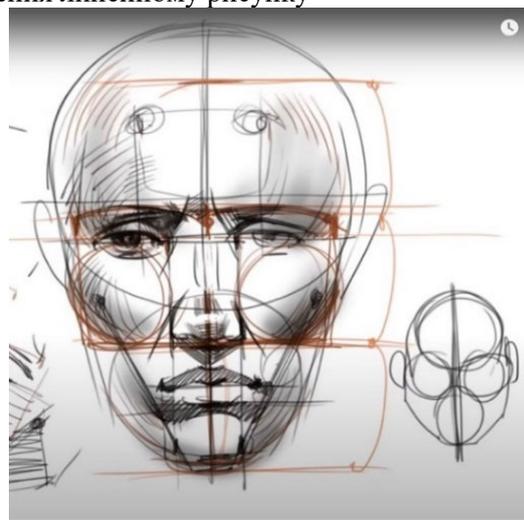


Рисунок 2 – Переход от линии к объёмам

Таким образом, художник-аниматор должен не только уметь рисовать, но и хорошо знать анатомию человека. Понимание пропорций, законов создания объёма (перехода от света к тени), наполняет персонаж «жизненной» силой, пробуждает познавательную активность мозга,

задействует мышление, развивает когнитивные способности школьника.

В работе с объёмами используются компьютерные инструменты. Многие современные анимационные студии (такие как DreamWorks и Pixar) применяют инструменты 3D анимации

для создания персонажей в своих фильмах, лепя их из тысяч крошечных цифровых полигонов и анимируя с помощью компьютерного кода, как марионеток на ниточках. 2D анимация не использует никаких причудливых цифровых моделей или виртуальных пространств, предпочитая более простой подход: просто рисуем кадры каждой сцены, а остальное позволяет нашему мозгу заполнить». [1]

Наиболее простой компьютерной программой, которая подойдет детям для понимания пропорций объемов головы человека, является Sculpttris, с помощью нее можно лепить персонажей прямо на экране монитора.

Основная задача – вылепить лицо человека (мужчины) в программе Sculpttris, для этого выполняется специально упражнение со сферой

(рисунок 1). С помощью нескольких несложных инструментов создаются объемы: сначала нос, затем другие выступающие части лица (рисунок 4, 5). На заключительных этапах проводится работа с деталями: формируются веки, делается разрез глаз, рта (рисунок 6).

Следующий этап работы можно охарактеризовать как создание образа, где используется принцип от крупного плана – к деталям. (Рисунок 5, 6)

Таким образом, на занятиях по рисунку головы человека (персонажа) учащийся должен исходить из основных объемов головы человека, начинать рисунок общими формами, моделируя их тенями, а впоследствии переходить к деталям. В результате получается такой персонаж (рисунок 7), которого можно раскрасить (рисунок 8).

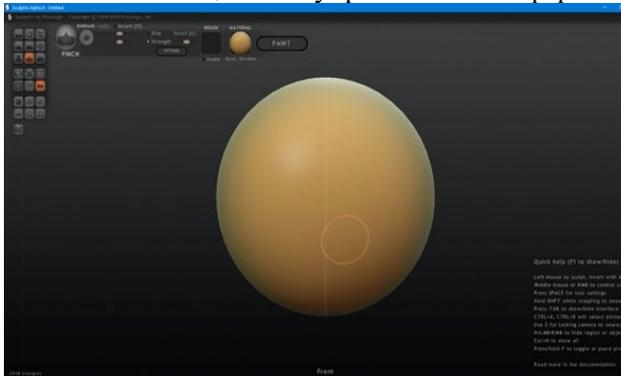


Рисунок 3 – Сфера

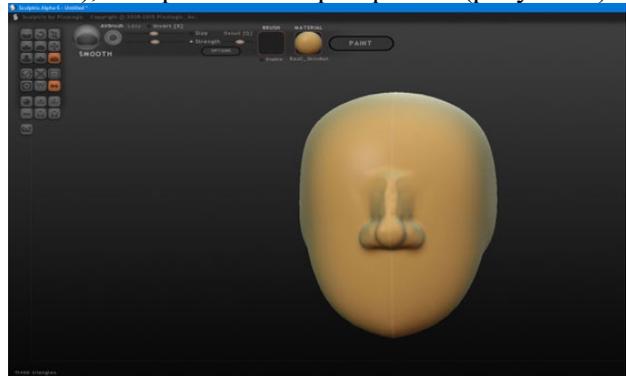


Рисунок 4 – Нос

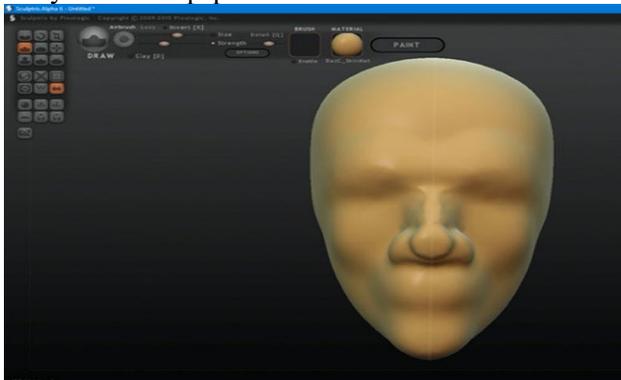


Рисунок 5 – Основные объёмы: надбровные дуги, скулы, область рта, подбородок

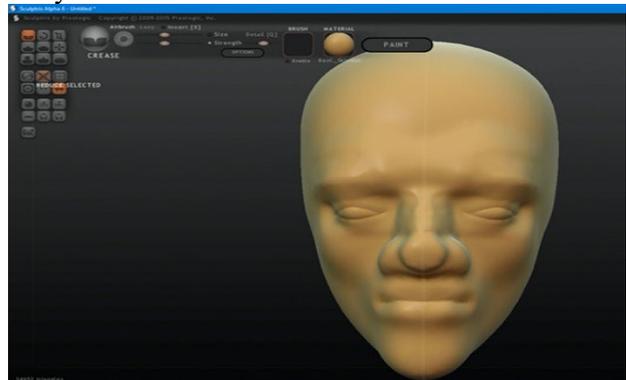


Рисунок 6 – Разрез глаз, разрез рта



Рисунок 7 – Готовый персонаж

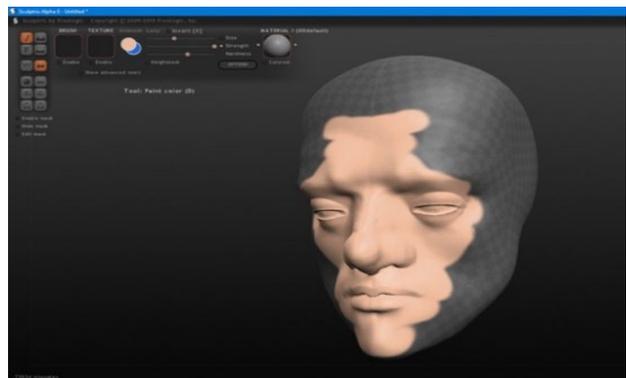


Рисунок 8 – Разукрашенный персонаж

Пользу упражнения по компьютерному рисунку головы трудно переоценить, так как у ребенка начинает развиваться пространственное мышление, без которого и в рисованной, и в перекладной анимации обойтись невозможно. Пространственное мышление можно развивать и традиционно, при помощи рисования гипсовых примитивов – шара, конуса, цилиндра, куба. Необходимо также развивать глазомер школьников. Глазомер можно развивать простым, но очень действенным способом – определять расстояние на глаз (как рекомендовал Леонардо да Винчи). Здесь можно использовать соревновательный момент – попросить учеников определить на глаз высоту парты, ширину доски, размер окна и т.п.

Работа в жанре компьютерной анимации затрагивает не только нравственно-волевою и эмоциональную сферу детей, но и предоставляет широкие возможности для освоения разных предметных областей – рисунка, анатомии, математики, физики, что активизирует процесс познания, развивает когнитивные способности обучающихся.



Рисунок 7 – Технология создания объёма в дереве

Как мы говорили вначале, дети приходят на занятия в студии, не всегда отчетливо осознавая свои склонности и возможности. Но в процессе обучения, которое предоставляет широкий спектр выбора направлений, как это происходит в мультстудии «ARRTiCOOL -14» в центре «Созвездие», нередко меняют ориентиры, чему способствуют педагоги, желающие выслушать и понять школьника, пробудить у него интерес к творческой деятельности. Компьютерная анимация является в этом случае действенным инструментом «для развития у детей и подростков

Завершающей стадией обучения стали следующие упражнения: в классической рисованной анимации – отрисовка Gif – файла (ротоскоп) и создание походки персонажа в программе TVP Animation; в перекладной анимации – риггинг персонажа (создание марионетки на основе костной анимации) в программе Moho 14; создание 3D архитектуры в программе ScetchUp для последующего использования в качестве мультипликационного фона; проект скульптинг – цифровая 3D лепка головы человека в программе Sculpttris для изучения анатомии головы человека. Все без исключения школьники, а группа была большая – 13 человек, справились с этим интенсивом и прекрасно защитили свои проекты.

В ходе работы над проектами учащиеся демонстрируют не только владение разными техническими приёмами анимации и компьютерной графики, но и осваивают технологию работы с объёмами в других материалах, например, в дереве (рисунок 7), гипсе, папье-маше (рисунок 8), что безусловно, расширяет диапазон их творческого применения.

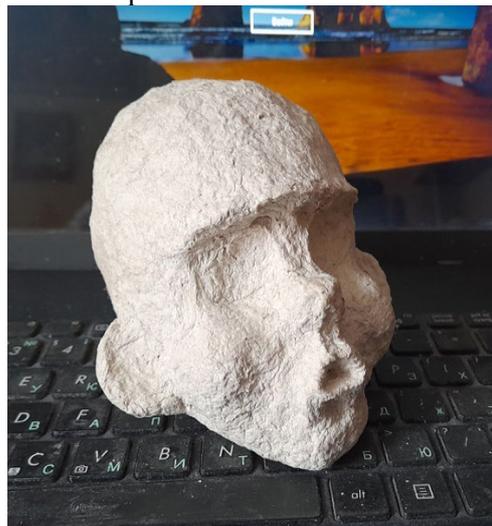


Рисунок 8 – Технология создания объёма в папье маше

навыков коммуникации, социализации, медиа мышления и медиакультуры» [5, с. 46].

Заключение

Таким образом, можно выделить три основных направления использования компьютерной анимации в дополнительном образовании: обучение (с выходом в будущую профессиональную сферу), воспитание (усвоение нравственных и культурных ценностей, развитие личностных качеств) и творческая деятельность (создание проектов в области креативных IT-индустрий).

Педагогический потенциал компьютерной анимации заключается в наглядности, эмоциональном воздействии на обучающихся, формировании мотивации и интереса к учению, расширении объёма знаний в разных областях, познавательной активности, ранней профессионализации, развитии творческих способностей и эстетического художественного вкуса.

Полагаем, что компьютерная анимация как образовательный инструмент будет и дальше развиваться, используя новые визуальные ряды, технические эффекты, способы работы с цветом, светом, пространством, музыкой, а с внедрением искусственного интеллекта выйдет на новый уровень.

Список литературы:

1. Бекназарова, С.С. Компьютерная графика, анимация в качестве инструмента медиаобразования / С.С. Бекназарова // Медиаобразование Таганрог: научная статья в журнале. - Узбекистан: Таганрогский государственный педагогический институт им. А.П. Чехова, 2013. – № 3. – С. 33-36.
2. Гарифуллина, Р.П. Развитие творческих способностей детей младшего возраста посредством компьютерной анимации / Р.П. Гарифуллина // Скиф. 2022. – №3 (67). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-tvorcheskih-sposobnostey-detey-mladshego-vozrasta-posredstvom-kompyuternoy-animatsii> (дата обращения: 09.12.2023).
3. Ерегина, Ю. П. Традиционные виды анимации и современные технологии. Их синтез в образовательном процессе / Ю. П. Ерегина // Вопросы педагогики. 2020. – № 7-2. – С. 34-39.
4. Исаева, Н. А. Инновационные подходы к технико-художественно-музыкальной подготовке детей 10-15 лет в системе дополнительного образования / Н.А. Исаева, А.Н. Музыченко // Журнал педагогических исследований. 2021. – Т. 6, – № 6. – С. 41-45.
5. Карпова, С.И., Муродходжаева, Н.С, Цаплина, О.В., Каитов, А.П. Педагогический потенциал мультипликации в образовании детей дошкольного и младшего школьного возраста // Вестник ТГПУ. 2020. – №6 (212). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskiy-potentsial-multiplikatsii-v-obrazovanii-detey-doshkolnogo-i-mladshego-shkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 09.12.2023).
6. Красный Ю. Е., Курдюкова Л. И. Мультфильм руками детей: книга для учителя. Москва: Просвещение. 1990. –175 с.
7. Кривуля Н. Г. Специфика развития и формирование особенностей отечественной анимационной индустрии в контексте концепции детства. Часть 1 // Наука телевидения. 2018. – № 14.2. – С. 107-135.
8. Левашова Е.А. Из истории анимации и мультимедиа// Преподаватель XXI век. – 2019, – №3. – С. 151 – 158.
9. Музыченко, А. Н. Интегрированный подход в изучении детьми основ компьютерной анимации в системе дополнительного образования / А.Н. Музыченко, Н.А. Исаева // Журнал педагогических исследований. 2022. – Т. 7, – № 5. – С. 63-69.
10. Пассов, Е.И. Иноязычная культура как содержание иноязычного образования // Мир русского слова. – №4, – С. 77-79.
11. Петрова, Н. П., Бондарева, Г. А. Цифровизация и цифровые технологии в образовании // Мир науки, культуры и образования. 2019. – № 5 (78). – С. 353-355.
12. Туякбаева, А. Ш. Анимация как средство формирования мировоззрения детей / А.Ш. Туякбаева, Д.Н. Рахматуллин // Современные проблемы лингвистики и методики преподавания русского языка в ВУЗе и школе. 2022. – № 38. – С. 90-98.
13. Anmarkrud, O, Andresen, A., Braten, I. Cognitive Load and Working Memory in Multimedia Learning: Conceptual and Measurement Issues // Educational Psychologist. 2019. Vol. 54, № 1. P. 61-83.
14. Chen, O, Retnowati, E., Kalyuga S. Element interactivity as a factor influencing the effectiveness of worked example-problem solving and problem solving-worked example sequences // British Journal of Educational Psychology. 2019. Vol. 90, № S1. P. 210-223.
15. Li J., Antonenko P., Wang J. Trends and issues in multimedia learning research in 1996-2016: A bibliometric analysis // Educational Research Review (Educ Res Rev). 2019. Vol. 28. P. 1-21.
16. Mou T. Y., Kao C. P., Lin H. H., Yin Z. X. From action to slowmation: enhancing preschoolers' story comprehension ability and learning intention // Interactive Learning Environments. July 2019. DOI: 10.1080 / 10494820.2019.1635496

N.A. Isaeva, A.N. Muzychenko

PEDAGOGICAL POTENTIAL OF COMPUTER ANIMATION IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL CHILDREN'S EDUCATION

Abstract: The article reveals the pedagogical potential of computer animation in the system of additional education for children of senior school age. The influence of computer animation on positive motivation, the development of the emotional and artistic and creative spheres of students' personality, visual and critical thinking, cognitive activity, imagination and memory is shown.

The technique of creating visual images is based primarily on the principle of clarity, which is given special attention in teaching computer animation. Animation is considered in the article both as a type of cinematic art and as an educational technology. The substantive basis of training is the development and presentation of educational content during computer animation classes at the ARRTiCOOL -14 cartoon studio at the Constellation center in Kaluga and the center for gifted children at the Sokol camp.

Research methods: retrospective, content analysis and classification.

As a result of the study, three main directions for the use of computer animation in children's additional education were identified: training (mastery of various subject areas with access to the future professional field), education (mastery of moral and cultural values, development of personal qualities) and creative activity (creation of projects in the field of creative arts). IT industries).

Key words: additional education, children of senior school age, pedagogical potential, computer animation, visual images, creative activity, emotional sphere.

References:

1. Beknazarova, S.S. Komp'yuternaya grafika, animatsiya v kachestve instrumenta mediaobrazovaniya / S.S. Beknazarova // Mediaobrazovanie Taganrog: nauchnaya stat'ya v zhurnale. - Uzbe-kistan: Taganrogskij gosudarstvennyj pedagogicheskij institut im. A.P. Chexova, 2013. – № 3. – S. 33-36.
2. Garifullina, R.P. Razvitiye tvorcheskix sposobnostej detej mladshogo vozrasta posred-stvom komp'yuternoj animatsii / R.P. Garifullina // Skif. 2022. – №3 (67). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitiye-tvorcheskix-sposobnostey-detey-mladshogo-vozrasta-posredstvom-kompyuternoy-animatsii> (data obrashheniya: 09.12.2023).
3. Eregina, Yu. P. Traditsionny'e vidy' animatsii i sovremenny'e texnologii. Ix sintez v ob-razovatel'nom processe / Yu. P. Eregina // Voprosy' pedagogiki. 2020. – № 7-2. – S. 34-39.
4. Isaeva, N. A. Innovatsionny'e podxody' k texnichesko-xudozhestvenno-muzy'kal'noj podgo-tovke detej 10-15 let v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya / N.A. Isaeva, A.N. Muzy'-chenko // Zhurnal pedagogicheskix issledovaniy. 2021. – T. 6, – № 6. – S. 41-45.
5. Karpova, S.I., Murodxodzhaeva, N.S., Czaplina, O.V., Kaitov, A.P. Pedagogicheskij poten-cial mul'tiplikatsii v obrazovanii detej doshkol'nogo i mladshogo shkol'nogo vozrasta // Vestnik TGPU. 2020. – №6 (212). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskij-potentsial-multiplikatsii-v-obrazovanii-detey-doshkolnogo-i-mladshogo-shkolnogo-vozrasta> (data obrashheniya: 09.12.2023).
6. Krasnyj Yu. E., Kurdyukova L. I. Mul'tfil'm rukami detej: kniga dlya uchitelya. Moskva: Prosvesh-chenie. 1990. –175 s.
7. Krivulya N. G. Specifika razvitiya i formirovanie osobennostej otechestvennoj anima-cionnoj industrii v kontekste koncepcii detstva. Chast' 1 // Nauka televideniya. 2018. – № 14.2. – S. 107-135.
8. Levashova E.A. Iz istorii animatsii i mul'timedia// Prepodavatel' XXI vek. – 2019, – №3. – S. 151 – 158.
9. Muzy'chenko, A. N. Integrirovannyj podxod v izuchenii det'mi osnov komp'yuternoj ani-matsii v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya / A.N. Muzy'chenko, N.A. Isaeva // Zhurnal pedagogicheskix is-sledovaniy. 2022. – T. 7, – № 5. – S. 63-69.
10. Passov, E.I. Inoyazy'chnaya kul'tura kak sodержание inoyazy'chnogo obrazovaniya // Mir rus-skogo slova. – №4, – S. 77-79.
11. Petrova, N. P., Bondareva, G. A. Cifrovizatsiya i cifrovye texnologii v obrazovanii // Mir nauki, kul'tury' i obrazovaniya. 2019. – № 5 (78). – S. 353-355.
12. Tuyakbaeva, A. Sh. Animatsiya kak sredstvo formirovaniya mirovozzreniya detej / A.Sh. Tuyak-baeva, D.N. Raxmatullin // Sovremenny'e problemy' lingvistiki i metodiki prepodavaniya russkogo yazy'ka v VUZe i shkole. 2022. – № 38. – S. 90-98.

13. Anmarkrud O, Andresen A., Braten I. Cognitive Load and Working Memory in Multimedia Learning: Conceptual and Measurement Issues // Educational Psychologist. 2019. Vol. 54, № 1. P. 61-83.
14. Chen O, Retnowati E., Kalyuga S. Element interactivity as a factor influencing the effectiveness of worked example-problem solving and problem solving-worked example sequences // British Journal of Educational Psychology. 2019. Vol. 90, № S1. P. 210-223.
15. Li J., Antonenko P., Wang J. Trends and issues in multimedia learning research in 1996-2016: A bibliometric analysis // Educational Research Review (Educ Res Rev). 2019. Vol. 28. P. 1-21.
16. Mou T. Y., Kao C. P., Lin H. H., Yin Z. X. From action to slowmation: enhancing preschoolers' story comprehension ability and learning intention // Interactive Learning Environments. July 2019. DOI: 10.1080 / 10494820.2019.1635496

Статья поступила в редакцию 11.09.2023

УДК 374

Т.В. Дьячкова, М.Е. Архипов

**ВСТРЕЧА С ЛИЧНОСТЬЮ КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫБОРА:
НА ПРИМЕРЕ ТУЛЬСКОЙ ОБЛАСТНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ШКОЛЫ
«ПРОУЧИТЕЛЬСТВО»**

Аннотация: В статье рассматривается проблема формирования у старшеклассников осознанного профессионального выбора. Авторы представляют полученные результаты эмпирического изучения влияния личности значимого Другого на выбор подростками собственного профессионального пути в рамках реализации дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ Тульской областной педагогической школы «ПРОУЧИТЕЛЬСТВО». Встреча подростков с личностью преподавателя в ходе реализации программы профильной подготовки в Школе способствует пониманию основных и частных методов и приёмов в заданиях практической направленности, активизирует у старшеклассников процесс личностного, жизненного и профессионального самоопределения, в рассмотрении основных направлений деятельности современного учителя-предметника и имеет профориентационную направленность.

Авторами предлагаются различные аспекты деятельности преподавателей Школы по выстраиванию одного из типов образовательных встреч как «встреча с личностью» посредством деятельностного общения подростков с представителями педагогического сообщества региона и студентами.

В работе делается вывод о том, что системные встречи, реализуемые посредством межпоколенного взаимодействия, являются эффективной практикой профориентационной работы с подростками и молодёжью.

Ключевые слова: личность, образовательная встреча, подросток, профессиональный выбор.

«Учитель не только даёт знания, он оказывает и колоссальное влияние на формирование личности учеников, на их мировоззрение и систему ценностей»

В.В. Путин

(заседание президиума Государственного Совета по вопросу о задачах субъектов Российской Федерации в сфере общего образования август 2021 года)

Поиск себя в профессии ребенок начинает в раннем возрасте. Сначала это неосознанный выбор, чаще связанный с эмоциональным восприятием профессиональной деятельности взрослого человека, но со временем, более полно представляя социальные процессы в обществе и учитывая свои личные способности и желания, у подростка, формируются определённые профессиональные предпочтения. Помочь сделать правильный выбор – это задача многих социальных институтов, при этом важна роль личности, транслирующей путь собственного профессионального становления и профессиональный расцвет. Спектр педагогических профессий сегодня достаточно разнообразен – это учитель-предметник, педагог дополнительного образования, педагог-психолог, социальный педагог и др. Безусловно, выбор подростка в пользу педагогической деятельности не должен быть спонтанным или навязанным, а должен стать высокомотивированным с полным представлением о профессии и требованиях, которые предъявляются к

личностным и профессиональным качествам современного педагога. Педагога как личности – «человека, свободно и ответственно определяющего свое отношение к миру, людям и к самому себе» [9].

Основы понимания профессионального самоопределения, заложенные российскими учеными: Б.Г.Ананьевым, С.Я.Батышевым, Т.Ю.Ломакиной, А.М.Новиковым, Н.С.Пряжниковым, С.Н.Чистяковой и др., представлены в работах авторов как сложный процесс смены выбора позиций, формирования и трансформации отношений, развития рефлексии, умения соотносить собственные потребности и реальные условия профессиональной деятельности.

Ориентация на реализацию одной из ведущих целей развития современного дополнительного образования детей как «вовлечение обучающихся в программы и мероприятия ранней профориентации, обеспечивающие ознакомление с современными профессиями и профессиями будущего, поддержку профессионального

самоопределения, формирование навыков планирования карьеры, включающие инструменты профессиональных проб» [5], позволила разработать и реализовать в регионе комплексную дополнительную общеразвивающую программу Тульской областной педагогической школы «PROучительство» (далее – Школа).

Очевидно, что выбор старшеклассниками педагогических профессий должен быть подкреплен дополнительными «красками», на которых и сконцентрировано внимание при выборе содержания деятельности Школы. Актуальность данного направления деятельности обусловлена его практической значимостью, заключающейся в приобщении старшеклассников к миру педагогических профессий, традициям российской и зарубежной педагогики, что способствует самоопределению и помогает ребенку осознать соответствие профессионального выбора личностным особенностям.

Необходимо отметить, что программа Школы реализуется в рамках трехстороннего соглашения между министерством образования Тульской области, ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» и ГОУ ДПО ТО «Институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Тульской области», предметом настоящего соглашения является сотрудничество сторон при осуществлении совместной деятельности, направленной на развитие педагогического образования в Тульской области. Социальным партнером Школы на сегодняшний день является Ассоциация педагогических работников Тульской области по содействию развития региональной системы образования, что позволяет на 100% обеспечить на жизненном пути наших обучающихся образовательную встречу с интересными личностями, оказывающими существенное влияние на подростка, нередко изменяя его поведение, мировоззрение и (в нашем случае) даже предопределяя профессиональное будущее.

Содержание деятельности по программе строится на принципах последовательности, системности, связи теории с практикой, доступности, наглядности, перехода от обучения к самообразованию, учёта индивидуальных особенностей старшеклассников. Участники программы совместно определяют цели и предмет своей деятельности. При разработке программы учитывались принципы, особо актуальные для дополнительного образования детей: природосообразности, культуросообразности, интерактивности, свободы выбора и вариативности.

Обозначим, что обучающимися Школы являются старшеклассники образовательных организаций из различных муниципальных образований региона. Экспресс-диагностика позволила нам выделить три категории обучающихся, которые приходят на реализацию программы Школы:

1. испытывающие спонтанный интерес «попробую, что там?» (20%),
2. пришедшие «за компанию» с одноклассниками или другом (74%),
3. определившиеся с выбором профессии педагога (6% с уверенностью утверждают, что планируют выбрать педагогическую стезю и связать свою жизнь с образованием региона).

Данные выше обозначенной ежегодной экспресс-диагностики в группах обучающихся Школы в рамках дополнительного образования детей вполне сопоставимы с данными опроса старшеклассников по национальному проекту «Образование» Министерства просвещения РФ, в котором обозначено 90% старшеклассников, затрудняющихся в выборе профессии.

В этой связи нам показалась очень близка мысль М.И.Рожкова, о том, что именно «дополнительное образование направлено на решение экзистенциальной задачи воспитания, состоящей в формировании готовности обучающегося осмыслить свое предназначение, принять на себя ответственность за построение своей судьбы» [8, с. 74], в том числе и профессиональной (от авторов).

Таким образом, перед нами стояла задача организовать в логике дополнительного образования детей продуктивную творческую деятельность подростков в Школе, чтобы иметь возможность:

- выстроить индивидуальный образовательный маршрут для каждого участника программы;
- представить подросткам лучшие педагогические практики региона;
- разрешить совместно со старшеклассниками возникшие у них при выборе профессионального пути противоречия.

Обращение к предложенной в работах И.В.Ивановой идее педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании детей, позволило нам конструировать событийную воспитательную среду областной педагогической Школы, «основанной на целенаправленной сопряжённости развития ценностно-смысловой сферы и рефлексии старшеклассников» [4, с. 51] при участии личностно-

значимого Взрослого – «действенного источника передачи социокультурного опыта, эффективного воспитателя» [10, с. 143].

В свою очередь, обозначенные и описанные в исследовании Д.В. Григорьева типы образовательных встреч при формировании базовых мотивов участия подростков в продуктивной деятельности как «встреча с текстом», «встреча с условной позицией» и «встреча с личностью» адаптированы нами при построении содержания программы Школы [2, с. 258].

Как показало наше исследование, среди вышеперечисленных видов образовательных встреч в подростковой среде сегодня особенно востребованы «встречи с личностями». Развитие практики реализации подобного рода событий при участии интересных личностей – победителей национального проекта «Образование», конкурсов профессионального мастерства «Призвание учителя», «Сердце отдаю детям», «Учитель здоровья» и др., участников и руководителей предметных Ассоциаций и активных представителей регионального клуба «Учитель года», школьными библиотекарями, преподавателей ведущих ВУЗов региона – по мнению самих респондентов, дает старшеклассникам ускоренность и осознанность в профессиональном выборе, возможность разновозрастного диалога; формируют и развивают опыт ведения и участия в дискуссионных площадках и дебатах.

Как показывают результаты опросов 67 % выпускников педагогической Школы готовы выстраивать со взрослыми открытый диалог и поделиться своими проблемами с ними. Значительным шагом в ходе реализации программы Школы было привлечение к ее работе выпускников – сегодняшних студентов Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого и Тульского педагогического колледжа, сделавшим свой осознанный профессиональный выбор и развившим собственные педагогические способности благодаря системным занятиям в Школе «ПРОучительство».

Открытый диалог с представителями педагогического сообщества региона «на равных» позволяет продемонстрировать им не только свои достижения в профессии, но вывести конструктивный диалог с подростками на преодоления на пути к этим достижениям. Преодоление трудностей, а не страх перед ними – вот основная цель большинства участников таких встреч, вот та жизненная позиция, которую по мнению самих педагогов надо вырабатывать в подростке. Статусная значимость гостей подкрепляется их авторитетом среди педагогического сообщества

Тульской области и эмоциональной привлекательностью для старшеклассников. Согласно программному содержанию Школы, «педагогости» и студенты педагогического университета им. Л.Н. Толстого выстраивают с подростками доверительный разговор о существующих сложностях в педагогической профессии и студенческой жизни, акцентируя ход встречи на способах их преодоления.

И именно в данной ситуации проявляется позиция педагога-гостя, когда каждый участник встречи может наблюдать его субъективный выбор, определить, как отмечает Л.Г. Логинова, что «именно для педагога значимо в профессиональной деятельности, что ожидать от принятых им задач, и каковы будут последствия от этого выбора по отношению к сохранению или изменению его статуса... и насколько неизменным остается отношение педагога к каждому ребенку как к «Человеку» и «рядом – наравне – совместно» с ним» [6, с. 70].

Целесообразно обратить внимание на то, что работа в Школе ведущих преподавателей ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО» и ФГОУ ВО «Тульский государственный педагогический институт им. Л.Н. Толстого» дает подросткам возможность познакомиться с педагогами-профессионалами, российскими исследователями – кандидатами педагогических, психологических, биологических наук, позволяет не только детально изучить профильные предметы, выработать устойчивый познавательный интерес к выбранному направлению подготовки, мотивировать ответственное отношение к процессу обучения, но и познакомиться с их собственным путем развития в профессии при условии обозначения личностно-профессиональных позиций педагога как «относительно устойчивой системы доминирующих установок, убеждений, волевого и эмоционально-оценочного отношения педагога к профессиональной деятельности, ее смыслу ...» [3, с. 100].

Встреча подростков с личностью преподавателя в ходе реализации программ профильной подготовки в Школе способствуют пониманию основных и частных методов и приёмов в заданиях практической направленности, активизирует у старшеклассников процесса личностного, жизненного и профессионального самоопределения, в рассмотрении основных направлений деятельности современного учителя-предметника и имеет профориентационную направленность. Большим подспорьем в этом направлении работы явилось обращение педагогов-гостей Школы к материалам «Атласа новых профессий. 3.0» как инструмента профориентации.

В рамках программа была предпринята попытка «встречи с личностями» в истории педагогики и знакомство с педагогическим наследием великих педагогов – наших земляков: К.Д.Ушинским, Л.Н.Толстым, В.А.Жуковским. В модуль «Педагогика: наука или искусство» включены темы «Занятие-экскурсия в музей истории развития образования в Тульской области»; «Педагог сквозь года и эпохи»; «Гид по педагогическим профессиям». Атлас профессий 3.0.; «Выдающиеся педагоги прошлого и настоящего» и др.

Обращает на себя внимание тот факт, что большая часть занятий с подростками реализуется на базе Музея развития образования в Тульской области (далее – Музей). Погружение старшеклассников в иную социокультурную среду дает возможность в ходе экскурсий черпать из первоисточников Музея богатейший материал для реализации программы в духе региональных традиций. Акцент делается на том, чтобы выстроить отношение участников к материалу экскурсии и дать всему этому собственную оценку на этапе рефлексии и сквозь призму собственной деятельности на занятии и заложенных в ее основу ценностей и смыслов.

Таким образом, следуя идее А.С.Макаренко о том, что именно отношения составляют истинный объект педагогической работы [7, с. 191] мы активно внедряем в практику работы Школы «встречи с личностью», дающие старшеклассникам возможность сущностного понимания важности и ценности для общества профессии педагога. В идеале общение ребят с интересной личностью не ограничивается формальными рамками занятия: рассказ о биографических фактах, выполнение заданий и др., а выстраивается по инициативе самих «педагогов-гостей» Школы в формате неформальной встречи с подростками, где есть место «помощи ребенку совершить в жизни самый трудный выбор – выбор быть человеком» [1, с. 364].

Образовательные встречи с интересными личностями способствовали созданию разнообразных творческих продуктов совместной деятельности взрослых и ребят: тематические эссе;

сборники сказок и стихотворений о педагоге и педагогике; серия педагогических ситуаций; эскизы «Школ будущего»; профессиограмма и кодекс профессиональной чести современного педагога; проекты и исследовательские работы; изготовленные своими руками пособия в мастерской «У Марии Монтессори»; сценарии творческих событий; кроссворды и интерактивные задания.

Приведем примеры «Вредных советов для педагогов» от воспитанников Школы:

*1. Если день последний в школе,
Летний отдых тут, как тут.
Просто так время не тратьте,
А контрольную поставьте.
Будет рада детей тройка,
Что в журнале опять двойка.*

*2. Если злая вдруг соседка,
Утром сильно нагрубит.
Все в себе Вы не держите.
А скорее к детям в класс,
Что-то также им скажите!*

Нам было интересно, меняются ли предпочтения старшеклассников на протяжении двух лет в ходе реализации программы, как оказалось меняются. По мнению самих ребят, именно встречи с интересными людьми стали отправной точкой их профессионального выбора. Общение с лучшими представителями педагогического сообщества региона позволили им погрузиться в мир профессии педагога на примере представленного им реального профессионального пути, найти значимых других среди взрослых, обрести уверенность в своих силах, открыть в себе педагогические склонности и осуществить профессиональные пробы.

Таким образом, гипотетическое предположение о том, что разработка программы Тульской областной педагогической школы «ПРОучительство» и деятельностное включение подростков в ее реализацию способствовало развитию осознанного интереса обучающегося к профессии педагога.

Список литературы:

1. Асмолов, А.Г. Образование как расширение возможности развития: от диагностики отбора к диагностике развития [Текст] / А.Г. Асмолов, Г.А. Ягодин // Вопросы психологии. – 1992. – № 1. – С. 363-367.
2. Григорьев, Д.В. Развитие культуры воспитания в образовании / Д.В. Григорьев. – Москва: Издательство «Перо». 2022. – 496 с.
3. Дьячкова, Т.В. Социально-педагогические условия развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей/ Дьячкова Т.В. // Вестник педагогических наук. – 2021. – № 4. – С. 99-104.

4. Иванова, И.В. Рефлексивно-ценностный подход к педагогическому сопровождению саморазвития подростков в дополнительном образовании // Теоретические основания педагогического сопровождения саморазвития подростков; под ред. И. В. Ивановой. Москва: КноРус. 2020. – С. 50–88.
5. Концепция развития дополнительного образования детей до 2030 года: распоряжение Правительства Российской Федерации от 31.03.2022 г. № 678-р // Официальный сайт Правительства Российской Федерации. URL: <http://static.government.ru/media/files/3f1gkklAJ>
6. Логинова, Л.Г. Нужна ли программа воспитания для дополнительного образования детей? // Журнал педагогических исследований. 2021. – Т. 6, – № 5. – С. 69–74. URL: <https://znanium.com/read?id=390359&pagenum=69>.
7. Макаренко, А.С. Педагогические сочинения: в 8 томах. Том 4. – Москва: Просвещение. 1984. – 400 с.
8. Рожков, М.И. Концепция экзистенциальной педагогики // Ярославский педагогический вестник. – 2002. – № 4 (33). С. 73–77.
9. Степанов, П.В. Словарь-справочник по теории воспитательных систем / Сост. П.В. Степанов. Изд. 2-е, доп. и перераб. – Москва: Педагогическое общество России, – 2002. – 33 с.
10. Шакурова, М.В. Социально-педагогические условия становления социокультурной идентичности личности: монография / М.В. Шакурова. – Воронеж: ВГПУ. 2006 – 200 с.

T.V. Dyachkova, M.E. Arkhipov

**MEETING WITH A PERSONALITY AS A CONDITION FOR PROFESSIONAL CHOICE:
ON THE EXAMPLE OF THE TULA REGIONAL PEDAGOGICAL SCHOOL
«PRO-TEACHING»**

Abstract: The article discusses the problem of forming a conscious professional choice among high school students. The authors present the results of an empirical study of the influence of the personality of a significant Other on adolescents' choice of their own professional path within the framework of the implementation of additional general education general development programs of the Tula Regional Pedagogical School "PROteaching". The meeting of adolescents with the personality of the teacher during the implementation of the specialized training program at the School contributes to the understanding of basic and particular methods and techniques in practical tasks, activates the process of personal, life and professional self-determination among high school students, in considering the main areas of activity of a modern subject teacher and has a career guidance orientation.

The author proposes various aspects of the activities of the School's teachers in building one of the types of educational meetings as a "meeting with a person" through active communication between teenagers and representatives of the region's teaching community and students.

The paper concludes that systemic meetings implemented through intergenerational interaction are an effective practice in career guidance work with adolescents and young people.

Key words: personality, educational encounter, teenager, professional choice.

References:

1. Asmolov, A.G. Obrazovanie kak rasshirenie vozmozhnosti razvitiya: ot diagnostiki otbora k diagnostike razvitiya [Tekst] / A.G. Asmolov, G.A. Yagodin // Voprosy` psixologii. – 1992. – № 1. – S. 363-367.
2. Grigor`ev, D.V. Razvitie kul`tury` vospitaniya v obrazovanii / D.V. Grigor`ev. – Moskva: Izdatel`stvo «Pero». 2022. – 496 s.
3. D`yachkova, T.V. Social`no-pedagogicheskie usloviya razvitiya lichnostno-professional`noj pozicii pedagoga dopolnitel`nogo obrazovaniya detej/ D`yachkova T.V. // Vestnik pedagogi-cheskix nauk. – 2021. –№ 4. – S. 99-104.
4. Ivanova, I.V. Refleksivno-cennostny`j podxod k pedagogicheskomu soprovozhdeniyu samo-razvitiya podrostkov v dopolnitel`nom obrazovanii // Teoreticheskie osnovaniya pedago-gicheskogo soprovozhdeniya samorazvitiya podrostkov; pod red. I. V. Ivanovoj. Moskva: KnoRus. 2020. – S. 50–88.
5. Konceptiya razvitiya dopolnitel`nogo obrazovaniya detej do 2030 goda: rasporyazhenie Pravitel`stva Rossijskoj Federacii ot 31.03.2022 g. № 678-r // Oficial`ny`j sajt Pra-vitel`stva Rossijskoj Federacii. URL: <http://static.government.ru/media/files/3f1gkklAJ>

6. Loginova, L.G. Nuzhna li programma vospitaniya dlya dopolnitel'nogo obrazovaniya detej? // Zhurnal pedagogicheskix issledovaniy. 2021. – Т. 6, – № 5. – С. 69–74. URL: [https://znanium.com/read?id=390359 &pagenum=69](https://znanium.com/read?id=390359&pagenum=69).
7. Makarenko, A.S. Pedagogicheskie sochineniya: v 8 tomakh. Tom 4. – Moskva: Prosveshhenie. 1984. – 400 s.
8. Rozhkov, M.I. Konceptiya e'kzistencial'noj pedagogiki // Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik. – 2002. – № 4 (33). С. 73–77.
9. Stepanov, P.V. Slovar'-spravochnik po teorii vospitatel'ny'x sistem / Sost. P.V. Stepanov. Izd. 2-e, dop. i pererab. – Moskva: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, – 2002. – 33 s.
10. Shakurova, M.V. Social'no-pedagogicheskie usloviya stanovleniya sociokul'turnoj iden-tichnosti lichnosti: monografiya / M.V. Shakurova. – Voronezh: VGPU. 2006 – 200 s.

Статья поступила в редакцию 27.09.2023

УДК 37.048.45

Ю.С. Сазонова

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СЕЛЬСКИХ ШКОЛЬНИКОВ: РЕЗУЛЬТАТЫ ДИАГНОСТИКИ И ПРОГНОЗ РАЗВИТИЯ

Аннотация: В статье представлены подходы современных исследователей к определению сущности профессионального самоопределения, раскрываются особенности профессионального самоопределения в подростковом и раннем юношеском возрасте. Проведен анализ особенностей сельского уклада, определяющих специфику функционирования сельских школ и процесса выбора будущего профессионально-трудового пути обучающимися.

Приводятся результаты диагностики профессионального самоопределения обучающихся сельской школы, расположенной в районном центре (поселке городского типа). В исследовании установлено, что доминирующую роль при выборе школьниками будущей профессиональной сферы играют мотивы, связанные с социально-экономической ситуацией в стране. Среди преобладающих мотивов выбора будущей профессии отмечены достойный уровень оплаты труда, высокий уровень жизни, востребованность на рынке труда выбранной специальности.

Анализируя результаты диагностики, мы пришли к выводу о том, что преобладающим типом личности среди испытуемых является реалистичный тип, ориентированный на настоящее с развитыми моторными навыками и пространственным воображением, отличающийся выраженными социальными умениями (коммуникативными навыками, стремлением к лидерству, потребностями в социальных контактах) – таких детей в выборке исследования 63 %.

Проведённое исследование подтвердило значимость профориентационной работы в сельской школе и важность создания профильных классов для успешного профессионального самоопределения обучающихся сельской школы.

Ключевые слова: обучающийся, профессиональное самоопределение, самоопределение личности, профориентационная работа, сельская школа.

Введение

Актуальность профессионального самоопределения обучающихся в современных реалиях развития общества обусловлена стремительным социально-экономическим ростом, влекущим за собой глобальные изменения на рынке труда. Развитие новых высокотехнологичных отраслей экономики приводит к появлению новых профессий и специальностей, механизация, компьютеризация трудовой деятельности детерминируют утрату значимости некогда популярных трудовых функций. Повсеместное распространение интернета дает возможность подрастающему поколению узнавать о таких профессиях и сферах профессионально-трудовой деятельности, которые отсутствуют в регионе их проживания, но востребованы в других регионах страны или за ее пределами. Благодаря интернету современные обучающиеся могут контактировать с молодыми людьми, являющимися студентами разных образовательных организаций среднего и высшего профессионального образования, узнавать от них об особенностях студенческой жизни. Официальные сайты и официальные сообщества в социальных сетях, имеющиеся у образовательных организаций среднего и высшего профессионального образования, со-

держат много полезной информации для обучающихся, нацеленных на выбор своего будущего профессионально-трудового пути.

Глобальные социально-экономические и научно-технологические трансформации поднимают проблему профессионального самоопределения подрастающего поколения на новый, современный уровень – старшеклассникам важно сегодня не просто определиться со своей будущей профессией или, по крайней мере, с выбором образовательной организации для получения профессионального образования, но и предвидеть, как изменится жизнь общества в ближайшей (3-6 лет – срок получения профессионального образования) и отдаленной (7-12 лет – период вступления в профессионально-трудовую деятельность и первые успехи в ней) перспективе.

Обзор литературы

Несмотря на то, что проблема профессионального самоопределения обучающихся актуальна в свете глобальных социально-экономических изменений последних лет, она не является новой для педагогики и психологии. Это обусловлено тем, что прохождение определённых этапов онтогенеза всегда поднимало перед подростками и юношами вопросы выбора своего дальнейшего профессионально-трудового пути.

Профессиональное самоопределение является своего рода решением глобальных задач определённых возрастных периодов (старшего подросткового, раннего юношеского возраста) и знаменует собой переход от детства к взрослости. Современное состояние рассматриваемой проблемы основано на серьёзных многолетних теоретических, методологических, прикладных исследованиях.

Рассмотрим взгляды некоторых современных исследователей на понимание сути профессионального самоопределения обучающихся.

В зарубежных исследованиях эти вопросы рассматривают С.Аксельрод, Ф.Парсонс, Д.Сьпер, Ж.Холанд, Д.Херм и другие авторы. Проведённый анализ их трудов позволил С.В.Феоктистовой и Д.В.Стариковой сделать вывод о том, что в зарубежных исследованиях круг проблем, связанных с профессиональным самоопределением, как правило, решается в рамках теорий профессионального развития и профориентации [14]. Например, Ф.Парсонс считает профессиональное самоопределение осознанным и рациональным процессом, и если индивидуальные качества человека и требования к профессии совпадают, то это является залогом профессиональной успешности и удовлетворённости профессией [17; 14].

Взгляды отечественных ученых часто соединяют в себе профессиональное и личностное самоопределение, поскольку в личностном становлении обретение профессии и профессиональный путь играют важнейшую роль. В частности, такой позиции придерживается Е.А.Климов, полагая, что профессиональное самоопределение неразрывно связано с личностным развитием человека, а их цели определяются ведущими задачами и потребностями возрастного периода (этапа онтогенеза), который проживается личностью [6].

Н.А.Хаймовская и А.Л.Бочарова видят в профессиональном самоопределении сложный и многоплановый процесс, который не ограничивается непосредственно выбором профессии и определенной последовательностью действий по ее получению. Авторы считают, что профессиональное самоопределение, с одной стороны, зависит от вектора общего личностного развития, с другой стороны, оно способно оказать существенное влияние на дальнейшее развитие личности, внося в него важные изменения. Профессиональное самоопределение исследователи связывают не только с выбором будущей профессии обучающимися, они смотрят на него шире – на разных этапах жизни человек может менять профессиональные мотивы и интересы,

искать себя в новых сферах трудовой деятельности с учётом обретаемых новых жизненных ценностей, пересмотров жизненных приоритетов. В связи с этим исследователи указывают на сложную структуру профессионального самоопределения, выделяя в нем активно-деятельностный, ценностно-смысловой и временной компоненты [15].

И.С.Кон, рассматривая профессиональное самоопределение, говорит о том, что в процессе него личность находится в поиске некоего баланса между внутренними и внешними факторами. К внутренним факторам автор причисляет личностные смыслы – интересы, мотивы, потребности, предпочтения, склонности, возможности, знания, умения; к внешним факторам он относит текущее состояние трудового рынка, материальную обеспеченность, жизненный уклад, взгляды и традиции семьи, наличие образовательных организаций профессионального образования и иные социально-средовые условия, влияющие на реальность обретения выбранной профессии [8].

По мнению О.П.Черных, в профессиональном самоопределении первичны не внешние, а внутренние условия, и потому его следует трактовать как внутриличностный процесс формирования новообразований в виде представлений личности о своем профессиональном становлении, осознания необходимых для этого изменений, активности по отношению к реализации выбранных вариантов будущей профессии [12].

В.Л.Савиных указывает на многоплановость профессионального самоопределения, подчеркивая, как и другие вышеназванные авторы, что оно не является статичным, одномоментным действием. Человек в течение своей жизни может искать профессию, разочаровываться в одних видах труда, увлекаться другими видами труда, выбирать оптимальное соотношение моральной и материальной составляющей той или иной сферы деятельности и так далее. В связи с этим о профессиональном самоопределении следует говорить как о выборе профессии, как о новообразовании личности в онтогенезе (применительно к старшему подростковому и раннему юношескому возрасту, так как оно является одной из возрастных задач для указанных этапов онтогенеза), как о самом процессе овладения профессией и реализации себя в ней, а также как о процессе и результате анализа внутренних ресурсов (последний может продолжаться даже тогда, когда выбор профессии сделан, и трудовая деятельность уже осуществляется) [10].

М.В.Бадашкеев подходит к пониманию сути профессионального самоопределения в аспекте социализации, считая ее одним из ее этапов, в ходе которого личность осознает цели и смысл жизни, ощущает готовность к самостоятельной жизнедеятельности, соотнося при этом внешние (социально-экономические) и внутренние (свои особенности, возможности, качества) условия [1].

При всем разнообразии трактовок профессионального самоопределения общим в них является рассмотрение его авторами в динамике, как процесса встраивания представлений о своей дальнейшей профессионально-трудовой деятельности в примерную модель будущей жизни с учётом своих возможностей, предпочтений, интересов, а также с опорой на реальную картину рынка труда и социально-экономических изменений [5].

Важным нам представляется уточнение о том, что профессиональное самоопределение может осуществляться не только в период приближающегося окончания школьного обучения, но и во взрослом возрасте. Однако для нас в рамках темы исследования представляет интерес именно проблема профессионального самоопределения обучающихся. В связи с этим остановимся на возрастной специфике профессионального самоопределения применительно к подросткам и лицам юношеского возраста. По данным В.Е.Клочко, И.Ю.Кулагиной, первые осознанные шаги в отношении выбора своего дальнейшего профессионального пути осуществляются в подростковом возрасте [7; 9]. Они могут быть основаны как на сложившихся в более ранние этапы онтогенеза (дошкольном, младшем школьном возрасте) мечтах и желаниях «стать кем-то в будущем», так и на интересах и потребностях, возникших именно в подростковый период. Новообразования этого периода онтогенеза на уровне тела (физический рост, гормональная перестройка организма), в социальном развитии (промежуточная позиция между детством и взрослостью), а также в психологическом плане (чувство взрослости, самосознание, интимно-личностное общение со сверстниками как ведущий вид деятельности) являются побуждающей силой выбора дальнейшего жизненного пути в целом и вектора профессионально-трудовой деятельности в частности [7;9].

Однако в силу кризисности подросткового возраста часто профессиональное самоопределение характеризуется неустойчивостью, колебаниями, внешней мотивацией (ориентация на сверстников), категоричностью суждений и так

далее. Более гармоничен в этом отношении следующий этап онтогенеза – ранний юношеский возраст, совпадающий с периодом обучения в 10-11 классах, когда острота реакций, несдержанность снижаются, повышается осознанность и рациональность в вопросах выбора будущей профессии.

Таковы наиболее общие теоретические основы профессионального самоопределения обучающихся. На практике этот процесс у разных подростков и юношей протекает совершенно по-разному, что обусловлено комплексом причин и условий. Мы в нашем исследовании рассматриваем такой фактор, влияющий на профессиональное самоопределение, как проживание в сельской местности и, соответственно, обучение в сельской школе. Остановимся на характеристике феномена российской сельской школы более подробно.

Т.Р. Бочкарева считает отечественную сельскую школу особой формой этносоциальной практики [2], С.И.Заир-Бек, Т.А.Мерцалова, К.М.Анчиков видят в ней скорее культурный феномен [4]. При этом само понятие сельской школы собирательное, поскольку объединяет в себе все типы и виды сельских общеобразовательных организаций, различающихся по признакам территориального расположения, наполняемости, социального окружения, национального состава, решающих не только социально-педагогические, но и социокультурные задачи [2]. О существенных различиях между разными сельскими школами Российской Федерации говорит тот факт, что к ним относятся и крупные сельские образовательные комплексы (как, например, в Тюменской, Тамбовской областях), и малокомплектные школы отдаленных поселений, и школы-интернаты, и кочевые школы для детей из семей народов Крайнего Севера. Все сельские школы отличаются своей самобытностью, определяющей территорией, ресурсными и кадровыми возможностями в зависимости от региона и муниципалитета. Несмотря на тенденцию к сокращению численности сельских школ в последние годы, их общее количество выше, чем количество городских школ в стране [4].

Образовательный процесс в сельских школах осуществляется в не урбанизированной среде и, по мнению А.А.Горбушова, может (но это не обязательно так) протекать в условиях определённых ограничений – культурных, технических, информационных [3].

Сельский уклад жизни имеет ряд существенных отличий от уклада жизни в городе, и это, как полагает А.А.Горбушов, обуславливает

различия в функционировании школ, расположенных в сельской и урбанизированной среде. Среди наиболее очевидных специфических характеристик сельской культуры автором названы преобладание природной среды над городской инфраструктурой, высокая важность родственных связей, неформальный контроль за жизнью подрастающего поколения, меньшее число источников получения разной информации, высокая доля физического труда в общей физической активности людей, желание многих жителей переехать в городские условия, узость круга общения детей, низкое материально-техническое оснащение образовательных организаций и недоукомплектованность их кадрами [3]. К особенностям сельского уклада следует отнести также обозначенные М.В. Бадашкевым восприятие сельскими жителями школы как социокультурного центра, уважение местного населения к профессии учителя, низкое, в сравнении с городами, число образовательных организаций общего, дополнительного, среднего и высшего профессионального образования [1], отмеченные Н.С. Широковой малочисленность или отсутствие предприятий и организаций, узость спектра профессий сельского населения, отсутствие центров занятости и специалистов по профессиональной ориентации, идеализацию сельским населением урбанистической среды в плане образовательных и карьерных возможностей [16].

Последняя особенность, на наш взгляд, нуждается в более подробном раскрытии в связи с тем, что тенденцией современности стал критерий успешности человека. Транслирование средствами массовой информации идеи успешности, популяризация в социальных сетях и в интернет-пространстве в целом успешной личности, добившейся достижений в учебе, карьере, личной жизни, материальной обеспеченности, социальной реализации и так далее, приводит многих людей, в том числе и подрастающее поколение, к ложной убежденности в том, что отсутствие успеха в соответствии с внешними его критериями и показателями отрицательно влияет на самооценку и побуждает к выбору жизненной стратегии, не соответствующей внутренним ценностям и стремлениям. Настойчивое желание многих жителей села «вырваться» из сельской жизни и «устроиться» в городе как в месте, где больше возможностей и перспектив, в том числе образовательных и карьерных, приводит к тому, что дети, воспитывающихся в сельских семьях, присваивают себе подобные родительские установки. Нельзя однозначно говорить о поло-

жительном или отрицательном влиянии подобных установок на личностное и профессиональное самоопределение этих детей, однако важно подчеркнуть, что они во многом приводят к оттоку сельского населения в города. Между тем в Российской Федерации 25 % населения проживает в сельской местности, а совокупное число жителей сельской местности и малых городов составляет 55 % [13]. Принимая во внимание вышесказанное, по нашему мнению, крайне важно, чтобы обучающиеся сельских школ не связывали профессиональное самоопределение только с урбанистической средой, ориентируясь идеями успешности, поскольку и в условиях сельской местности имеются возможности (и их довольно много, хотя, безусловно, меньше, чем в городе) для своей будущей профессиональной реализации.

Еще одним фактором, влияющим на профессиональное самоопределение сельских подростков и юношей, является страх сдачи единого государственного экзамена. Им часто обусловлен выбор обучающихся в пользу получения основного общего образования и дальнейшего поступления в образовательные организации среднего профессионального образования после 9 класса.

Методы исследования

В целях выявления специфики профессионального самоопределения обучающихся сельской школы нами было организовано экспериментальное исследование. Его базой выступило муниципальное казенное общеобразовательное учреждение «Ленинская средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов» Октябрьского района Курской области, непрерывно функционирующая с 1940 года. Отметим, что Октябрьский район Курской области является муниципальным образованием, включающим 1 городское поселение – поселок городского типа Прямицыно, 10 сельских поселений. Общая численность населения Октябрьского района – 24272 человека, численность населения поселка Прямицыно, в котором расположена вышеназванная образовательная организация, составляет 5179 человек (по данным на конец 2021 года) [11]. Численность обучающихся в данной образовательной организации в 2022-2023 учебном году составляла 837 обучающихся. В параллели 9-х классов в обозначенном учебном году обучались 102 обучающихся – именно они составили выборку нашего исследования. Мы остановили свое внимание именно на обучающихся 9-х классов, поскольку для них вопрос профессионального самоопреде-

ления имеет особую актуальность и требует скорейшего практического решения (продолжить обучение в 10-11 классах или завершить его и определиться с выбором образовательной организации среднего профессионального образования).

При проведении исследования нами применялся следующий диагностический инструментарий:

1. «Анкета выпускника», включавшая 3 закрытых вопроса, предполагавших выбор ответа из предложенных вариантов.

2. Активизирующая профориентационная методика «Будь готов» Н.С.Пряжникова.

3. Тест на определение типа личности (соционическая диагностика) Т.Н.Прокофьевой, В.Г.Прокофьева.

4. Тест определения профессионального типа личности Дж. Голланда (Холланда).

5. Адаптированная методика «Определение типа будущей профессии» Е.А.Климова.

6. Методика «Матрица выбора профессии» Г.В. Резапкиной.

7. Опросник «Карта интересов» Е.А.Голомштока.

8. Опросник профессиональных склонностей Л.Йовайши в модификации Г.В.Резапкиной.

9. Методика «Схема выбора профессии "Хочу – могу – надо"» Е.А.Климова.

10. Анкета «Субъективная оценка пользы диагностики профессионального самоопределения».

Выбор диагностических методик был обусловлен необходимостью комплексного подхода к исследованию, выявления у испытуемых способности соотносить и учитывать свои индивидуально-типологические особенности, возможности, склонности с требованиями той или иной области профессиональных интересов, информированности их и разнообразия профессий, степени сформированности у них профессиональной ориентации.

Результаты и дискуссия

Анкетирование с помощью «Анкеты выпускника» показало, что у 75 % испытуемых профессиональная направленность сформирована, 25 % обучающихся не определились с выбором профессионально-трудового пути.

Систематизация результатов диагностических методик, их соотнесение с критериями ориентации на профессионально-трудовую деятельность, привлекательности учебных предметов и областей научного знания, склонности к определённым профессиям осуществлялись с учётом того, что в будущем (2023-2024) учебном году в

МКОУ «Ленинская средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов» запланировано создание профильных классов (4 профиля):

– психолого-педагогический профиль нацелен на оптимизацию и поддержания благоприятной среды с целью развития профессиональных компетенций у обучающихся, вектор профессионального самоопределения которых направлен в сторону работы с людьми и образования;

– химико-биологический профиль ориентирован на обучающихся, в сферу профессиональных интересов которых входят биология, медицина, фармацевтика и естественнонаучная деятельность;

– физико-математический профиль охватывает обучающихся, проявляющих интерес к техническим специальностям;

– общий профиль запланирован для обучающихся, еще не сделавших окончательного выбора своего будущего профессионально-трудового пути, а также для обучающихся, желающих связать свою жизнь с творческими специальностями или теми профессиями, которые не охвачены вышеперечисленными профилями.

Диагностика показала, что 59 % испытуемых планируют продолжить школьное обучение на уровне среднего общего образования, 41 % обучающихся приняли решение после 9 класса поступать в образовательные организации среднего профессионального образования.

Из 59 % обучающихся, желающих продолжить обучение в школе в 10-11 классах, 17 % детей ориентированы на класс психолого-педагогического профиля, такое же количество испытуемых отдаёт предпочтение классу общего профиля, на обучение в классе химико-биологического профиля нацелены 15 % обучающихся, класс физико-математического профиля выбрали 11 % испытуемых.

В ходе проведения исследования нами выявлено большое разнообразие мотивов, лежащих в основе профессионального самоопределения обучающихся сельской школы. Нами установлено, что доминирующую роль играют мотивы, связанные с социально-экономической ситуацией в стране. Так, среди преобладающих мотивов выбора будущей профессии испытуемыми были отмечены достойный уровень оплаты труда и, как следствие, высокий уровень жизни, востребованность на рынке труда выбранной специальности.

Анализируя результаты диагностики, мы пришли к выводам о том, что преобладающим

типом личности среди испытуемых является реалистичный тип, ориентированный на настоящее с развитыми моторными навыками и пространственным воображением, отличающийся выраженными социальными умениями (коммуникативными навыками, стремлением к лидерству, потребностями в социальных контактах) – таких детей в выборке исследования 63 %.

Весьма показательными мы считаем полученные данные о том, что ведущей причиной желания поступить в образовательную организацию среднего профессионального образования после 9 класса является тревожность и страх перед сдачей единого государственного экзамена на этапе завершения среднего общего образования. Подобные опасения характерны для 30 % обучающихся из числа тех, кто планирует завершить обучение в школе в 9 классе. Для 24 % испытуемых аргументом уход из школы после 9 класса является возможность приобретения востребованной профессии в более короткие сроки, в сравнении со сроками обучения в образовательных организациях высшего профессионального образования.

Исследование с помощью анкеты «Субъективная оценка пользы диагностики профессионального самоопределения» показало, что 97 % испытуемых осознали пользу и значимость проведенного диагностического исследования для себя лично, что мы расцениваем как весьма высокий результат. Самопознание за счет изучения личностного типа и индивидуально-психологических особенностей было отмечено 89% испытуемых.

Кроме того, по ходу проведения диагностики и после ее завершения нам проводились разъяснительные беседы по тематике важности профессионального самоопределения, влияния индивидуальных особенностей на специфику профессионального выбора. Обучающимся был предоставлен для ознакомления атлас профессий, позволивший им самостоятельно соотнести свои результаты с актуальными на сегодняшний день на рынке труда профессиями.

Прогнозы нашего исследования мы видим в том, что в целом будет реализована наметившаяся тенденция распределения обучающихся по профильным классам, однако мы не исключаем изменения позиции тех обучающихся, которые на момент исследования были ориентированы на завершение школьного образования после окончания 9 класса и получение дальнейшего образования в образовательных организациях среднего профессионального образования. Наше исследование вызвало у испытуемых интерес, побудило их более серьезно и вдумчиво

отнестись к выбору дальнейшего профессионально-трудового пути. В связи с этим целесообразным нам представляются планирование и реализация системной работы по подготовке обучающихся к осознанному самостоятельному выбору профессии. Мы полагаем, что в условиях конкретной образовательной организации следует начинать ее не в 9 классе, а значительно раньше – с 6 класса, так как это позволит создать определённый запас времени на осознанный выбор и познакомить обучающихся с разными профессиями. Исследование показало, что для профессионального самоопределения недостаточно тестирования обучающихся в 9 классе и отдельных профориентационных мероприятий в виде встреч с представителями образовательных организаций среднего и высшего профессионального образования. Важно вести профориентационную работу, направленную не только на самих обучающихся, но и на родителей, так как в реальности они или полностью отсутствуют или проводится формально на родительских собраниях.

Особо хотим отметить важность учёта в профориентационной работе особенностей сельского уклада и осведомленности родителей и детей о рынке профессий и образовательных организациях среднего и высшего профессионального образования. Также мы считаем важным для успешного профессионального самоопределения обучающихся сельской школы соблюдение принципа индивидуального подхода и корректного сопровождения обучающегося, чтобы он соотнес свои интересы, увлечения с реальностью.

Заключение

Таким образом, теоретический анализ литературы позволил обозначить круг основных проблем, с которыми сталкиваются обучающиеся сельских школ в процессе профессионального самоопределения. Они связаны с социальными, экономическими, культурными особенностями сельского уклада и выражаются в ограниченном получении обучающимися информации о профессиях, в ориентации на небольшое число образовательных организаций профессионального образования, страхах перед единым государственным экзаменом, идеализации городской среды в отношении профессиональной реализации.

В ходе проведенного эмпирического исследования были получены результаты, подтверждающие эти выводы, а также свидетельства о том, что 59 % обучающихся сельской школы, расположенной в поселке город-

ского типа, ориентированы на получение высшего профессионального образования, 41 % обучающихся нацелены на обретение профессии в более короткие сроки и получение среднего профессионального образования

Профориентационная работа в сельской школе должна начинаться рано, уже в начале перехода детей на уровень основного общего образования, и осуществляться системно, плано-

мерно, возможно, даже с большей регулярностью, чем в городской школе, так как в сельской местности у обучающихся меньше возможностей самостоятельно получить информацию о профессиях, чем в условиях города. В связи с этим создание профильных классов на уровне среднего общего образования в сельской школе важно в аспекте помощи обучающимся в профессиональном самоопределении.

Список литературы:

1. Бадашкеев, М.В. Проблемы личностно-профессионального самоопределения старшеклассников в условиях сельской школы // Педагогический журнал. 2016. – № 2. – С. 153-166.
2. Бочкарева, Т.Р. Современная сельская школа в региональном образовательном пространстве // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры. Материалы Всероссийской научно-методической конференции. Оренбургский государственный университет. 2017 [Электронный ресурс] URL: http://elib.osu.ru/bitstream/123456789/6244/1/elibrary_28977565_59955880.pdf#:~:text=«Сельская%20школа%20-%20это%20совокупность,-%20педагогические%20функции%20%5B1%3B%2011%5D» (дата обращения: 03.12.2023).
3. Горбушов, А.А. Социокультурный феномен сельской школы: перспективы развития // Социологические исследования. Приложение к журналу «Образование и наука». 2007. – № 3(7) [Электронный ресурс] URL: https://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/34552/1/oin_appl_2007_3_012.pdf?ysclid=lp9k1lfjwy595372891 (дата обращения: 01.12.2023).
4. Заир-Бек, С.И., Мерцалова, Т.А., Анчиков, К.М. Портрет российской сельской школы // Мониторинг экономики образования. – 2020. – Выпуск № 35 [Электронный ресурс] URL: <https://www.hse.ru/data/2020/11/20/1365428187/Выпуск%2035-2020%20Портрет%20российской%20сельской%20школы.pdf?ysclid=lp9pd9yvhn99296125> (дата обращения: 02.12.2023).
5. Иванов, В.Н., Якимов, О.Г. К вопросу о сущности профессионального самоопределения современных школьников // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева, 2018 [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-osuschnosti-professionalnogo-samoopredeleniya-sovremennyh-shkolnikov?ysclid=lp9jv1dskb187296816> (дата обращения: 01.12.2023).
6. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения: учеб.пособие для студентов высших учебных заведений. – Москва: Академия. 2012. – 304 с.
7. Ключко, В.Е. Возрастная психология: учеб.пособие. – Москва: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 361 с.
8. Кон, И.С. Психология ранней юности: книга для учителя. – Москва: Просвещение, 1989. – 225 с.
9. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет. – Москва: Норма, 2006. – 175 с.
10. Савиных, В.Л. Профессиональное самоопределение школьников: подходы и технологии в условиях профильного обучения // Современные проблемы науки и образования. 2015. – № 6 [Электронный ресурс] URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=23908> (дата обращения: 05.12.2023).
11. Совет муниципальных образований Курской области URL: <https://kurskmo.ru/municipalitet/oktyabrskij-rajon/> [Электронный ресурс] URL: (дата обращения: 03.12.2023).
12. Современные методы профориентации и самоопределения обучающихся: учеб.-метод. пособие / авт.-сост. О.П. Черных; под ред. О.П. Черных. – Магнитогорск: Изд-во ГБУДО «Дом учащейся молодежи «Магнит». Изд-во Студии рекламы «KOLOSOK». 2021. – 64 с.
13. Статистика: Городское и сельское население России, 2021 [Электронный ресурс] URL: https://ruxpert.ru/Статистика:Городское_и_сельское_население_России?ysclid=lptfyro7o6491144265 (дата обращения: 02.12.2023).
14. Феоктистова, С.В., Старикова, Д.В. Проблемы профессионального самоопределения личности в условиях становления нового российского общества // Вестник Российского нового университета. Серия: Человек в современном мире. 2011. – № 1. – С. 85-89.

15. Хаймовская, Н.А., Бочарова, А.Л. Социально-психологические аспекты профессионального самоопределения в современном обществе // Психологическая наука и образование. 2016. – Том 8. – № 1. – С. 105-113.
16. Широбокова, Н.С. Организация профессиональной ориентации учащихся в сельской и городской школе в современных условиях // Инновационные педагогические технологии: материалы I Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2014 г.). – Казань: Бук. 2014. – С. 218-221 [Электронный ресурс] URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/143/6120/> (дата обращения: 03.12.2023).
17. Parsons T. TheSchoolClassasSocialSystem: SomeofFunctionsinAmericanSociety // Education, EconomyandSociety. - NewYork: TheFreePress. 1961. – P. 234-255.

Y.S. Sazonova

FEATURES OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF RURAL SCHOOLCHILDREN: DIAGNOSTIC RESULTS AND PROGNOSIS OF DEVELOPMENT

Abstract: The article presents the approaches of modern researchers to determining the essence of professional self-determination and reveals the features of professional self-determination in adolescence and early adolescence. An analysis was carried out of the features of the rural way of life that determine the specifics of the functioning of rural schools and the process of choosing a future professional and labor path for students.

The results of diagnostics of professional self-determination of students in a rural school located in a regional center (urban-type settlement) are presented. The study found that the dominant role when school-children choose a future professional field is played by motives related to the socio-economic situation in the country. Among the prevailing motives for choosing a future profession are a decent level of remuneration, a high standard of living, and demand for the chosen specialty in the labor market.

Analyzing the diagnostic results, we came to the conclusion that the predominant personality type among the subjects is a realistic type, focused on the present with developed motor skills and spatial imagination, characterized by pronounced social skills (communication skills, desire for leadership, needs for social contacts) - There are 63% of such children in the study sample.

The study confirmed the importance of career guidance work in rural schools and the importance of creating specialized classes for the successful professional self-determination of rural school students.

Key words: student, professional self-determination, personal self-determination, career guidance, rural school.

References:

1. Badashkeev, M.V. Problemy` lichnostno-professional`nogo samoopredeleniya starsheklass-nikov v usloviyax sel`skoj shkoly` // Pedagogicheskij zhurnal. 2016. – № 2. – S. 153-166.
2. Bochkareva, T.R. Sovremennaya sel`skaya shkola v regional`nom obrazovatel`nom prostranstve // Universitetskij kompleks kak regional`ny`j centr obrazovaniya, nauki i kul`tury`. Materialy` Vserossijskoj nauchno-metodicheskoy konferencii. Orenburgskij gosudar-stvenny`j universitet. 2017 [E`lektronny`j resurs] URL: http://elib.osu.ru/bitstream/123456789/6244/1/elibrary_28977565_59955880.pdf#:~:text=«Sel`skaya%20shkola%20-%20e`to%20sovokupnost`,-%20pedagogicheskie%20funkcii%20%5B1%3B%2011%5D» (data obrashheniya: 03.12.2023).
3. Gorbushov, A.A. Sociokul`turny`j fenomen sel`skoj shkoly`: perspektivy` razvitiya // So-ciologicheskie issledovaniya. Prilozhenie k zhurnalu «Obrazovanie i nauka». 2007. – № 3(7) [E`lektronny`j resurs] URL: https://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/34552/1/oin_appl_2007_3_012.pdf?ysclid=lp9k1lfjwy595372891 (data obrashheniya: 01.12.2023).
4. Zair-Bek, S.I., Merczalova, T.A., Anchikov, K.M. Portret rossijskoj sel`skoj shkoly` // Monitoring e`konomiki obrazovaniya. – 2020. – Vy`pusk № 35 [E`lektronny`j resurs] URL: <https://www.hse.ru/data/2020/11/20/1365428187/Vy`pusk%2035-2020%20Portret%20rossijskoj%20sel`skoj%20shkoly`.pdf?ysclid=lp9k1lfjwy595372891> (data obrashheniya: 02.12.2023).
5. Ivanov, V.N., Yakimov, O.G. K voprosu o sushhnosti professional`nogo samoopredeleniya sovremenny`x shkol`nikov // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo uni-versiteta im. I.Ya. Yakovleva, 2018 [E`lektronny`j resurs] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o>

- suschnosti-professionalnogo-samoopredeleniya-sovremennyh-shkolnikov?ysclid=lp9jv1dskb187296816 (data obrashheniya: 01.12.2023).
6. Klimov, E.A. Psixologiya professional'nogo samoopredeleniya: ucheb.posobie dlya studen-tov vy'sshix uchebny'x zavedenij. – Moskva: Akademiya. 2012. – 304 s.
 7. Klochko, V.E. Vozrastnaya psixologiya: ucheb.posobie. – Moskva: VLADOS-PRESS, 2003. – 361 s.
 8. Kon, I.S. Psixologiya rannej yunosti: kniga dlya uchitelya. – Moskva: Prosveshhenie, 1989. – 225 s.
 9. Kulagina, I.Yu. Vozrastnaya psixologiya: razvitie rebenka ot rozhdeniya do 17 let. – Moskva: Norma, 2006. – 175 s.
 10. Saviny'x, V.L. Professional'noe samoopredelenie shkol'nikov: podxody` i texnologii v usloviyax profil'nogo obucheniya // *Sovremennyye problemy` nauki i obrazovaniya*. 2015. – № 6 [E'lektronny`j resurs] URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=23908> (data obrashheniya: 05.12.2023).
 11. Sovet municipal'ny'x obrazovaniy Kurskoj oblasti URL: <https://kurskmo.ru/municipalitet/oktyabrskij-rajon/> [E'lektronny`j resurs] URL: (data obrashheniya: 03.12.2023).
 12. *Sovremennyye metody` proforientacii i samoopredeleniya obuchayushhixsya: ucheb.-metod. po-sobie / avt.-sost. O.P. Cherny`x; pod red. O.P. Cherny`x.* – Magnitogorsk: Izd-vo GBUDO «Dom uchashhejsya molodyozhi «Magnit». Izd-vo Studii reklamy` «KOLOSOK». 2021. – 64 s.
 13. Statistika: Gorodskoe i sel'skoe naselenie Rossii, 2021 [E'lektronny`j resurs] URL: https://ruxpert.ru/Statistika:Gorodskoe_i_sel'skoe_naselenie_Rossii?ysclid=lptfyro7o6491144265 (data obrashheniya: 02.12.2023).
 14. Feoktistova, S.V., Starikova, D.V. Problemy` professional'nogo samoopredeleniya lichnosti v usloviyax stanovleniya novogo rossijskogo obshhestva // *Vestnik Rossijskogo novo-go universiteta. Seriya: Chelovek v sovremennom mire*. 2011. – № 1. – S. 85-89.
 15. Xajmovskaya, N.A., Bocharova, A.L. Social'no-psixologicheskie aspekty` professional'no-go samoopredeleniya v sovremennom obshhestve // *Psixologicheskaya nauka i obrazovanie*. 2016. – Tom 8. – № 1. – S. 105-113.
 16. Shirobokova, N.S. Organizaciya professional'noj orientacii uchashhixsya v sel'skoj i go-rodskoj shkole v sovremenny`x usloviyax // *Innovacionny`e pedagogicheskie texnologii: ma-terialy` I Mezhdunar. nauch. konf. (g. Kazan`, oktyabr` 2014 g.)*. – Kazan`: Buk. 2014. – S. 218-221 [E'lektronny`j resurs] URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/143/6120/> (data obrashheniya: 03.12.2023).
 17. Parsons T. *TheSchoolClassasSocialSystem: SomeofFunctionsinAmericanSociety* // *Education, EconomyandSociety*. - NewYork: TheFreePress, 1961. – P. 234-255.

Статья поступила в редакцию 18.09.2023

УДК 316.6

А.Н. Тесленко

ГРАЖДАНСКОЕ УЧАСТИЕ МОЛОДЁЖИ КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОЙ МОЛОДЁЖНОЙ ПОЛИТИКИ

Аннотация: Цель данного исследования – на основе полученных эмпирических данных, а также анализа теоретических и нормативно-правовых источников, раскрыть механизмы и факторы молодёжного участия в социокультурных и социально-политических процессах, выявить актуальные тренды и перспективы гражданского участия молодёжи. Опираясь на социологические опросы, проведённые с использованием Google (N=1700) и серии фокус-групп (N=92), проведённых в 15 городах республиканского, областного и регионального значения в период осень 2022 г. – весна 2023 г., автор анализирует представления молодых казахстанцев о молодёжной политике государства и особенностях гражданского участия молодёжи по месту учебы или работы.

Результаты опроса показывают, что молодёжная работа ассоциируется с воспитательной работой в организациях образования, деятельностью комитетов по делам молодёжи, структур школьного и студенческого самоуправления. За последние годы молодые казахстанцы не заметили серьёзного поворота государства к решению своих актуальных проблем и настроена достаточно скептически по отношению к действиям властей и общественных структур. Отсюда гражданская пассивность и аполитичность молодёжи на фоне практически неизвестных предыдущим поколениям социальных проблем, таких как безработица, наркотики, социальное неравенство и маргинализация, отсутствие действенных механизмов их решения.

Ключевые слова: молодёжь; гражданское общество; гражданское участие; молодёжная политика; молодёжная работа; ювенитизация; молодёжные общественные объединения; комитеты по делам молодёжи; молодёжные ресурсные центры; организатор работы с молодёжью.

Введение.

Молодёжь – объект пристального внимания общества и государства во все времена в силу того, что молодёжь может одновременно быть как социально-демографической группой, дестабилизирующей положение страны, в силу своей социальной незащищённости и недостатка общественного внимания, так и тем ресурсным капиталом, который сможет вывести государство на новый более высокий уровень развития, открыв новые возможности перед страной. Один из «теоретических новаторов» социологии молодёжи определил молодёжь как резерв, выступающий на передний план, когда это становится необходимым для приспособления к быстро меняющимся или качественно новым обстоятельствам [11, с. 153].

В условиях модернизации всех институциональных структур и массового сознания именно молодёжь является той одной из немногих социальных групп, способных внести значимый вклад в формирование гражданского общества в Казахстане. Гражданское общество принято считать инструментом политического, экономического и социального развития, краеугольным камнем всех институциональных преобразований. Гражданское общество – это не просто совокупность граждан, проживающих на определенной территории, а система инициативных

негосударственных объединений граждан, призванная удовлетворять их личные потребности и интересы.

Гражданское общество – это «социокультурное пространство, где формируется система негосударственных общественных институтов и отношений, создающих возможность и условия в рамках общепринятых правовых норм каждому человеку в качестве самостоятельного субъекта общественной жизни реализовать свои гражданские права, удовлетворять свои различные материальные и духовные потребности. Сущность гражданского общества определяется мерой индивидуальной свободы, самооценности и самоопределения отдельно взятой личности в обществе, а его содержание – взаимодействием и взаимоотношением относительно независимых друг от друга и от государства индивидов» [4, с. 94]. В этом контексте, сам термин «гражданское участие» представляет собой «совокупность процедур, правил и структур, которые создаются в ходе взаимодействия между гражданами и их группами с другими акторами, для того чтобы граждане могли четко формулировать общие цели и успешно достигать их, решать актуальные социальные проблемы и в итоге реализовывать публичные интересы, способствующие, в том числе, созданию общественных благ» [3, 2015, с. 111].

Благодаря научным изысканиям и практическим наработкам за годы независимости в Республике Казахстан были созданы объективные условия для реализации эффективной молодёжной политики как на общегосударственном, так

региональном уровнях. Подробнее структура управления молодёжной политикой представлена на рисунке 1.

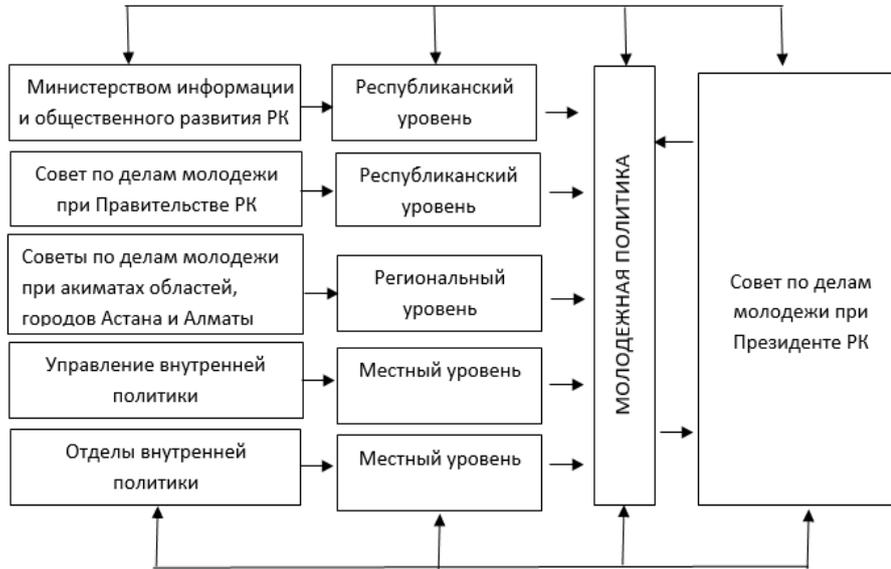


Рисунок 1 – Структура управления молодёжной политикой в Республике Казахстан

Однако, нельзя судить о качестве государственной молодёжной политики по количеству правовых актов, проведённых мероприятий и созданных органов по ее реализации. В практике строительства гражданского общества в Казахстане, места и роли молодого поколения в этом процессе возникают определённые проблемы, прежде всего, на локальном, местном уровне. Цель данного исследования – выявить особенности и барьеры молодёжного участия в жизни казахстанского общества.

Обзор литературы

Проблемы гражданского общества и гражданского участия молодёжи активно изучались российскими и зарубежными учеными. Общие подходы к изучению гражданского участия отражены в трудах известных западных ученых: Г.Алмонд, С.Верба [17], Р.Кловард [18], М.Конвей [19], С.Липсет [21], Ф.Гринстайна [20], Л.Пай [22] и др. В советско-российской научной традиции проблемы гражданской социализации молодёжи изучается в рамках междисциплинарной социально-гуманитарной науки о молодёжи – ювенологии (И.С.Кон [9], С.В.Алещенок, В.А.Луков [1], В.Т.Лисовский [13], В.И.Чупров [16] и др.). Из последних исследований в этой сфере следует отметить труды российских социологов и политологов: Е.Л.Омельченко [Омельченко, 2021], Н.А.Нардова [Нардова, 2019], Е.Л. Левашова [Левашова, 2022] и др. Свой вклад в

изучение гражданского активизма молодёжи внесли и казахстанские ученые: Л.Ю.Зайниева, Д.А.Калетаев [5], Н.П.Калашникова [8], С.К. Ильясов [7] А.Н.Тесленко, А.И.Свинарчук [15] и др. Неоценимый вклад изучение проблем гражданского участия молодых казахстанцев вносят социологические исследования проводимые в рамках ежегодных Национальных докладов «Молодёжь Казахстана» научно-исследовательским центром «Молодёжь» при Министерстве информации и общественного согласия РК, а также исследовательским институтом «Общественное мнение» совместно с Фондом Фридриха Эберта, ОФ «Центр ювенологических исследований» и другими научно-исследовательскими организациями.

Методы исследования.

С целью изучения и анализа отношения молодых казахстанцев к различным аспектам гражданского участия на республиканском и региональном уровнях, выявления представлений молодых респондентов о специфике молодёжной работы в условиях модернизации общественного сознания, в рамках реализации государственного научного гранта Комитета науки МОН РК по проекту АР 14869235 «Молодёжная работа как условие успешной социализации учащейся молодёжи» временным научно-исследовательским коллективом был проведен социологический опрос

(N=1700), а также анализ нормативно-правовой базы молодёжной политики Республики Казахстан. Респондентам было предложено высказать свое мнение об основных направлениях и формах гражданской активности молодёжи, специфики молодёжной работы на локальном, местном уровне.

Результаты и дискуссия

В качестве базового рабочего определения молодёжи мы остановились на авторитетном мнении И.М.Ильинского, получившее международное признание на уровне ООН: «молодёжь – это социально-демографическая группа, выделяемая на основе совокупности возрастных характеристик, особенностей социального положения и социально-психологических свойств, которые определяются уровнем социально-экономического и культурного развития, особенностями социализации в данном обществе» [6, с.77]. Возрастные рамки молодого возраста имеют тенденции к расширению, так по данным всемирной организации здравоохранения за последние 20 лет наблюдается увеличение продолжительности жизни и рост благосостояния населения в большинстве стран мира, что в итоге сказалось и на качестве и уровне жизни молодого поколения. Этот всемирный тренд коснулся и Казахстана. В этом году молодёжный возраст увеличился до 35 лет, таким образом численность молодых казахстанцев увеличилась с 3,7 млн. до 6 млн. Соответственно, в структуре населения

страны на 1 января 2023 года молодые люди в возрасте от 14 до 35 лет составили 53,8 %, т.е. каждый третий житель страны относится к молодёжной когорте. Причем динамика роста населения показывает, что молодое население Казахстана непрерывно растет, что подталкивает государство к более внимательному отношению к молодёжной политике как «системе социально-экономических, организационных и правовых мер, осуществляемых государством и направленных на поддержку и развитие молодёжи» [5, с.10].

Категорию «молодёжное участие» можно представить реализуемую практику включения в управление определённым территориальным и социальным пространством, обладающим свойственными ему культурными, политическими и историческими особенностями [2, с. 141]. Анализ гражданского участия показывает, что в целом поколение KZ (Здесь и далее: поколение KZ – поколение родившееся и сформировавшееся в условиях независимости; в терминах социологической теории поколений Хоува и Штрауса – это поколения Y и Z) проявляет активность по основным направлениям общественной жизни: активную гражданскую позицию имеют 71% опрошенной студенческой и учащейся молодёжи, пассивную – 22,8%. Молодые люди принимают участие в разных формах гражданского участия (Таблица 1).

Таблица 1 – Рейтинг форм гражданской активности молодёжи (% к числу ответивших)

№ п/п	Форма гражданской активности	% участвующих
1	Участие в публичных мероприятиях (конкурсы, форумы, конференции и т.п.)	56,2
2	Волонтерская деятельность	52,8
3	Благоустройство территорий	49,2
4	Сбор средств помощь больным детям и т.п.	45,7
5	Он-лайн активность в блогосфере по актуальным вопросам жизни страны, региона проживания	45,3
6	Участие в деятельности общественных организаций, политических партий, движений	44,8
7	Участие в проведении избирательных кампаний	37,4
8	Флешмобы	31,6
9	Участие в органах школьного или студенческого самоуправления, КДМ	28,2
10	Протестная активность (митинги, пикеты, демонстрации)	9,4

Как видно из таблицы, наиболее востребованными формами гражданского участия являются публичные мероприятия для молодёжи и волонтерское движение. Закон РК определяет волонтерство как добровольную, общественно полезную деятельность, которая выполняется по свободному желанию, а также общественно по-

лезная деятельность, осуществляется на безвозмездной основе в интересах как физических, так и юридических лиц [Закон РК, 2019]. Сегодня в Казахстане существует более 200 волонтерских организаций и более 50 тысяч человек вовлечены в волонтерскую деятельность. С помощью волонтеров проводятся как масштабные меро-

приятия, так и акции на местном уровне: экологические акции, помощь уязвимым слоям населения, пожилым людям, людям с ограниченными возможностями, помощь в организации масштабных мероприятий разного уровня и т.п.

Обращает на себя незначительное число респондентов, принимающих участие в уличных протестах, наглядно показывающих невысокую ценность политического участия молодёжи. Самоорганизация молодёжи, как правило, направлена на социальную сферу по месту жительства, учебы или работы: уборка и благоустройство дворовых территорий (22,8%), посадка деревьев (19,2%).

Гражданская активность в разных формах в большей степени проявляется молодыми людьми, проживающими в городской местности. В сельской местности она выражается чаще всего в разовых мероприятиях, связанных с благоустройством территории, совместной ликвидацией последствий чрезвычайных ситуаций.

Отвечая на вопрос: «Что влияет на формирование гражданской активности современной молодёжи?» респонденты высказали уверенность том, что основным фактором формирования конструктивной активности молодых граждан является уверенность в ее полезности и результативности. Так, 44% уверены, что их деятельность можно оценить, как полезную и результативную, 32,4% - что она улучшит качество жизни окружающих людей, 19,8% высказали надежду, что их примеру последуют и другие люди. Кроме того, важными респонденты считают и такие факторы, как влияние общего уровня компетенции и осведомленности молодёжи о жизни страны и молодёжного сообщества, наличие социокультурной инфраструктуры по месту жительства (молодёжных ресурсных центров, клубов, спортивных секций и т.п.), пропаганда активной жизненной (гражданской) позиции и позитивных ценностей среди молодёжи. Молодые люди считают, что современная система общего и профессионального образования не формирует базовые гражданско-правовые компетенции.

Среди факторов, препятствующих проявлению гражданской активности молодые казахстанцы выделяют социальную пассивность и безразличие к общественной жизни (39,8%), академическую загруженность, нехватку времени (38,6%), эгоцентризм (29,7%), недоверие органам власти и социальным структурам (27,5%), неверие в возможность изменений и принятия конструктивных решений (26,5%), отсутствие органа, способного реализовать молодёжные инициативы, стать посредником между властью

и неорганизованной молодёжной группой (19,7%).

В условиях всеобщей цифровизации особое внимание следует обратить гражданской активности молодёжи в интернете и социальных сетях. Как все казахстанские граждане молодые люди имеют возможность выразить свою активную позицию по важнейшим общественным проблемам с помощью электронных платформ iKomek, eOtinish, eGov и других. Государство намерено напрямую вовлекать граждан в принятие управленческих решений, но на практике участие молодёжи наблюдается лишь активно в социальных сетях и блогосфере. Данные опроса показывают, что только 23,6% опрошенных знакомы с данными платформами, а 11,2% опрошенных реально обращались за помощью через них.

Практика показывает, что традиционные формы гражданского участия молодёжи входят во все более реальные противоречия с современными реалиями общественной жизни. Виртуальное общение преобладает в структуре социальной коммуникации поколения KZ, а оперативность и актуальность государственно-общественных интернет-ресурсов крайне низкая. В этих условиях необходимо менять информационную политику в отношении молодёжи. Прежде всего, наладить работу с лидерами общественного мнения в молодёжной блогосфере, параллельно организовать медиа образование детей и подростков, прививая им навыки информационной психогигиены и гражданской идентичности.

Анализируя тренды и прогнозы гражданского участия казахстанской молодёжи, респонденты отдают предпочтение инновационным формам социокультурной анимации таким как: перформанс, флешмоб, ток-фестивали, уличные молодёжные мероприятия, гражданская активность в IT-сфере. Прогнозируются активные тренды в цифровизацию гражданского участия молодёжи. Смарт-технологии молодёжной работы уже сегодня являются повседневной практикой 96% молодых казахстанцев. Идеи гражданской ответственности казахстанской молодёжи сформировались вокруг смыслового пространства: «неравнодушие», «ответственность», «забота об окружающих», «критичность», причем во временном континууме эти смыслы переориентируются и расширяются, ориентируясь на проявления активности в отношении людей, нуждающихся в их помощи, решение вопросов социальной справедливости и т.д. в границах, в которых молодые люди могут что-то менять.

События «кровавого» января 2021 года показали, что кроме высказанных респондентами факторов, препятствующих формированию гражданского участия молодёжи, следует отнести остросоциальные негативные настроения в казахстанском социуме, связанные с фактами вопиющей социальной несправедливости, разные стартовые возможности для самореализации, негативную новостную повестку в СМИ, социально-экономическое неблагополучие («бытовые нужды») и постэпидемического снижения качества жизни.

Говоря о негативных трендах и прогнозах, молодые казахстанцы обращают внимание на чрезмерную визуализацию молодёжного образа жизни, что часто приводит к социальному аутизму и маргинализации молодёжного сознания. Источником угроз маргинализации сознания может быть информация, которая неадекватно отражает окружающий их мир, то есть вводит в заблуждение, в мир иллюзий и фантазий. Молодые люди в подобном состоянии часто испытывают неудовлетворенность, неуверенность и неустойчивость в своих настроениях, мыслях и действиях. Ощущая внутренний раскол, они приходят в замешательство, не управляют собой, вращаясь в кругу собственных ошибок и недостатков, и им легко манипулировать.

Маргинализация молодёжи как социальный процесс проявляется как на психологическом уровне: таких негативных чувствах, как тревога, обеспокоенность за свое будущее, снижение уверенности в завтрашнем дне, но и социальном – в увеличении социально-политической напряженности, ценностном неприятии, культурном релятивизме, забвении исторической памяти и культурных ценностей своего народа.

Молодёжная среда, в силу своих социальных характеристик и остроты восприятия окружающей обстановки, является той частью общества, в которой наиболее быстро происходит накопление и реализация негативного протестного потенциала, зачастую перетекающего в

экстремизм. Вовлечение в экстремистскую деятельность становится компенсаторной формой обретения идентичности, так как дает человеку следующие компенсации: реальный (иногда предельный) смысл жизни, достойное место в иерархической картине статусов, чувство принадлежности, избранности, чувство не подвластности, выход за пределы обыденности. Социологическое исследование показывает, что 10% опрошенной молодёжи готовы отстаивать свои гражданские права силовыми методами.

В социальных науках сегодня уже практически общепризнанно, что «общество риска» формирует устойчивое катастрофическое массовое сознание, проявляющееся в тревогах, страхах, фобиях, которые влияют на социальные настроения. Если повседневные риски входят в число факторов, определяющих социальное настроение, то социальное настроение является предпосылкой для формирования гражданской активности, проявляемой, прежде всего, на местном уровне (города, села).

В ходе исследования выявлено, что наиболее популярны в молодёжной среде участие в массовых мероприятиях культурно-досугового, спортивного, бытового плана. Социально-гражданская активность молодёжи тесно связана с участием молодых граждан в деятельности современных общественных объединений. Именно эти молодёжные структуры, как правило, чаще вступают во взаимодействие с органами местного самоуправления. Однако, результаты опроса показывают, что чаще всего молодые люди реализуют свой общественно-гражданский потенциал во время учебы или работы. Тем самым подтверждается наша установка о том, что организации образования (школа, колледж, вуз) являются самой благоприятной средой для формирования гражданской активности молодёжи.

Отрадно, что по результатам нашего социологического опроса большинство респондентов имеет позитивный опыт общественной деятельности и гражданского участия (Таблица 2).

Таблица 2. Опыт общественной деятельности и гражданского участия казахстанской молодёжи (% к числу ответивших)

№ п/п	Место гражданско-общественного участия	% участвующих
1	По месту учебы	36,5
2	По месту работы	22,8
3	По месту жительства	16,2
4	В общественной организации	14,8
5	Во время службы в армии	8,2
6	Нет опыта общественной деятельности	1,5

Заключение

Результаты социологического исследования убедительно показали, что молодые казахстанцы декларируют свое активное участие в жизни гражданского общества. Приоритетными направлениями гражданского участия являются школьное и студенческое самоуправление, волонтерство, реализация социальных проектов и программ, экологические акции. Укреплению социальных институтов гражданского участия молодежи способствует целенаправленная, системная работа по развитию самостоятельных молодежных общественных организаций и движений.

К большому сожалению, в Казахстане нет единого центра, координирующего молодежную инициативу и разнообразные формы самоорганизации молодежи, формирующего институциональные гражданско-правовые и социокультурные условия для позитивной социализации поколения KZ. Необходимо создание своеобразных коворкинг-центров, «точек сбора» молодежи, которые станут дискуссионными и проектно-организационными площадками для обмена позитивным опытом молодежной работы, на наш взгляд, создаваемые по всему Казахстану молодежные ресурсные центры могут взять на себя эту функцию.

Основное внимание государства должно быть сконцентрировано не только на информировании молодежи о ее возможности участия в жизни общества, но и налаживании информаци-

онного взаимодействия между молодыми гражданами и структурами молодежной политики, развитию молодежного представительства на разных уровнях власти. Через различные формы представительства, самоорганизации и самоуправления молодым людям должны быть предоставлены возможности влиять на принятие решений, напрямую касающихся из жизни и актуальных проблем казахстанского общества.

В то же время проблемы формирования и воспитания позитивной гражданской активности должны носить межведомственный характер, требуется полноценный социальный диалог всех ветвей власти с молодежными общественными объединениями, используя онлайн- и офлайн-средства коммуникации. Власть, и взрослое сообщество в целом, должно научиться слушать и считаться с потребностями и настроением молодежи, видеть в ней реального, равноправного партнера, а не подконтрольного объекта управления и манипуляций. Но и молодежь должна осознать свою историческую миссию в построение реально гражданского, справедливого общества.

Власть, и взрослое сообщество в целом, должно научиться слушать и считаться с потребностями и настроением молодежи, видеть в ней реального, равноправного партнера, а не подконтрольного объекта управления и манипуляций. Но и молодежь должна осознать свою историческую миссию в построение реально гражданского, справедливого общества.

Список литературы:

1. Алещенок, С.В., Луков, В.А. Государственная молодежная политика: Мировой опыт разработки и рекомендации. Выводы для наших условий / Комитет ВС РСФСР по делам молодежи. - Москва: Издательство Московского гуманитарного университета. 1991. - 320 с.
2. Байкин, И.А. Вовлечение российской молодежи в социальное управление // Социально-гуманитарные знания. - 2015. - № 1. - С. 140-149
3. Бухнер, А.А. Участие молодежи в становлении гражданского общества как теоретическая проблема // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. - 2015. - № 4 (34). - С. 111-115.
4. Ганин, О.Н. Понятие «гражданское общество»: сущность и содержание // Фундаментальные исследования. [Электронный ресурс] - 2005. - № 2. - С. 93-94. URL: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=5768> (дата обращения: 29.05.2023).
5. Зайниева, Л.Ю., Калетаев, Д.А., Шойкин, Г.Н. Молодежь Казахстана в условиях демократизации общественных и экономических отношений. Астана: Елорда. 2004. - 198 с.
6. Ильинский, И.М. Будущее России и молодежь: к новой концепции молодежной политики // Молодежь и общество новой концепции молодежной политики // Молодежь и общество на рубеже веков. - Москва: 2009. - С.77-89
7. Ильясов, С.К. Политическое участие граждан Республики Казахстан: состояние и перспективы развития (на примере Павлодарской области) // Дис...кандидата полит. наук. - Алматы: КазНУим.Аль-Фараби. 2009. - 142 с.
8. Калашникова, Н.П. Гражданское общество Республики Казахстан: социологический анализ молодежной составляющей // дис...доктора полит. наук. Алматы: КазНУим.Аль-Фараби. 2008. - 119 с.

9. Кон, И.С. Социология молодёжи: Краткий словарь по социологии. – М: 1988. – 235с.
10. Концепция государственной молодёжной политики Республики Казахстан до 2020 года «Казахстан 2020: путь в будущее» [Электронный ресурс] URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P1300000191>(дата обращения: 25.06.2023).
11. Манхейм, К. Избранное: Диагноз нашего времени / пер. с нем. и англ. Л.В. Вольфсон, А.В. Дранова, С.В. Карпушиной. Москва: РАО «Говорящая книга». 2010. – 744 с.
12. Левашова, Е.Л. Неформальные объединения как форма самоорганизации российской молодёжи и фактор влияния на современную молодёжную политику: Автореф. дис. ... кандидата полит. наук. – Санкт-Петербург: 2022. – 129 с.
13. Лисовский, В.Т. Социология молодёжи. Санкт-Петербург: – 1996. – 210 с.
14. Нартова, Н.А. Гражданственность в представлении петербургской молодёжи и их родителей // Социологические исследования. 2019. Т. 45. – № 12. – С. 38-47.
15. Тесленко, А.Н., Свиначук, А.И. Политическая социализация молодёжи. Кокшетау: КУАМ. 2018. – 288 с.
16. Чупров, В.И. и др. Молодёжь в обществе риска. / В.И. Чупров, Ю.А. Зубок, К. Уильямс. - Москва, Наука, 2001. – 178 с.
17. Almond G., Verba S. The Civic Culture: Political Attitudes and Democracy in Five Countries. - Princeton: 1963.
18. Cloward R.G. Theoretical Studies in Social Organization of the Prison. - N.Y.: 1960.
19. Conway M.A. Autobiographical memory: An introduction. - Milton Keynes: Open University Press, 1990.;
20. Greenstein F.I. Leadership in the Modern Presidency. - L.: 1988.
21. Lipset S.M. Political Man. The Social Bases of Politics. -Baltimore: 1981.
22. Pye L. Political Culture and Political Development. - Princeton, 1985.
23. Youth in Putin`s Russia / Ed. by E. Omelchenko. London, New York: Palgrave Macmillan, 2021. 365 p.

A.N. Teslenko

CIVIC PARTICIPATION OF YOUNG PEOPLE AS A CONDITION FOR EFFECTIVE YOUTH POLICY

Abstract: The purpose of this study is to reveal the mechanisms and factors of youth participation in socio-cultural and socio-political processes on the basis of the empirical data obtained, as well as the analysis of theoretical and regulatory sources. prospects for youth civic participation. Based on sociological surveys conducted using Google (N=1700) and a series of focus groups (N=92) conducted in 15 cities of republican, regional and regional significance during the autumn of 2022. – spring 2023, the author analyzes the ideas of young Kazakhstanis about the youth policy of the state and the peculiarities of civic participation of young people in the field of study or work.

The survey results show that youth work is associated with educational work in educational organizations, the activities of youth affairs committees, school and student government structures. In recent years, young Kazakhs have not noticed a serious turn of the state towards solving their current problems and are quite skeptical about the actions of the authorities and public structures. Hence the civic passivity and apolitical attitude of young people against the background of social problems practically unknown to previous generations, such as unemployment, drugs, social inequality and marginalization, and the lack of effective mechanisms for their solution.

Key words: youth; civil society; civic participation; youth policy; youth work; juvenitization; youth public associations; youth affairs committees; youth resource centers; organizer of work with youth.

References:

1. Aleshhenok, S.V., Lukov, V.A. Gosudarstvennaya molodyozhnaya politika: Mirovoj opy`t raz-rabotki i rekomendacii. Vy`vody` dlya nashix uslovij / Komitet VS RSFSR po delam molo-dyozhi. - Moskva Izdatel`stvo Moskovskogo gumanitarnogo universiteta. 1991. – 320 s.
2. Bajkin, I.A. Vovlechenie rossijskoj molodyozhi v social`noe upravlenie // Social`no-gumanitarny`e znaniya. – 2015. – № 1. – S. 140-149

3. Buxner, A.A. Uchastie molodyozhi v stanovlenii grazhdanskogo obshhestva kak teoreticheskaya problema // Vektor nauki Tol'yatinskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2015. – № 4 (34). – S. 111-115.
4. Ganin, O.N. Ponyatie «grazhdanskoe obshhestvo»: sushhnost' i sodержanie // Fundamental'-ny'e issledovaniya. [E'lektronny'j resurs] – 2005. – № 2. – S. 93-94. URL: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=5768> (data obrashheniya: 29.05.2023).
5. Zajnieva, L.Yu., Kaletaev, D.A., Shojkin, G.N. Molodyozh` Kazaxstana v usloviyax demokra-tizacii obshhestvenny`x i e`konomicheskix otnoshenij. Astana: Elorda. 2004. – 198 s.
6. Il'inskij, I.M. Budushhee Rossii i molodyozh`: k novej koncepcii molodyozhnoj politiki // Molodyozh` i obshhestvo novej koncepcii molodyozhnoj politiki // Molodyozh` i obshhestvo na rubezhe vekov. – Moskva: 2009. – S.77-89
7. Il'jasov, S.K. Politicheskoe uchastie grazhdan Respubliki Kazaxstan: sostoyanie i perspektivy` razvitiya (na primere Pavlodarskoj oblasti) // Dis...kandidata polit. nauk. - Alma-ty`: KazNUim.Al'-Farabi. 2009. – 142 s.
8. Kalashnikova, N.P. Grazhdanskoe obshhestvo Respubliki Kazaxstan: sociologicheskij analiz molodyozhnoj sostavlyayushhej // dis....doktora polit. nauk. Almaty`: KazNUim.Al'-Farabi. 2008. – 119 s.
9. Kon, I.S. Sociologiya molodyozhi: Kratkij slovar` po sociologii. – M: 1988. – 235s.
10. Koncepciya gosudarstvennoj molodyozhnoj politiki Respubliki Kazaxstan do 2020 goda «Kazaxstan 2020: put` v budushhee» [E'lektronny'j resurs] URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P1300000191>(data obrashheniya: 25.06.2023).
11. Manxejm, K. Izbrannoe: Diagnosticheskoe vremeni / per. s nem. i angl. L.V. Vol'fson, A.B. Dranova, S.V. Karpushinoy. Moskva: RAO «Govoryashhaya kniga». 2010. – 744 s.
12. Levashova, E.L. Neformal'ny'e ob`edineniya kak forma samoorganizacii rossijskoj molodyozhi i faktor vliyaniya na sovremennuyu molodyozhnyuyu politiku: Avtoref. dis. ... kandi-data polit. nauk. – Sankt-Peterburg: 2022. – 129 s.
13. Lisovskij, V.T. Sociologiya molodyozhi. Sankt-Peterburg: – 1996. – 210 s.
14. Nartova, N.A. Grazhdanstvennost` v predstavlenii peterburgskoj molodyozhi i ix roditelej // Sociologicheskie issledovaniya. 2019. T. 45. – № 12. – S. 38-47.
15. Teslenko, A.N., Svinarchuk, A.I. Politicheskaya socializaciya molodyozhi. Kokshetau: KU-AM. 2018. – 288 s.
16. Chuprov, V.I. i dr. Molodyozh` v obshhestve riska. / V.I. Chuprov, Yu.A. Zubok, K. Uil'yams. - Moskva, Nauka, 2001. – 178 s.
17. Almond G., Verba S. The Civic Culture: Political Attitudes and Democracy in Five Countries. - Princeton: 1963.
18. Cloward R.G. Theoretical Studies in Social Organization of the Prison. - N.Y.: 1960.
19. Conway M.A. Autobiographical memory: An introduction. - Milton Keynes: Open University Press, 1990.;
20. Greenstein F.I. Leadership in the Modern Presidency. - L.: 1988.
21. Lipset S.M. Political Man. The Social Bases of Politics. -Baltimore: 1981.
22. Pye L. Political Culture and Political Development. - Princeton, 1985.
23. Youth in Putin's Russia / Ed. by E. Omelchenko. London, New York: Palgrave Macmillan, 2021. 365 p.

Статья поступила в редакцию 11.09.2023

УДК 37.035.6

О.И. Литвинова, Э.В. Обухова, В.А. Романенко

ПОДВИГ СЛУЖЕНИЯ ОТЕЧЕСТВУ КНЯЗЯ МИХАИЛА ИВАНОВИЧА ВОРОТЫНСКОГО КАК ОРИЕНТИР В ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ

Аннотация: В статье излагается опыт гражданско-патриотического воспитания школьников на примере подвига служения незаслуженно забытого Героя Отечества, полководца XVI века князя М.И. Воротынского. В данной статье изложены исторические сведения о жизни полководца князя М.И. Воротынского, собранные учащимися и педагогами школы в ходе поисковой исследовательской работы; а также описан опыт гражданско-патриотического воспитания школьников на примере жизненного пути М.И. Воротынского.

Опыт гражданско-патриотического воспитания школьников на примере подвига служения полководца XVI века князя М.И. Воротынского показывает, что эта работа может быть успешной при условии, если образовательная организация формирует единое ценностное пространство; гражданско-патриотическое воспитание, с одной стороны, интегрируется в общеобразовательную программу, а с другой, - осуществляется творчески в контексте общественно-полезной деятельности.

Основными принципами многолетней работы педагогического коллектива школы являются: формирование единого ценностного воспитательного пространства; интеграция воспитательной работы в основную общеобразовательную программу; творческая активность и общественно – полезный контекст.

Ключевые слова: гражданско-патриотическое воспитание, общественно-полезная деятельность, воевода, Молодинское сражение.

Сегодня, когда Россия в очередной раз вынуждена отстаивать право на свое существование, целостность и независимость, особенно важными и актуальными оказываются задачи «формирования у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти Защитников Отечества и подвигам Героям Отечества...» [29]. У всякого русского со словом «патриотизм» в сознании неразрывно связаны такие даты, как 1941, 1914, 1812, а вместе с ними и имена героев. Однако в истории нашего государства есть даты не столь известные, но не менее значимые, а вместе с ними нередко незаслуженно забытые герои, в свое время вставшие на пути врага и отстоявшие для нас наше Отечество. К таковым датам смело можно отнести 1572 год (Молодинское сражение) и связанное с ним имя спасителя России, нашего земляка, князя М.И.Воротынского, имя которого с 2023 года носит СОШ №1 п. Воротынск Калужской области.

М.И.Воротынский – герой времен Московского царства, когда на свете еще не было Российской империи. Тогда наше Отечество отстаивало свое право быть в тяжелых войнах и на западе в Ливонских землях, и на юге – с Астраханским и Крымским ханствами и на востоке – с Казанским, и Сибирским ханствами. Как отмечает Д.М.Володихин [9], его защитники не вели дневников, не писали мемуаров, оставшись «великими немymi русской истории». Сегодня осталось слишком мало сведений, по которым

можно было бы в полной мере реконструировать внешний облик, особенности характера, ход мыслей, чувства М.И. Воротынского. Однако, история сохранила его дела, которые как вехи могут служить ориентиром и в личностном становлении, и вообще на всем жизненном пути ныне живущих его соотечественников.

В данной статье будут изложены исторические сведения о жизни полководца князя М.И.Воротынского, собранные учащимися и педагогами нашей школы в ходе поисковой исследовательской работы; а также описан опыт гражданско-патриотического воспитания школьников на примере жизненного пути М.И.Воротынского.

1. М.И.Воротынский – полководец и государственный деятель России XVI века.

1.1. Князя Воротынские на Калужской земле

Современный поселок Воротынск Бабынинского района Калужской области, на территории которого находится МКОУ СОШ №1 имени полководца Воротынского М.И., возник в 1899 году, в связи со строительством железной дороги «Москва-Брянск». Его можно считать младшим братом двух других Воротынских. Первый («старый» летописный) «Воротынск» находится в трех километрах от современного, рядом с селом Спас (административно относится к городу Калуга). Второй («новый» летописный) располагается в 8 километрах от современного,

на территории села Воротыньск Перемышльского района Калужской области.

Первое упоминание о «старом» Воротыньске приходится на время, когда основная часть современной территории Калужской области входила в Черниговское княжество, которое, в свою очередь, пребывало в процессе постоянного дробления на самостоятельные уделы. В летописи Воротыньск упоминается в 1155 году в связи с княжескими распрями: Святослав Ольгович отнимает у своего племянника Святослава Всеволодовича Карачев и Воротыньск [15, 21]. Здесь сохранилось древнее городище, селища и прекрасный ансамбль Спасо-Воротыньского Преображенского монастыря. Культурный слой здесь датируется XI-XV вв. Позже Воротыньск становится наследственным владением потомков черниговского князя Михаила Всеволодовича. Один из них, Фёдор Львович Воротыньский, был женат на внучке великого князя Литовского Ольгерда, поэтому считался родственником правящей династии. Именно благодаря ему некогда небольшой Воротыньский удел превратился в огромное владение [8, 13]. Этому также способствовало его географическое положение, рядом с ним соединяются река Угра и река Ока. Ратьковский волок, находившийся на территории современного Сухиничского и Бярытинского районов, соединял важный торговый путь из Каспийского моря в Черное. Это способствовало активной торговле в древности по реке Угре и реке Оке.

К середине XIV в. удельное Воротыньское княжество становится самостоятельным, но вскоре попадает в зависимость от Московского княжества, потом Великого Литовского княжества.

«Новый» Воротыньск упоминается в летописях в связи со Стоянием на реке Угре (1480); там сообщается о существовании двух Воротыньсков, «старом» и «новом». «Новый» в то время был центром одноименного удельного княжества. Здесь также сохранилось городище, оборонительные валы, многочисленные селища. Именно это место стало столицей князей Воротыньских в средневековье. Благодаря этому приобретению князья Черниговские получили удел с древним городом и поменяли свою родовую фамилию, стали называться князьями Воротыньскими. Находки датируются здесь XIV-XVI вв. В 1487 г. князья Воротыньские с «отчинами» переходят на службу Московскому князю Ивану III Великому. В 1562 г. они попадают в опалу к Ивану Грозному, который отнимает у них родовый удел. К концу XVI в. Воротыньское княже-

ство превращается в государственную административную единицу. Воротыньск, перестав быть стольным городом, постепенно теряет свое значение. Потомки князей Воротыньских вошли в состав московской аристократии [4;26;34].

На данный момент с. Воротыньск – обычное село, с немногочисленными жителями; летом население его пополняется за счет дачников.

1.2 Путь служения Отечеству князя М.И.Воротыньского.

М.И.Воротыньский (ок.1513-1573; существуют и другие версии [4, 27]) – полководец и государственный деятель XVI в. эпохи Ивана Грозного, потомок Рюриковичей, наиболее знаменитый представитель древнего Черниговского княжеского рода, оставивший заметный след в истории. Он владел третью Воротыньска, Перемышлем, Старым Одоевом, Новосилем и др. волостями. Территория его владения была огромна, сравнима с территорией европейского государства средних размеров [9]. У него была возможность стать полностью самостоятельным государем. Однако он понимал, что противостоять внешним угрозам сможет только вместе с Московским государством. Михаил Иванович – сын великокняжеского воеводы Ивана Михайловича; пошел по стопам своего отца и вошел в историю как воевода Ивана IV Грозного.

По свидетельству А.Курбского, М.И.Воротыньский был «муж крепкий и мужественный, в полкуустроениях зело искусный» [4, с. 68]. На политической арене Михаил Иванович Воротыньский появляется на рубеже 1530-1540-х годов. Он был великокняжеским наместником в Костроме, Белеве, Калуге, Ярославле и т.д. Отличиться ему удалось в 1541г. во время набега Сагиб-Гирея, когда он остановил орду на окских берегах; в 1559г. отбил нападение крымских татар под Тулой. До 1562 г. он чаще всего возглавлял передовой полк или был 2-м воеводой большого полка, неизменно входил в состав ближней Думы царя; в эти годы снискал высокий титул «слуги и боярина». Особенностью его военной карьеры было то, что он не участвовал в войнах с Литвой и Ливонским орденом [3, 7, 9, 16], так как нес охрану южных рубежей, на которые практически ежегодно совершали набеги крымцы, разоряя города и увозя в плен большое количество местных жителей с последующей продажей на невольничьих рынках.

Наибольшую славу принес Михаилу Воротыньскому поход против Казанского ханства. В 1552 г. фактически командуя Большим полком, он сыграл решающую роль во взятии города. Здесь его воины начали сооружение особых

укреплений («тур») перед Царевыми, Тюменскими, Арскими и Салтыковыми городскими воротами. По данным историков, туры возводились всего в 50 саженях от крепостной стены. Воевода М.Я.Морозов подвел пушки к турам и окопам, что дало возможность вести прицельный огонь по стенам и башням Казани. На позициях, которые занимали воины Воротынского, инженер Иван Выродков построил высокую башню. Оттуда осаждающие начали обстрел из пушек и пищалей, что привело к дополнительным разрушениям казанских укреплений. 30 сентября 1552г. после взрывов мин под укреплениями Казани отряды Воротынского устремились на штурм Арских ворот и овладели ими, а также одной из башен. Воевода слал гонцов, настаивая на общем приступе, однако его так и не последовало. Момент был упущен. Вырвавшиеся вперед отряды были возвращены.

В ходе генерального штурма Михаил Иванович сражался с лучшими татарскими силами во главе с самим ханом, был ранен. 2 октября 1552 г. именно воины Воротынского первыми ворвались на улицы города, и именно он первым сообщил об успехе. За это он был пожалован в бояре и получил высшее звание Государева слуги, включен в состав «ближней» Думы царя. Не случайно в серии фильмов «Великие битвы России» (реж. Д.М.Ушаков, киностудия «Мосфильм» при поддержке Военно-Исторического общества 2018) в фильме «Взятие Казани», полководцу М.Воротынскому отводится большая роль [3, 4, 7, 9, 17, 18].

Казалось, его военная карьера идет успешно, что государь ценит полководческий талант Воротынского и использует его при защите страны. Но в 1562 г. он со своим младшим братом Александром попали в опалу к царю. Их имущество было конфисковано, и Михаил Иванович был сослан со своей семьей на Белоозеро. В 1566 г. Воротынского освободили, частично вернули родовые земли. Намечалась Ливонская война и война с Крымским ханством.

С 1571г. Михаил Воротынский получает от Ивана Грозного назначение руководить обороной южных границ, т.к. на фоне участвовавших татарских набегов обнаружилось явные недостатки в системе охраны южных границ. В целях придать ей «лучшее устройство» специальным царским «наказом» руководителем всей пограничной службы назначен опытный воевода М.И.Воротынский. Он принимает участие в строительстве Козельской засечной черты, фактически меняя всю систему обороны этого участка [5; 8; 30].

В эти годы он руководит разработкой первого в России устава сторожевой и станичной службы, известного как «Боярский приговор о станичной и сторожевой службе» (1571). Этот приговор на долгие годы определил порядок организации охраны и обороны южных и юго-восточных границ России. Он может считаться и первым воинским уставом. Боярский приговор предусматривал 2 основных элемента организации пограничной службы: сторожи и станицы. Сторожа – постоянная застава, которая стояла дозором в удобном для наблюдения месте; конные дозоры по двое ездили по степи. Станица – подвижная сторожевая застава, состояла из 4-6 всадников, которые непрерывно ездили вдоль границы, отыскивая следы крымской конницы. Боярский приговор подробно излагает порядок несения пограничной службы, определяет тактические приемы охраны границы во всевозможных ситуациях, правила безопасности самих сторожей и станичников. В строках устава был спрессован многовековой опыт борьбы с коварными степняками. Основные положения приговора действовали более 100 лет. Немногие воинские уставы в мире имели столь долгую жизнь.

Молодинское сражение.

Принятые меры оправдали себя очень быстро. Затеяв восстановить на Руси иго, крымский хан Девлет-Гирей, окрыленный успехом своего похода 1571 г, в ходе которого была разграблена Москва, объявил, что «едет в Москву на царство». Его войско имело более чем четырехкратный перевес в численности (историки называют цифру до 120 т), против 30-40 т русских. Победить врага в прямом бою возможностей почти не было. Главным оборонительным рубежом стала р. Ока. Но степнякам удалось ее преодолеть. В этой сложной обстановке Воротынский принимает необычное решение: фланговыми ударами задерживать продвижение хана к Москве, а главным силам догнать татар и навязать сражение до подхода к столице. Подобных примеров в истории военного искусства не было. Основное сражение произойдет в 45 км от Москвы у д. Молоди (ныне это Чеховский район Московской области). Битва войдет в историю как Молодинское сражение. Современные историки называют эту битву «Непознанное Бородино» и сравнивают ее значение с Куликовской, Невской и др. решающими битвами из истории России [8, 9, 10, 26, 16]

Вместе с полководцем Дм.Хворостининым русские войска разбили войско крымских татар и турецких янычар, имея по разным подсчетам 20-30 тысячную русскую армию. Большую роль тут сыграл так называемый «гуляй –

город», передвижная крепость, состоящая из досок, сбитых в щиты. Щиты перевозились на телегах или санях, быстро собирались в двойные стены. В промежутках между стенами располагались воины, через бойницы, расстреливавшие врага. Победа русского оружия в 1572г. перечеркнула планы крымского хана и турецкого султана установить свое господство в Восточной Европе. Из огромной армии завоевателей в Крым вернулось только около 20 т. Село Молоди станет кладбищем для значительной части крымского войска. Битва при Молодях была одним из самых значительных событий военной истории в XVI в, а имя князя М.И.Воротынского по праву занимает почетное место в ряду выдающихся русских полководцев.

Сейчас на месте Молодинского сражения установлен памятный камень, проводятся реконструкции битвы. В 2022 г. исполнилось 450 лет со дня этой битвы, под Молодью прошел масштабный исторический фестиваль «Гуляй-город». Снят научно-документальный фильм к юбилею битвы «Битва при Молодях» (режиссер В.Ерохин).

Эта будет последняя битва великого Михаила Ивановича. Громкая слава воеводы испугала царя и его окружение. Дальнейшая судьба М.И.Воротынского трагична. По ложному обвинению беглого раба, «большой воевода» был заподозрен в колдовстве, заговоре и покушении на царя. Он был арестован, брошен в тюрьму и подвергнут мучительным пыткам, в которых лично принимал участие сам Иван Грозный. А.Курбский писал: «...повеле, связана положа на древо между двумя огни, жещи мужа, в роду, паче же в разуме и делах пресветлейшего... И подгрещающее углие горящие жезлом своим проклятым под тело его святое...» [4, с. 69] Казнить воеводу царь не посмел; измученного пожилого князя отправили в ссылку в Кириллово-Белозерский монастырь. По дороге в г. Кашин он скончался. «Он ушел из жизни в терновом венце опального победителя фальшивого изменника» [9, с. 159] До нас дошел наказ М.И.Воротынского своим детям, а через них и нам служить Отечеству верой и правдой, невзирая на личные обиды и незаслуженные притеснения со стороны завистников и власть имущих.

Сегодня Кириллово-Белозерский монастырь, а именно церковь св. равноапостольного Владимира, является фамильной усыпальницей князей Воротынских. В г. Великом Новгороде в честь 1000 – летия России воздвигнут памятник (скульптор М.Микешин). На нем 109 фигур рельефа олицетворяют историю нашего государства. Среди них – изображение полководца и

государственного деятеля XVI века М.И.Воротынского.

2. Гражданско-патриотическое воспитание школьников на примере подвига-служения Отечеству М.И.Воротынского

Постановлением Правительства Калужской области от 31 мая 2023 года «Средней общеобразовательной школе №1» п. Воротынский Бабынинского района Калужской области было присвоено имя полководца М.И.Воротынского. Это событие явилось результатом нашей многолетней работы по увековечиванию памяти и гражданско-патриотическому воспитанию школьников на примере его подвига-служения.

Основные принципы нашей работы:

- 1) Формирование единого ценностного воспитательного пространства;
- 2) Интеграция воспитательной работы в основную общеобразовательную программу (ООП);
- 3) Творческая активность и общественно полезный контекст.

Рассмотрим, каким образом реализуются данные принципы в нашей работе.

2.1. Формирование единого ценностного воспитательного пространства

Во-первых, в работе задействованы учащиеся всех образовательных ступеней, что создаёт преемственность, позволяет заложить и поддерживать определённые традиции в жизни школы.

Во-вторых, работа ведется с учётом возрастных, индивидуальных особенностей учащихся. Так, учащиеся начальных классов выполняют проектные задания, адресованные в первую очередь их наглядно-образному мышлению. Например, задание «Древний Воротынский. Каким он был» предлагает на выбор: выполнить макет средневекового города (стены, сторожевые башни, жилища; или макеты оружия, орудий труда, народных костюмов, домашней утвари). Выполнению заданий предшествуют экскурсии в Спасо - Преображенский Воротынский монастырь и село Воротынский. Другим примером является рисунок-коллаж «Наша семья готовится к Михайлову дню». Учащимся предлагается перенестись на машине времени в XVI век, в древний Воротынский, и изобразить всех членов семьи в костюмах того времени, занятых каким-либо общим делом. Михайлов день ежегодно празднуется 21 ноября как муниципальный праздник поселка Воротынский в честь Архангела Михаила, покровителя воинов, а также как день тезоименности полководца М.И.Воротынского. Эти задания позволяют приблизить события средневе-

ковья к сегодняшнему дню, сделать их более понятными для младшего школьника, помочь пережить как факты личной биографии. Лучшие работы используются на выставках и в оформлении экспозиций школьного музея.

Учащиеся среднего звена и старшеклассники выполняют исследовательские проекты, например, на тему «Вооружение русской армии в XVI веке», «Образ М.И.Воротынского в изобразительном искусстве», «Следы князей Воротынских на Калужской земле». В «Михайлов день» они выходят волонтерами на улицы Воротынска и раздают буклеты с краткой биографией князя, расклеивают листовки с его портретом (Акция «Знай наших»), они также участвуют в квестах, играх, квизах, в спектаклях школьного театрального кружка: «Князь Воротынский» (автор сценария В.Л.Нестеренко; по мотивам исторического романа В.Л.Нестеренко «Князь Воротынский»), «Чаша смертная» (по одноименному произведению Д.М. Володихина; автор сценария – учитель русского языка и литературы нашей школы Коняева Л.И.). По спектаклю «Князь Воротынский» учащиеся сняли фильм. Силами учащихся подготовлен туристический путеводитель «Сколько лет Воротынку или история трех Воротынсков» [33], а также путеводитель по музею М.И.Воротынского. Старшеклассники выступают с докладами на научно-практических конференциях, посвященных истории Воротынска и памяти полководца XVI века Воротынского.

Мы считаем принципиально важным участие в этой работе родителей. Личностное становление большинства из них пришлось на 90-е годы, когда школе навязывались либеральные ценности, делались попытки пересмотра фактов отечественной истории, когда подвиги героев Отечества перестали быть ориентирами личностного становления [23]. Без этого невозможно сформировать единое ценностное воспитательное пространство, избежать лицемерия и формализма. Участие родителей предусматривает разные формы. Например, родители вместе с ребенком, учеником начальных классов, собирают информацию, чтобы заполнить анкету «Князь – Михаил Иванович Воротынский», участвуют в постановке спектаклей, в походах, экскурсиях, праздниках.

Активную поддержку нашей работе оказывают Российский Союз ветеранов Афганистана и специальных военных операций, Российское Палестинское Православное Общество, Спасо-Преображенский Воротынский женский монастырь, некоммерческий благотворитель-

ный фонд «Наследие», Союз историко-просветительских обществ «Наследие Империи», Центральный пограничный музей ФСБ России и др. Они оказывают информационно-методическую поддержку при проведении просветительских мероприятий, а также финансовую поддержку. Например, наша школа поддержала инициативу по установлению в п. Воротыnsk памятника бюста М.И.Воротынскому. Финансирование, изготовление, доставку и установку памятника взял на себя НБФ «Наследие». Благодаря нашим социальным партнерам у школьников появляется возможность участвовать в общественно-полезной деятельности. Например, учащиеся помогают насельницам Спасо-Преображенского монастыря в сельскохозяйственных работах и в благоустройстве территории.

2.2. Интеграция воспитательной работы в основную общеобразовательную программу (ООП)

Следуя данному принципу, мы стремимся к единству образовательно-воспитательного процесса его целостности и системности. Начальная школа до последнего времени работала по различным УМК («Перспектива», «Школа России»), что вызвала необходимость в дифференциации нашей работы. Во втором классе история подвига князя М.И.Воротынского обсуждается на уроках внеклассного чтения [1]. Этому предшествуют экскурсии в школьный историко-краеведческий музей, походы с посещением Спасо-Преображенского Воротынского женского монастыря и летописных Воротынсков, а также выполнение проектных заданий «Древний Воротыnsk. Каким он был», «Наша семья готовится к празднику Михайлов день» (подробнее изложено в 2.1). В 3 классе этому уделяется внимание на уроках русского языка. Например, по теме «Сложные слова» рассматриваются такие слова, как: «домострой», «тезоименинство», «воевода», «полкуустроитель». Обсуждается их значение на примере жизни М.И.Воротынского. Учитель также предлагает подумать над вопросом: «Почему на Руси княжеские сыновья часто носили имя Михаил?». Данная тема имеет свое продолжение во внеурочной деятельности: театрализованном представлении, которое проводится в музее М.И.Воротынского. Здесь учащиеся в образно-эмоциональной, игровой форме погружаются в атмосферу средневековой России, знакомятся с семейными традициями, бытом, историческими событиями, подвигами защитников Отечества. В 4 классе подвиг служения М.И.Воротынского обсуждается на уроках ОРКСЭ (тема «Защит-

ники Отечества) и на уроках ОПК (темы «Подвиг», «Монастырь», «Христианская семья», «Любовь и уважение к Отечеству» [22]).

В 7 классе работа ведется на уроках истории [14] при изучении следующих тем:

«Начало правления Ивана IV», «Внешняя политика России во 2-й половине XVI века», «Российское общество в XVI веке», «Опричнина». Учащиеся готовят рефераты, выступают с сообщениями, либо расширяющими представления о деятельности М.И.Воротынского, либо полностью восполняющими отсутствующие в учебнике сведения. Например, в учебнике [14] отсутствует информация о М.И.Воротынском в связи со взятием Казани, хотя ему в этом принадлежала одна из главных ролей. Отдельные уроки по этой теме проводятся в школьном музее М.И.Воротынского. Учитель предлагает учащимся обсудить следующий вопрос: «Князья Воротынские перешли на службу великому князю Московскому Ивану III Великому в 1487. Как это связано с событиями Стояние на реке Угре в 1480 году? Чему это может учить наших современников?». На уроках литературы в 7 классе значение рода Воротынских в истории России обсуждается в теме «Отражение истории России в произведениях А.С.Пушкина «Борис Годунов» Учащиеся обсуждают вопрос: «Воротынский в беседе с Шуйским произносит: «А слушай князь, ведь мы б имели право наследовать Феодору». Почему Воротынский считает свои притязания на царскую корону справедливыми?»

Старшеклассники возвращаются к событиям средневековой России эпохи Ивана IV Грозного, фактам подвига служения Отечеству М.И.Воротынского при изучении истории России (1914 – начало 2020 гг.) [24, 25] в следующих темах «Распад империй и образование новых национальных государств в Европе» (10 кл.); «Место и роль СССР в послевоенном мире» (11 кл.); «Распад СССР» (11 кл.); «Внешняя политика в начале XXI века. Россия в современном мире» (11 кл.). Обсуждаются закономерности, общие для различных исторических эпох. В частности, обсуждаются следующие вопросы: «Князь М.И. Воротынский мог быть полностью самостоятельным государем, так как владел огромными территориями, равными европейскому государству средних размеров; имел немалые доходы; в случае внешней угрозы мог в одиночку выставить войско. Однако он предпочел быть сюзереном Московского государя. Почему? О каких закономерностях в истории человечества может свидетельствовать этот факт? Докажите, что эти же закономерности действуют и в XXI веке»; «Современные историки

считают, что подвиг служения полководца М.И.Воротынского в XVI веке равновелик подвигу полководца Г.К.Жукова в XX веке. Почему?».

2.3. Творческая активность и общественно полезный контекст

Работа по увековечению памяти М.И.Воротынского – это живой, творческий процесс. Так, в ходе поиска исторических сведений о родословной потомков князей Воротынских нам открылось направление, которое мы назвали «Воротынские – храмоздатели». Храмоздателями на Руси называли создателей храмов и людей, которые прилагали личные организаторские способности и личные средства для создания, строительства и благоустройства православного храма. Сегодня доподлинно известно, что князья Воротынские принимали непосредственное участие в строительстве следующих храмов и монастырей: храмы Спасо-Преображенского Воротынского монастыря (церковь Спасо-Преображения, вторая четверть XVI века; церковь Введение Богородицы с трапезной, вторая половина XVII века); Свято-Успенский Шаровкин монастырь; Михайло-Архангельский Воротынский монастырь; Перемышльский Свято Троицкий – Лютиков монастырь; Тихонова пустынь; Калужский Лаврентьевский монастырь; Боровский Пафнутий монастырь; Кирилло-Белозерский монастырь. Этому теперь посвящены отдельные экспозиции в школьном историко-краеведческом музее, которые используются в учебной и внеурочной деятельности и постоянно пополняются новыми экспонатами.

Еще одно направление, которое условно можно назвать «Воротынск: связь времен и судеб», родилось в ходе поисковой работы нашей школы по установлению имен воинов Великой Отечественной войны, погибших при освобождении п. Воротынск. Первыми были имена П.Смородинова и А.Потапова, уроженцев Воротынского района Нижегородской области. Воротынец – районный центр; с 2016 года он стал официальным городом – побратимом нашего Воротынска. Эти земли князья Воротынские получили от Ивана Грозного после возвращения из опалы, взамен ранее изъятых. Сам М.И.Воротынский здесь никогда не был. В 2002 году воротынчане поставили ему памятник, который олицетворяет всех князей Воротынских, не смотря ни на что, верой и правдой служивших России. Каждые 5 лет делегация Воротынского района приезжает в Воротынск на юбилейную памятную конференцию и обязательно посещает нашу школу.

Гражданско-патриотическое воспитание школьников невозможно без их участия в реальной общественно-полезной деятельности. Объясняется это тем, что формирование ценностно-смысловой сферы личности – это 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. В связи с этим вся наша работа на протяжении многих лет была направлена на общую, понятную для всех субъектов образовательного процесса цель по увековечиванию памяти незаслуженно забытого Героя Отечества, нашего земляка полководца XVI века князя М.И. Воротынского (открытие школьного музея М.И.Воротынского, присвоение школе имени полководца М.И.Воротынского, открытие памятника М.И.Воротынского в поселке Воротыnsk). В настоящее время работа продолжается в рамках проекта создания сквера-парка «Диалог поколений» на прилегающей к школе территории (бывший школьный сад площадью 1 га), который должен стать частью единого муниципального рекреационно-образовательного пространства. В него также войдут пришкольные территории и школьный музейный комплекс. Одно из направлений его работы

– возрождение исторической памяти, воспитание россиян на примере подвига служения Отечеству М.И.Воротынского. Сейчас мы работаем над проектом по включению поселка Воротыnsk (в том числе школьного музея М.И.Воротынского и памятника М.И.Воротынскому) в маршрут паломнического туризма «Калуга – Воротыnsk – Шамордино - Оптина Пустынь».

Заключение

А.С.Пушкин неоднократно писал о том, что «гордиться славой своих предков не только можно, но и должно; не уважать оной есть постыдное малодушие [28, с. 10]. Сегодня к этому можно добавить, что незнание, непонимание своей истории опасно, ведет к инфантилизму и преступной безответственности. Наш опыт гражданско-патриотического воспитания школьников на примере подвига служения полководца XVI века князя М.И.Воротынского показывает, что эта работа может быть успешной при условии, если образовательная организация формирует единое ценностное пространство; гражданско-патриотическое воспитание, с одной стороны, интегрируется в общеобразовательную программу, а с другой, – осуществляется творчески в контексте общественно-полезной деятельности.

Список литературы:

1. Ананьев, Г.А. Князь Воротынский. – Москва: Граница. 1994. – 15 с.
2. Андреев, А. Р. Неизвестное Бородино: Молодинская битва 1572 года. — М.: Межрегиональный центр отраслевой информатики Госатомнадзора России. 1997. – 251 с.
3. Баинов, А. Курс истории русского военного искусства: От начала Руси до Петра Великого. Санкт-Петербург: 1909. Вып. 1.
4. Баталин, А.М. Город Воротыnsk и князя Воротынские в истории России. –Калуга: Золотая аллея. 1995. – с. 68.
5. Бахрушин, С.В. Взятие Казани // За родную землю. – Москва. 1949. – С. 68-73.
6. Беляев, И. О сторожевой, станичной и полевой службе на польской уkraine Московского государства, до царя Алексея Михайловича. – Москва: 1846.
7. Борисов, Н.В. Русские полководцы XIII-XVI веков. Москва, 1993. – 190 с.
8. Бурдей, Г. Д. Молодинская битва 1572 года // Из истории межславянских культурных связей. Учен. зап. Института славяноведения. – Т. 26, — Москва: 1963. – С. 48-79.
9. Володихин, Д.М. Воеводы Ивана Грозного. — Москва: 2009. – 320 с.
10. Дудин, А. Битва у Молодей – Чехов: 2019. – 224 с.
11. Зимин, А.А., Хорошкевич А.Л. Россия времени Ивана Грозного. — Москва: 1982. – 184 с.
12. История Калужского края 9-11 классы. — Москва: 2022. – С. 21-22
13. История Новосильско-Одоевской земли до начала XVI века в контексте международных отношений в Восточной Европе. — Москва; Санкт-Петербург: Нестор-История. 2021. – 692с., илл., карты.
14. История России 7 кл. / Под. ред. А.В. Торкунова. — Москва: Просвещение. 2016. – 112 с.
15. Карамзин, Н.М. История Государства Российского. Москва, 1989. – Кн. 3. – Т. 8.
16. Каргалов, В. В. Дмитрий Хворостинин // Московские воеводы XVI-XVII вв. / В. В. Каргалов. — М.: ООО «ТИД «Русское слово—РС». 2002. – 336 с.
17. Каргалов, В. В. Полководцы X-XVI вв. — Москва: ДОСААФ, 1989. – 334 с.

18. Каргалов, В. В. Русские воеводы XVI-XVII вв. — Москва: Вече, 2005. — 384 с.
19. Ключевский, В.О. Боярская Дума Древней Руси. — Москва: 1994.
20. Кобрин, В.Б. Иван Грозный. — Москва, 1989.
21. Костомаров, Н.И. Исторические монографии и исследования. — Москва, 1989. Кн. 1.
22. Кураев, А.В. Основы православной культуры. — - Москва: Просвещение 2022. — 144 с.
23. Леонтьев, Я.Ю., Романенко В.А., Романенко Ф.Ф. Ценностно-смысловые установки современных российских школьников и задачи патриотического воспитания // ФГОС: опыт реализации в Калужской области. — Калуга: КГИМО, 2011. — С. 221-229.
24. Мединский, В.Р., Чубарьян О.А. История. Всеобщая история. 1914-1945 г.г.:10 кл.- М.: Просвещение, 2023.-240 с.
25. Мединский, В.Р, Торкунов А.В. История. История России. 1945 год-начало XXI века: 11 класс. — М.: Просвещение, 2023—448 с.
26. Милюков, П. Н., Древнейшая разрядная книга. — Москва, 1901
27. Нестеренко, В.Г. Полководец князь Воротынский. — Москва: Поликом, 2011. — 243 с.
28. Пушкин, А.С. Собр. Соч. в 10 т.т., т 6., с.10. — Москва: ГИХЛ, 1959-1962.
29. Романенко, В.А., Голыгина Л.А., Ломакина М.В. Социально – значимый проект как инструмент и условие воспитания младших школьников /Вестник Калужского университета, Серия «Психологические науки. Педагогические науки». 2020.Том 3. № 4(9). С.11-19.
30. Скрынников, Р. Г. На страже московских рубежей. — Москва: Московский рабочий, 1986. — 336 с.
31. Скрынников, Р.Г. Великий государь Иван Васильевич Грозный. — Смоленск, 1996.
32. ФЗ от 31.07.2020 № 304-ФЗ "О внесении изменений в Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" по вопросам воспитания обучающихся"
33. Чучина, А.Д., Путеводитель «Сколько лет Воротынску или история трех Воротынсков» [Электронный ресурс] / под.ред.Литвиновой О.И., Глушковой О.Г. – Воротынский: 2023. – 24с. URL: shkola1vorotynsk-r40.gosweb.gosuslugi.ru
34. Щеков, А.В. Политическая история и география Верховских княжеств. — Москва: Квадрига. 2018. – 522с.

O.I. Lytvinova, E.V. Obukhova, V.A. Romanenko

FEAT OF SERVING THE FATHERLAND OF PRINCE MIKHAIL IVANOVICH VOROTYNSKY AS A REFERENCE POIN

Abstract: The article outlines the experience of civic-patriotic education of schoolchildren using the example of the feat of service of the undeservedly forgotten Hero of the Fatherland, the 16th-century commander Prince M.I. Vorotynsky. This article presents historical information about the life of the commander Prince M.I. Vorotynsky, collected by students and teachers at the school during exploratory research work; and also describes the experience of civic-patriotic education of schoolchildren using the example of the life path of M.I. Vorotynsky.

The experience of civic-patriotic education of schoolchildren using the example of the feat of service of the 16th century commander Prince M.I. Vorotynsky shows that this work can be successful provided that the educational organization forms a single value space; Civic-patriotic education, on the one hand, is integrated into the general education program, and on the other, it is carried out creatively in the context of socially useful activities.

The main principles of the school's teaching staff's long-term work are: the formation of a single value-based educational space; integration of educational work into the basic general education program; creative activity and socially useful context.

Key words: civil and patriotic education, socially useful activity. voivode, Molodinsky battle.

References:

1. Anan`ev, G.A. Knyaz` Voroty`nskij. — Moskva: Granicza. 1994. — 15 s.
2. Andreev, A. R. Neizvestnoe Borodino: Molodinskaya bitva 1572 goda. — М.: Mezhhregio-nal`ny`j centr otraslevoj informatiki Gosatomnadzora Rossii. 1997. — 251 s.

3. Bainov, A. Kurs istorii russkogo voennogo iskusstva: Ot nachala Rusi do Petra Velikogo. Sankt-Peterburg: 1909. Vy`p. 1.
4. Batalin, A.M. Gorod Voroty`nsk i knyaz`ya Voroty`nskie v istorii Rossii. –Kaluga: Zolo-taya alleya. 1995. – s. 68.
5. Baxrushin, C.B. Vzyatie Kazani // Za rodnuyu zemlyu. – Moskva. 1949. – S. 68-73.
6. Belyaev, I. O storozhevoj, stanichnoj i polevoj sluzhbe na pol`skoj ukraine Moskovskogo gosudarstva, do czarya Alekseya Mixajlovicha. – Moskva: 1846.
7. Borisov, N.V. Russkie polkovodcy XIII-XVI vekov. Moskva, 1993. – 190 s.
8. Burdej, G. D. Molodinskaya bitva 1572 goda // Iz istorii mezhslyavyanskix kul`turny`x svyazej. Uchen. zap. Instituta slavyanovedeniya. – T. 26, — Moskva: 1963. – S. 48-79.
9. Volodixin, D.M. Voevody` Ivana Groznogo. — Moskva: 2009. – 320 s.
10. Dudin, A. Bitva u Molodej – Chexov: 2019. – 224 s.
11. Zimin, A.A., Xoroshkevich A.II. Rossiya vremeni Ivana Groznogo. — Moskva: 1982. – 184 s.
12. Istorija Kaluzhskogo kraja 9-11 klassy`. — Moskva: 2022. – S. 21-22
13. Istorija Novosil`sko-Odoevskoj zemli do nachala XVI veka v kontekste mezhdunarodny`x otnoshenij v Vostochnoj Evrope. — Moskva; Sankt-Peterburg: Nestor-Istorija. 2021. – 692s., ill., karty`.
14. Istorija Rossii 7 kl. / Pod. red. A.V. Torkunova. — Moskva: Prosveshhenie. 2016. – 112 s.
15. Karamzin, N.M. Istorija Gosudarstva Rossijskogo. Moskva, 1989. – Kn. Z. – T. 8.
16. Kargalov, V. V. Dmitrij Xvorostinin // Moskovskie voevody` XVI-XVII vv. / V. V. Karga-lov. — M.: OOO «TID «Russkoe slovo—RS». 2002. – 336 s.
17. Kargalov, V. V. Polkovodcy X-XVI vv. — M.: DOSAAF, 1989. – 334 s.
18. Kargalov, V. V. Russkie voevody` XVI-XVII vv. — Moskva: Veche, 2005. – 384 s.
19. Klyuchevskij, V.O. Boyarskaya Duma Drevnej Rusi. — Moskva: 1994.
20. Kobrin, V.B. Ivan Grozny`j. — Moskva, 1989.
21. Kostomarov, N.I. Istoricheskie monografii i issledovaniya. — Moskva, 1989. Kn. 1.
22. Kuraev, A.V. Osnovy` pravoslavnoj kul`tury`. — - Moskva: Prosveshhenie 2022. — 144 s.
23. Leont`ev, Ya.Yu., Romanenko V.A., Romanenko F.F. Cennostno-smy`slovy`e ustanovki sovremenny`x rossijskix shkol`nikov i zadachi patrioticheskogo vospitaniya // FGOS: opy`t rea-lizacii v Kaluzhskoj oblasti. – Kaluga: KGIMO, 2011. – S. 221-229.
24. Medinskij, V.R., Chubar`yan O.A. Istorija. Vseobshhaya istoriya. 1914-1945 g.g.:10 kl.- M.: Prosveshhenie, 2023.-240 s.
25. Medinskij, V.R, Torkunov A.V. Istorija. Istorija Rossii. 1945 god-nachalo XXI veka: 11 klass. — M.: Prosveshhenie, 2023—448 s.
26. Milyukov, P. N., Drevnejshaya razryadnaya kniga. — Moskva, 1901
27. Nesterenko, V.G. Polkovodecz knyaz` Voroty`nskij. — Moskva: Polikom, 2011. — 243 s.
28. Pushkin, A.S. Sobr. Soch. v 10 t.t., t 6., s.10. – M: GIXL, 1959-1962.
29. Romanenko, V.A., Goly`gina L.A., Lomakina M.V. Social`no – znachimy`j proekt kak in-strument i uslovie vospitaniya mladshix shkol`nikov /Vestnik Kaluzhskogo universiteta, Seriya «Psixologicheskie nauki. Pedagogicheskie nauki». 2020.Tom 3. № 4(9). S.11-19.
30. Skry`nnikov, R. G. Na strazhe moskovskix rubezhej. — Moskva: Moskovskij rabochij, 1986. — 336 s.
31. Skry`nnikov, R.G. Velikij gosudar` Ivan Vasil`evich Grozny`j. — Smolensk, 1996.
32. FZ ot 31.07.2020 № 304-FZ "O vnesenii izmenenij v Federal`ny`j zakon "Ob obrazova-nii v Rossijskoj Federacii" po voprosam vospitaniya obuchayushhixsya"
33. Chuchina, A.D., Putevoditel` «Skol`ko let Voroty`nsku ili istoriya trex Voroty`nuskov» [E`lektronny`j resurs] / pod.red.Litvinovoj O.I., Glushkovej O.G. – Voroty`nsk: 2023. – 24s. URL: shkola1vorotynsk-r40.gosweb.gosuslugi.ru
34. Shhekov, A.V. Politicheskaya istoriya i geografiya Verxovskix knyazhestv. — Moskva: Kvadri-ga. 2018. – 522s.

Статья поступила в редакцию 11.09.2023

УДК 37.035:316.776

А.И. Коваленко, И.В. Иванова

СПЕЦИФИКА ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ В МОЛОДЁЖНОЙ СРЕДЕ

Аннотация: Статья посвящена анализу современной ситуации в области делового общения молодёжи. Рассмотрены тенденции организации делового общения в молодёжной среде в свете современных социокультурных условий. В качестве наиболее яркой специфической особенности выделено использование эмодзи в деловом письменном общении, что во многом предопределено распространением интернет-коммуникаций и зачастую приводит к трудностям интеракции. Авторы делают акцент на том, что учёт особенностей организации делового общения молодёжи способствует созданию условий для их успешной карьеры и повышению конкурентоспособности на рынке труда. Сделанные в статье выводы опираются не только на результаты теоретического анализа литературы по исследуемой проблеме, но и на итоги опроса, проведённого среди 40 обучающихся Калужского государственного университета, которые также нашли отражение в содержании настоящей статьи. Важно то, что студенты осознают необходимость развития социальной компетентности и понимают значимость владения навыками делового общения, что открывает перспективы организации психолого-педагогической деятельности по развитию навыков делового общения студенческой молодёжи в опоре на имеющуюся мотивацию обучающихся к достижению искомых результатов в данной области.

Ключевые слова: деловое общение, молодёжь, социальная компетентность, эмодзи.

В современном мире деловое общение является неотъемлемой частью жизни каждого человека. Особенно важно понимать специфику делового общения в молодёжной среде, где многие люди только начинают свою карьеру. Деловое общение играет важную роль в жизни каждого человека, в том числе, молодых людей, которые, в свою очередь, представляют собой активную и перспективную часть общества.

Молодые люди часто сталкиваются с необходимостью общаться с коллегами, партнерами, клиентами и руководством, и от того, насколько успешно они смогут наладить коммуникацию, зависит их профессиональный успех и благополучие.

Специфика делового общения среди молодёжи обусловлена рядом факторов, включая возрастные особенности, образование, профессиональные навыки и опыт, культурные и социальные различия. Понимание этих особенностей помогает создать условия для эффективного взаимодействия и развития молодых специалистов.

Молодёжь также сталкивается с вызовами в деловой среде – недостатком опыта, с неуверенностью, с давлением со стороны старших коллег и руководителей. Поэтому важно разрабатывать программы и стратегии, которые помогут молодым людям преодолеть эти трудности и успешно адаптироваться к требованиям делового мира.

Вопросы определения специфики делового общения в молодёжной среде являются актуальными и важными для развития молодых специалистов. Учёт особенностей организации

делового общения среди молодёжи способствует созданию условий для их успешной карьеры и повышению конкурентоспособности на рынке труда.

Сергей Викторович Кошелёв определил деловое общение как особую форму взаимодействия людей в процессе определенного вида трудовой деятельности, которая содействует установлению нормальной морально-психологической атмосферы труда и отношений партнерства между руководителями и подчиненными, между коллегами; создаёт условия для продуктивного сотрудничества людей в достижении значимых целей, обеспечивая успех общего дела [6].

Предметом делового общения является дело. Содержание делового общения представляется социально значимой совместной деятельностью людей, которая предполагает согласованность действий, понимание и принятие каждым ее участником целей, задач и специфики этой деятельности, своей роли и своих возможностей по ее реализации. Цель делового общения заключается в организации и оптимизации определенного вида совместной предметной деятельности [6].

Вопросами изучения делового общения в молодёжной среде занимаются многие современные исследователи в области психологии, социологии и педагогики – О.О. Айвазян, М.А. Билан, М.М. Горбатова, Р.Л. Гарипова, М.Г. Евдокимова, Е.А. Еремина, Н.К. Геймунова, Л.О. Зиминова, Т.И. Иванова, В.А. Макеев, Е.А. Помельникова, Ю.С. Фомина и др. Так, Е.Н. Майкова, П.Н. Майкова и О.В. Шаврина описывают

содержание и основные характеристики культуры делового общения [8]; М.А.Билан и М.М.Горбатова рассматривают структурные и сущностные характеристики психологии молодёжного общения [1]; Н.В.Соловьева, Ю.В.Климачева и А.Мамедбекова раскрывают роль отношений в организации делового общения [11]. Отдельное внимание исследователи уделяют явлениям речевой паразитологии и манипуляции в процессе делового общения [7; 12], а также влиянию субкультур на языковые способности молодых людей [13].

Сегодня в образовании особую актуальность приобрела задача активизации инициативного взаимодействия между субъектами образовательных отношений; ученые и практики предлагают всевозможные формы работы: квесты, квизы, технологии эффективного общения и другие педагогические средства, содействующие ее решению [10]. М.Г.Евдокимова отражает в своих исследованиях специфику организации делового общения в дебатах [3]; О.О.Черепановой показаны примеры педагогических средств, содействующих формированию навыков делового общения у студенческой молодёжи [15].

А.Т.Нурманов и А.С.Хлуденцова рассматривают владение субъектами образовательных отношений навыками делового общения в качестве фактора, способствующего достижению психологического благоприятного климата в образовании [10, 14]. Динь Тхи Тхиен Ай, изучая психолого-акмеологические факторы обеспечения психологической безопасности личности иностранных студентов в процессе обучения в российских вузах, существенную роль отводит деловым контактами между обучающимися, а также студентами и преподавателями [2].

В процессе делового общения важно учитывать условия коммуникации, индивидуальные особенности участников, их установки, мировоззрение, культурные традиции и базу знаний о мире. Однако, согласно исследованиям лингвистов, уровень культуры речи молодого поколения заметно снижается. Л.О. Зимина указывает, что исследователи Т.И.Иванова и Ю.С.Фомина акцентируют внимание на том, что русский язык, активно участвующий в глобализационных процессах, сейчас переживает кризис. Грамотность и культура речи в школьной и студенческой средах сегодня значительно снижаются. Проблемы в деловом дискурсе молодых специалистов связаны с нарушениями коммуникации: высказывания строятся некорректно, без учёта ситуации или требований национального делового этикета; наблюдаются отклонения от норм литературного языка; происходит смешение

языковых единиц разного уровня, часто используются иностранные заимствования, разговорная и просторечная лексика, а также сленг в ситуациях, предполагающих деловое общение [4].

Обнаружить имеющиеся у молодых людей проблемы в сфере делового общения представляется возможным с помощью включенных наблюдений, опросных методов и других эмпирических процедур.

По рассматриваемой теме исследования нами был проведен опрос среди студентов 1–3 курсов, обучающихся в Институте искусств и социокультурного проектирования Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского. В опросе приняли участие 40 молодых людей в возрасте от 17 до 22 лет.

На вопрос «Сложно ли вам строить деловое общение?» ответы респондентов выстроились следующим образом (рисунок 1).

Как видно из рисунка 1, у 37,5 % опрошенных не возникают сложности при построении делового общения, у 32,5% сложности возникают иногда, у 30% опрошенных возникают трудности при выстраивании деловых контактов.

Следующие вопросы (вопросы №2 и №3), заданные респондентам, были направлены на осуществление ими саморефлексии знаний из области делового общения.

Ответы респондентов показали, что 47,5% опрошенных знают правила деловой беседы; 20% опрошенных не знают этих правил, 32,5% студентов их знают частично (рисунок 2)

Ответы респондентов показали, что 47,5% опрошенных знают правила деловой беседы; 20% опрошенных не знают этих правил, 32,5% студентов их знают частично.

Большинство опрошенных (40%) знают правила деловой переписки, однако 22,5% студентов их знают частично, а 22,5% обучающихся, принявших участие в опросе, не знают этих правил.

Отвечая на следующий вопрос, студенты оценивали свою мотивацию к повышению социальной компетентности в области делового общения. Так, анализ ответов на вопрос №4 «Хотели ли бы вы улучшить навыки делового общения?», позволяет сделать вывод о том, что у большинства респондентов имеется такая мотивация: 85% респондентов отметили, что хотели бы улучшить навыки делового общения (рисунок 4).

Действительно, полученные результаты позволяют предположить то, что студенты осо-

знают необходимость развития социальной компетентности и понимают значимость владения навыками делового общения.

Полагаем, что значимым результатом опроса является то, то в его ходе были выявлены

основные ошибки, которые допускают студенты при построении ими делового общения (таблица 1).

Сложно ли вам строить деловое общение?
40 ответов

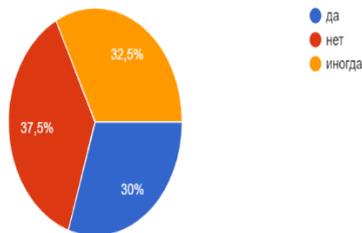


Рисунок 1 – Ответы респондентов на вопрос «Сложно ли вам строить деловое общение?»

Знаете ли вы правила деловой беседы?
40 ответов

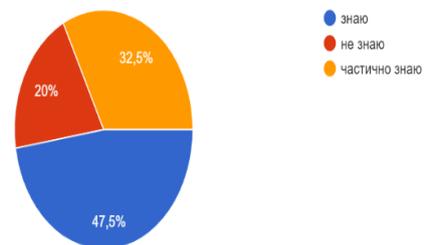


Рисунок 2 – Ответы респондентов на вопрос «Знаете ли вы правила деловой беседы?»

Знаете ли вы правила деловой переписки?
40 ответов

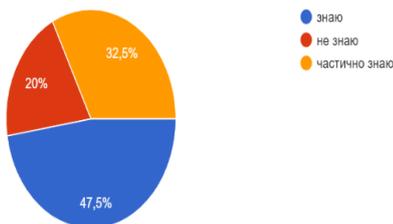


Рисунок 3 – Ответы респондентов на вопрос «Знаете ли вы правила деловой переписки?»

Хотели ли бы вы улучшить навыки делового общения?
40 ответов

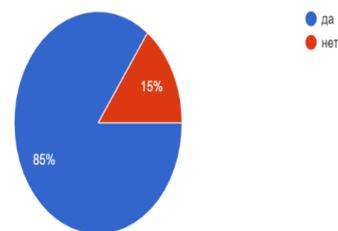


Рисунок 4 – Ответы респондентов на вопрос «Хотели ли бы вы улучшить навыки делового общения?»

Таблица 1 – Результаты выполнения респондентами задания «Оцените, какие типичные ошибки допускаются вами в процессе делового общения»

Наименование типичной ошибки	Процент выборов
1. Использование эмодзи в деловых переписках.	55%
2. Заранее не продумывается линия разговора.	50%
3. Импровизация во время разговора.	40%
4. Отсутствие представления человеком себя в ходе деловой переписки или звонка.	40%
5. Отсутствие четкой цели разговора.	40%
6. Не подводятся итоги разговора.	30%

Как видно из таблицы 1, весомая часть респондентов отмечает допуски типичных ошибок в ходе организации делового общения. В качестве наиболее часто встречающейся ошибки студенты отметили использование эмодзи в деловых переписках.

Анализируя данную тенденцию, важно обратить внимание на то, что развитие интернет-коммуникации дало толчок к созданию новой формы выражения эмоций. В живом общении,

для передачи своих чувств люди используют мимику, позы, жесты и другие невербальные способы коммуникации. В интернет-среде эмоции выражают иначе, с помощью графических знаков, стикеров, картинок и чаще всего – эмодзи. С этим во многом связана проблема чрезмерного или неуместного использования эмодзи в письменной коммуникации различного характера. Обычно эмодзи употребляются молодёжью в повседневном общении, но все

чаще эти графические символы переходят и в деловое общение, в интернет СМИ и даже в современные печатные издания [5].

Не все исследователи положительно относятся к использованию эмодиконов и считают их употребление некорректным и пагубно влияющим на ум человека. Так, Е.А.Помельникова считает, что употребление в переписке смайлов ведет к деградации речи и интеллекта в целом. В своих исследованиях она отмечает тот факт, что со сменой коммуникативного канала неизбежно связана смена кодировки языка. В данном случае на место букв пришли графические изображения, большинство из которых имеют неоднозначные значения. Также ученый замечает, что с частым употреблением смайликов связан низкий уровень языкового интеллекта личности [8].

Проанализировав литературу и результаты проведенного нами опроса, приходим к следующим выводам:

1. Сегодня значительной части молодёжи сложно выстраивать деловое общение. Зачастую молодые люди знают правила деловой беседы, однако не готовы применять эти знания на практике. Есть и отдельные представители, которые вовсе не знают или частично знакомы с правилами делового общения. Это свидетельствует о необходимости дополнительного обучения молодёжи о правилах делового общения.

2. В основном молодые люди знакомы с основными правилами деловой переписки, однако часто прибегают к использованию эмодиконов, что зачастую препятствует адекватному восприятию получаемой информации, что также вызывает к необходимости информирование молодёжи о правилах делового письменного общения, особенностях и рисках применения эмодиконов.

3. Развитие навыков делового общения у молодёжи является важным аспектом их профессионального и личностного развития. Во-первых, навыки делового общения помогут молодым людям лучше адаптироваться к условиям современного рынка труда, где навыки эффективного общения и работы в команде играют ключевую роль в успешности карьеры. Во-вторых, развитие навыков делового общения как компонента социальной компетентности способствует формированию лидерских качеств, что может стать основой для карьерного роста и достижения успеха во многих сферах деятельности. В-третьих, навыки делового общения позволят молодым людям устанавливать и поддерживать полезные связи, которые могут способствовать их дальнейшему развитию и самореализации.

4. В целом, развитие социальной компетентности является важным фактором успешной интеграции молодёжи в общество. Для того, чтобы решить рассматриваемые проблемы в сфере общения, необходимо разрабатывать и целенаправленно реализовывать образовательные программы, курсы, проводить конкурсы, мероприятия, учитывая потребности и возможности молодых людей в самореализации через деловое общение.

5. Несомненно, существует острая необходимость в реализации программ, направленных на обучение и поддержку молодёжи в области формирования и развития навыков делового общения. Воплощение данной задачи возможно в условиях образовательных организаций разных типов и видов, а также должно учитывать конкретную педагогическую ситуацию и связанную с этим область и масштабность психолого-педагогической деятельности.

Список литературы:

1. Билан, М. А., Горбатова, М. М. Психология молодёжного общения // Кемерово: Кемеровский государственный университет. 2019. – 153 с.
2. Евдокимова, М.Г. Психология делового общения в дебатах // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72-1. – С. 74-77.
3. Динь Тхи Тхиен Ай. Психолого-акмеологические факторы обеспечения психологической безопасности личности иностранных студентов в процессе обучения в российских вузах // Общество: социология, психология, педагогика. – 2016. – №3. – С. 46-47.
4. Зимина, Л. О. Речевые нарушения в деловом дискурсе современной российской молодёжи // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 3 (100). – С. 461-463.
5. Коваленко, А.И., Иванова И.В. Проблемы делового общения обучающихся и пути их решения // Воспитание школьников. – 2023. – №3. – С.41-48. DOI: 10.47639/0130-0776_2023_3_41
6. Кошелев, С. В. Основы делового общения. – Орел: ОрелГТУ. 2005. – 70 с.
7. Липартелиани, Н. Г., Ансимова, Н. П. Ложь как фактор эффективного общения. Международный научно-исследовательский журнал. – 2015. – Т.1-4. - №32. – С.41-43.
8. Майкова, Е.Н., Майкова, П.Н., Шаврина, О.В. Культура делового общения: содержание и основные черты // Форум молодых ученых. – 2020. – № 3 (43). – С. 263-266.

9. Makeev, V.A. Психология делового общения. Имидж и нормы этикета. — Москва: КД Либроком. 2015. — 272 с.
10. Нурманов, А.Т. Технологии эффективного общения как фактор повышения качества образования // Science and innovation. — 2023. — Т.2. — № 5. — С. 97-102. DOI:10.5281/zenodo.7991840.
11. Соловьева, Н.В., Климачева, Ю.В., Мамедбекова, А. Место отношений в организации делового общения // Вестник Московского информационно-технологического университета – Московского архитектурно-строительного института. – 2022. – № 2. – С. 81-86.
12. Паршуков, А.Е. Теоретические аспекты манипуляции в деловом общении // Beneficium. – 2020. – № 2 (35). – С. 43-49.
13. Помельникова, Е. А. Отражение языковых способностей молодёжи в субкультуре мобильной коммуникации // Вестник Самарской гуманитарной академии. – 2011. – №1(9). – С. 136–142.
14. Хлуденцова, А. С. Организация психологической безопасности обучающихся в учреждении дополнительного образования // Журнал педагогических исследований. – 2022. – Т.7. – № 1. – С. 8-12.
15. Черепкова, О.О. Использование деловых ситуаций на семинарских занятиях по этике делового общения // Вопросы науки и образования. – 2022. – № 6 (162). – С. 33-38.

A.I. Kovalenko, I.V. Ivanova
THE SPECIFICS OF BUSINESS COMMUNICATION AMONG YOUNG PEOPLE

Abstract: The article is devoted to the analysis of the current situation in the field of business communication among young people. The trends in organizing business communication among young people in the light of modern sociocultural conditions are considered. The most striking specific feature is the use of emoticons in written business communication, which is largely predetermined by the spread of Internet communications and often leads to difficulties in interaction. The authors emphasize that taking into account the peculiarities of organizing business communication among young people helps create conditions for their successful career and increase competitiveness in the labor market. The conclusions made in the article are based not only on the results of a theoretical analysis of the literature on the problem under study, but also on the results of a survey conducted among 40 students of Kaluga State University, which are also reflected in the content of this article. It is important that students are aware of the need to develop social competence and understand the importance of possessing business communication skills, which opens up prospects for organizing psychological and pedagogical activities to develop students' business communication skills based on the existing motivation of students to achieve the desired results in this area.

Key words: business communication, youth, social competence, emoticon.

References:

1. Bilan, M. A., Gorbatova, M. M. Psixologiya molodyozhnogo obshheniya // Kemerovo: Kemerov-skiy gosudarstvenny`j universitet. 2019. — 153 с.
2. Evdokimova, M.G. Psixologiya delovogo obshheniya v debatax // Problemy` sovremennogo pe-dagogicheskogo obrazovaniya. — 2021. — № 72-1. — S. 74-77.
3. Din` Txi Txien Aj. Psixologo-akmeologicheskie faktory` obespecheniya psixologicheskoy bezopasnosti lichnosti inostranny`x studentov v processe obucheniya v rossijskix vuzax // Obshhestvo: sociologiya, psixologiya, pedagogika. — 2016. — №3. — S. 46-47.
4. Zimina, L. O. Rechevy`e narusheniya v delovom diskurse sovremennoj rossijskoj molodyozhi// Mir nauki, kul`tury`, obrazovaniya. — 2023. — № 3 (100). — S. 461-463.
5. Kovalenko, A.I., Ivanova I.V. Problemy` delovogo obshheniya obuchayushhixsya i puti ix re-sheniya // Vospitanie shkol`nikov. — 2023. — №3. — S.41-48. DOI: 10.47639/0130-0776_2023_3_41
6. Koshelev, S. V. Osnovy` delovogo obshheniya. — Orel: OrelGTU. 2005. — 70 с.
7. Liparteliani, N. G., Ansimova, N. P. Lozh` kak faktor e`ffektivnogo obshheniya. Mezhduna-rodny`j nauchno-issledovatel`skij zhurnal. — 2015. — Т.1-4. - №32. — S.41-43.
8. Majkova, E.N., Majkova, P.N., Shavrina, O.V. Kul`tura delovogo obshheniya: sodержanie i osnovny`e cherty` // Forum molody`x ucheny`x. — 2020. — № 3 (43). — S. 263-266.
9. Makeev, V.A. Psixologiya delovogo obshheniya. Imidzh i normy` e`tiketa. — Moskva: KD Lib-rokom. 2015. — 272 с.

10. Nurmanov, A.T. *Technologii e`ffektivnogo obshheniya kak faktor povыsheniya kachestva obrazovaniya* // *Science and innovation*. – 2023. – Т.2. – № 5. – S. 97-102. DOI:10.5281/zenodo.7991840.
11. Solov`eva, N.V., Klimacheva, Yu.V., Mamedbekova, A. *Mesto otnoshenij v organizacii delovogo obshheniya* // *Vestnik Moskovskogo informacionno-tekhnologicheskogo universiteta – Moskovskogo arhitekturno-stroitel`nogo instituta*. – 2022. – № 2. – S. 81-86.
12. Parshukov, A.E. *Teoreticheskie aspekty` manipulyacii v delovom obshhenii* // *Beneficiium*. – 2020. – № 2 (35). – S. 43-49.
13. Pomel`nikova, E. A. *Otrazhenie yazy`kov`x sposobnostej molodyozhi v subkul`ture mobil`noj kommunikacii* // *Vestnik Samarskoj gumanitarnoj akademii*. – 2011. – №1(9). – S. 136–142.
14. Xludenczova, A. S. *Organizaciya psixologicheskoy bezopasnosti obuchayushhixsya v uchrezhdenii dopolnitel`nogo obrazovaniya* // *Zhurnal pedagogicheskix issledovanij*. – 2022. – Т.7. – № 1. – S. 8-12.
15. Cherepkova, O.O. *Ispol`zovanie delovy`x situacij na seminarских zanyatiyah po e`tike delovogo obshheniya* // *Voprosy` nauki i obrazovaniya*. – 2022. – № 6 (162). – S. 33-38.

Статья поступила в редакцию 11.09.2023

УДК 376.37

А.Г. Биба, К.Д. Салева, В.В. Кузнецова
**ТРУДНОСТИ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ В ОВЛАДЕНИИ
НАВЫКОМ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ**

Аннотация: Навык словообразования формируется в онтогенезе у нормотипичных детей без специального педагогического воздействия. Если возникают словообразовательные ошибки, дошкольники и младшие школьники быстро их исправляют, это считается нормой развития. Однако у детей с задержкой речевого развития формирование лексико-грамматического строя языка протекает с отклонениями, и проявляется это в стойких словообразовательных ошибках. В теории и практике логопедии уделяется внимание коррекции и развитию словообразовательных умений детей с нарушением речи, но специфика работы над словообразованием детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста с задержкой речевого развития исследована недостаточно. Данная статья направлена на выявление типичных трудностей детей с задержкой речевого развития в овладении навыком словообразования на основе анализа положений психолингвистики, логопедии, а также за счет эмпирической работы с детьми названной категории. Результаты комплексного исследования позволяют заключить, что для детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста с задержкой речевого развития характерно отставание в освоении непродуктивных словообразовательных моделей; ошибки словообразования разных частей речи со значением состояния и процесса; видовых пар глаголов, глаголов с антонимичными приставками. В качестве основных причин словообразовательных ошибок предположительно выделяются: неточное понимание значения слова и отсутствие анализа и учёта лексико-грамматических признаков производящей модели при образовании нового слова. В связи с этим, коррекционно-развивающая работа должна включать уточнение и расширение словаря детей, формирование представления о родственных словах, их семантической и морфемной связи; обучение морфемному анализу в единстве с анализом семантики слова и его грамматических признаков; знакомство с продуктивными и непродуктивными словообразовательными моделями и тренировку в их использовании. Полученные результаты исследования позволяют уточнить этапы коррекционно-развивающей работы с исследуемой категорией детей и дифференцировать ее содержание.

Ключевые слова: задержка речевого развития, словообразовательные модели, словообразовательная ошибка, эндогенные и экзогенные причины нарушения словообразования.

Овладение словообразованием включается в процесс онтогенеза речи и протекает у нормотипичных детей естественно, без специального воздействия. В отличие от них, старшие дошкольники и первоклассники с задержкой речевого развития (далее ЗРР) не могут благополучно освоить словообразование, в их речи наблюдаются многочисленные ошибки, и без целенаправленной коррекционной работы избавиться от них сложно (Р.Е.Левина [5]). В теории и практике логопедии исследована методика коррекции и формирования словообразовательных навыков у детей с общим недоразвитием речи, с тяжелым речевым нарушением (Р.Е.Левина, Р.И.Лалаева, Т.Б.Филичева, И.Н.Садовникова и др.), однако специфика формирования и коррекции словообразовательных умений у детей с ЗРР, на наш взгляд, исследована недостаточно. Данное противоречие объясняется тем, что ЗРР не является патологией речевого развития, но проявляется в замедленном созревании речевой функции и сопровождается искажением речи. Представляется необходимым

выяснить трудности, которые испытывают старшие дошкольники и младшие школьники исследуемой категории при словообразовании, которые и определяют направления коррекционной работы, поскольку при задержке речевого развития работа логопеда должна быть особенной [11]. Этой проблеме посвящена данная статья.

Для решения обозначенной проблемы прежде всего уточним сущность ЗРР и характеристику речи детей, имеющих данное отклонение в развитии. Дети с задержкой развития речи входят в обобщённую группу лиц с задержкой психического развития (В.П.Глухов [4]). Речь детей данной категории отстает от возрастной нормы и развивается медленнее [9]. Нормотипичные старшие дошкольники и первоклассники уже могут говорить развернутыми фразами, строить связную речь; они активно употребляют прилагательные, наречия, местоимения. У шестилетних и семилетних детей активно развивается способность образовывать от одного корня слова разных частей речи, например,

белый – белеть – белизна, соль – солонка – посолить и т.п. У детей старшего дошкольного возраста и младших школьников с ЗРР имеются нарушения лексико-грамматического строя языка; их словарный запас отличается небольшим объёмом лексики, которая может иметь неточности значения [10]. Сверстники без нарушения развития в этом возрасте уже имеют в словаре около 2000 слов, но дети с ЗРР владеют только половиной [12]. Так, старшие дошкольники с ЗРР не знают слова с отвлеченным значением, имеющих семантику состояния, взаимоотношений. Младшие школьники с ЗРР необоснованно широко или узко употребляют слова, входящие в одно семантическое поле, например, *лошадь лакает, собака ест руку хозяина* (вместо *лизет*). Особенно наблюдаются нарушения в употреблении слов общей семантики с разными приставками, например: *подбежал, добежал, отбежал, перебежал* и т.п. Также детьми заменяются слова неудачными оборотами, если они не усвоили их семантику. Например, вместо *растелила скатерть* говорят: *положила скатерть на стол* (Р.Е.Левина [5]). В связи с отклонениями в формировании словаря у шестилетних и семилетних дошкольников и первоклассников с задержкой речевого развития проявляются нарушения словообразования, например, в чередовании глагольных основ: *могу – могёт, можешь*; в отадективных существительных: *тихий – тихота* и т.п. (Л.В.Баранова [1]; И.Н.Садовникова [7]). При решении словообразовательной задачи детям с ЗРР свойственно заменять слова, например: вместо *подвернуть рукав* они говорят *подвернуть руку*, вместо *развести костер* – *ответи костер* и др. Они допускают ошибки, связанные с плохой дифференциацией глаголов по виду, например, *они заболели пока был поход* вместо *болели пока другие ходили в поход*. При этом словообразовательные ошибки связаны с неполным пониманием дошкольниками и первоклассниками оттенков значений слов, выражаемых приставками, суффиксами, например: *сшил-пришил-вышил*. Названные особенности осложняют освоение детьми словообразования и неизбежно вызывают ошибки связной речи. Важно отметить, что дети старшего дошкольного возраста с ЗРР могут говорить правильными словосочетаниями и даже предложениями, но они взяты из заученных фраз, например стихотворений или песен, собственную же речь дошкольники строят с трудом. Старшие дошкольники с ЗРР также могут активно использовать невербальные средства общения вместо естественной речи.

Существует несколько форм задержки речевого развития, и коррекционно-развивающая работа возможна при любой из них. Однако именно психолого-педагогическая форма (в отличие от неврологической и логопедической) определяется нарушением словообразования. Объясняется данная особенность отклонением в формировании средств коммуникации. Дети дошкольного возраста с психолого-педагогической формой ЗРР плохо воспринимают речь на слух и анализируют ее, тем самым у них проявляется нарушение ее грамматического строя и присутствует неверное использование языковых средств для коммуникации и познания. Тем не менее, не всегда нарушение словообразования может быть преодолено коррекционно-развивающей работой: если у детей наблюдается первая и вторая степени задержки речевого развития, то работа прежде всего сосредотачивается на фонетической стороне речи, формировании элементарной слоговой структуры слова. Коррекция же лексико-грамматического строя речи, в частности устранение словообразовательных ошибок, становится возможной только при более легких степенях ЗРР (третьей и четвертой, когда ребенок осваивает простые фразы) [1].

При словообразовании дети воспринимают сначала фонетическую форму слова, только потом вычленяют в ней морфемы. Этот процесс тесно связан с пониманием семантики слова. Ребенок осознает, что в значении и форме слова появилось что-то новое, выполняя фонетический анализ и синтез лексемы. Позже за счет данных операций осуществляется генерализация словообразовательной модели. У дошкольников и младших школьников с легкой степенью ЗРР часто недостаточно сформированный речевой слух и восприятие в дальнейшем ведёт к недостаточности развития связной речи и интеллектуального развития (А.Р.Лурия [6]). Нарушение эмоционально-волевой сферы сопровождается задержкой речевого развития, поскольку коммуникация всегда имеет межличностный компонент. Детям старшего дошкольного возраста и младшего школьного возраста с исследуемым отклонением в развитии свойственен слабый речевой самоконтроль и даже контроль. В отличие от нормотипичных сверстников, которые собственные ошибки не так быстро замечают, но чужие цепко выделяют из речи, дети с ЗРР не замечают аграмматизмы в любой речи.

Нарушение словообразования проявляется у детей с ЗРР разного патогенеза. Оно может быть вызвано как биологическими (эндогенными) причинами, так и социальными (экзогенными). Первые приводят к дисфункции речевых

зон головного мозга, к патологиям артикуляционного аппарата и тех анализаторов, которые обеспечивают овладение речью и ее благополучное развитие. Так, в частности, дошкольники с нарушениями слуха не могут нормально воспринимать речь и отстают в развитии речи. Вторые причины (педагогическая запущенность, неблагоприятная социальная среда, в том числе и нарушения речи у родителей) препятствуют активной коммуникации, освоению слова с точки зрения семантики и грамматики, сводят к минимуму речевой опыт, что необходимо для развития навыков словообразования и предупреждения ошибок данного уровня языка. В семьях мигрантов, где дети становятся билингвами или даже инофонами, дошкольники и младшие школьники часто имеют задержку речевого развития, при чем не только неродного языка. Патологическое влияние на развитие речи оказывают также родители, которые намеренно искажают звуковые и словообразовательные формы слов при общении с детьми с ЗРР. Так, например, неоправданное использование уменьшительно-ласкательных слов или несуществующих слов (в шутку) негативно влияет на освоение словообразования рассматриваемой категорией детей (С.Н.Цейтлин [8]). Объясняется это тем, что нормотипичные дети легко понимают условность использования названных словообразовательных моделей, дети же с ЗРР - нет.

Процесс словообразования с точки зрения психолингвистики представляет собой построение слова по словообразовательной модели на основе сложившегося рефлекторного процесса. Слово образуется путем стереотипного переноса усвоенной образовательной модели при наличии у лексемы определённых признаков (В.П.Глухов [3]). Словообразование происходит за счет прибавления к производящей основе разных морфем, в том числе и одновременно нескольких, но может и другими способами, например, путем сложения основ. Проблема заключается в том, что у детей с задержкой речевого развития имеются отклонения в развитии и неречевых высших психических функций, следовательно, операции языкового анализа, сопоставления, синтеза выполняются хуже, могут быть сбои в их функционировании. Таким образом, ребенок допускает словообразовательную ошибку не только по причине невладения словом или нарушения грамматического строя языка, но и вследствие неспособности или плохой способности к языковому обобщению и языковой аналогии. В то же время в лингвистике выделяются продуктивные и непродуктивные словообразователь-

ные модели; проявляется идиоматичность семантики, когда значение слова образуется не только за счет значения входящих в него морфем, но и за счет экстралингвистических факторов (В.В.Виноградов [2]). Данные особенности русского языка также затрудняют овладение детьми с ЗРР словообразованием, поскольку дошкольники и первоклассники не учитывают наличие непродуктивных моделей, «забывают» о них или не имеют представления о таковых, тем самым допускают словообразовательные ошибки, например: *окны* (вместо *окна*) по аналогии с *столы, куклы, машины, ножи* и т.п.

На основе теоретического анализа сущности задержки речевого развития и психолингвистических аспектов освоения ребенком грамматического строя языка было проведено эмпирическое исследование словообразовательных трудностей детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста рассматриваемой патологии развития. В диагностике приняли участие 24 ребенка в возрасте 6-6,5 лет, посещающие дошкольные образовательные учреждения, и 25 детей в возрасте 7-7,5 лет, обучающиеся в классах инклюзивного образования средних общеобразовательных школ г. Калуги. Для выявления типичных проблем словообразования последовательно использовались несколько традиционных методик логопедического обследования грамматического строя речи (для детей старшего дошкольного возраста использовались методики авторов: Г.В.Чиркина, Т.Б.Филичева; А.И.Захарова; Р.И.Лалаева; для детей младшего школьного возраста – авторов: Р.И.Лалаева; Т.А.Фотекова; И.Н.Садовникова). Диагностика включала в себя тестирование умений образовывать разные части речи друг от друга по разным моделям (продуктивным и непродуктивным); дифференцировать значение приставок глаголов, прилагательных; дифференцировать значение суффиксов имен существительных, имеющих оценочное значение; дифференцировать аффиксы глаголов видовых пар. Качественный и количественный анализ результатов диагностики позволил заключить, что дети старшего дошкольного возраста и младшего школьного возраста (в начале возрастного периода) с ЗРР испытывают однотипные трудности в словообразовании. Рассмотрим их далее.

При образовании глаголов дети допускали ошибки в употреблении суффиксов. Вместо *зимовать* говорили *зиметь*, вместо *намылить* – *намывать*, вместо *пищать* – *пискать*, вместо *мести* – *мететь*, вместо *горевать* – *гореть*. Дети искажали звуковой состав морфем или морфоло-

гические формы при словообразовании, например, вместо «кричать» говорили «кричи» (от существительного «крик»). Испытуемые не смогли образовать глагол от существительных как с конкретным, так и абстрактным значением (например, не подобрали слова к «рыба», «коса», «сахар», «тоска», «мороз» и др.). При выполнении задания на образование приставочных глаголов дети испытывали более существенные трудности, поскольку им практически не давался правильный подбор приставок, и при этом присутствовала необходимость правильно менять окончания и суффиксы. В связи с этим дети практически не изменяли формы глагола, а использовали изначальную форму в сочетании с предлогом. Значительное количество ошибок допущено в употреблении глаголов с приставками со значением «пересечение пространства» (от глагола *плыть* образовали глагол *проплыть (реку)* вместо *переплыть (реку)*). Наибольшие трудности испытали дети разного возраста в образовании и дифференциации глаголов совершенного и несовершенного вида, например, вместо «этот мальчик ест, а этот мальчик уже поел» дети говорили «... этот мальчик уже не ест». Наблюдались ошибки в образовании глаголов с противоположенным значением приставок даже при условии, что взрослый объяснял детям сущность задания и приводил примеры. Испытуемые либо искажали морфемный состав слова (например, от *влетела* образовывали *увлетела* вместо *вылетела*); либо заменяли лексему сочетанием слова с отрицательной частицей (например, от *входит* образовывали *не ходит*, *не входит* вместо *выходит*). Также были замечены ошибки и вследствие просторечья, например, дети от глагола *ехать* образовывали глагол повелительного наклонения *ехай*, *едь* (при существовании в литературном языке единственно возможной лексики *поезжай*).

Также дети не смогли образовать прилагательные от существительных со значением вещества (например, от слова *лед* вместо *ледяной* говорили *ледёный* или *холодный*). Испытуемые неверно образовывали существительные от глаголов со значением процесса (например, от слова *варить* образовывали слово *варенье* вместо варка, от слова *покрасить* образовывали слово *краска* вместо *покраска*; от *пищать* – *пискание* вместо *писк*); были допущены ошибки в образовании существительных – названий профессий и детенышей животных (например, образовывали названия детенышей во мн.ч. следующим образом: *медвежонки*, *тигрёнки*, *журавлёнки*). Наблюдались ошибки и при образовании существительных от прилагательных (*нижина* от *низкий*, *тихота* от *тихий*, *вернота* от *верный*). Были допущены ошибки в образовании слов с уменьшительно-ласкательными суффиксами (например, от слова *камень* образовывали слово *камчик*). Также старшие дошкольники и младшие школьники с ЗРР не всегда обосновано образовывали слова по указанной ранее модели, например, при выполнении задания «Скажи ласково, если так можно правильно сказать», испытуемые образовывали от слова *океан* – *океанчик*.

Количественный анализ допущенных словообразовательных ошибок детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста с ЗРР позволяет представить процентное соотношение названных выше трудностей (Рисунок 1). Таким образом, в большем количестве в речи испытуемых присутствуют ошибки в образовании глаголов от разных частей речи (97,9%). Меньше всего дети с исследуемой патологией развития допускают ошибки в образовании слов (существительных) с уменьшительно-ласкательными суффиксами (51,5%). Считаем интересным факт, что в речи детей с ЗРР не встретились словообразовательные неологизмы, характерные для нормотипичных детей более младшего возраста (младший и средний дошкольный возраст)



Рисунок 1 – Диаграмма соотношения видов словообразовательных ошибок в речи детей с задержкой речевого развития, в %



Рисунок 2 – Диаграмма соотношения причин словообразовательных ошибок в речи детей с задержкой речевого развития, в %

Анализ характера описанных выше словообразовательных трудностей на основе наблюдения за речью испытуемых и более подробного выяснения сущности допущенных ими ошибок также позволяет представить процентное соотношение причин нарушения словообразовательного навыка детей с ЗРР (Рисунок 2). Таким образом, больше всего словообразовательных ошибок допускается по причине недостаточно сформированного словаря (87,71%) и выбора неверной словообразовательной модели (81,62%). Значительное количество ошибок связано с недостаточным анализом лексико-грамматических признаков слов и учётом их при использовании соответствующей словообразовательной модели (61,21%). Было замечено, что дети допускали ошибки вследствие точного копирования способа образования слова, продемонстрированного взрослым в качестве примера перед началом выполнения тестового задания. Меньше всего трудностей в образовании слов возникает вследствие влияния просторечия (25,54%).

Подводя итог проведённому авторами исследованию словообразовательных трудностей

детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста с ЗРР, можно заключить, что в их речи присутствуют ошибки разного вида и преобладают нарушения в образовании глаголов, особенно видовых пар и предикатов с антонимичными приставками. Основными причинами словообразовательных ошибок, по мнению авторов, являются неточное понимание значения слова и отсутствие анализа и учёта лексико-грамматических признаков слова при выборе словообразовательной модели. В связи с этим, коррекционно-развивающая работа должна начинаться с уточнения и расширения словаря детей, формирования представления о родственных словах, их семантической и морфемной связи. Затем требуется обучать морфемному анализу в единстве с анализом семантики слова и его грамматических признаков; знакомить с продуктивными и непродуктивными словообразовательными моделями и тренировать детей в их использовании. На заключительном этапе коррекционно-развивающей работы целесообразно тренировать детей в использовании в собственной речи слов, вызывающих типичные трудности в словообразовании.

Список литературы:

1. Баранова, Л. В. Формирование глагольного словаря у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня / Л. В. Баранова // *Аспекты и тенденции педагогической науки: материалы V Междунар. науч. конф.* (г. Санкт-Петербург, апрель 2019 г.). – Санкт-Петербург: Свое издательство. 2019. – С. 29-31.
2. Виноградов, В. В. Русский язык (Грамматическое учение о слове) / В. В. Виноградов. – Москва: Рус. яз. 2001. – 709 с.
3. Глухов, В. П. Основы психолингвистики / В. П. Глухов. – Москва: Астрель, 2005. – 351 с.
4. Глухов, В. П. Специальная педагогика и специальная психология: учебник для академического бакалавриата / В. П. Глухов. — 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательство Юрайт. 2019. - 295 с.
5. Левина, Р.Е. Основы теории и практики логопедии / Р. Е. Левина и др.; под ред. Р. Е. Левиной. Москва: Альянс. 2013. – 366 с.
6. Лурия, А. Р. Язык и сознание / Под редакцией Е. Власовой. – Санкт-Петербург: 2020. – 440 с.
7. Садовникова, И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников/ И. Н. Садовникова. - Москва: Гуманит. изд. центр "ВЛАДОС", 1997. - 256 с.
8. Цейтлин, С. Н. Язык и ребенок: Лингвистика дет. речи / С. Н. Цейтлин. – Москва: Владос, 2000. – 238 с.
9. Budzińska, K, Kleszczewska, E. Therapeutic problems of delayed speech development (DSD)// *Pomeranian Journal of Life Sciences.*- 2019.-June 65(2) [Электронный ресурс]. URL: <https://www.researchgate.net/publication/338360066> (дата обращения: 08.10.2023).
10. Javed, A. Speech delay symptoms, reasons, warning, signs, diagnostics // *Englopedia. Psycholinguistics.*- 2023.- August 6. [Электронный ресурс]. URL: <https://englopedia.com> (дата обращения: 02.09.2023).
11. Leung, A.K.C., Pion Kao, C. Evaluation and Management of the Child with Speech Delay// *American Family Physician Journal.*- 1999.- June 1. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.aafp.org/pubs/afp/issues/1999/0601/p3121.html> (дата обращения: 08.10.2023).

12. Shetty, P. Speech and language delay in children // Journal of Indian Society of Pedodontics and Preventive Dentistry.- 2012.- Apr–Jun.30(2).- P. 103-108. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/Speech-and-language-delay-in-children%3A-a-review-and-Shetty/247d1e70c9d74238c512348cec245841d7fb69e4> (дата обращения: 28.09.2023).

A.G. Biba, K.D. Saleva, V.V. Kusnetsova
**DIFFICULTIES OF CHILDREN WITH DELAYED SPEECH DEVELOPMENT
IN MASTERING WORD FORMATION SKILLS**

Abstract: The skill of word formation is formed in children's ontogenesis without special pedagogical influence. If word-formation errors occur, preschoolers and younger schoolchildren quickly correct them, this is considered the norm of development. However, in children with delayed speech development, the formation of the lexical and grammatical structure of the language proceeds with deviations, and this manifests itself in persistent word-formation errors. In the theory and practice of speech therapy, attention is paid to the correction and development of word-formation skills of children with speech disorders, but the specifics of work on word formation of children of senior preschool and primary school age with speech development delay have not been sufficiently studied. This article is aimed at identifying the typical difficulties of children with delayed speech development in mastering the skill of word formation based on the analysis of the provisions of psycholinguistics, speech therapy, as well as through empirical work with children of this category. The results of a comprehensive study allow us to conclude that children of senior preschool and primary school age with delayed speech development are characterized by a lag in the development of unproductive word-formation models; errors in word formation of different parts of speech with the meaning of the state and process; specific pairs of verbs, verbs with antonymic prefixes. The main causes of word-formation errors are presumably: inaccurate understanding of the meaning of the word and the lack of analysis and consideration of lexical and grammar features of the generating model in the formation of a new word. In this regard, correctional and developmental work should include clarifying and expanding the vocabulary of children, forming an idea of related words, their semantic and morphemic connection; teaching morphemic analysis in unity with the analysis of the semantics of the word and its grammatical features; familiarity with productive and unproductive word-formation models and training in their use. The obtained research results allow us to clarify the stages of correctional and developmental work with the studied category of children and differentiate its content.

Key words: speech development delay, word-formation models, word-formation error, endogenous and exogenous causes of word formation disorders.

References:

1. Baranova, L. V. Formirovanie glagol'nogo slovarya u detej doshkol'nogo vozrasta s ob-shhim nedorazvitiem rechi III urovnya / L. V. Baranova // *Aspekty i tendencii pedagogiche-skoj nauki: materialy V Mezhdunar. nauch. konf. (g. Sankt-Peterburg, april' 2019 g.)*. – Sankt-Peterburg: Svoe izdatel'stvo. 2019. – S. 29-31.
2. Vinogradov, V. V. *Russkij yazyk (Grammaticheskoe uchenie o slove)* / V. V. Vinogradov. – Moskva: Rus. yaz. 2001. – 709 s.
3. Gluxov, V. P. *Osnovy psixolingvistiki* / V. P. Gluxov. – Moskva: Astrel', 2005. – 351 s.
4. Gluxov, V. P. *Special'naya pedagogika i special'naya psixologiya: uchebnik dlya akademiche-skogo bakalavriata* / V. P. Gluxov. — 2-e izd., ispr. i dop. – Moskva: Izdatel'stvo Yurajt. 2019. - 295 s.
5. Levina, R.E. *Osnovy teorii i praktiki logopedii* / R. E. Levina i dr.; pod red. R. E. Levi-noj. Moskva: Al'yans. 2013. – 366 s.
6. Luriya, A. R. *Yazyk i soznanie* / Pod redakciej E. Vlasovoj. – Sankt-Peterburg: 2020. – 440 s.
7. Sadovnikova, I.N. *Narusheniya pis'mennoj rechi i ix preodolenie u mladshix shkol'nikov* / I. N. Sadovnikova. - Moskva: Gumanit. izd. centr "VLADOS", 1997. - 256 s.
8. Cejtin, S. N. *Yazyk i rebenok: Lingvistika det. rechi* / S. N. Cejtin. – Moskva: Vlados, 2000. – 238 s.
9. Budzińska, K., Kleszczewska, E. Therapeutic problems of delayed speech development (DSD) // *Pomeranian Journal of Life Sciences*.- 2019.-June 65(2) [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.researchgate.net/publication/338360066> (data obrashcheniya: 08.10.2023).

10. Javed, A. Speech delay symptoms, reasons, warning, signs, diagnostics // Englopedia. Psycholinguistics.- 2023.- August 6. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://englopedia.com> (data obrashcheniya: 02.09.2023).
11. Leung, A.K.C., Pion Kao, C. Evaluation and Management of the Child with Speech Delay// American Family Physician Journal.- 1999.- June 1. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.aafp.org/pubs/afp/issues/1999/0601/p3121.html> (data obrashcheniya: 08.10.2023).
12. Shetty, P. Speech and language delay in children // Journal of Indian Society of Pedodontics and Preventive Dentistry.- 2012.- Apr–Jun.30(2).- P. 103-108. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/Speech-and-language-delay-in-children%3A-a-review-and-Shetty/247d1e70c9d74238c512348cec245841d7fb69e4> (data obrashcheniya: 28.09.2023).

Статья поступила в редакцию 04.07.2023

УДК 376.37

А.Г. Биба, С.А. Дудченко, О.А. Филимонова

РАЗВИТИЕ ГРАФОМОТОРНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ ПРИ РАЗЛИЧНЫХ ПРОЯВЛЕНИЯХ ОПТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ

Аннотация: Речевые нарушения детей негативно сказываются на их письме. У младших школьников часто обнаруживается оптическая дисграфия, проявления которой могут различаться в период обучения грамоте. Коррекция каллиграфических ошибок разного вида требует дифференцированной подготовительной работы. В логопедической теории и практике исследованы этиология оптической дисграфии, ее механизм, симптоматика; выявлены пути ее коррекции. Однако, на наш взгляд, недостаточно исследована методика дифференцированной работы над кинетическими и оптическими ошибками, входящими в обобщенную группу каллиграфических трудностей. Данная статья направлена на определение содержания и средств развития графомоторных умений у детей старшего дошкольного возраста и первоклассников с риском дисграфии кинетического и оптического характера. Решение проблемы осуществляется за счет теоретического анализа работ по физиологии и психологии письма, коррекции письменной речи и эмпирической работы с детьми указанной категории. Результаты комплексного исследования позволяют заключить, что кинетические и оптические ошибки, возникают по некоторым общим причинам, но и имеют специфическую этиологию. В связи с этим, необходимо у всех детей предварительно развивать зрительный гнозис, внимание и память, операции анализа, синтеза и сравнения; самоконтроль; уточнять пространственные и временные их представления; подкреплять порядок графических движений образцами их выполнения; использовать средства, знакомые детям, вызывающие у них интерес к графической деятельности. В то же время в работе с детьми с риском кинетических ошибок акцент сохраняется на выработке кинемы, а речевой материал базируется на наличии кинетически сходных букв; при риске оптических ошибок работа проводится над уточнением зрительного образа букв и различением графически схожих букв.

Ключевые слова: каллиграфический навык, дисграфия, характеристика детей с речевым недоразвитием, оптическая ошибка, кинетическая ошибка, развитие графомоторных умений.

В последнее время увеличивается число первоклассников, испытывающих трудности в овладении каллиграфическим навыком (отечественные статистические исследования В.А.Симоновой, 2019 г.; И.А.Мясницкого 2020 г. и др., зарубежные данные [13]). Навык письма требует от пишущего тонких слаженных движений руки, развитого произвольного внимания и зрительно-пространственной ориентации, владения чувством ритма. У детей с речевым недоразвитием страдает общая и мелкая моторика, координация мелких ритмичных движений; ориентация в пространстве не совершенна (по данным И.Ю.Письменко, Л.А.Гараниной, Е.Н.Российской и др.) [7]. Помимо этого, затрудняет овладение техникой письма слабый самоконтроль и сбои в зрительном восприятии, в тяжелых случаях агнозия. Вследствие названных специфических особенностей развития дети с речевой патологией допускают многочисленные ошибки в письме букв, и возникает патология письменной речи [14]. В данной ситуации становится очевидной необходимость в методике развития графомоторных умений, обеспечивающих дальнейшее благополучное становление каллиграфического

навыка у детей с речевыми нарушениями. Безусловно, решение данной практической проблемы основывается на научных достижениях в области дефектологии. Рассмотрим их далее.

Частичное нарушение технической стороны письма принято квалифицировать как оптическую дисграфию [5], однако применительно к младшему школьному возрасту в практике логопедии говорится не о нарушении, а о трудностях овладения письмом (И.Н.Садовникова [9]). В исследованиях по дефектологии представлен онтогенез графомоторной деятельности детей (М.М.Безруких, А.Д.Ботвинникова, В.А.Илюхина, Е.В. Гурьянова и др.); выявлены общие методы развития графомоторных навыков детей с нарушением речи (О.Б.Иншакова, И.Н.Вихрова, О.И.Крупенчук, С.Н.Лысок и др.). Однако, несмотря на повышенное внимание к рассматриваемой проблеме, на наш взгляд, недостаточно изучен комплекс средств, позволяющий осуществить коррекцию и развитие базовых графомоторных умений и психических функций, обеспечивающих овладение техникой письма. Анализ положений логопедической теории и практики позволяет предположить, что вместе с описан-

ными этиологией оптической дисграфии, ее механизмом, симптоматикой [2, 15] и путями ее коррекции [4], недостаточно исследована методика дифференцированной работы над кинетическими и оптическими ошибками, в частности ее подготовительного этапа. Определению содержания и средств названной работы посвящена данная статья.

Для решения проблемы развития графомоторных умений при коррекции разных каллиграфических ошибок прежде всего проанализируем психолого-педагогические особенности детей с речевым недоразвитием. Зрительное восприятие детей названной категории характеризуется недостаточной сформированностью целостного образа объекта, при опознавании малознакомых или незнакомых объектов появляются ошибки в определении формы, в анализе и синтезе деталей [11]. Часто у детей с нарушением речевого развития уровень буквенного гнозиса ниже, чем у их нормотипичных сверстников. Для обнаружения, различения, идентификации образа ими чаще используются элементарные формы ориентировки, т.е. приравнивание к эталону, вместо зрительной корреляции. Дети с недоразвитием речи нередко при отождествлении фигур руководствуются их цветом, а не формой. Таким образом, младшие школьники указанной категории испытывают трудности в различении правильного и зеркального написания букв, в опознавании букв с наложением, в сравнении букв (А.П.Воронова [3]). При наблюдении за игровой и познавательной активностью детей с отклонениями в речевом развитии выявлены: неустойчивость внимания, слабая его переключаемость; объем внимания, в том числе зрительного, меньше возрастной нормы [12]. Речевое недоразвитие отрицательно влияет и на состояние их вербальной памяти, при этом объем и продуктивность зрительной памяти снижаются. Данные дети часто забывают составные инструкции и пропускают часть императивов или деталей выполнения действия, нарушают порядок выполнения инструкции [9]. В целом, их память нестабильна, особенно произвольная, однако при зрительном подкреплении слухоречевая память функционирует лучше.

Несмотря на предпосылки к овладению всеми операциями мышления, дети с речевым недоразвитием испытывают трудности в выполнении анализа, синтеза, сравнения, обобщения. Также для них характерно отставание в развитии наглядно-образного мышления [12]. Проявляются нарушения в планировании высказывания, в установлении причинно-следственных связей

в решении мыслительных задач. У детей с речевыми нарушениями мыслительная деятельность характеризуется непоследовательностью, в частности, при выполнении действия группировки они переходят от главного к второстепенному признаку и наоборот. С оптико-пространственной ориентацией у детей с недоразвитием речи также возникают проблемы. Им нелегко разграничивать понятия, обозначающие расположение объекта в пространстве, особенно сложные, такие как «в правом нижнем углу», «третья строчка сверху» и т.п. При серьезном отставании в речевом развитии дети испытывают затруднения при ориентировке в собственном теле, и пространственные нарушения могут проявляться в изображении человека (рисунки примитивные, отсутствует детализация, очевидно нарушены пропорции).

У детей с патологией развития речи может быть отставание в развитии двигательной сферы, особенно в управлении движениями собственного тела в пространстве. В целом, для них характерна общая соматическая слабость. Дети неуверенно воспроизводят точные размеренные движения, у них наблюдается слабая их переключаемость. Сложные движения плохо координируются, выполняются медленно и неловко. Сложнее всего старшим дошкольникам и первоклассникам оказывается выполнить действия по словесным инструкциям, которые состоят из последовательности указаний. Детям также трудно воспроизвести двигательную инструкцию, включающую различные пространственно-временные параметры. Наблюдаются сбои в выполнении ритмических и симметричных движений (например, движения левой и правой руками ногами поочередно). Важно отметить, что старшие дошкольники и первоклассники не стремятся контролировать свои движения или не могут это сделать [6].

Немаловажным для решения методической коррекционной проблемы является особенность эмоциональной сферы старших дошкольников и младших школьников с речевой патологией, поскольку здесь также есть проблемы [1, с. 104]. Для части детей характерны повышенная возбудимость, раздражительность, эмоциональная неустойчивость в общении; у них отмечается выраженное недовольство окружающими и сильные перепады настроения. Другие дети с речевым недоразвитием могут быть заторможенными, пугливыми незнакомыми раздражителями; у них фиксируются негативные реакции. Есть дети, проявляющие безразличие к окружающим, выраженную тенденцию к изоляции; для

них характерна пассивность любой деятельности [11].

Анализ психолого-педагогической характеристики старших дошкольников и младших школьников с речевой патологией дает возможность предположить, что для развития графомоторных умений *при любых нарушениях навыка письма* необходимо предварительно развивать зрительный гнозис, внимание и память, операции анализа, синтеза и сравнения детей; уточнять пространственные и временные их представления; в работе использовать сначала простые указания, затем сложные инструкции парцелировать и подкреплять порядок их выполнения наглядными образцами, активизировать при этом самоконтроль детей; использовать средства, знакомые детям, вызывающие у них интерес к графической деятельности и позитивное отношение к ней.

Помимо учёта в коррекционно-развивающей работе особенностей детей с речевой патологией имеет значение *специфика каллиграфических ошибок*: кинетических и оптических (Б.В.Сергеева и др. [10]). Первый вид нарушений письма – неправильное воспроизведение графического образа буквы по причине ошибочного направления движения руки, неверного количества движений. При кинетических ошибках смешиваются кинестетические образы и моторные «формулы» (кинемы) [2]. Часто при кинетических ошибках страдает мелкая моторика руки и отсутствует двигательный контроль. При оптических ошибках нарушается точное воспроизведение букв по причине недоразвития или сбоя зрительно-пространственной ориентировки, оптико-пространственного анализа, зрительного гнозиса. Дети не могут опознать букву или каждый раз воспринимают ее по-разному, в результате буквы смешиваются, взаимозаменяются. Например, *л – и, м – ш, в – д с – е, о – с, у – д – з* (по исследованиям И.Н.Садовниковой [8]). Нередко при оптических ошибках отмечается зеркальное написание букв, отсутствие отдельных элементов или приписывание лишних элементов, нарушения расположения букв на тетрадном листе.

Анализ сущности рассматриваемых ошибок позволяет предположить, что для успешной коррекции письма у детей с речевым недоразвитием необходимо дифференцировать графомоторные умения, нуждающиеся в развитии. При кинетических ошибках акцент на подготовительном этапе следует сделать на совершенстве мелкой моторики пальцев рук, на развитии силы пальцев и быстроты их движений; на тренировке общей моторики кисти и предплечья ведущей

руки. Также нужно учить серийной организации движений и сосредоточить работу над зрительно-моторной координацией движений, зрительным и двигательным самоконтролем руки посредством развития кинестетических ощущений. Коррекция оптических ошибок требует предварительного формирования и развития временной и пространственной ориентировки (особенно необходимо учить определению правых и левых частей тела, сторон; ориентироваться в пространстве по отношению к предметам, определению направления; различать предмет и его зеркальное отражение); необходимо тренировать детей в восприятии формы, линий, размера букв.

Выдвинутые на основе теоретического анализа предположения были проверены в ходе эмпирической работы с 23 детьми старшего дошкольного возраста (6,5-7 лет) и 27 учащимися первого класса (7-7,5 лет), каждый из которых имел нерезко выраженное речевое недоразвитие согласно сопровождающим документам. Обследование графомоторного навыка данных детей проводилось по следующим критериям: состояние зрительно-моторной координации; состояние оптико-пространственной ориентации; точность движений; правильность воспроизведения графического образа; умение выполнять словесную графическую инструкцию. Для диагностики были использованы адаптированные методики: «Штриховка» (по М.М.Безруких); графический диктант (по Д.Б.Эльконину); «Домик» (по Н.И.Гуткиной); «Дорожки» (по Л.А.Венгеру). Также использовался тест «Рисование фигур» для детей дошкольного возраста и диктант отдельных букв для первоклассников. В результате обследования выяснилось, что у всех детей имеются как однородные нарушения графомоторного навыка, так и специфические. Общие трудности включают в себя: выполнение ровных и точных графических действий рисования и копирования простого рисунка; нарушение параллельности, одинаковой направленности линий и выдерживание границ контура при штриховке; плохая ориентация на листе бумаги или на рабочем поле тетради. Также наблюдалось непостоянство или плохое качество контроля за движениями руки при письме. Различие в нарушении графомоторного навыка проявилось в следующем: у части дошкольников (14 детей; 60,9 %) зафиксированы сбои в зрительном и пространственном гнозисе и мнзисе, зеркальность в воспроизведении графических образов, что соответствует оптическим ошибкам; у другой части испытуемых (9 детей; 39,1 %) явно выражено нару-

шение моторики, отсутствует организация программы графических действий; выявлено неверное положение карандаша, вследствие чего линии проведены либо слишком жирные, либо слабые, едва заметные. Данные отклонения графических действий свидетельствуют о кинетических ошибках. Среди наиболее частотных кинетических ошибок у испытуемых младших школьников выявлены: недописывание элементов букв или написание лишнего однородного элемента (в случае букв ш, т), несоблюдение наклона и его нестабильность, смещение на письме букв *a – o, m – n* (10 детей; 37,1 %). Наиболее частыми оптическими ошибками были выделены случаи смешения букв *m – u – ш – л, y – d – з, Y – y*, написание букв разного размера (17 детей; 62,9 %).

Для уточнения методики коррекции графомоторных умений при различных видах каллиграфических ошибок с частью испытуемых детей была проведена дифференцированная формирующая работа в течение 6 месяцев. Экспериментальную группу составили 7 детей дошкольного возраста и 8 первоклассников с риском оптических ошибок (далее ЭГ 1) и 5 детей дошкольного возраста и 5 первоклассников с риском кинетических ошибок (далее ЭГ 2). Контрольную группу составили 7 детей дошкольного возраста и 9 первоклассников с риском оптических ошибок (далее КГ 1) и 4 дошкольника, и 5 первоклассников с риском кинетических ошибок (далее КГ 2). В контрольной группе проводилась традиционная логопедическая работа над мелкой моторикой и нарушениями техники письма без учёта характера ошибок.

В ЭГ 1 дифференцированная эмпирическая работа включала в себя узнавание предметов или букв по контуру и по их части, поиск фигур по заданным внешним признакам формы и деталей, расположение фигур по заданным признакам, поиск деталей фигур. Использовались игры: «Зеркало» – повторение движений за водящим; «Роботы» – выполнение движений по указанию водящего, при этом инструкции сначала были простыми, потом простые указания объединялись в сложные инструкции. Также данная игра позволила закрепить в сознании детей пространственные представления, развить ориентацию в пространстве, развить двигательную память, логические операции анализа и синтеза. Для развития зрительного восприятия и памяти выполнялось задание по поиску наложенных друг на друга контуров предметов и опознание предмета по его тени. Для развития слухового восприятия, внимания, мыслительных операций

и формирования пространственных ориентировок «вверх-вниз», «снизу-вверх» выполнялось задание «Бабочки летят»: опираясь на показ взрослого и его словесные указания, а затем лишь по его словесным инструкциям дети перемещали бабочку по листу бумаги.

Затем детям предлагались задания по штриховке и обводке фигур и букв по контуру, по дорисовыванию незаконченных рисунков, по дописыванию букв. Также дети срисовывали фигуры и воспроизводили их и по памяти; определяли состав узора и дорисовывали его. Такие задания помимо развития умения различать геометрические фигуры и определять их цвет, были направлены на развитие внимания, мыслительных операций, глазомера и умения анализировать положение предметов в пространстве. Выполнение узоров развивало ритмичность будущего письма. В перерыве выполнения графических заданий проводилась игра для развития умения ориентироваться в собственном теле: педагог и дети становились друг против друга. Педагог под музыку показывала на части тела, которые называла. Ребенок повторял движения за взрослым. Далее упражнение усложнялось: взрослый специально показывал не на те части тела, которые называл. Задача детей состояла в том, чтобы показать правильные части тела.

С детьми ЭГ 2 эмпирическая работа включала в себя прежде всего развитие мелкой моторики руки и мышц кисти. Для этого выполнялась пальчиковая гимнастика на развитие силы пальцев и быстроты их движений и функциональных возможностей кистей и пальцев рук. Гимнастика перемежалась с массажем кистей. Например, использовались упражнения «Радужные брызги»: дети встряхивали расслабленными кистями в разном темпе, имитируя разбрызгивание капель; «Пальчики-танцоры»: нужно было ритмично отгибать и загибать пальцы, чередовать позы «ладонка-кулак» на обеих руках под музыкальное сопровождение. Для работы над силой нажима, амплитудой движения руки; над скоростью письма и ритмом движения, над уверенностью письма использовались штриховка, обводка узора по пунктирной линии, в т.ч. на скорость. Тренировка координации движений, глазомера осуществлялась за счет движений пальцем по спирали и рисования спиралей обеими руками одновременно, игровых упражнений (например, игра «Инженеры» по копированию фигуры с извилистым контуром; игра «Буквометр» на поиск письменных букв в предложении). Письмо в воздухе вслед за педагогом помогало закрепить двигательный образ букв. Для дифференциации кинетически схожих букв составлялись пазлы из

слов, проводилась игра «Найди отличие», выполнялось конструирование букв. Также важно было отработать временные представления, определение последовательности, формировать способность к программированию у испытуемых, и для этого использовались игровые задания. Например, игра с мячом и беседа о временах суток. Говоря о четырёх временах суток, ученики вспоминали их последовательность, названия приёмов пищи в каждый период, режимные моменты и устанавливали последовательность действий с уделением внимания лексике в игре с перекидыванием мяча. В процессе работы преобладало участие логопеда с корректированием задаваемых вопросов.

Для развития графомоторных навыков в ЭГ 1 и ЭГ 2 была использована песочная терапия: рисование руками на песке. Было замечено, что данная техника повышает мотивацию детей к выполнению точных движений и одновременно снимает внутренне напряжение дошкольников и младших школьников при выполнении «письма». Песочная терапия способствовала развитию мелкой моторики, памяти, внимания, оптико-пространственных представлений, зрительно-моторной координации, тактильно-кинестетической чувствительности, межполушарного взаимодействия и синхронизации работы полушарий. Например, выполнялось задание «Соедини точки». Дети проводили различные линии (прямые, волнистые, пунктирные, зигзагообразные), соединяющие точки на песочном столе, не отрывая руки. Педагог показывал образец того, какая должна быть линия, соединяющая точки. В процессе работы испытуемые учились действовать по инструкции, ориентироваться на образец; развивалась произвольность

всех процессов; повышались их усидчивость, аккуратность и самоконтроль.

Результаты контрольной диагностики, проведённой по завершению эмпирической работы, подтвердили эффективность дифференцированной коррекции и развития графомоторных умений детей с разными видами ошибок. В ЭГ 1 и в ЭГ 2 улучшились показатели зрительного гнозиса и праксиса, моторики, умения действовать по инструкции и воспроизводить графические образы букв на 26 %, в то время как в контрольной группе при традиционной методике коррекции письма улучшения оказались менее значительными – на 7 %.

Таким образом, графомоторный навык представляет собой автоматизированное действие по начертанию букв и их соединений. Овладение названным навыком – достаточно сложный процесс, предполагающий сформированность оптико-пространственного восприятия, временных представлений и программирования; контроля над собственным телом, моторики и зрительно-двигательной координации. Развитие графомоторных умений у детей с уже имеющимися нарушениями письма зависит от характера их ошибок: оптических или кинетических. Коррекционно-развивающая работа с детьми с риском кинетических ошибок сосредоточена на выработке кинемы, и материалом служат кинетически сходные буквы; при риске оптических ошибок работа проводится над уточнением зрительного образа букв и различением графически схожих букв. Вместе с тем с детьми с речевым недоразвитием требуется выполнять задания, способствующие повышению мотивации графических действий, уверенности в выполнении сложной инструкции, развитию восприятия, памяти, операций мышления.

Список литературы:

1. Биба, А.Г., Фильченкова, Д.М. Социализация детей с тяжелыми нарушениями речи в условиях инклюзивного школьного образования // Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки. – 2022. – Том 5 выпуск 3. – С. 104-112.
2. Борисова, М.В. Коррекционная работа при оптической дисграфии у младших школьников // Воспитание и обучение: теория, методика и практика: Сборник материалов XIX Международной научно-практической конференции, Чебоксары, 01 ноября 2019 года. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс». 2019. – С. 187-188. [Электронный ресурс]. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41394951> (дата обращения: 01.12.2023).
3. Воронова, А.П. Нарушение зрительного гнозиса у дошкольников с речевой // Дефектология: научно-методический журнал. – 1993. – № 1. – С. 47-51. [Электронный ресурс]. <http://www.lib.mgppu.ru/opacunicode/app/webroot/index.php?url=/notices/index/IdNotice:235702/Source:default> (дата обращения: 21.11.2023).
4. Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие/ А.Н. Корнев. – Санкт-Петербург: МиМ. 1997. – 286 с.

5. Левина, Р.Е. Основы теории и практики логопедии / Р. Е. Левина и др.; под ред. Р. Е. Левиной. - Москва: Альянс. 2013. – 366 с.
6. Лысова, Н.Е. Научные основы изучения нарушения навыков самоконтроля у младших школьников с дисграфией // Мир педагогики и психологии. – 2020. – № 6(47). – С. 152-161. [Электронный ресурс]. URL: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/nauchnye-osnovy-izucheniya-narusheniya-navykov-samokontrolya-u-mladshikh-shkolnikov-s-disgrafiej.html> (дата обращения: 24.11.2023).
7. Письменко, И.Ю. Формирование графомоторных навыков у детей дошкольного возраста посредством работы с песком / И.Ю. Письменко // Образовательная социальная сеть nsportal. – 2021. [Электронный ресурс]. URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/materialy-dlya-roditeley/2022/03/03/pishem-i-risuem-na-peske-formiruem-grafomotornye> (дата обращения: 04.12.2023).
8. Садовникова, И.Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма: Пособия логопедов, учителей, психологов дошкольных учреждений и школ различных типов/И.Н. Садовникова. – Москва: АРКТИ, 2005. – 400с
9. Садовникова, И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников/ И. Н. Садовникова. - Москва: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 1997. – 256 с.
10. Сергеева, Б.В., Иванова, Н.Д. Основные виды каллиграфических ошибок, причины их возникновения и способы устранения // Научнометодический электронный журнал «Концепт». – 2017. – №.38. – С. 278-285.
11. Трошин, О. В. Логопсихология: Учебное пособие. / О.В. Трошин, Е.В. Жулина. — Москва: ТЦ Сфера. 2005. – 256 с.
12. Филичева, Т. Б. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием / В 2 ч. / Ч. 1. Первый год обучения (старшая группа). Пособие для студентов дефектологических факультетов, практических работников специальных учреждений, воспитателей детских садов, родителей/ Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. — Москва: Альфа, 2000. – 103 с.
13. Budzińska, K., Kleszczewska, E. Therapeutic problems of delayed speech development (DSD) // Pomeranian Journal of Life Sciences.- 2019.-June 65(2) [Электронный ресурс]. URL: <https://www.researchgate.net/publication/338360066> (дата обращения: 28.10.2023).
14. Leung, A.K.C., Pion Kao, C. Evaluation and Management of the Child with Speech Delay // American Family Physician Journal.- 1999.- June 1. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.aafp.org/pubs/afp/issues/1999/0601/p3121.html> (дата обращения: 08.10.2023).
15. Berninger, V.W. Differential Diagnosis of Dysgraphia, Dyslexia, and OWL LD: Behavioral and Neuroimaging Evidence/ V.W. Berninger, T. Richards, R. D. Abbott // Learning Sciences and Human Development, University of Washington.-2015.-April №28 [Электронный ресурс]. URL: https://www.researchgate.net/publication/276091358_Differential_Diagnosis_of_Dysgraphia_Dyslexia_and_OWL_LD_Behavioral_and_Neuroimaging_Evidence (дата обращения: 05.12.2023).

A.G. Biba, S.A. Dudchenko, O.A. Philimonova

DEVELOPMENT OF GRAPHOMOTOR SKILLS IN CHILDREN WITH VARIOUS FEATURES OF OPTICAL DYSGRAPHY

Abstract: Children's speech disorders negatively affect their writing. Younger students often have optical dysgraphia, the manifestations of which may vary during the period of literacy training. Correction of various types of calligraphic errors requires differentiated preparatory work. In speech therapy theory and practice, the etiology of optical dysgraphia, its mechanism, and symptoms are investigated; ways of its correction are revealed. However, in our opinion, the different technic of working on kinetic and optical errors has not been sufficiently investigated. This article is aimed at determining the content and means of developing graphomotor skills in older preschool children and first-graders at risk of kinetic and optical dysgraphia. The solution to the problem is carried out through a theoretical analysis of works on the physiology and psychology of writing, writing disorders and empirical work with children of this category. The results of a comprehensive study allow us to conclude that kinetic and optical errors occur for some common reasons, but also have a specific etiology. In this regard, it is necessary for all children to develop visual gnosis, attention and memory, operations of analysis, synthesis and comparison; self-control; clarify their spatial and temporal representations; reinforce the order of graphic movements with samples of their performance; use means familiar to children that arouse their interest in graphic activity. At the same time, in working

with children at risk of kinetic errors, the emphasis remains on the development of kinematics, and speech material is based on the presence of kinetically similar letters; at the risk of optical errors, work is carried out on clarifying the visual image of letters and distinguishing graphically similar letters.

Key words: calligraphic competency, dysgraphia, characteristics of children with speech disabilities, optical error, kinetic error, development of graphomotor skills.

References:

1. Biba, A.G., Fil'chenkova, D.M. Socializaciya detej s tyazhely`mi narusheniyami rechi v uslo-viyax inklyuzivnogo shkol`nogo obrazovaniya // Vestnik Kaluzhskogo universiteta. Seriya 1. Psixologicheskie nauki. Pedagogicheskie nauki. – 2022. – Tom 5 vy`pusk 3. – S. 104-112.
2. Borisova, M.V. Korrekcionnaya rabota pri opticheskoy disgrafii u mladshix shkol`nikov // Vospitanie i obuchenie: teoriya, metodika i praktika: Sbornik materialov XIX Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Cheboksary`, 01 noyabrya 2019 goda. – Chebok-sary`: Obshhestvo s ogranichennoj otvetstvennost`yu «Centr nauchnogo sotrudnichestva «In-teraktiv plyus». 2019. – S. 187-188. [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41394951>(data obrashheniya: 01.12.2023).
3. Voronova, A.P. Narushenie zritel`nogo gnozisa u doshkol`nikov s rechevoj // Defektologiya: nauchno-metodicheskij zhurnal. – 1993. – № 1. – S. 47-51. [E`lektronny`j resurs]. <http://www.lib.mgppu.ru/opacunicode/app/webroot/index.php?url=/notic-es/index/IdNotice:235702/Source:default> (data obrashheniya: 21.11.2023).
4. Kornev, A.N. Narusheniya chteniya i pis`ma u detej: Uchebno-metodicheskoe posobie/ A.N. Kornev. – Sankt-Peterburg: MiM. 1997. – 286 s.
5. Levina, R.E. Osnovy` teorii i praktiki logopedii / R. E. Levina i dr.; pod red. R. E. Levi-noj. -Moskva: Al`yans. 2013. – 366 s.
6. Ly`sova, N.E. Nauchny`e osnovy` izucheniya narusheniya navy`kov samokontrolya u mladshix shkol`nikov s disgrafiej // Mir pedagogiki i psixologii. – 2020. – № 6(47). – S. 152-161. [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/nauchnye-osnovy-izucheniya-narusheniya-navykov-samokontrolya-u-mladshikh-shkolnikov-s-disgrafiej.html> (data obrashheniya: 24.11.2023).
7. Pis`menko, I.Yu. Formirovanie grafomotorny`x navy`kov u detej doshkol`nogo vozrasta posredstvom raboty` s peskom / I.Yu. Pis`menko // Obrazovatel`naya social`naya set` nportal. – 2021. [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://nportal.ru/detskiy-sad/materialy-dlya-roditeley/2022/03/03/pishem-i-risuem-napeske-formiruem-grafomotornye> (data obrashheniya: 04.12.2023).
8. Sadovnikova, I.N. Korrekcionnoe obuchenie shkol`nikov s narusheniyami chteniya i pis`ma: Posobiya logopedov, uchitelej, psixologov doshkol`ny`x uchrezhdenij i shkol`ny`x razlichny`x ti-pov/I.N. Sadovnikova. – Moskva: ARKTI, 2005. – 400s
9. Sadovnikova, I.N. Narusheniya pis`mennoj rechi i ix preodolenie u mladshix shkol`nikov/ I. N. Sadovnikova. - Moskva: Gumanit. izd. centr «VLADOS», 1997. – 256 s.
10. Sergeeva, B.V., Ivanova, N.D. Osnovny`e vidy` kalligraficheskix oshibok, prichiny` ix voz-niknoveniya i sposoby` ustraneniya // Nauchnometodicheskij e`lektronny`j zhurnal «Kon-cept». – 2017. – №.38. – S. 278-285.
11. Troshin, O. V. Logopsixologiya: Uchebnoe posobie. / O.V. Troshin, E.V. Zhulina. — Moskva: TCz Sfera. 2005. – 256 s.
12. Filicheva, T. B. Podgotovka k shkole detej s obshhim nedorazvitiem / V 2 ch. / Ch. 1. Pervy`j god obucheniya (starshaya gruppa). Posobie dlya studentov defektologicheskix fakul`tetov, prakticheskix rabotnikov special`ny`x uchrezhdenij, vospitatelej detskix sadov, rodite-lej/ T. B. Filicheva, G. V. Chirkina. — Moskva: Al`fa, 2000. – 103 s.
13. Budzińska, K., Kleszczewska, E. Therapeutic problems of delayed speech development (DSD) // Pomeranian Journal of Life Sciences.- 2019.-June 65(2) [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://www.researchgate.net/publication/338360066> (data obrashheniya: 28.10.2023).
14. Leung, A.K.C., Pion Kao, C. Evaluation and Management of the Child with Speech Delay // American Family Physician Journal.- 1999.- June 1. [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://www.aafp.org/pubs/afp/issues/1999/0601/p3121.html> (data obrashheniya: 08.10.2023).
15. Berninger, V.W. Differential Diagnosis of Dysgraphia, Dyslexia, and OWL LD: Behavioral and Neuroimaging Evidence/ V.W. Berninger, T. Richards, R. D. Abbott // Learning Sciences and Human De-

velopment, University of Washington.-2015.-April №28[E`lektronny`j resurs]. URL: https://www.researchgate.net/publication/276091358_Differential_Diagnosis_of_Dysgraphia_Dyslexia_and_OWL_LD_Behavioral_and_Neuroimaging_Evidence (data obrashheniya: 05.12.2023).

Статья поступила в редакцию 11.09.2023

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 159.99.

С.А. Филиппова

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ МОДЕЛИ ГОТОВНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА СФЕРЫ ОБРАЗОВАНИЯ К ОБЕСПЕЧЕНИЮ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Аннотация: В статье отражены теоретические основания разработки, показана обобщённая структура и содержательное наполнение модели становления готовности специалиста сферы образования к обеспечению психологической безопасности образовательной среды. Понятие психологической безопасности личности рассмотрено с нейрофизиологической и психологической точек зрения, показана связь потребностей и безопасности. Динамика процесса формирования психологической безопасности личности отражена поэтапно и кумулятивно: от факторов наследственности к средовым факторам, приведены теории и концепции, принципиальные для понимания процесса. Модель готовности специалистов построена на единстве формального и личностного компонентов. Показаны признаки личностной готовности и неготовности в составе когнитивного, эмоционального и поведенческого аспектов. Приведены данные эмпирического исследования состояния личностной готовности (в части психологического благополучия) будущих специалистов к обеспечению психологической безопасности образовательной среды.

Ключевые слова: безопасность, готовность, образовательная среда, модель, студенты.

Введение

Переход ребенка из зоны актуального в зону ближайшего развития означает овладение новой информацией, освоение новых навыков. Кратковременный стресс положительно сказывается на обучении и адаптации к текущей жизненной ситуации за счет быстрого приобретения навыков совладания со стрессом. При этом для формирования навыков учебной деятельности, ориентированных на будущее, влияющих на развитие формально-логического мышления (чтение, письмо, решение математических задач), требуются принципиально иные условия. Учебная деятельность должна осуществляться при наличии безопасности и в благоприятном психологическом климате не только ради результатов обучения, но, в первую очередь, ради сохранения и укрепления психического здоровья и благополучия. Образовательная среда призвана обеспечивать безопасные условия для здоровья и развития учащихся. Воспитательное и обучающее воздействие – это прежде всего, контакт специалиста и ребенка, поэтому именно личность и профессиональные компетенции воспитателя, педагога, психолога, тьютора должны являться базовым гарантом безопасности учащихся. В связи с этим возникает актуальная проблема специальной подготовки специалистов сферы образования в области обеспечения психологической безопасности образовательной среды, для чего требуется разработка модели, обеспечивающей успешность этого процесса.

Обзор литературы

Личность – это единство врожденного и приобретенного, динамическое взаимодействие внешнего и внутреннего, изучение психологической безопасности нужно выстраивать с холистических, междисциплинарных, динамических позиций.

В работах ряда исследователей отражено понятие психологической безопасности. Так, Л.Ю.Субботина указывает: «Понятие «безопасности» в психологии является довольно сложным и многозначным при определении... Психическая реальность, зафиксированная в нем, неясна и характеризуется как противоположность таких феноменов как «Опасность», «Тревога», «Страх». Таким образом, его собственная сущность теряется и размывается в других психических понятиях» [7, с. 1].

В.Д.Аносов, В.Е.Лепский характеризуют структуру психологической безопасности личности. Они выделяют 3 фактора: человеческий фактор (различные реакции на опасность), фактор среды (физический и социальный), фактор защищенности (физические и психологические средства защиты) [1, С. 8].

С точки зрения нейро и психофизиологии, понятие безопасности соотносится с понятием потребности, является частным случаем последних. В классификации потребностей, выделяемых П.В.Симоновым, потребность в безопасности (самозащитные потребности) относятся к группе витальных потребностей, наряду с пищевыми, питьевыми, гомеостатическими и пр.

Фрустрация потребности в безопасности вызывает активность миндалевидного тела, активизирует реализацию самозащитного поведения (пассивно- или активно-оборонительного), что на психологическом уровне сопровождается эмоциями тревоги или агрессии. Помимо непосредственно витальных, П.В.Симонов выделяет социальные (зоосоциальные) и потребности саморазвития, фрустрация которых также ведет к

переживанию состояния неблагополучия (тревоги, страха), возникновению самозащитного поведения [6, с. 11]. Все группы потребностей развернуто представлены в психологической концепции А.Маслоу. В таблице 1 представлены уровни потребностей по Маслоу и психологические последствия их успешного удовлетворения.

Таблица 1 – Психологические проявления потребностей

Потребность	Психологические проявления
Потребности в самоактуализации (я такой какой есть, я имею право быть собой)	Самоуважение, самопринятие, аутентичность, независимость
Потребности в эстетике (я воспринимаю мир в эстетических категориях, мой вкус не оспаривают)	Личностная идентичность, позитивный образ «Я», позитивная самооценка
Потребности в познании (я компетентен, мое мнение важно)	Учебная, профессиональная идентичность, компетентность, ощущение значимости
Потребности в признании (меня ценят, я значим)	Ощущение значимости, нужности, собственной ценности
Социальные потребности (я нужен другим, я приклем для общества)	Низкий уровень социальных страхов, ощущение нужности, доверие людям
Физическая безопасность, физиологические потребности (я смогу, мне обеспечат)	Низкий уровень тревоги, страха, доверие к миру, людям

В случае фрустрации потребностей психологические проявления будут сопряжены с ощущением небезопасности: недоверие к миру и людям, ощущение собственной беспомощности, некомпетентности, ненужности и пр., – все то, что является мишенями работы в рамках оказания психологической помощи.

Имея в виду вышесказанное, под психологической безопасностью личности мы понимаем состояние удовлетворения потребностей всех уровней, от физической безопасности до отсутствия угроз статусу, самооценке, установкам, мнению, ценностям и картине мира человека; а также наличие ресурсов для их защиты. В ситуациях, потенциально угрожающих здоровью и психологическим аспектам безопасности (статусу, самооценке и пр.), тревога и страх возникает как реакция на возможность потери целостности организма и личности, устойчивости представлений о собственном «Я»; страх испытать состояние обесценивания, ничтожности.

Динамику процесса формирования психологической безопасности личности можно отразить поэтапно и кумулятивно: от факторов наследственности к средовым факторам; от базовых потребностей к потребностям высшего порядка по А.Маслоу.

В первые дни жизни безопасность новорожденного зависит от сохранности безусловных рефлексов и наличия взрослого, готового удовлетворять потребности в еде, сне, телесном

и эмоциональном контакте («достаточно хорошая мать» по Д.В.Винникотту) [5]. В созданной Д.Боулби теории привязанности рассматриваются сценарии развития отношений в этой диаде и их психологические последствия: если потребности ребенка своевременно удовлетворяются – формируется ощущение базовой безопасности и доверия к миру, потребности не удовлетворяются – ощущение базовой безопасности нарушается; опыт отношений в диаде интериоризуется, становясь базовыми убеждениями личности [4]. В младенческом и раннем возрасте строится фундамент, от которого зависит весь последующий процесс взаимодействия человека со средой: базовые установки проходят «проверку» в разных жизненных ситуациях, черты темперамента, подкрепляемые опытом, становятся качествами личности, привычками, копинг-стратегиями.

На более поздних этапах онтогенеза (ранний возраст и далее) условия и факторы внешней среды создают индивидуальный маршрут развития личности, обязательно включающий стрессы, фрустрации, психологические травмы. Итоги их воздействия определяются наличием фундамента надежных отношений в младенчестве, наличием поддерживающей среды в настоящем. Причем чрезмерно оберегающая, психологически «стерильная» среда не является залогом психологического благополучия и безопасности личности, а наоборот, создаёт угрозу раз-

вития зависимости, беспомощности, уязвимости. Опыт переживания и совладания с негативным воздействием среды может заложить основу жизнестойкости (С.Мадди) [9] или сформировать ощущение выученной беспомощности (М.Селигман) [10] в зависимости от ряда условий, к которым относится, в том числе, и компетентность специалистов образовательной среды.

В образовательную среду ребенок попадает с уже работающими нейрофизиологическими механизмами, готовыми поведенческими сценариями, психологическими установками в отношении опасности и безопасности, склонностями к развитию дезадаптивных состояний определенного типа – невротического, асоциального, соматического.

В модели психологической безопасности, предложенной И.А.Баевой, психологическая безопасность учащегося определяется двумя основными, взаимодействующими между собой аспектами – психологической безопасностью личности как психическим состоянием человека и психологической безопасностью среды (среда

проживания, информационная и образовательная среда). Основными компонентами образовательной среды являются организационно-управленческий, пространственно-предметный, психодидактический, социально-психологический и субъектный. И.А.Баева также указывает, что на уровень психологической безопасности в школе влияют как формальные (стаж деятельности) параметры деятельности педагога, так и личностные характеристики (уровень ингибции, уровень агрессивности педагога, уровень его самооценки, самопринятия, установки учителя и пр.) [3, с. 8].

Готовность специалистов сферы образования к обеспечению относится к социально-психологическому и субъектному аспектам безопасности образовательной среды, которые, в свою очередь, включают следующие основные структурные компоненты:

- компетентностная (формальная) готовность,
- личностная готовность специалиста к обеспечению психологической безопасности образовательной среды.



Рисунок 1 – Модель психологической безопасности учащегося И.А. Баевой



Рисунок 2 – Компоненты готовности специалиста сферы образования к обеспечению безопасности образовательной среды

Компетентностная готовность приобретает в процессе профессионального обучения, с приобретением опыта работы и складывается из компетенций, зависящих от вида профессиональной деятельности (педагогической, психологического сопровождения, социальной работы и пр.): диагностико-прогностической компетентности, информационной компетентности, компетентности в области профилактической, просветительской, дидактической, коррекционной работы, межведомственной (медиативной) и пр.

Требования к личностной готовности специалистов сферы образования носят более универсальный характер, представленный в виде структуры, состоящей из когнитивного, эмоционального и поведенческого блоков.

Когнитивный блок включает непрерывное накопление знаний, их переработку, формирование убеждений, ценностей, представлений, связанных как с профессиональной деятельностью, так и с другими аспектами жизни; способность понимать и прогнозировать последствия действий, анализировать их на уровне зрелых личностных суждений.

Низкий интеллект, недостаточная академическая подготовка, наличие дисфункциональных, негуманных убеждений, ощущение небезопасности людей и мира – признаки неготовности специалиста к выполнению профессиональных функций в образовательной среде.

Эмоциональный блок предполагает осознание и осмысление эмоционально-чувственной основы собственного поведения и поведения других людей, основ формирования человеческих ценностей, грамотную трансляцию нравственных ценностей подрастающему поколению, навыки психоэмоциональной регуляции, эмоциональную стабильность.

Низкий уровень эмпатии, низкий эмоциональный интеллект, неконгруэнтность в отношении собственных эмоций, эмоциональная нестабильность – признаки неготовности специалиста к выполнению профессиональных функций в образовательной среде.

Поведенческий блок предполагает выработку гибких и адаптивных привычек, регулирующих реальное и потенциальное поведение в повседневной жизни и профессиональной деятельности с учётом принятых в обществе норм нравственности, профессиональных этических норм, совершенствование метапредметных умений и пр. Регуляция поведения складывается из баланса процессов возбуждения и торможения в нейронных сетях – свободы и воли, в психологи-

ческих терминах. Поведение, привычки являются внешним выражением когнитивной и эмоциональной регуляции, отражением установок, ценностей, эмоциональных реакций.

Неспособность учитывать контекст, правила, регулирующие ситуацию, чрезмерная свобода самовыражения, равно как и сверхконтроль, чрезмерная ориентация на других – признаки неготовности специалиста к выполнению профессиональных функций в образовательной среде.

Наиболее благополучный сценарий развития самого специалиста сферы образования: наличие физиологических предпосылок психического здоровья и психологической стабильности, наличие опыта надежных отношений в младенчестве и раннем детстве, наличие опыта совладания с фрустрациями и стрессами, психологическими травмами, повлекшее за собой формирование жизнестойкости, не причинившее при этом серьезного ущерба картине мира, не нарушившее доверия к людям. Возможные отклонения от «идеального» сценария не отменяют личностной готовности и пригодности к выполнению профессиональных функций при условии выработки разного рода компетенций в области решения собственных проблем (с помощью обращения к специалистам, выработки эффективных копинг-стратегий, переработки травматического опыта и пр.). Нерешенные психологические проблемы, непроработанные трудные жизненные ситуации могут являться стимулом для реализации профлексивного механизма «делаю другим то, что хочу получить для себя». Стремление излечиться через помощь другим может побуждать к выбору «помогающей» профессии. Указанные состояния у специалистов создают определённые риски, т.к. «уязвимые точки» специалиста нуждаются в защите, а это ограничивает ресурсы помощи другим. Также может возникнуть риск использования других людей, например, учеников, в качестве ресурса самопомощи: для поддержания собственного ощущения безопасности специалисту нужно чтобы его ценили, уважали, слушались, в случае фрустрации этой потребности реакция может быть непредсказуемой.

Методы исследования

С целью изучения готовности студентов педагогического вуза в области обеспечения психологической безопасности учащихся нами было проведено исследование на базе ТГПУ им. Л.Н. Толстого. Объектом исследования являлся такой аспект личностной готовности как психологическое благополучие. В исследовании при-

няли участие 1244 студента вуза. Половозрастной состав выборки: 1068 девушек, 176 юношей в возрасте 17-24 года (медианное значение – 19 лет). С целью изучения уровня психологического благополучия респондентов были использованы шкалы и индексы теста SCL-90. Тест имеет 9 шкал, отражающих различные проявления нарушений психологического здоровья и благополучия: соматизация, навязчивости, межличностная сензитивность, депрессивность, тревожность, враждебность, фобические реакции, паранойяльность, психотизм. Индекс GSI явля-

ется индикатором глубины симптоматики, показывает, насколько много разных симптомов, насколько они объёмны. Индекс PSI показывает степень проявления симптоматики: сколько баллов из 360 возможных получено по 9 шкалам. Индекс PDSI отражает восприятие человеком своего состояния, показывает меру интенсивности состояния, насколько человек страдает от имеющихся симптомов.

Результаты и дискуссия

Результаты показали, по выделенному критерию выборку, в целом, можно охарактеризовать как благополучную (рисунок 3).

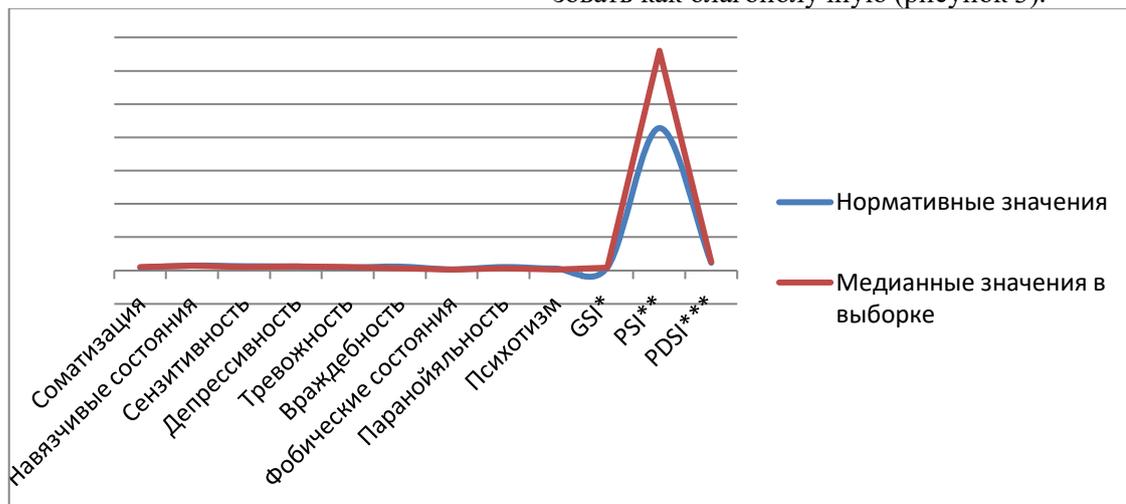


Рисунок 3 – Общая картина психологического состояния студентов по тесту SCL-90

Таблица 2 – Показатели психологических состояний по шкалам теста SCL-90

Шкала/индекс	Нормативные значения	Значения в выборке (медианные)
Соматизация	0,44	0,50
Навязчивые состояния	0,75	0,70
Сензитивность	0,66	0,56
Депрессивность	0,62	0,62
Тревожность	0,47	0,50
Враждебность	0,60	0,33
Фобические состояния	0,18	0,14
Паранойяльность	0,54	0,33
Психотизм	0,30	0,20

Большинство участников тестирования показали результаты в пределах нормативных значений. При этом, для определенной части выборки характерны проявления психологического неблагополучия: депрессивность (113 чел.), тревожность (94 чел.), навязчивые состояния (91 чел.), что составляет существенную часть выборки и свидетельствует о необходимости получения рядом студентов психологической и врачебной помощи.

Отклонение индекса PSI при нормативном значении PDSI и немного завышенном GSI говорит о том, что студенты хоть и отмечают у себя

наличие многочисленных симптомов – состояние не переживается ими как беспокоящее, присутствует склонность к аггравации.

Наименее выраженной в выборке оказалась психотическая симптоматика, проявления враждебности, паранойяльности. Слабая выраженность двух последних говорит о том, что большинству обследованных студентов не свойственны проявления недоверия к миру и людям, т.е., студенты чувствуют себя психологически безопасно в общении с другими [8].

Диагностический срез не позволяет выявить причины беспокоящих состояний, не позволяет прогнозировать динамику, однако, позво-

ляет сделать вывод, что текущее психологическое состояние определенной части студентов вуза не является удовлетворительным с точки зрения психологической безопасности. Картина мира при депрессии видится в негативных тонах, внимание акцентировано на собственных неудачах, проблемах, присутствует состояние апатии, обесценивания собственной жизни; при тревожном расстройстве присутствует ощущение угрозы, фокус внимания смещен в сторону потенциальных рисков. При таких условиях мы не можем ожидать от студента готовности к обеспечению психологической безопасности образовательной среды. Соответственно, требуется проведение профилактической, психокоррекционной работы со студентами, имеющими подобные проблемы. (Таблица 2)

Заключение

Обобщение исследований по проблеме позволяет сделать вывод, что структурно-функциональными компонентами модели психологической безопасности являются личностный (человеческий) и средовые факторы.

Согласно модели психологической безопасности образовательной учащегося И.А.Баевой, готовность специалистов сферы образования включена в аспект психологической безопасности образовательной среды (социально-психологический и субъектный).

В модели готовности специалиста к обеспечению безопасности образовательной среды мы выделяем формальную (компетентностную) и личностную готовность (когнитивный, эмоциональный и поведенческий блоки).

Предварительная оценка личностной готовности студентов вуза к реализации профессиональных функций в части обеспечения психологической безопасности учащихся показала:

– в целом, психологическое состояние большинства студентов говорит благополучия их психоэмоциональной сферы, что создаёт основу успешного выполнения профессиональных задач;

– часть студентов нуждается в коррекции психоэмоционального состояния с целью снижения рисков психологической безопасности образовательной среды.

Разработанная модель становления готовности специалиста сферы образования к обеспечению психологической безопасности образовательной среды, может стать основой дальнейшей разработки организационно-методического обеспечения формирования психологической безопасности личности.

Благодарности

Статья подготовлена в рамках выполнения государственного задания Минпросвещения России на оказание государственных услуг (выполнение работ) № 073-00030-23-03 от 02.06.2023 по теме «Педагогическое обеспечение психологической безопасности образовательной среды в условиях новых вызовов и угроз (в рамках сотрудничества с Республикой Беларусь)» при финансовой поддержке из средств дополнительного соглашения № 073-03-2023-030/3 от 19.06.2023 года к Соглашению № 073-03-2023-030 от 27.01.2023 г. о предоставлении субсидии из федерального бюджета.

Список литературы:

1. Аносов, В. Д., Лепский, В. Е. Исходные посылыки проблематики информационно-психологической безопасности // Проблемы информационно-психологической безопасности. Москва: Институт психологии РАН. 1996. – С. 7-11.
2. Баева, И.А., Баев, Н.Н. Психологические ресурсы защищенности студентов как показатель психологической безопасности личности [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. – 2013. – Том 5. – № 1. URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2013_n1/59061 (дата обращения: 30.11.2023).
3. Баева, И.А., Лактионова, Е.Б., Гаязова, Л.А., Кондакова, И.В. Модель психологической безопасности подростка в образовательной среде // Известия РГПУ им. А. И. Герцена, – 2019. – № 194. – С. 7-18.
4. Боулби, Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей. Москва: Академический проект, 2004. – 232 с.
5. Винникотт, Д.В. Маленькие дети и их матери. Москва: Класс. 2011. – 80 с.
6. Дубынин, В.А. Мозг и его потребности. Альпина-нон-фикшн. 2023. – 576 с.
7. Субботина, Л.Ю. Что понимать под состоянием безопасности личности // Психологическая газета: [Электронный ресурс]. URL: [94](https://psy.su/feed/10218/?utm_campaign=news&utm_medium=mail&utm_source=%D0%9F%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D0%BF%D0%BE%D0%B4%D0%BF%D0%B8%D1%81%D1%87%D0%B8%D0%BA%D0%B8&utm_content, свободный. (Дата обращения: 30.11.2023).</div><div data-bbox=)

8. Филиппова, С.А., Степанова, Н.А. Оценка психического здоровья и благополучия студенческой молодёжи // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2023. – № 5 (219). – С. 537-541.
9. Maddi S. R. Hardiness: The courage to grow from stresses // The Journal of Positive Psychology. 2006. P. 1. P. 160-168.
10. Seligman M. Positive health / M. Seligman // Applied psychology: an international review. 2008. № 57. P. 3-18.

S.A. Filippova

**THEORETICAL BASIS FOR DEVELOPING A MODEL OF COMPETENCE
OF AN EDUCATIONAL SPECIALIST IN THE FIELD OF ENSURING PSYCHOLOGICAL
SAFETY**

Abstract: The article reflects the theoretical foundations of the development, shows the generalized structure and content of the model of formation of readiness of an education specialist to ensure the psychological safety of the educational environment. The concept of psychological security of a person is considered from a neurophysiological and psychological point of view, the relationship between needs and security is shown. The dynamics of the process of formation of psychological security of a person is reflected in stages and cumulatively: from factors of heredity to environmental factors, theories and concepts that are fundamental to understanding the process are presented. The specialist readiness model is based on the unity of formal and personal components. The signs of personal readiness and unpreparedness in the cognitive, emotional and behavioral aspects are shown. The data of an empirical study of the state of personal readiness (in terms of psychological well-being) of future specialists to ensure the psychological safety of the educational environment are presented.

Key words: safety, readiness, educational environment, model, students

References:

1. Anosov, V. D., Lepskij, V. E. Isxodny`e posy`lki problematiki informacionno-psixologicheskoy bezopasnosti // Problemy` informacionno-psixologicheskoy bez-opasnosti. Moskva: Institut psixologii RAN. 1996. – S. 7-11.
2. Baeva, I.A., Baev, N.N. Psixologicheskie resursy` zashhishhennosti studentov kak poka-zatel` psixologicheskoy bezopasnosti lichnosti [E`lektronny`j resurs] // Psixologiche-skaya nauka i obrazovanie psyedu.ru. – 2013. – Tom 5. – № 1. URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2013_n1/59061 (data obrashheniya: 30.11.2023).
3. Baeva, I.A., Laktionova, E.B., Gayazova, L.A., Kondakova, I.V. Model` psixologicheskoy bezopasnosti podroshka v obrazovatel`noj srede // Izvestiya RGPU im. A. I. Gercena, – 2019. – № 194. – S. 7-18.
4. Boulbi, Dzh. Sozдание i razrushenie e`mocional`ny`x svyazey. Moskva: Akademicheskij proekt, 2004. – 232 s.
5. Vinnikott, D.V. Malen`kie deti i ix materi. Moskva: Klass. 2011. – 80 s.
6. Duby`nin, V.A. Mozg i ego potrebnosti. Al`pina-non-fikshn. 2023. – 576 s.
7. Subbotina, L.Yu. Chto ponimat` pod sostoyaniem bezopasnosti lichnosti // Psixologi-cheskaya gazeta: [E`lektronny`j resurs]. URL: https://psy.su/feed/10218/?utm_campaign=news&utm_medium=mail&utm_source=%D0%9F%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D0%BF%D0%BE%D0%B4%D0%BF%D0%B8%D1%81%D1%87%D0%B8%D0%BA%D0%B8&utm_content,svobodny`j. (Data obrashheniya: 30.11.2023).
8. Filippova, S.A., Stepanova, N.A. Ocenka psixicheskogo zdorov`ya i blagopoluchiya stu-dencheskoy molodyozhi // Ucheny`e zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta. – 2023. – № 5 (219). – S. 537-541.
9. Maddi, S. R. Hardiness: The courage to grow from stresses // The Journal of Positive Psychology. 2006. P. 1. P. 160-168.
10. Seligman, M. Positive health / M. Seligman // Applied psychology: an international review. 2008. № 57. P. 3-18.

Статья поступила в редакцию 25.09.2023

УДК 159.9

А.В. Ястремская, Р.И. Хотеева

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ И СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СОВРЕМЕННОЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ

Аннотация: В статье представлены результаты теоретического анализа основных научных подходов к пониманию сущности социального интеллекта и ценностных ориентаций личности в отечественной и зарубежной психологии. В ней представлены многообразие подходов к пониманию категории «социальный интеллект», его базовых составляющих; концепции, отличающиеся точки зрения на сам феномен социального интеллекта, также представлены фундаментальные работы ученых, раскрывающие данную тему. Особое внимание в статье уделено эмпатии как компоненту социального интеллекта, так как большая часть ученых-психологов всё же склоняется к тому, что социальный интеллект не может быть сведен к одному нескольким факторам, как, например, классический подход сводит всё к фактору «G». При его оценке обязательно следует учитывать поведенческие и эмоциональные проявления, а не только кристаллизованные социальные знания. В теоретическом анализе также рассматриваются содержание и смысл ценностных ориентаций современной студенческой молодёжи в регуляции ее социального поведения, с помощью которых проявляются навыки формирования социального интеллекта.

В статье представлены и описаны результаты пилотажного исследования поиска взаимосвязи социального интеллекта и ценностных ориентаций на выборке студентов старших курсов (3-4 курс) КГУ им. К.Э. Циолковского, которым предстоит совсем скоро адаптироваться к реальной профессиональной среде, поскольку в таких условиях им необходим высокий уровень социального интеллекта и устойчивая система ценностных ориентаций, которые помогут им в позитивной самореализации во всех сферах жизнедеятельности.

Ключевые слова: интеллект, социальный интеллект, развитие социального интеллекта, диагностика социального интеллекта, эмпатия, социализация, коммуникация, способности социального интеллекта.

Актуальность исследования

Сегодня большое значение придается не только знаниям и умениям людей, но и их личностным характеристикам. Важной проблемой в развитии людей в любой социальной среде является повышение уровня социального интеллекта, способствующего успешной адаптации к новым условиям в условиях политических, социально-экономических и других изменений и успешному совладанию с жизненными трудностями.

В личных отношениях социальный интеллект позволяет людям понимать перспективы и мотивы других и формировать прочные, позитивные отношения, основанные на взаимном уважении и понимании. А в профессиональной среде может способствовать улучшению отношений с коллегами и начальством, снижению уровня стресса и повышению эффективности в работе. Кроме того, это может быть полезным при работе в команде, поскольку это позволяет лучше понимать и уважать разнообразие взглядов и опыта других членов команды, а также помогает создавать более продуктивную и гармоничную рабочую среду. Эта тема мало исследована в российском сегменте науки, довольно

мало научных работ связаны с пониманием сущности социального интеллекта и, на наш взгляд, требуется современное его осмысление.

Теоретические основы исследования. Методологическую основу исследования составили теоретические положения представителей различных школ и направлений о социальном интеллекте (Э.Торндайк, Г.Олпорт, Г.Айзенк, Дж.Гилфорд, Ю.А.Южанинова, О.Б.Хлебородова, В.Д.Ушаков, И.Ф.Баширов, Е.А.Федорова, А.И.Савенков, О.В.Лунева и др.).

Социальный интеллект – это важнейший аспект человеческой жизни, который включает в себя способность понимать социальные отношения и взаимодействия и эффективно ориентироваться в них.

Понятие «социальный интеллект» впервые употребил в 1920 году Эдвард Торндайк. Учёный рассматривал социальный интеллект как специфическую познавательную способность, которая обеспечивает успешное взаимодействие с людьми [11]. Подробнее, социальный интеллект – это способность понимать и интерпретировать социальные сигналы, ориентироваться в социальной динамике и эффективно реагировать на различные социальные ситуации [16].

Также в 1937 году Г.Олпорт описал социальный интеллект как способность к пониманию и управлению людьми, особенно в контексте эффективного и соответствующего социального поведения. По мнению Г.Олпорта, социальный интеллект – особый «социальный дар», который обеспечивает гармоничные взаимоотношения с людьми, в результате чего достигается социальная адаптация, но не глубокое понимание участников коммуникации [9].

В трудах Г.Айзенка социальный интеллект описывается как одна из трех концепций интеллекта. Под социальным интеллектом, Г.Айзенк понимал интеллект человека, который формируется посредством социализации и воздействия социокультурных условий [1].

Согласно концепции, Дж.Гилфорда, социальный интеллект представляет систему интеллектуальных способностей, которая не зависит от факторов общего интеллекта. Однако, эти способности тоже могут быть описаны в структуре трех переменных: содержание, операции, результаты. Дж.Гилфорд выделил одну операцию - познание (С) - и сосредоточил свои исследования на познании поведения (СВ). Эта способность включает 6 факторов:

1. Познание элементов поведения (СВU) - способность выделять и интерпретировать вербальную и невербальную экспрессию поведения
2. Познание классов поведения (СВС) - способность распознавать общие характеристики в динамике экспрессивной или ситуационной информации о поведении
3. Познание отношений поведения (СВR) - способность понимать взаимосвязи между различными элементами информации о поведении.
4. Познание систем поведения (СВS) - способность понимать логику развития коммуникации и смысл поведения людей в ней
5. Познание преобразований поведения (СВТ) - способность понимания исходного значения схожего поведения (как вербального, так и невербального) в различных ситуациях
6. Познание результатов поведения (СВI) - способность предвидеть возможные последствия поведения на основе имеющейся информации

Модель Дж.Гилфорда дала возможность построения тестовой батареи, диагностирующей социальный интеллект. При этом Дж.Гилфорд опирался на опыт предшественников.

Если обращаться к отечественным ученым, то по мнению Н.В.Бачмановой и Н.А.Стафуриной, к социальному интеллекту относится

способность практически решать задачи на общение и талант общения. В структуре данной способности они выделяют пять составляющих:

1. Умение полно и правильно воспринимать человека (наблюдательность, быстрая ориентация в ситуации и т. д.).
2. Способность понимать внутренние свойства и особенности человека (проникновение в его духовный мир, интуиция).
3. Способность к сопереживанию (эмпатия, сочувствие, сопереживание).
4. Рефлексия.
5. Самоконтроль в общении [5].

И.Ф.Баширов представил свою модель структуры социального интеллекта, которая включает когнитивный, эмоциональный и коммуникативно-организационный компоненты.

1. Когнитивный компонент включает в себя социальные знания, социальную память, социальное мышление, социальное прогнозирование и социальную перцепцию.

2. К эмоциональному компоненту относится: социальная чувствительность и способность к саморегуляции.

3. К коммуникативно-организационному ученой относит социальную адаптивность и социальное взаимодействие.

Взаимодействие компонентов социального интеллекта является объектом в исследовании И. Ф.Баширова. Он полагает, что структура самооценки формируется через взаимодействие когнитивного и эмоционального компонентов. В процессе самооценивания эти компоненты тесно связаны: через общение с другими людьми личность получает информацию о себе, которая вызывает эмоциональные реакции, в зависимости от важности этой информации для индивида.

Коммуникативно-организационный компонент также взаимодействует с эмоциональным компонентом: эмоциональное благополучие человека зависит от его положения в обществе, коллективе и от качества взаимоотношений внутри него [2].

Е.А.Федорова продемонстрировала модель феномена «социального интеллекта», где обобщила классическую трехкомпонентную структуру и динамический подход Г.П.Геранюшкиной [3]. В ее структуру социального интеллекта входит три компонента (когнитивный, эмоциональный и поведенческий).

1. Когнитивный компонент: Включает способность к рефлексии, то есть анализу собственного и чужого поведения в процессе коммуникации, а также способность к личностной и

социальной креативности, позволяющей принимать креативные решения и рассматривать ситуации общения с разных точек зрения;

2. Эмоциональный компонент: Включает способность к эмпатии, которая является основой для восприятия и понимания чужих переживаний, а также эмоциональный интеллект, который предполагает понимание и управление своими эмоциями, а также эмоциями других людей. Самооценка также является частью эмоционального компонента, является показателем взаимосвязи личностных характеристик и феномена социального интеллект;

3. Поведенческий компонент: коммуникативная потребность и тип темперамента; последний рассматривается Е.А. Федоровой, вслед за В.Н. Куницыной [6], как синоним понятия «энергетический потенциал», означающий способность человека к установлению определенного количества межличностных контактов. Также в состав поведенческого компонента входит перцептивно-невербальная компетентность и ролевые позиции в межличностных отношениях, которые характеризуют объективность восприятия информации и адекватность выбора стратегий в межличностном поведении. Коммуникативно-социальная компетентность является конечным результатом развития социального интеллекта [13].

В ходе теоретического анализа, можно увидеть, что во многих структурах эмпатия выделяется, как компонент социального интеллекта (И.Ф. Баширов, Е.А. Федорова, Н.В. Бачманова и Н.А. Стафурина и др.).

Таким образом, мы можем обобщить выше сказанное, синтезируя многочисленные исследования отечественных и зарубежных исследователей феномена «социальный интеллект».

В онтогенезе социальный интеллект формируется позднее, чем эмпатия (эмоциональная составляющая коммуникативных способностей), но она, можно сказать, способствует этому. Социальный интеллект начинает развиваться с началом школьного обучения. В этот период ребенок увеличивает круг общения, он начинает интересоваться проблемами других людей, соотносить свои и чужие чувства, проявляет стремление к содействию, что и составляет основу социального интеллекта. Также продолжают развиваться его сензитивность, социально-перцептивные способности, способность к децентрации и др. Нарушение, гипотрофия этих способностей может вызвать склонность к асоциальному поведению.

А.Л. Южанинова выделяет социальный интеллект как отдельную третью характеристику

интеллектуальной структуры, которая является дополнением практического и логического интеллекта. Последние, по ее мнению, имеют специфику отражать сферу субъект-объектных отношений, а социальный интеллект - субъект-субъектных [15].

Согласно Е.С. Михайловой (Алешинной), социальный интеллект – это интегральная интеллектуальная способность предсказывать поведение людей в различных сферах жизни и ситуациях, распознавать намерения, чувства и эмоции человека по их невербальным и вербальным выражениям, способствующая успешному общению и социальной адаптации [8].

Большая часть ученых-психологов всё же склоняется к тому, что социальный интеллект не может быть сведен к одному нескольким факторам, как, например, классический подход сводит всё к фактору «G». При его оценке обязательно следует учитывать поведенческие и эмоциональные проявления, а не только кристаллизованные социальные знания.

Так А.И. Савенков считал, что социальный интеллект содержит в себе три составляющие:

1. когнитивная, имеющая оценку перспективы отношений с людьми, понимание окружающих, знания о них;

2. поведенческая, выявляющая способность взаимодействовать с окружающими, социальную приспособляемость, комфорт во взаимоотношениях

3. эмоциональная, включающая эмоциональную чувствительность и выразительность, способность сопереживать [10].

О.Б. Хлебородова рассматривает социальный интеллект как способность понимать других людей, учитывать их интересы, проявлять эмпатию, устанавливать контакты, предсказывать развитие коммуникации, оценивать социальные ситуации и адекватно осознавать свою роль в них, осознавать свои права и обязанности. Исходя из этого, можно утверждать, что социальный интеллект является основой социализации (усвоение общественных норм, правил и законов) [14].

Ориентируясь на концепцию социального интеллекта О.В. Луневоy, можно выделить общие функции, которые выполняются социальным интеллектом как целостной системой:

- Социально-психологическое обеспечение коммуникации между людьми.
- Способность формировать социальный опыт через интериоризацию разных внешних факторов (культура, СМИ, книги, информация, модели поведения участников коммуникации и др.).

- Способность транслировать другим людям систему ценностей, установок, оценок и др.
- Регуляторно-корректирующая функция (оптимизация поведения человека в коммуникации в связи с ее динамикой).
- Развитие психологических механизмов адаптации личности в обществе через участие в коммуникации.

Парциальные функции, которые осуществляются подструктурами социального интеллекта:

– Информационно-атрибутивная функция (создание психологической картины коммуникации с другими людьми и ее корректировка в процессе)

– Презентация личности другим людям.

– Активизация и интеграция личностных особенностей для обеспечения процесса коммуникации и управления ей [7].

А.А.Иванов предполагает, что социально-практический интеллект, зависит от интегративного комплекса когнитивно-личностных характеристик, и с возрастом вырастает в зависимости от того насколько человек способен к осмыслению своего жизненного опыта (как положительного, так и отрицательного), способности ориентироваться в социуме, наблюдательности, беспристрастия, объективной оценке реальности, стремлению к саморазвитию [4].

Как верно отмечает В.Д.Ушаков способность взаимодействовать с людьми не сводится только к умению их понимать. Для наглядности можно привести пример: рубить дрова не сводится к пониманию их конфигурации в пространстве (пространственному интеллекту); требуется еще сенсомоторная координация, мышечная сила и много других умений и навыков. Социальный интеллект – это способность к познанию и пониманию социальных явлений, являющаяся лишь одним из компонентов социальных умений и компетентности, а не исчерпывающая их [12].

Другими словами, автор утверждает, с чем мы полностью согласны, что для полного и глубокого понимания другого человека иметь лишь

высокие показатели по социальному интеллекту – недостаточно, помимо этого, необходимо владеть и другими личностными особенностями, которые способствуют установлению межличностных отношений.

Организация и методы исследования

Целью нашего пилотажного исследования стало изучение взаимосвязи ценностных ориентаций и социального интеллекта современной студенческой молодежи и их взаимосвязи, которая являлась предметом.

Мы предполагали, что общий уровень социального интеллекта, способность к эмпатии и пониманию поведения других людей зависит от наличия у них таких ценностей как: достижения в деятельности; самостоятельность, гедонизм и доброта. Исследование проводилось на базе КГУ им. К. Э. Циолковского. Выборка составляла 54 студента КГУ им. К. Э. Циолковского: 5 учащихся 2 курса, 18 учащихся 3 курса, 31 учащийся 4 курса. Среди них 40 женщин и 14 мужчин. Возрастной диапазон: 18-23 года. В ходе реализации поставленных задач нами были использованы следующие методики: Методика исследования социального интеллекта (адаптация теста Дж.Гилфорда и М.Салливена), методика Ш.Шварца для изучения ценностей личности, методика диагностики уровня эмпатических способностей В. В. Бойко, а также метод математической обработки данных с помощью коэффициента корреляции Ч.Спирмена (SPSS).

Результаты исследования и их интерпретация

При эмпирическом исследовании студентов представлялось важным определить общий уровень развития социального интеллекта, оценить их частные способности к познанию поведения людей, нам также представилось важным рассмотреть уровень эмпатии и эмпатических способностей. В обобщающих диаграммах наглядно представлены результаты прохождения методик в процентах и баллах и под ними представлены их описания и интерпретации.

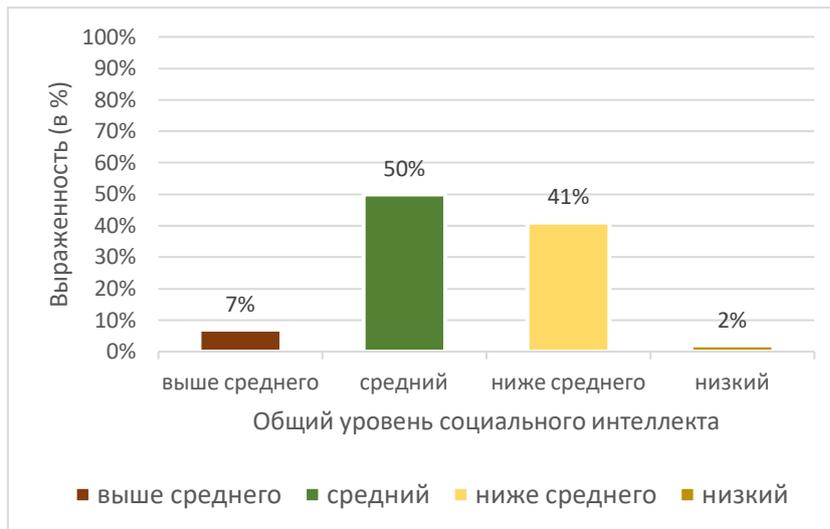


Рисунок 1 – Выраженность общих уровней социального интеллекта по результатам Методики исследования социального интеллекта (адаптация теста Дж. Гилфорда и М. Салливена), (в %)

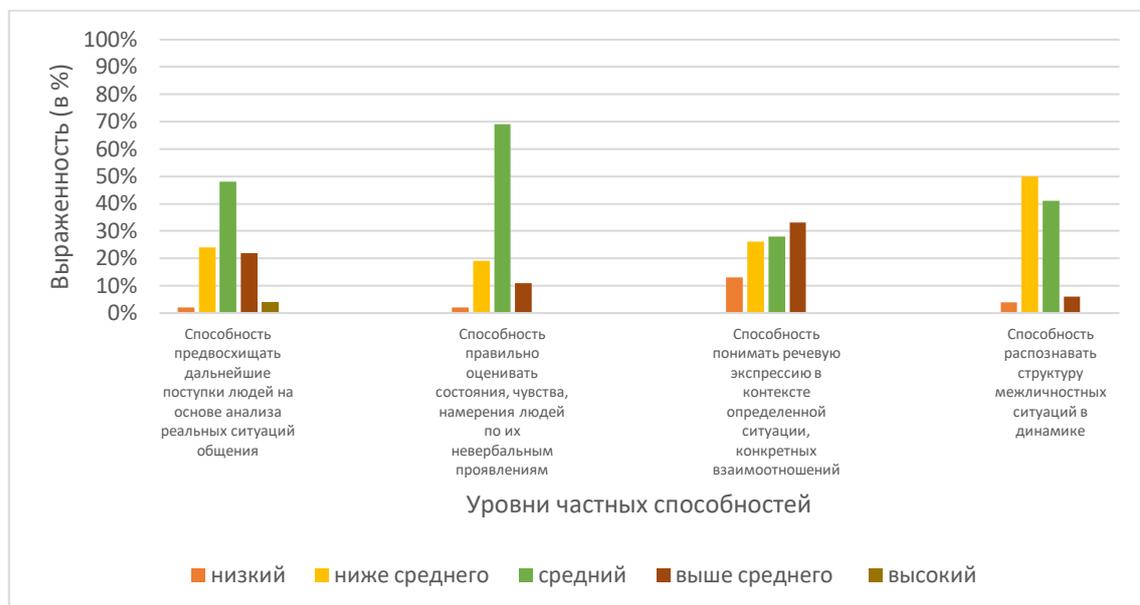


Рисунок 2 – Выраженность уровней частных способностей социального интеллекта по результатам методики исследования социального интеллекта: Адаптация теста Дж. Гилфорда и М. Салливена, (в %)

Исходя из данных об общем уровне социального интеллекта студентов (рисунок 1), мы видим, что преобладает средний уровень выраженности композитной оценки социального интеллекта (50%). Это означает, что в целом студенты эффективны в простых жизненных ситуациях и нормально адаптированы в социуме, действуют в основном закрепленными в сознании шаблонами взаимодействия. 43% испытуемых имеют социальный интеллект ниже среднего и низкий и в следствие с этим испытывают трудности в понимании и прогнозировании поведения людей, что усложняет взаимоотношения и снижает возможность социальной адаптации.

Социальный интеллект выше среднего встречается лишь у 7% опрошенных. Данные студенты умеют эффективно анализировать поведение людей, отлично понимают невербальный язык общения, могут с точностью судить о людях и успешно предсказывать их реакции в различных ситуациях.

Результаты анализа данных по выраженности уровней частных способностей социального интеллекта (рисунок 2) по 1 субтесту показывают, что 72% студентов имеют средний и выше среднего уровень способности предвидеть последствия своего и чужого поведения. Они могут предсказывать события на основе анализа

реальных ситуаций общения, таких как семейные, деловые или дружеские, понимать чувства, мысли и намерения участников коммуникации и успешно планировать свое поведение для достижения цели. Чтобы успешно выполнить субтест, необходимо также уметь ориентироваться в невербальных реакциях других людей и знать нормы и правила поведения в социальных ситуациях. Иными словами, 72% опрошенных успешно справляются с прогнозом поведения людей в определённых ситуациях. С другой стороны, 26% опрошенных имеют ограниченную способность понимать связь между своим поведением и его последствиями. Они часто допускают ошибки (вплоть до противоправных действий) и могут попадать в конфликтные или опасные ситуации, потому что неверно представляют себе результаты своих действий или поведение других людей. Кроме того, они плохо ориентируются в общепринятых нормах и правилах поведения. Обобщая, можно сказать, что эти студенты (26%) неспешно справляются с прогнозом поведения людей в определённых ситуациях.

Результаты 2 субтеста показывают, что 80% студентов (средний и выше среднего уровень) могут точно оценивать эмоции, намерения и состояния людей, используя их невербальные проявления, такие как мимика, позы и жесты. Это говорит о том, что большинство опрошенных придает большое значение невербальному общению и умеют правильно интерпретировать невербальные реакции в различных ситуациях.

3 субтест показал, что 61% студентов (средний и выше среднего уровень) обладают средней и выше среднего уровня чувствительностью к характеру и оттенкам человеческих взаимоотношений. Они умеют правильно понимать, что люди говорят друг другу в контексте определенной ситуации и могут выбрать соответствующий тон общения с разными людьми в разных ситуациях. Кроме того, они проявляют ролевую пластичность.

Таким образом, у большинства студентов отсутствуют выраженные проблемы с пониманием изменения значения сходных вербальных реакций человека. Однако, 39% студентов данной

выборки имеют трудности с распознаванием различных смыслов, которые могут принимать одни и те же вербальные сообщения в зависимости от характера взаимоотношений людей и контекста ситуации общения. Это может создавать недопонимание и конфликты в коммуникации, что может негативно сказываться на отношениях между людьми и на их эффективности в работе или учебе. Кроме того, это может привести к неправильному выражению своих мыслей и идей, что также может повлиять на эффективность коммуникации.

54 % (низкий и ниже среднего уровень) опрошенных студентов по результатам 4 субтеста испытывают трудности в анализе ситуаций межличностного взаимодействия и, как следствие, это влияет на их способность адаптироваться к различным видам взаимоотношений между людьми, включая семейные, деловые, дружеские и другие. Это означает, что большинство испытуемых не в состоянии распознавать структуру межличностных ситуаций в динамике, не понимают логики развития взаимодействия и не могут чувствовать изменение смысла ситуации при включении в коммуникацию. Данный субтест включает возможность прогнозирования, ориентации на невербальные реакции и знание норм и правил, регулирующих поведение в обществе.

Такие пониженные данные могут свидетельствовать о снижении социальных эмоций, активности и интереса к социальным проблемам у студентов. 46 % опрошенных студентов, исходя из результатов 4 субтеста, способны распознавать структуру межличностных ситуаций в динамике. Они могут анализировать сложные ситуации взаимодействия людей, понимают логику развития взаимодействия и способны чувствовать изменение смысла ситуации при включении в коммуникацию различных участников. Кроме того, они могут достраивать недостающие звенья в цепи этих взаимодействий, предсказывать, как человек поведет себя в дальнейшем и отыскивать причины определенного поведения путем логических умозаключений.

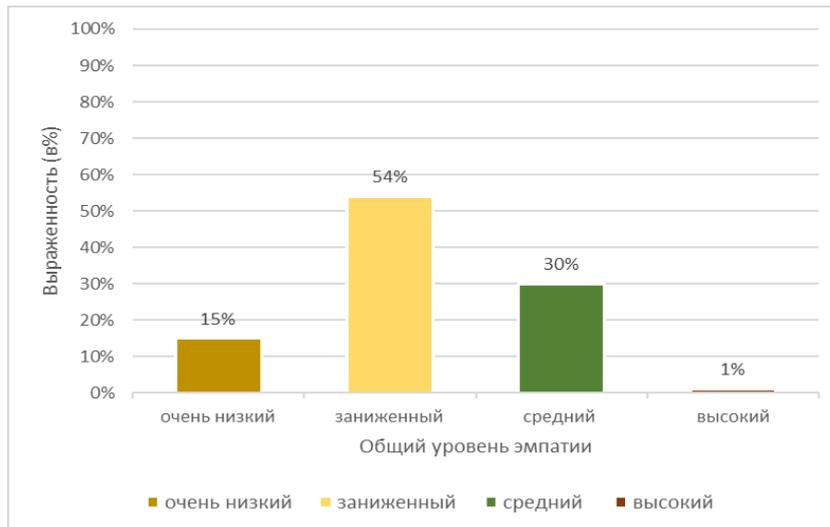


Рисунок 3 – Выраженность общих уровней эмпатии по результатам методики диагностики уровня эмпатических способностей В.В. Бойко, (в %)

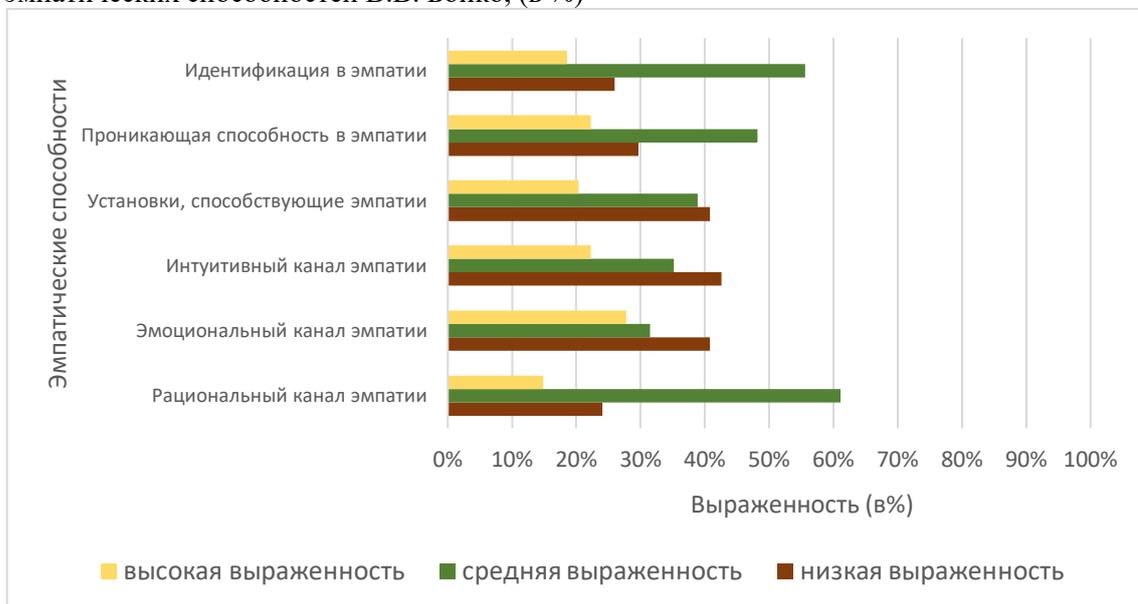


Рисунок 4 – Выраженность эмпатических способностей студентов (Диагностика уровня эмпатических способностей В.В.Бойко), (в %)

Обращаясь к результатам методики диагностики уровня эмпатических способностей В. В.Бойко (рисунок 3), можно сделать вывод, что преобладающее большинство 69% опрошенных студентов имеют заниженный и низкий уровень эмпатии, что может говорить о трудностях в установлении эмоциональных контактах и их поддержании. Это также может влиять на их способность эффективно решать конфликты и находить компромиссы в общении с другими людьми, что может негативно сказаться на качестве их жизни и влиять на уровень социальной адаптации в обществе.

30% респондентов имеют средний уровень эмпатии. Следовательно, данные опрошенные могут понимать чувства других людей, разделять их и при необходимости помогать.

И лишь 1% имеет высокий уровень эмпатии. Наличие высокого уровня эмпатии говорит о глубоком и полном понимании эмоций и чувств других людей, искренней заинтересованности проблемами и переживаниями родных и друзей, лёгком вхождении в контакт при общении с новыми знакомыми.

Обращаясь к результатам, представленным на рисунке 4, можно увидеть выраженность значений рационального канала эмпатии – то есть внимание, восприятие и мышление студентов, направлены на личностное содержание любого другого человека – на его состояние, проблемы, поведение. Выраженность значений показателя «идентификации» в эмпатии – указывают на то, что они также могут понять другого

на основе со переживаний, постановки себя на место партнера.

И менее всего студенты ориентируются на интуитивный канал эмпатии, то есть испытуемые имеют низкий уровень способности интуитивно понимать поведение партнеров, действовать в условиях нехватки объективной информации о них, опираясь на опыт, хранящийся в подсознании.

В нашем исследовании мы рассмотрели также взаимосвязь социального интеллекта и ценностных ориентаций, так как предполагали, что общий уровень социального интеллекта, способность к эмпатии и частные способности к пониманию поведения других людей, будут зависеть от наличия у студентов таких ценностей как: «Доброта»; «Достижения» и «Стимуляция».

Для установления статистически значимых различий между показателями методик исследования был использован критерий коэффициента корреляции Ч.Спирмена.

Результаты обработки статистического анализа на выборке студентов КГУ им. К. Э. Циолковского позволили нам составить таблицу статистически значимых корреляций (таблица 1). Статистически значимые корреляционные связи, следующие:

– обнаружена положительная корреляционная связь между *способностью предвидеть последствия поведения и ценностью Достижений*. Чем выше ценность «Достижения», тем выше уровень способности предвидеть последствия. ($p=0,05$), $r=,273$. Это указывает на то, что испытуемые, нацеленные на достижения, могут использовать свои навыки предвидения для планирования своих действий, выстраивания стратегии своего поведения, предотвращения возможных проблем.

– обнаружена положительная корреляционная связь между *способностью адекватно отражать невербальную экспрессию поведения и ценностью Стимуляции*. Чем выше ценность «Стимуляция», тем выше способность адекватно отражать невербальную экспрессию поведения. ($p=0,05$), $r=,303$. Это дает основание утверждать, что стремление к более разнообразным и глубоким переживаниям может стать фактором, способствующим развитию способности понимать невербальную экспрессию поведения других людей (мимика, жесты, позы и т.д.).

– обнаружена положительная корреляционная связь между *общим уровнем социального интеллекта и проникающей способностью в эмпатии*.

Чем выше уровень проникающей способности в эмпатии, тем выше уровень социального

интеллекта. ($p=0,05$), $r=,347$. То есть, чем качественнее человек создаёт доброжелательную атмосферу при общении, тем выше уровень его социального интеллекта.

– обнаружена положительная корреляционная связь между *способностью адекватно отражать вербальную экспрессию поведения и проникающей способностью в эмпатии*. Таким образом, чем выше уровень проникающей способности в эмпатии, тем выше способность адекватно отражать вербальную экспрессию поведения. ($p=0,05$), $r=,268$.

Можно сказать, что субъект, умеющий создавать доброжелательную атмосферу при общении обладает определенной высокой чувствительностью к характеру и оттенкам человеческих взаимоотношений, которая выражается в большом репертуаре ролевого поведения.

– обнаружена положительная корреляционная связь между *ценностью Доброты и общим уровнем эмпатии*. Чем выше уровень эмпатии, тем выше ценность «Доброта». ($p=0,05$), $r=,335$. Такой результат дает основание предположить, что умение понять другого на основе сопереживаний человеку ценно, также важно для него благополучие в повседневном взаимодействии с близкими людьми.

– обнаружена положительная корреляционная связь между *ценностью Доброты и эмоциональным каналом эмпатии*. Чем выше уровень эмоционального канала эмпатии, тем выше уровень ценности «Доброта». ($p=0,05$), $r=,309$. Этого говорит о том, что наличие способности эмпатирующего входит в одну эмоциональную "волну" с окружающими предполагает, что также указывает на то, что человеку ценно благополучие в повседневном взаимодействии с близкими людьми.

– обнаружена положительная корреляционная связь между *ценностью Стимуляции и интуитивным каналом эмпатии*. Чем выше уровень интуитивного канала эмпатии, тем выше уровень ценности «Стимуляция». ($p=0,05$), $r=,277$. Можно сказать, что способность респондентов видеть поведение партнеров, действовать в условиях нехватки объективной информации о них, опираясь на опыт, хранящийся в подсознании, предполагает стремление к новизне и глубоким переживаниям.

Также обнаружена отрицательная корреляционная связь между *ценностью безопасности и рациональным каналом эмпатии*.

Чем выше уровень рационального канала эмпатии, тем менее значима ценность «Безопасность». ($p=0,05$), $r=-,277$. Такой результат дает основание предположить, что чем больше человек

направлен вниманием, восприятием и мышлением на сущность любого другого человека, тем менее ему ценна безопасность, гармония, стабильность общества и взаимоотношений.

Этот результат может быть объяснён тем, что опрошенные могут видеть общество не как, целую организацию, а разобщённую и не стремиться к тому, чтобы сохранить его стабильность и гармонию, так как они более ориентированы на индивидуальность других людей и не склонны оценивать их действия с точки зрения их соответствия общественным нормам и стандартам. Это может привести к более индивидуальной ориентации на отдельных людей и менее ориентированной на общество позиции.

Общие выводы

В нашей работе мы рассмотрели раскрытия понятия социального интеллекта таких ученых как: Э.Торндайк, Г.Олпорт, Г.Айзенк, Дж.Гилфорд, Ю.А.Южанинова, О.Б.Хлебородова, В.Д.Ушаков и др., но более полное определение социального интеллекта, на наш взгляд, было дано Е.С.Михайловой - это интегральная интеллектуальная способность предсказывать поведение людей в различных сферах жизни и ситуациях, распознавать намерения, чувства и эмоции человека по их невербальным и вербальным выражениям, способствующая успешному общению и социальной адаптации.

Также в своем эмпирическом исследовании мы проанализировали множество структур, раскрывающих данную категорию (Г.Айзенк, Дж.Гилфорд, И.Ф.Баширов, Е.А.Федорова, А.И.Савенков, О.В.Лунева) и пришли к выводу, что для полного и глубокого понимания другого человека иметь лишь высокие показатели по социальному интеллекту – недостаточно, помимо этого, необходимо владеть и другими личностными особенностями, которые способствуют установлению межличностных отношений. Предположительно, низкий уровень социального интеллекта может в определенной степени компенсироваться другими психологическими особенностями: определёнными чертами характера, стилем общения, коммуникативными навыками, эмпатией и др., а также может быть скорректирован в ходе активного социально - психологического обучения.

Для эмпирического исследования был подобран комплекс методик, с помощью которых проводилась диагностика уровня социального

интеллекта, эмпатических способностей и ценностных ориентаций (как предикторов некоторого социального поведения) студентов. Методика исследования социального интеллекта: Адаптация теста Дж.Гилфорда и М.Салливена и Методика диагностики уровня эмпатических способностей В.В.Бойко и Методика Шварца для изучения ценностей личности.

Итак, половина опрошенных студентов способны эффективно извлекать информацию о поведении людей и достаточно эффективны в межличностных отношениях. Вместе с этим 43% испытывают трудности в понимании и прогнозировании поведения людей. Большинство студентов имеют заниженный и низкий уровень эмпатии (69%), что может говорить о трудностях в установлении эмоциональных контактах и их поддержании. Для проверки значимости полученных в ходе исследований результатов использован коэффициент корреляции Ч.Спирмена. Уровень статистической значимости полученных значений равен $p \leq 0,05$. Уровень значимости между коррелируемыми данными $p \leq 0,01$ не выявлен.

Несмотря на то, что уровень связи между переменными слабый, для нашей работы были важны эти статистически значимые результаты проведённых методик, так как они показали, что существует взаимосвязь социального интеллекта с другими психологическими характеристиками (ценностные ориентации, эмпатия). И также эмпатия может выступать вспомогательным компонентом при установлении и развитии межличностных отношений и успешной коммуникации.

Выдвинутая гипотеза о том, что общий уровень социального интеллекта, способность к эмпатии и частные способности к пониманию поведения других людей, будут зависеть от наличия у студентов таких ценностей как: «Доброта»; «Достижения» и «Стимуляция» подтвердилась. Таким образом, наше эмпирическое исследование позволило раскрыть сущность понятия социального интеллекта и выявить проблемные места во всех рассмотренных категориях, с которыми стоит непременно начать работать и продолжать изучать, чтобы современные молодые люди, в нашем случае, это студенты вуза, могли успешно адаптироваться к новым сложным условиям, еще не выходя во взрослую самостоятельную жизнь, и успешно совладать с предстоящими жизненными трудностями.

Таблица 1 – Распределение показателей связи между переменными методик (p≤0,05)

Методика (шкала)	Показатель связи	Уровень статистической значимости	Уровень связи между переменными
Способность предвидеть последствия поведения (Методика исследования социального интеллекта Дж.Гилфорда и М.Салливена) и ценность Достижения (Ценностный опросник Ш.Шварца (Обзор ценностей))	,273*	p≤0,05	положительный
Способность адекватно отражать невербальную экспрессию поведения (Методика исследования социального интеллекта Дж.Гилфорда и М.Салливена) и ценность Стимуляция (Ценностный опросник Ш.Шварца (Профиль личности))	,303*	p≤0,05	положительный
Общий уровень социального интеллекта (Методика исследования социального интеллекта Дж.Гилфорда и М.Салливена) и проникающая способность в эмпатии (Методика диагностики уровня эмпатических способностей В.В.Бойко)	,347*	p≤0,05	положительный
Способность адекватно отражать вербальную экспрессию поведения (Методика исследования социального интеллекта Дж.Гилфорда и М.Салливена) и проникающая способность в эмпатии (Методика диагностики уровня эмпатических способностей В.В.Бойко)	,268*	p≤0,05	положительный
Ценность Доброта (Ценностный опросник Ш.Шварца (Обзор ценностей)) и общий уровень эмпатии (Методика диагностики уровня эмпатических способностей В.В.Бойко)	,335*	p≤0,05	положительный
Ценность Доброта (Ценностный опросник Ш.Шварца (Обзор ценностей)) и эмоциональный канал эмпатии (Методика диагностики уровня эмпатических способностей В.В.Бойко)	,309*	p≤0,05	положительный
Ценность Стимуляция (Ценностный опросник Ш. Шварца (Обзор ценностей)) и интуитивный канал эмпатии (Методика диагностики уровня эмпатических способностей В.В.Бойко)	,277*	p≤0,05	положительный
Ценность Безопасность (Ценностный опросник Ш.Шварца (Обзор ценностей)) и рациональный канал эмпатии (Методика диагностики уровня эмпатических способностей В. В.Бойко)	-,277*	p≤0,05	отрицательный

*корреляционная связь в зоне значимости, p≤0,05

Список литературы:

1. Айзенк, Г. Интеллект: новый взгляд // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 111-129.
2. Баширов, И.Ф. Социальный интеллект как фактор успешности профессиональной деятельности военного психолога: автореф. дис... кандидата психол. наук / И. Ф. Баширов; Воен. ун-т МО РФ. – Москва: 2006. – 28с.
3. Геранюшкина, Г.П. Социальный интеллект студентов-менеджеров и его развитие в условиях формирующего эксперимента: автореф. дис. ... кандидата психол. наук / Г.П. Геранюшкина; Иркутс. гос. ун-т. – Иркутск: 2001. – 21 с.
4. Иванов, А.А. Возрастные аспекты социального интеллекта // Научные исследования в образовании. – 2009. – №1. – С. 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozrastnye-aspekty-sotsialnogo-intellekta> (дата обращения: 01.06.2023).
5. Кудинова, И.Б., Вотчин, И. С. Социальный интеллект как предмет исследования // Сибирский педагогический журнал. – 2005. – №4. – С. 132-142. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnyy-intellekt-kak-predmet-issledovaniya> (дата обращения: 01.06.2023).

6. Куницына, В.Н. Социальная компетентность и социальный интеллект: структура, функции, взаимоотношение / В. Н. Куницына // Теоретические и прикладные вопросы психологии / Под ред. А. А. Крылова. – Санкт-Петербург: – 1995. – С. 48-59.
7. Лунева, О.В. Концепция социального интеллекта личности // Знание. Понимание. Умение. – 2012. – № 2. – С. 46-51.
8. Методика исследования социального интеллекта: Адаптация теста Дж. Гилфорда и М. Салливена: Руководство по использованию – Санкт-Петербург, ГП «ИМАТОН». 1996, – 56 с.
9. Олпорт, Г. Становление личности: избранные труды. Москва: Смысл. 2001. – 254 с.
10. Савенков, А.И. Структура социального интеллекта / А.И. Савенков // Современная зарубежная психология. – 2018. – Т. 7, – № 2. – С. 7-15.
11. Торндайк, Э., Уотсон, Дж. Бихевиоризм. - Москва, – 1998. – 165 с.
12. Ушаков, Д.В. Социальный интеллект как вид интеллекта / Д.В. Ушаков // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования. Сер. Труды Института психологии РАН Институт психологии РАН; под редакцией Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – Москва, – 2004. – С. 11-28 <http://creativity.ipras.ru>
13. Федорова, Е. А. Социальный интеллект как фактор формирования отношения к социально значимым объектам у представителей различных этнических групп: автореф. дис. ... кандидата психол. наук / Е. А. Федорова; Ярослав. гос. пед. ун-т. – Ярославль: 2009. – 26с.
14. Хлебородова, О.Б. Научные подходы к изучению социального интеллекта в психологии / О.Б. Хлебородова // Молодой ученый. – 2011. – № 11, Т. 2. – С. 139-140. <https://moluch.ru/archive/34/3856>
15. Южанинова, А.Н. К проблеме диагностики социального интеллекта личности. / А.Н. Южанинова// Проблемы оценивания в психологии. - Саратов, 1984. – С. 63-67.
16. Thorndike E L. Intelligence and its uses // Harper's Magazine -1920, № 000, p. 228.

A.V. Yastremskaya, R.I. Khoteeva.

INTERRELATION OF VALUE ORIENTATIONS AND SOCIAL INTELLIGENCE OF MODERN STUDENT YOUTH

Abstract: the article presents the results of a theoretical analysis of the main scientific approaches to understanding the essence of social intelligence and value orientations of the individual in domestic and foreign psychology. It presents a variety of approaches to understanding the category of «social intelligence», its basic components; concepts, different points of view on the phenomenon of social intelligence itself, are also presented the fundamental works of scientists that reveal this topic. Particular attention in the article is paid to empathy as a component of social intelligence, since most of the psychologists still tend to believe that social intelligence cannot be reduced to one several factors, as, for example, the classical approach reduces everything to the “G” factor. When assessing it, be sure to take into account behavioral and emotional manifestations, and not just crystallized social knowledge. The theoretical analysis also examines the content and meaning of the value orientations of modern student youth in the regulation of their social behavior, with the help of which the skills of forming social intelligence are manifested.

The article presents and describes the results of a pilot study of the search for the relationship between social intelligence and value orientations in a sample of senior students (3-4 years) of KSU. K.E. Tsiolkovsky, who will soon have to adapt to the real professional environment, because in such conditions they need a high level of social intelligence and a stable system of value orientations that will help them in positive self-realization in all spheres of life.

Key words: intelligence, social intelligence, development of social intelligence, diagnostics of social intelligence, empathy, socialization, communication, abilities of social intelligence

References:

1. Ajzenk, G. Intellekt: novy`j vzglyad // Voprosy` psixologii. – 1995. – № 1. – S. 111-129.
2. Bashirov, I.F. Social`ny`j intellekt kak faktor uspehnosti professional`noj deyatel`nosti voennogo psixologa: avtoref. dis...kandidata psixol. nauk / I. F. Bashirov; Voен. un-t MO RF. – Moskva: 2006. – 28s.

3. Geranyushkina, G.P. Social'ny`j intellekt studentov-menedzherov i ego razvitie v uslovi-yax formiruyushhego e`ksperimenta: avtoref. dis. ... kandidata psixol. nauk / G.P. Geranyushkina; Irkutsk. gos. un-t. – Irkutsk: 2001. – 21 s.
4. Ivanov, A.A. Vozrastny`e aspekty` social'nogo intellekta // Nauchny`e issledovaniya v ob-razovanii. – 2009. – №1. – S. 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozrastnye-aspekty-sotsialnogo-intellekta> (data obrashheniya: 01.06.2023).
5. Kudinova, I.B., Votchin, I. S. Social'ny`j intellekt kak predmet issledovaniya // Sibir-skij pedagogicheskiy zhurnal. – 2005. – №4. – S. 132-142. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnyy-intellekt-kak-predmet-issledovaniya> (data obrashheniya: 01.06.2023).
6. Kunicyna, V.N. Social'naya kompetentnost` i social'ny`j intellekt: struktura, funkcii, vzaimootnoshenie / V. N. Kunicyna // Teoreticheskie i prikladny`e voprosy` psixologii / Pod red. A. A. Kry`lova. – Sankt-Peterburg: – 1995. – S. 48-59.
7. Luneva, O.V. Konceptsiya social'nogo intellekta lichnosti // Znanie. Ponimanie. Umenie. – 2012. – № 2. – S. 46-51.
8. Metodika issledovaniya social'nogo intellekta: Adaptaciya testa Dzh. Gilforda i M. Sal-livena: Rukovodstvo po ispol'zovaniyu – Sankt-Peterburg, GP «IMATON». 1996, – 56 s.
9. Olport, G. Stanovlenie lichnosti: izbranny`e trudy`. Moskva: Smy`sl. 2001. – 254 s.
10. Savenkov, A.I. Struktura social'nogo intellekta / A.I. Savenkov // Sovremennaya zaru-bezhnaya psixologiya. – 2018. – T. 7, – № 2. – S. 7-15.
11. Torndajk, E., Uotson, Dzh. Bixeviorizm. - Moskva, – 1998. – 165 s.
12. Ushakov, D.V. Social'ny`j intellekt kak vid intellekta / D.V. Ushakov // Social'ny`j intellekt: Teoriya, izmerenie, issledovaniya. Ser. Trudy` Instituta psixologii RAN Insti-tut psixologii RAN; pod redakciej D. V. Lyusina, D. V. Ushakova. – Moskva, – 2004. – S. 11-28 <http://creativity.ipras.ru>
13. Fedorova, E. A. Social'ny`j intellekt kak faktor formirovaniya otnosheniya k social'no znachimy`m ob`ektam u predstavitelej razlichny`x e`tnicheskix grupp: avtoref. dis. ... kandidata psixol. nauk / E. A. Fedorova; Yaroslavl. gos. ped. un-t. – Yaroslavl: 2009. – 26s.
14. Xleborodova, O.B. Nauchny`e podxody` k izucheniyu social'nogo intellekta v psixologii / O.B. Xleborodova // Molodoj ucheny`j. – 2011. – № 11, T. 2. – S. 139-140. <https://moluch.ru/archive/34/3856>
15. Yuzhaninova, A.N. K probleme diagnostiki social'nogo intellekta lichnosti. / A.N. Yuzhaninova // Problemy` ocenivaniya v psixologii. - Saratov, 1984. – S. 63-67.
16. Thorndike, E L. Intelligence and its uses // Harper's Magazine -1920, № 000, p. 228

Статья поступила в редакцию 06.07.2023

УДК 159.99

И.С. Сабитова

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СУДЕБНОГО КЕЙСА ПО ДОМАШНЕМУ НАСИЛИЮ

Аннотация: В экспертной практике проведение психологической экспертизы семей, у которых один из партнеров, по обвинению одной из сторон, проявляет домашнее насилие, является одним из самых частых запросов. Для эксперта-психолога такие дела имеют особую важность, так как Заключение эксперта-психолога помогает суду принять решение о том, проживание с кем из родителей для ребенка будет более безопасным, психологически комфортным и способствующим его гармоничному развитию. В данной статье приводятся результаты психологического анализа одного из таких дел из архива Научно-исследовательского центра судебной экспертизы и криминалистики (далее НИЦСЭиК) КГУ им. К.Э. Циолковского.

Посредством психологического анализа материалов гражданского дела, поведения подэкспертных на обследовании, результатов экспериментально-психологического обследования, результатов экспертной беседы было выявлено, что в исследуемой семье имеются признаки домашнего насилия, отражающиеся в выявленном эмоционально-негативном состоянии родителей и детей, индивидуально-личностных особенностях, в отношении родителей к друг другу и детям, методах воспитания родителей.

Полученные результаты подтверждают исследования о том, что у ребенка, воспитывающегося в обстановке домашнего насилия, нарушается психологическая безопасность, повышается чувство тревоги, напряжения, как правило, выявляется наличие постоянных или частых негативных эмоциональных переживаний, сформированные дезадаптивные модели поведения, деструктивное мировоззрение, физические и психологические травмы.

Ключевые слова: судебная психологическая экспертиза, домашнее насилие, психологический анализ, судебный кейс.

При производстве судебной психологической экспертизы в рамках гражданского судопроизводства по делам об определении места жительства ребенка эксперт-психолог сталкивается с практической необходимостью выявления признаков деструктивной семьи, а именно – особенностей взаимоотношений в семье, наличия негативных проявлений в характере внутрисемейных отношений, таких как вредные привычки членов семьи, отсутствие взаимопомощи и поддержки, наличие конфликтов и способов их разрешения, безответственное или жестокое отношение, низкий уровень культуры детско-родительских взаимоотношений, игнорирование моральных ценностей и т.д.

Выявление данных признаков имеет особое значение, ведь семья играет большую роль в процессе становления личности ребенка, в формировании его социально-психологических установок, мировоззрения, особенностей его дальнейшего взаимоотношения с социумом и построении своей собственной семьи, создании психологической безопасности личности [1, 2, 5, 11, 14, 17, 21, 22].

Так, в эмпирическом исследовании О.Чернавка, И.П.Краснощеченко установлено, что для исследуемых, воспитывающихся в деструктивных семьях, характерным является наличие тре-

возности, боязливости, нерешительности, постоянных сомнений, пониженная самооценка, навязчивость, эмоциональная неустойчивость, импульсивность и склонность к асоциальным поступкам. Исследование авторов показало, что у взрослых людей, воспитанных в деструктивных семьях, выражены определенные особенности, являющиеся признаками неблагополучия и факторами риска психического здоровья и межличностных отношений. В группе людей, воспитанных в нормальных семьях, подобные личностные особенности отсутствуют [22].

Самым крайним проявлением семейного неблагополучия, деструктивной семьи является опыт переживания домашнего насилия.

Домашнее насилие, являясь когда-то латентной проблемой, в последнее время стало остро выходить на «поверхность». Информационные источники во всем мире транслируют внимание к данной проблеме со стороны СМИ [19, 25], всемирных организаций [4], а главное ученых и исследователей [16]. Активно изучается и описывается структура данного социокультурного феномена, причины его возникновения, способы профилактики и помощи жертвам [3, 4, 7, 12, 16, 18, 23].

О.Л.Данилова под домашним насилием понимает продолжительное во времени применение различных видов насилия (физического,

сексуального, экономического психологического) [7].

Специалисты центра «АННА» (Ассоциация «Нет Насилию»), определяют домашнее насилие как «повторяющийся с увеличением частоты цикл физического, сексуального, словесного, эмоционального и экономического оскорбления с целью контроля, запугивания, внушения чувства страха»[24].

Е.Р.Ярская-Смирнова в своей работе описывает отличительные признаки домашнего насилия от других видов [23]: частота повторения, наличие близких отношений между субъектами насилия (супруги или близкие партнеры, бывшие супруги, родители, дети, родственники), пагубное воздействие распространяется на всех членов семьи, что обозначается исследователями как «вторичная виктимизация» и заключается в переживании свидетелями насилия тех же психологических последствий, что испытывает жертва.

Таким образом, можно определить домашнее насилие как продолжительные во времени действия, направленные на причинение ущерба/вреда различного характера (физического, психологического, экономического, сексуального), подчинение воли, посредством применения силы/власти в отношении кого-либо из членов семьи.

Под физическим насилием чаще всего понимают применение силы, а именно избиения, пытки, истязания, толкание, пощечины, удары кулаком, сдавливание шеи, вырывание волос, причинение сильной боли иными способами, выкручивание рук, использование какого-либо оружия для нанесения вреда, садизм, увечье половым органам[6].

Психологическое насилие проявляется в вербальных оскорблениях, шантаже, угрозах, запугивании, преследовании, в тотальном контроле, в запретах и ограничениях в общении с кем-либо, в постоянной критике (плохая жена/муж/ребенок, плохой характер, не так делаешь и пр.) и унижениях, в нецензурных выражениях[20].

Под сексуальным насилием часто определяют наличие секса без обоюдного согласия, против желания, с применением физической силы, угроз, запугивания, насильственное совершение полового акта после побоев, секс как средство унижения и оскорбления[9], сексуальные касания против воли, совершение действий сексуального характера, побуждение к совершению таких действий в отношении несовершеннолетнего лица, воспользовавшись не понимаем

характера и значения совершаемых с ним действий.

Экономическое насилие часто отражает наличие отдельного бюджета в семье, когда один обеспечивает второго и не может распоряжаться своими денежными средствами без спроса или мнения другого партнера, строжайший контроль расходов, выдворение из дома, отказ в содержании детей [8].

Несмотря на социальную опасность и значимость проблемы, в настоящее время не существует специального метода или методики, позволяющей выявлять признаки опыта переживания домашнего насилия в семье при производстве судебной психологической экспертизы.

Данная проблема и обусловила цель нашего исследования – посредством теоретического анализа данной проблематики, а также проведенных нами и иными авторами исследований выявить признаки, указывающие на наличие домашнего насилия на примере одного из дел (кейсов) из архива НИЦСЭиК.

С целью выявления психологических признаков опыта переживания домашнего насилия и основных его видов, описанных выше, был выбран судебный кейс 2019 года по гражданскому делу о расторжении брака, определении места жительства детей, взыскании алиментов. Все конфиденциальные данные были зашифрованы/изменены, а именно: № дела – «XXX»; наименование суда – «Калужский»; фамилия судьи – «Соколова»; фамилия подэкспертных – «Ивановы». В данной статье приведены только результаты экспертизы, представляющие диагностическое значение в рамках выявления опыта домашнего насилия.

Судебная психологическая экспертиза по данному делу была проведена на основании определения суда.

Исходя из материалов дела, была составлена краткая справка – фабула дела, согласно которой 11 августа 2019 года Иванова Н.А. обратилась в суд с иском к Иванову А.А. с просьбой определить место жительства несовершеннолетних детей Иванова Александра Александровича, 09 декабря 2008 года рождения и Иванова Гавриила Александровича 12 декабря 2012 года с ней и взыскать алименты на содержание детей. 20 августа 2019 года А.А.Иванов подал встречный иск с просьбой определить место жительства несовершеннолетних детей с ним и взыскать алименты на содержание детей с бывшей супруги. При этом Н.А.Иванова обвиняла своего бывшего супруга в применении физического, экономического и психологического насилия по отношению к ней и детям.

В распоряжение экспертов было представлено:

1. Материалы гражданского дела № XXX (Том 1 - на 292 листах; Том 2 - на 374 листах; Том 3 - на 26 листах).

На разрешение судебной психологической экспертизы поставлены следующие вопросы:

1.) Какова степень привязанности и эмоциональное восприятие несовершеннолетними Ивановым Александром Александровичем, 09 декабря 2008 года рождения и Ивановым Гавриилом Александровичем, 12 декабря 2012 года рождения, своей матери Ивановой Натальи Александровны?

2.) Какова степень привязанности и эмоциональное восприятие несовершеннолетними Ивановым Александром Александровичем, 09 декабря 2008 года рождения и Ивановым Гавриилом Александровичем, 12 декабря 2012 года рождения, своего отца Иванова Андрея Александровича?

3.) Каков родительский статус (совокупность стабильных характеристик как родителя) и родительская мотивация у матери детей?

4.) Каков родительский статус (совокупность стабильных характеристик как родителя) и родительская мотивация у отца детей?

5.) Имеются ли в личностной сфере родителей индивидуально-психологические особенности, препятствующие реализации ими родительских функций в отношении детей?

6.) Имеются ли в воспитательном подходе матери детей нарушения процессов воспитания и признаки негармоничного патологизирующего воспитания, формирования у детей негативного отношения к отцу?

7.) Имеются ли в воспитательном подходе отца детей нарушения процессов воспитания и признаки негармоничного патологизирующего воспитания, формирования у детей негативного отношения к матери?

8.) Является ли отношение несовершеннолетних Иванова Александра Александровича, 09 декабря 2008 года рождения и Иванова Гавриила Александровича 12 декабря 2012 года рождения, к матери (отцу) и их отношение к вопросу о месте проживания, общению с отцом, установленное в рамках обследования, их собственным суждением или сформировано под влиянием иных лиц, каких-то факторов?

9.) Выявляются ли у несовершеннолетних признаки повышенной внушаемости, оказавшие существенное влияние на процесс волеизъявления детей относительно места проживания с кем-либо из родителей?

10.) С учетом личностных и половозрастных особенностей детей, личностных особенностей родителей и применяемого ими воспитательного подхода, с учетом эмоционального восприятия детей отца и матери, степени их эмоциональной привязанности к каждому из них, а также конкретных особенностей семейной ситуации, проживание с кем из родителей для детей будет наиболее психологически комфортным и способствующим их гармоничному психическому развитию?

Производство судебной психологической экспертизы осуществлялось в помещении Научно-исследовательского центра судебной экспертизы и криминалистики Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского в рабочее время суток.

Экспериментально-психологическое обследование Иванова Андрея Александровича было проведено 06 ноября 2019 г. с 09:48 до 17:20 в помещении Научно-исследовательского центра судебной экспертизы и криминалистики Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, с одним техническим перерывом продолжительностью 35 минут (с 13:42 – 14:17), во время которого подэкспертный выходил обедать.

Экспериментально-психологическое обследование Ивановой Натальи Александровны было проведено 10 ноября 2019 г. с 10:12 до 14:13 без технического перерыва в помещении Научно-исследовательского центра судебной экспертизы и криминалистики Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского.

Экспериментально-психологическое обследование несовершеннолетнего Иванова Александра Александровича 09.02.2008 г.р. было проведено 25 ноября 2019 г. с 10:05 до 11:40 в помещении Научно-исследовательского центра судебной экспертизы и криминалистики Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, без технических перерывов.

Экспериментально-психологическое обследование несовершеннолетнего Иванова Гавриила Александровича 12.02.2012 г.р. было проведено 25 ноября 2019 г. с 10:05 до 12:00 в помещении Научно-исследовательского центра судебной экспертизы и криминалистики Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, с одним техническим перерывом на 10 минут во время которого ребенок сделал с психологом разминку, попил чай.

Для проведения экспериментально-психологического обследования родителей были выбраны следующие методики: метод пиктограмм

(по Б.Г.Херсонскому), Индивидуально-типологический опросник Л.Н.Собчик (ИТО), Цветовой тест диагностики нервно-психических состояний (Цветовой тест Люшера), проективные методики: «Дом-дерево-человек» и «Человек под дождем», методика диагностики межличностных отношений Т.Лири, опросник родительских установок PARI, опросник «Взаимодействие родителя с ребенком» (BPP) И.М.Марковской, методика «Родительское сочинение».

Для проведения экспериментально-психологического обследования Иванова Александра, которому на момент обследования полных 11 лет, были выбраны следующие методики: метод пиктограмм (поБ.Г. Херсонскому), индивидуально-типологический детский опросник Л.Н.Собчик (ИТДО), «Цветовой тест отношений» (ЦТО), Цветовой тест диагностики нервно-психических состояний (Цветовой тест Люшера), тест Векслера (1,2,4 субтесты), Шкала личностной тревожности учащихся А.М.Прихожан, тесты на внушаемость, проективные рисуночные методики: «Рисунок семьи», «Дом, дерево, человек», «Рисунок несуществующего животного РНЖ», «Незаконченные предложения» Д.Сакса и С.Леви.

Для проведения экспериментально-психологического обследования Иванова Гавриила, которому на момент обследования полных 7 лет опросник ориентировочного теста школьной зрелости Ярослава Йирасика, «Цветовой тест отношений» (ЦТО), Тест тревожности Р.Тэммл, М.Дорки, В.Амен, тест на внушаемость, методика «Измерение дистанции взаимодействия – шкала CIDS», САТ, Методика диагностика самооценки Дембо-Рубинштейн в модификации А.М.Прихожан, проективные рисуночные методики: «Рисунок семьи», «Три дерева», Рисунок несуществующего животного «РНЖ», Страхи в домиках.

Выявление признаков опыта переживания домашнего насилия и наличия деструктивных семейных отношений осуществлялось посредством психологического анализа:

- материалов гражданского дела;
- поведения подэкспертных на обследовании;
- результатов экспериментально-психологического обследования;
- результатов экспертной беседы.

Из предоставленных материалов дела эксперт-психолог подвергает детальному анализу все документы, но берет во внимание те, которые могут дать необходимую характеристику семейной ситуации и личности каждого подэкспертного, его соматического состояния, наличия/отсутствия заболеваний, судимости и т.д.

Таковыми документами могут быть протоколы судебных заседаний (в том числе и аудиопротоколы), показания свидетелей, характеристики, справки и т.д.

Посредством анализа материалов дела описываемого кейса было выявлено, что родители еще за несколько лет до развода находятся в остром конфликтном взаимодействии. Из-за неимения раздельного имущества после развода они продолжили совместное проживание в квартире, что усугубило ситуацию и усилило конфликтное взаимодействие. Спустя год женщина съехала с детьми к матери в деревню. Первые полгода старший сын проживал с отцом, так как тот не отдавал ребенка матери. Только после решения суда старший сын переехал жить к ней, однако первое время был закрыт, проявлял враждебное отношение к матери, брату и бабушке.

У старшего сына Иванова Александра Александровича, 09 декабря 2008 года рождения (11 лет) поставлены диагнозы F 43.22 (смешанная тревожная и депрессивная реакция), F 98.5 (заикание), F 98.0 (энурез неорганической природы). Многие исследователи отмечают, что энурез и заикание как правило проявляются вместе и имеют психологические причины, а именно часто встречаются у детей, родители которых находятся в конфликтном взаимодействии, у детей, которые часто находятся в страхе, в стрессе, в психологическом напряжении, когда оба или кто-то один из родителей предъявляет завышенные требования к ребенку, проявляет непоследовательность в обращении с ребенком, проявляет избыток раздражительности, недовольства, беспокорства, тревоги, страха, безоговорочно утверждает свою точку зрения, стремится подчинить ребенка, применяет физические наказания [10, 13, 15]. Наличие данных психологических причин в рассматриваемом кейсе подтверждается и в результатах экспериментально-психологического обследования всех подэкспертных (будут описаны ниже) и при экспертной беседе с детьми. Так старший сын указывает на наличие постоянных конфликтов между родителями при их совместном проживании, а младший характеризует отца следующим образом «бывает злой, бывает странный (это когда он сначала злой потом добрый, орет, а потом говорит: «Учись у брата. Вот посмотри, он не боится») – признак непоследовательности в обращении с ребенком. Считает, что папе не нравится в его поведении «почти все и что я не доедаю и что я много оставляю, что ссорюсь с братом». Методы наказания, которые применял папа «ругает, бьет ремнем, ставит в угол». Время с папой описывает так: «иногда он мог нас куда-

то отвести, или просто дома, или просто гуляли, играли вместе в настолки». Папу видел последний раз давно «сто дней назад». Сообщает, что то скучает, то не скучает по папе, то хочет с ним встречаться, то не хочет. На вопрос эксперта «Почему не хочет с папой встречаться?», ребенок пояснил: «Потому что много у него зла, ругает много». Говорит, что с папой может видаться, а с кем хочет жить «не знает», скорее с мамой, потому что «мама нежнее, ремнем по попе не бьет». В ходе беседы Александр сообщил, что, когда папа с мамой жили вместе у них тоже были конфликты. Когда он жил с папой отдельно, у него с ним конфликтов не было. Папу характеризует как «доброего, готового помочь, рассудительного», сообщает, что если он наказывает, то не по пустякам. Из методов наказания отца выделяет, что он мог «поставить в угол, мог не разговаривать полдня», сообщает, что один раз он его «отлупил ремнем», но не помнит за что. Маму характеризует как вспыльчивую, но отмечает, что иногда она может помочь. В ходе беседы Гавриил сообщил, что Свою семью описывает следующим образом «ну развод у нас». На вопрос эксперта, «что такое развод», поясняет «это когда взрослые люди уходят. Если один человек ленится и другому, кто работает, не нравится, это значит, они будут ссориться и это приведет к разводу». Далее мальчик рассказывает, что, когда они жили в другом доме, родители «часто ссорились, ругались, кричали, дрались. Ругались обычно ночью, чтобы мы с братом не видели. Мама просто кричала, я думал, что они дрались. Я иногда видел, что они дрались». При этом отмечает «все они вместе больше не живут». Также ребенок сообщил, что, когда родители ругались и дрались им с братом «было страшно, и они плакали», но «родителям об этом не рассказывали, потому что боялись, что их тоже поругают». Сообщает, что родители его часто ругали, при этом говорит так: «Папа жестко подходил, а мама просто могла в угол поставить или поругать». Наказывает их мама в основном за то, что они с братом «ссорятся, или если они что-то не поделили». «Если брат неправильно делал уроки, папа его бил ремнем, однажды он его долго бил за то, что он на тренировке руки неправильно держал».

Также Н.А.Иванова предоставила к рассмотрению суда фото и видео материалы на флэш-накопителе, на одной из которых, по ее словам, бывший супруг применил физическую силу по отношению к сыну Александру, а именно, придя домой после тренировки сына по единоборству, он с сыном закрылся в комнате, и

через дверь она слышала, как тот ругает Александра, слышала хлопки и крик ребенка. После чего он открыл дверь комнаты, и подэкспертная, отведя Александра в душ, обнаружила следы от ремня на его ягодицах. По данному факту в полицию и в медицинские учреждения она с сыном не обращались. А.А.Иванов все отрицает. При этом на видеозаписи слышно, как, на повышенных тонах разговаривает с ребенком, который плачет. Слышно, как мужчина говорит среди прочего: «давай, становись», «снимай штаны», «ты вообще, что ли не ставишь меня ни во что?», «я говорю, ты плохие примеры берешь, бля, своего поведения», «Встал!.. Встал. Будешь мужиком». После чего слышен звук хлопка и резко усилившийся плач ребенка.

В одном из психологических центров по запросу матери Н.А.Ивановой со старшим сыном было проведено психологическое обследование, по результатам которого было выявлено, что у несовершеннолетнего А.А.Иванова на первый план выступает ярко выраженная тревога (группа риска), снижение настроения, субдепрессивное состояние, наличие психотравмы, множественных страхов, неуверенность в себе, зависимость от мнения более авторитетного взрослого, боязнь агрессии, семейные и межличностные проблемы, элементы нарушения целенаправленности мышления вследствие психотравмы. Невротический конфликт, потребность в опоре и привязанности, чертах экзальтированности, эмотивности, возбудимости и гипертимности, сниженный уровень отсроченного запоминания, склонность к психосоматизации.

Данное негативное состояние и наличие деструктивных личностных особенностей подтвердилось и в ходе экспертизы. Так по результатам психодиагностического обследования было выявлено, что для Александра характерным является нерешительность, повышенное чувство тревожности, выраженное чувство ответственности, внутренняя потребность в соответствии требованиям окружения – преподавателей, родителей, класса, мнительность, боязливость, склонность к необоснованным страхам. Склонен быть старательным в выполнении заданий в школе из страха получить плохую отметку, болезненно переживает упреки и наказания, тяжело переживает грубость, неверность, обиды. При конфликтных ситуациях с его стороны следует бояться суицидальных тенденций и затяжных депрессивных реакций. Очень нервничает перед разного рода контрольными заданиями, сверхболезненно относится к низким оценкам. По отношению к одноклассникам занимает преимущественно ведомую позицию, не стремится

к лидерству, уютнее чувствует себя под прикрытием более сильной личности в классе, нередко ищет поддержки у преподавателей и родителей. В учебе ответственен и исполнитель. Он избирателен в выборе друзей, проявляет верность и преданность в дружбе, но на ролях ведомого. Испытывает потребность в защите более сильной личности, в постоянном покровительстве и испытывает трудности в самостоятельном решении постоять за себя. При этом в личностной сфере выявляется конфликт между высокой тревожностью и желанием быть уверенным в себе, стремиться к самоутверждению, самостоятельности. Высокая тревожность при этом может компенсироваться агрессией, злобными и хулиганскими поступками. Также выявляется внутриличностный конфликт между такими особенностями как молчаливость, замкнутость, стеснительность, стремление к уединению, отгороженность и повышенной отвлекаемостью, наличием избыточного количества людей, с которыми необходимо общаться. Для подэкспертного характерно постоянство в своих привязанностях, он вдумчив при изучении тех предметов, которые оцениваются им как любимые. Материал им усваивается лучше, когда он в одиночестве, он не любит стоять у доски перед всем классом. Окружающие могут воспринимать его как угрюмого и недружелюбного, однако, он нередко сам страдает от грубости и жесткости других ребят, а замкнутость является своего рода защитной реакцией. У него чаще всего есть свой мир мечтаний, его представление о жизни отличается непрактичностью, склонностью к идеализации. Александр очень впечатлительный, чрезвычайно раним, обидчив, склонен при неудачах давать депрессивные реакции, преувеличивать свою вину в случившемся. В референтную группу включает себя, брата, отца, мать и бабушку. Семью воспринимает как несплоченную с низким уровнем эмоциональных связей. Семейную обстановку у мамы и бабушки воспринимает как конфликтную, негативную, чувствует себя там отрешенным, ненужным, испытывает трудности самовыражения, застенчив и пассивен при взаимодействии с ними, считает, что его там не замечают, ему трудно найти там свое место, при этом он и не стремится быть вовлеченным в эти отношения, испытывает безразличие к матери и бабушке и не пытается найти свое место в этой части семьи. Выявляется низкий уровень эмоциональной связи с мамой и бабушкой, ощущение между ними некой границы, разделяющий их. Брат для подэкспертного является наиболее значимым человеком, к нему вы-

является эмоциональная привязанность и положительное отношение. Семейную обстановку при проживании у отца воспринимает как более насыщенную деятельностью, интересную, ощущает от отца внимание к нему, при этом выявляется низкий уровень эмоциональной связи с отцом, но положительное отношение к нему. Во взаимоотношениях с отцом различная совместная деятельность и развлечения (просмотр телевизора, занятие спортом, приготовление пищи, плавание в бассейне, посещение батутного центра) являются факторами, формирующими привязанность к отцу. Конфликтного и враждебного отношения к изображенным членам семьи не выявляется.

По результатам психодиагностического обследования Гавриила было выявлено, что в референтную группу включает брата, себя, отца, мать, бабушку. Бабушек в рисунок не включает, что свидетельствует об отсутствии эмоциональной связи с ними. С бабушкой выявляется низкий уровень эмоциональной связи как с подэкспертным, так и с семьей в целом. Выявляется недовольство семейной ситуацией, ребенок воспринимает семью как разобщенную, с низким уровнем эмоциональных связей, каждый занят своим делом и находится отдельно друг от друга, только с братом они изображены в общей деятельности (игра в снежки). Старший брат является значимым, с ним выявляется положительная эмоциональная связь, близость и привязанность. Выявляется эмоциональная привязанность к матери и отчуждение себя от отца, которого он относит к отдельной группе. В свою группу включает мать и брата, однако ощущает сепарацию старшего брата от них. Конфликтного и враждебного отношения к изображенным членам семьи не выявляется, однако обнаруживается наличие негативного отношения к отцу и признаки восприятия отца как угрожающей фигуры.

При проведении обследования эксперт-психолог провел наблюдение за поведением родителей, в ходе которого было установлено, что А.А.Иванов часто останавливался на вопросах методик, просил эксперта дать интерпретацию некоторым понятиям, рассуждал при экспертизе на что направлена та или иная методика, что косвенно свидетельствует о желании показать себя с хорошей стороны, дать «правильные» ответы. Н.А. Иванова во время экспериментально-психологического обследования выполняла все инструкции без лишних вопросов. Результаты психодиагностических методик были структурированы и описаны в табличной форме (Таблица 1).

Таблица 1 – Результаты психодиагностического обследования родителей

Критерий сравнения	Иванов А.А.	Иванова Н.А.
<p>Психоэмоциональное состояние и отношение к сложившейся ситуации на момент обследования</p>	<p>Считает, что текущий стресс ограничивает и стесняет его развитие. Хочет избавиться от этих ограничений. Опасение, что ему помешают достичь желаемого, приводит к импульсивным поискам удовлетворения в какой-либо иллюзорной или бессмысленной деятельности. Чувствует, что попал в мучительную ситуацию, ищет какие-либо пути к облегчению положения.</p>	<p>Находится в плохом нервно-психическом состоянии, выявляется повышенный уровень утомляемости, наличие негативных эмоциональных переживаний. Личностные проблемы и межличностные конфликты, достаточно глубоки и продолжительны. Стремится оптимизировать расходование сил, отдохнуть. Считает, что к ней предъявляют чрезмерные требования, поэтому чувствует себя обессиленной. Нуждается в признании, бесконфликтной и безопасной обстановке. Недовольна сложившейся ситуацией, воспринимает ее как неприятную, мучительную, стрессовую вследствие неоправдавшихся надежд и неумения определить, какие меры можно предпринять. Нуждается в сочувствии, понимании и ощущении безопасности. Страдает, т. к. не может изменить ситуацию и получить желаемое. Поэтому чувствует себя на грани нервного истощения. Старается укрепить свою позицию и самоутвердиться, тщательно и критично анализирует свои достижения и достижения других людей. Требуется, чтобы все было четко и недвусмысленно. Истощение жизненной энергии привело к тому, что какое-либо дальнейшее возбуждение или какие-либо требования к ней стали невыносимыми. Ощущение бессилия вызывает раздражение и острую боль. Пытается избавиться от этого, упрямо отстаивая свою точку зрения.</p>
<p>Индивидуально-психологические особенности</p>	<p>Чем бы он ни занимался, считает себя весьма компетентным в этой области. Иногда его находят надоедливым и назойливым. Избегает критики и ограничений собственной свободы. Стремится быть хозяином своей судьбы, ему присуща инфантильность, импульсивность и тревожность. Дистанцирован по отношению к родительскому дому, испытывает недостаток психологического тепла. Склонен структурировать пространство из-за неуверенности, имеет неудовлетворенную потребность в безопасности, стремится оградить себя. Имеет травматические переживания, неоднозначные отношения с эмоционально значимыми людьми, испытывает чувство страха, беспокойства, подозрительности, потребность в самозащите, эгоцентричен. Для него характерны такие черты как беспокойство, страх, потребность в самозащите, а также желание закрыться от внешнего мира.</p>	<p>Склонна к интенсивным переживаниям, эмоциональному возбуждению. Нуждается в поддержке, опоре, надёжности, эмоциональной защите, безопасности, тепле и уюте. Для подэкспертной значимы семейные связи, испытывает привязанность, ориентирована на прошлое, испытывает чувство незащищенности, закрытая, замкнутая. Испытывает чувство страха, беспокойства, подозрительности. В стрессовой или трудной жизненной ситуации стремится получить поддержку от авторитетных лиц или от родителей, испытывает сильную зависимость от матери, сильную потребность в ней, как в человеке помогающем решать сложные ситуации.</p>

<p>При взаимодействии с окружающими</p>	<p>Он общителен, но избирателен в контактах, обладает высокой чувствительностью к воздействию окружающей среды, воспринимает действия окружающих как враждебные в связи с чем проявляет агрессию или враждебность, использует защитный доминантный, агрессивный стиль взаимодействия.</p> <p>Склонен проявлять демонстративное поведение, пытаясь показать себя с лучшей стороны, склонен обольщать.</p> <p>У него выявляются проблемы в адаптации к окружающей его социальной среде, что выражается в тревоге. Также выявляется плохой контроль рациональной сферы над эмоциональной, что делает его чувствительным к критике и может приводить к неуверенности в себе. Подэкспертный испытывает недовольство своим социальным положением, нехватку признания, при этом устремлен в будущее, активен. В стрессовых ситуациях нуждается в защите от вышестоящих людей.</p>	<p>В отношениях склонна идти на уступки, избегает конфликтов, чувствительна к критике и обидчива. Стремится укрепить безопасность и стабильность своего положения. Однако критично относится к окружающим, поэтому ей бывает трудно угодить. Ищет спасения в спокойной и безопасной обстановке, в которой можно было бы расслабиться и прийти в себя. При общении стремится к контролю открытого проявления своих чувств, чаще находится в роли наблюдателя. Желает оградить себя от проблем, защищается от нежелательного вторжения в её жизнь. Внешнее окружение воспринимает как враждебное, иногда может проявлять защитную агрессию.</p>
---	--	---

Согласно результатам психодиагностических методик как у матери, так и у отца проявляется негативное эмоционально-психологическое состояние, страхи и тревоги, враждебное восприятие мира, внешнего окружения, которое у А.А.Иванова переходит в агрессию и доминантный стиль взаимодействия, а у Н.А.Ивановой иногда в защитную агрессию.

Личностные особенности Н.А.Ивановой (испытывает чувства незащищенности, страха, беспокойства, подозрительности, закрытая, замкнутая, зависимая, склонна избегать конфликтов, нуждается в поддержке, опоре, надёжности, эмоциональной защите, безопасности) выявляют ее зависимую позицию в отношениях. При этом у А.А.Иванова выявляются личностные особенности характерные для агрессивно-доминирующей позиции (избегает критики, стремится быть хозяином своей судьбы, инфантилен, импульсивен, подозрителен, эгоцентричен, воспринимает действия окружающих как враждебные и т.д.), обусловленной в том числе враждебно-оборонительной позиции к окружающим, чувством неполноценности, наличием тревог и страхов.

Согласно результатам экспертной беседы с родителями несовершеннолетних, важно отметить, что А.А.Иванов отрицал все проявления насилия, которые описывала бывшая супруга в зале суда и в ходе беседы с экспертом, а также сообщал, что она привлекала к себе внимание во время ссор «звала соседей на помощь, кричала с

балкона проходим, просила помощи и жаловалась его отцу» умышленно и специально. Отрицал даже факты зафиксированных побоев, ссылаясь на то, что подэкспертная сама билась о предметы или получение увечья, получались по ее личной неосторожности. Факт применения насилия к детям также отрицал, однако в ходе беседы с экспертом неоднократно проговаривался о применении ремня к детям, а также о раздражительном восприятии поведения старшего сына, а именно ситуации, когда тот впадал в ступор, не мог ответить на его вопросы, заикался. Его позиция по отношению к бывшей супруге носит обвинительный характер, нет объективной оценки происходящего, считает, что мать не способна обеспечить детей, что оказывает на них воздействие, настраивает против отца. Важно также отметить, что подэкспертный всячески принижал бывшую супругу, а себя превышал по ряду способностей, высказывал позицию, что он умнее и сможет обучать своих детей, помогать им с уроками, в отличие от бывшей супруги, что он лучше знает, что нужно детям и т.п.

Н.А.Иванова в свою очередь выражает более объективную позицию, отодвигает конфликтные отношения с мужем на второй план и ставит в приоритет взаимоотношения с детьми и их дальнейшее развитие и здоровье. Выражает обеспокоенность их отдельным взаимодействием с отцом, однако принимает и транслирует, что детей нельзя ограничивать от общения с отцом каким бы он ни был, просто она просит сделать его безопасным для них. При этом она

сообщила о неоднократном применении в отношении нее различных видов домашнего насилия:

– физического «бил, толкал, удерживал силой, однажды выгнал в подъезд, где она просидела до трех часов ночи, не стала уходить, не хотела оставлять детей. Он ее «трепал», однажды «заткнул рот», она чуть не задохнулась»;

– психологического «оскорбления, унижения, часто при детях, унижение детей»;

– экономического (она обеспечивала семью до декрета) «жадный», он «не давал ей ни копейки», еду приносили его мама или ее мама, его родители первое время оплачивали квартплату за них.

Также она описала методы воспитания, которые он применял к детям: умел объяснять, но навязывал свое мнение, каждый день мог часами детям «читать лекции, вести диалоги» на тему «чего ребенок добился в этой жизни и что он не так себя ведет». Чтобы ребенок старший не сделал «отцу не угодить», он всегда все оценивал негативно. Сначала он читал лекции ей, но, когда та перестала его слушать переключился на детей. Физические наказания применял «мог врезать старшему ребенку» она слышала, но ничего сделать не могла. Заставлял ребенка до глубокой ночи делать уроки. «Ломал его психику». Считает, что старший сын пытался сделать все, чтобы угодить отцу, чтобы получить похвалу. Он его унижал. Он на сыне пытался реализовать свои незаконченные дела, так как сам он неуспешный человек, его выгнали из гимназии в 9-ом классе. На бокс он ходил пару раз и бросил, но, по его словам, отец виноват, так как перестал его туда водить. Когда А.А.Иванов «воспитывал» детей, она старалась не вмешиваться, так как любая ее реакция или действие против усиливали его агрессию в первую очередь по отношению к детям. Поэтому она старалась не вме-

шиваться. Она не уходила от него, хотела сохранить семью. Как бороться с ним она не знала. Подэкспертная сообщает, что его «нельзя ни о чем попросить» в ответ на любую просьбу она получала агрессию. У них была семейная машина, но она сама на ней не ездила, так как если что-то ломалось, то бывший супруг всегда винил во всем ее.

Таким образом, в данной семье был выявлен низкий уровень эмоциональных связей, остро конфликтные отношения, имеющие затяжной характер и влияющие на психологическое состояние и развитие детей, повлекшие за собой наличие энуреза, заикания и тревожного расстройства у старшего сына.

Посредством психологического анализа материалов гражданского дела, поведения подэкспертных на обследовании, результатов экспериментально-психологического обследования, результатов экспертной беседы было выявлено, что в исследуемой семье имеются признаки домашнего насилия, отражающиеся в выявленном эмоционально-негативном состоянии родителей и детей, индивидуально-личностных особенностях, в отношении родителей к друг другу и детям, методах воспитания родителей.

Полученные результаты подтверждают исследования о том, что у ребенка, воспитывающегося в обстановке домашнего насилия, нарушается психологическая безопасность, повышается чувство тревоги, напряжения, как правило, выявляется наличие постоянных или частых негативных эмоциональных переживаний, сформированные дезадаптивные модели поведения, деструктивное мировоззрение, физические и психологические травмы.

Полученные результаты требуют дальнейшей проработки и сравнительного анализа аналогичных судебных кейсов.

Список литературы:

1. Аракелян, К.Н. Опыт пережитого насилия и склонность к виктимному поведению подростков: гендерный аспект // Вестник СПбГУ. – 2014. – № 4 (12). – С. 58-65.
2. Богомолова, Е.А. Представления о семейных ценностях и распределении ролей в семье юношей и девушек старшего школьного возраста // Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки. – 2022. – № 1 (14) (5). – С. 121-125.
3. Быстрова, И., Волчков, С. Доцент СПбГУ Олег Соколов убил и расчленил любимую студентку: Все, что известно о жуткой истории [Электронный ресурс]. URL: <https://www.kaluga.kp.ru/daily/27053.5/4119740/> (дата обращения: 18.09.2023).
4. ВОЗ Насилие в отношении женщин // Глобальный веб-сайт. всемирная организация здравоохранения [Электронный ресурс]. URL: <https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/violence-against-women> (дата обращения: 18.09.2023).
5. Ганишина, И.С. Неблагополучная семья и девиантное поведение несовершеннолетних: учебное пособие / И.С. Ганишина, Москва: Московский психолого-социальный институт. 2006. – 288 с.
6. Горшкова, И.Д., Шурыгина, И.И. Насилие над женами в современных российских семьях / И.Д. Горшкова, И.И. Шурыгина, Москва: МАКС Пресс. 2003. – С. 3-7

7. Данилова, О.Л. Психология восприятия насилия: культурный и гендерный аспекты // Практикум по гендерной психологии / О.Л. Данилова, под ред. И.С. Клециной, Санкт-Петербург: 2003.
8. Даренских, С. С. Семейное насилие в отношении женщин // Известия Алтайского государственного университета. – 2013. – № 2(78) (2). – С. 52–55.
9. Ениколопов, С.Н.; Хвостова, Е. С. Социально-психологические представления о сексуальном насилии в семье // Психология и право. 2011. (1).
10. Куропаткина, С.С Психологические особенности детей, переживших домашнее насилие // Теория и практика общественного развития в свете современного научного знания: Сборник материалов V Международной научной конференции, Красково, 19 апреля 2022 года. 2022. – С. 118-120.
11. Лидерс, А.Г. Психологическое обследование семьи / А.Г. Лидерс, Москва: 2006. – 432 с.
12. Лифанова, М.В. Семья как объект криминологического исследования // Вестник Института права Башкирского государственного университета. – 2022. – № 15 (3). – С. 55-60.
13. Лоуэн, А. Психология тела / А.Лоуэн, Корвет. 2015. – 244 с.
14. Пацакула, И.И. Особенности психологической безопасности ребенка в ситуации постразводного родительства // Социализация человека в современном мире в интересах устойчивого развития общества: междисциплинарный подход: сборник материалов Международной научно-практической конференции, Калуга, 18–20 мая 2017 года. – Калуга: ФБГОУ ВПО "Калужский государственный университет. –2017. – С. 331-336.
15. Петрова, Ю.Ф., Пахомова, С.А. Психологические предикторы развития энуреза у детей // БМИК. 2016. (5). – С. 732-737.
16. Райкова, К.А., Ефимова, А.А., Савенкова, Е.Н., Гирюк, С.А., Корсак, В.О. Анализ проблемы домашнего насилия и путей ее решения в современном мире // Современные проблемы науки и образования. – 2022. – № 3.
17. Ситников, В.Л., Стреленко, А.А. Образ тела в сознании виктимных подростков, переживших сексуальное насилие // Учёные записки ЗабГУ. – 2016. – С. 118-129.
18. Фахретдинова, А.Б. Факторы, провоцирующие насилие над женщиной в супружеских взаимоотношениях // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия Социальные науки. – 2008. – № 9 (1). – С. 123–130.
19. Хасаншин, В.В Магнитогорске муж убил жену, тяжело ранил младенца и сам попал в реанимацию // URA.RU [Электронный ресурс]. URL: <https://ura.news/news/1052604061> (дата обращения: 18.09.2023).
20. Хельве, К. Насилие в близких отношениях / К.Хельве, Таллинн: Фонд Открытой Эстонии, 2007. – 156 с.
21. Целуйко В.М. Психология неблагополучной семьи / В.М. Целуйко, Москва: ВЛАДОС. 2003. – 272 с.
22. Чернавка, О., Краснощеченко, И.П. Личностные особенности взрослых людей, воспитанных в деструктивной семье // Вестник Калужского университета, 2023. Серия «Психологические науки. Педагогические науки». – 2023. – № 1 (6). – С. 139-148.
23. Социальная политика и социальная работа: гендерные аспекты: учебное пособие для студентов высших учебных заведений под ред. Е.Р.Ярской-Смирновой, Москва: 2004.
24. Законодательное регулирование проблемы домашнего насилия // Учебные материалы онлайн [Электронный ресурс]. URL: https://studwood.ru/576390/sotsiologiya/zakonodatelnoe_regulirovanie_problemy_domashnego_nasilija (дата обращения: 18.09.2023).
25. Зарезал на глазах у подруг у родительского дома: муж зверски убил молодую чиновницу из Башкирии // UFA1.RU [Электронный ресурс]. URL: <https://ufa1.ru/text/criminal/2022/08/14/71569496/> (дата обращения: 18.09.2023).

I.S. Sabitova

PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF A FORENSIC CASE ON DOMESTIC VIOLENCE

Abstract: In expert practice, conducting a psychological examination of families in which one of the partners, on the accusation of one of the parties, exhibits domestic violence, is one of the most frequent requests. For an expert psychologist, such cases are of particular importance, since the opinion of the expert psychologist helps the court make a decision about which parent will be safer for the child, psychologically

comfortable and conducive to his harmonious development. This article presents the results of a psychological analysis of one of these cases from the archives of the Scientific Research Center for Forensic Science and Criminalistics (hereinafter referred to as NICSSEiK) of KSU named after K.E. Tsiolkovsky.

Through psychological analysis of the materials of the civil case, the behavior of the subjects during the examination, the results of the experimental psychological examination, the results of the expert conversation, it was revealed that in the family under study there are signs of domestic violence, reflected in the identified emotional-negative state of parents and children, individual personal characteristics, the attitude of parents towards each other and children, methods of parenting.

The results obtained confirm the research that a child raised in an environment of domestic violence has impaired psychological safety, an increased sense of anxiety and tension, and, as a rule, the presence of constant or frequent negative emotional experiences, formed maladaptive behavior patterns, a destructive worldview, physical and psychological trauma.

Key words: forensic psychological examination, domestic violence, psychological analysis, court case.

References:

1. Arakelyan, K.N. Opy't perezhitogo nasiliya i sklonnost' k viktimnomu povedeniyu podrostkov: genderny'j aspekt // Vestnik SPbGU. – 2014. – № 4 (12). – С. 58-65.
2. Bogomolova, E.A. Predstavleniya o semejny'x cennostyax i raspredelenii rolej v sem'e yuno-shej i devushek starshego shkol'nogo vozrasta // Vestnik Kaluzhskogo universiteta. Seriya 1. Psixologicheskie nauki. Pedagogicheskie nauki. – 2022. – № 1 (14) (5). – С. 121-125.
3. By'strova, I., Volchkov, S. Docent SPbGU Oleg Sokolov ubil i raschlenil lyubimuyu student-ku: Vse, chto izvestno o zhutkoj istorii [E'lektronny'j resurs]. URL: <https://www.kaluga.kp.ru/daily/27053.5/4119740/> (data obrashheniya: 18.09.2023).
4. VOZ Nasilie v otnoshenii zhenshin // Global'ny'j veb-sajt. vseмирnaya organizaciya zdorovo-oxraneniya [E'lektronny'j resurs]. URL: <https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/violence-against-women> (data obrashheniya: 18.09.2023).
5. Ganishina, I.S. Neblagopoluchnaya sem'ya i deviantnoe povedenie nesovershennoletnix: ucheb-noe posobie / I.S. Ganishina, Moskva: Moskovskij psixologo-social'ny'j institut. 2006. – 288 с.
6. Gorshkova, I.D., Shury'gina, I.I. Nasilie nad zhenami v sovremenny'x rossijskix sem'yax / I.D. Gorshkova, I.I. Shury'gina, Moskva: MAKS Press. 2003. – S. 3-7
7. Danilova, O.L. Psixologiya vospriyatiya nasiliya: kul'turny'j i genderny'j aspekty' // Praktikum po gendernoj psixologii / O.L. Danilova, pod red. I.S. Klecinov, Sankt-Peterburg: 2003.
8. Darenskix, S. S. Semejnoe nasilie v otnoshenii zhenshin // Izvestiya Altajskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2013. – № 2(78) (2). – С. 52–55.
9. Enikolopov, S.N.; Xvostova, E. S. Social'no-psixologicheskie predstavleniya o seksual'nom nasilii v sem'e // Psixologiya i pravo. 2011. (1).
10. Kuropatkina, S.S Psixologicheskie osobennosti detej, perezhivshix domashnee nasilie // Teoriya i praktika obshhestvennogo razvitiya v svete sovremennogo nauchnogo znaniya: Sbornik materialov V Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii, Kraskovo, 19 aprelya 2022 goda. 2022. – С. 118-120.
11. Liders, A.G. Psixologicheskoe obsledovanie sem'i / A.G. Liders, Moskva: 2006. – 432 с.
12. Lifanova, M.V. Sem'ya kak ob'ekt kriminologicheskogo issledovaniya // Vestnik Instituta prava Bashkirkoskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2022. – № 15 (3). – С. 55-60.
13. Loue`n, A. Psixologiya tela / A.Loue`n, Korvet. 2015. – 244 с.
14. Paczakula, I.I. Osobennosti psixologicheskoy bezopasnosti rebenka v situacii postrazvodnogo roditel'stva // Socializaciya cheloveka v sovremennom mire v interesax ustojchivogo razvitiya obshhestva: mezhdisciplinarny'j podxod: sbornik materialov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Kaluga, 18–20 maya 2017 goda. – Kaluga: FBGOU VPO "Kaluzh-skij gosudarstvenny'j universitet. –2017. – С. 331-336.
15. Petrova, Yu.F., Paxomova, S.A. Psixologicheskie prediktory' razvitiya e`nureza u detej // BМIK. 2016. (5). – С. 732-737.
16. Rajkova, K.A., Efimova, A.A., Savenkova, E.N., Giryuk, S.A., Korsak, V O. Analiz problemy' domashnego nasiliya i putej ee resheniya v sovremennom mire // Sovremenny'e problemy' nauki i obrazovaniya. – 2022. – № 3.

17. Sitnikov, V.L., Strelenko, A.A. Obraz tela v soznanii viktimny`x podrostkov, perezhivshix seksual`noe nasilie // Uchyony`e zapiski ZabGU. – 2016. – С. 118-129.
18. Faxretdinova, A.B. Faktory`, provociruyushhie nasilie nad zhenshhinoj v supruzheskix vzaimo-otnosheniyax // Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. Seriya Social`-ny`e nauki. – 2008. – № 9 (1). – С. 123–130.
19. Xasanshin, V.V Magnitogorske muzh ubil zhenу, tyazhelo ranil mladencza i sam popal v reanima-ciyu // URA.RU [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://ura.news/news/1052604061> (data obrashhe-niya: 18.09.2023).
20. Xel`ve, K. Nasilie v blizkix otnosheniyax / K.Xel`ve, Tallinn: Fond Otkry`toj E`stonii, 2007. – 156 с.
21. Celujko V.M. Psixologiya neblagopoluchnoj sem`i / V.M. Celujko, Moskva: VLADOS. 2003. – 272 с.
22. Chernavka, O., Krasnoshhechenko, I.P. Lichnostny`e osobennosti vzrosly`x lyudej, vospitanny`x v destruktivnoj sem`e // Vestnik Kaluzhskogo universiteta, 2023. Seriya «Psixologicheskie nauki. Pedagogicheskie nauki». – 2023. – № 1 (6). – С. 139-148.
23. Social`naya politika i social`naya rabota: genderny`e aspekty`: uchebnoe posobie dlya studen-tov vy`sshix uchebny`x zavedenij pod red. E.R.Yarskoj-Smirnoj, Moskva: 2004.
24. Zakonodatel`noe regulirovanie problemy` domashnego nasiliya // Uchebny`e materialy` on-lajn [E`lektronny`j resurs]. URL: https://studwood.ru/576390/sotsiologiya/zakonodatelnoe_regulirovanie_prob-lemy_domashnego_nasiliya (data obrashheniya: 18.09.2023).
25. Zarezal na glazax u podrug u roditel`skogo doma: muzh zverski ubil moloduyu chinovniczu iz Bashkirii // UFA1.RU [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://ufa1.ru/text/criminal/2022/08/14/71569496/> (data obrashheniya: 18.09.2023).

Статья поступила в редакцию 02.09.2023

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Архипов Михаил Евгеньевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии, воспитания и дополнительного образования детей и молодёжи ГОУ ДПО «Институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Тульской области», Тульская область, Тула. Россия. E-mail: ovilich@yandex.ru.

Биба Анна Григорьевна – доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного, начального и специального образования Института педагогики ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского», г. Калуга, Россия. E-mail: bibaag@tsku.ru.

Дудченко Софья Андреевна – магистрантка 2 курса направления подготовки "Специальное (дефектологическое) образование», магистерская программа «Актуальные аспекты теоретической и прикладной логопедии» кафедры теории и методики дошкольного, начального и специального образования Института педагогики ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского». Калуга, Россия. E-mail: DudchenkoSA@studklg.ru.

Дьячкова Татьяна Владимировна – кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой психологии, воспитания и дополнительного образования детей и молодёжи ГОУ ДПО «Институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Тульской области», Тульская область, Тула. Россия. E-mail: dyachkova-72@mail.ru.

Иванова Ирина Викторовна – доктор педагогических наук, кандидат психол. наук, доцент кафедры социальной адаптации и организации работы с молодёжью ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского». Калуга, Россия. E-mail: IvanovaDIV@yandex.ru.

Исаева Нина Александровна – Заведующий кафедрой русского языка как иностранного, доктор педагогических наук. ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского». Калуга, Россия. E-mail: isaeva178@mail.ru.

Коваленко Александра Иннокентьевна – студентка 3 курса направления подготовки “Организация работы с молодёжью” ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского». Калуга, Россия. E-mail: KovalenkoAI@studklg.ru.

Кузнецова Виктория Вадимовна – магистрантка 2 курса направления подготовки «Специальное (дефектологическое) образование», магистерская программа «Актуальные аспекты теоретической и прикладной логопедии» кафедры теории и методики дошкольного, начального и специального образования Института педагогики Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского. Калуга, Россия. E-mail: KuznetsovaVkVd@studklg.ru.

Литвинова Ольга Игоревна – почетный работник общего образования Российской Федерации, заслуженный работник образования Калужской области, учитель истории и обществознания высшей квалификационной категории, заведующая краеведческим музеем Муниципального государственного образовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 1 имени полководца М.И. Воротынского». Деревня Воротынский, Бабынинский район, Калужская область. Россия. E-mail: vertogr@mail.ru.

Логинова Лариса Геннадьевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогических технологий непрерывного образования Института непрерывного образования Государственного автономного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московский городской педагогический университет», Москва. E-mail: loginovalg@mail.ru.

Машарова Татьяна Викторовна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Института педагогики и психологии образования ФГБОУ ВО «Московский городской педагогический университет». Москва, Россия. E-mail: mtv203@mail.ru.

Музыченко Александр Николаевич – руководитель студии мультфильмов «Артшкола -14» МБОУДО ЦРТДЮ «Созвездие», г. Калуга, Россия. *E-mail:* witten@mail.ru.

Обухова Элеонора Валерьевна – директор муниципальной государственной общеобразовательной школы № 1 имени полковника М.И. Воротынского, учитель высшей квалификационной категории. Село Воротынский, Бабынинский район, Калужская область, Россия. *E-mail:* leonoraobuhova@mail.ru.

Познякова Ксения Николаевна – директор муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 14» г. Калуги, доцент кафедры социальной адаптации и организации работы с молодёжью, кандидат педагогических наук, доцент ИСКП КГУ им. К.Э. Циолковского. Калуга, Россия. *E-mail:* vorobeva.ksenia@yandex.ru.

Романенко Валентина Алексеевна – кандидат психологических наук, доцент, педагог-психолог Муниципального государственного образовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 1 имени полковника М.И. Воротынского». Село Воротынский, Бабынинский район, Калужская область, Россия. *E-mail:* va-romanenko@mail.ru.

Сабитова Ирина Сергеевна – эксперт-психолог Научно-исследовательского центра судебной экспертизы и криминологии, аспирант кафедры общей и социальной психологии Института психологии ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского». Калуга, Россия. *E-mail:* Sedenkova.ir@yandex.ru.

Сазонова Юлия Сергеевна – педагог-психолог МКОУ «Ленинская средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов», г. Курск, Россия. *E-mail:* zverevaajs@mail.ru.

Салева Карина Дмитриевна – магистрантка 3 курса направления подготовки «Специальное (дефектологическое) образование», магистерская программа «Современные технологии в логопедии», Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, Институт педагогики, кафедра теории и методики дошкольного, начального и специального образования, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования Бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского». Калуга, Россия. *E-mail:* SalevaKD@studklg.ru.

Тесленко Александр Николаевич – доктор педагогических наук (РК), доктор социологических наук (РФ), профессор Кокшетауского университета им. Абая Мырзахметова. Абая Мырзахметова, профессор кафедры социально-педагогических наук. Кокшетау, Казахстан. *E-mail:* teslan@rambler.ru alexander@teslenko.kz.

Филимонова Ольга Александровна – студентка 4 курса направления подготовки «Специальное (дефектологическое) образование», профиль «Логопедия», кафедра теории и методики дошкольного, начального и специального образования Института педагогики Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, Калуга, Россия. *E-mail:* FilimonovaOA@studklg.ru.

Филиппова Светлана Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого. Тула, Россия. *E-mail:* wega-04@mail.ru.

Хотеева Раиса Ивановна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и социальной психологии Института психологии «Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского», Калуга, Россия. *E-mail:* khoteyeva@tksu.ru.

Ястремская Александра Валерьевна – магистрантка программы «Психологическое консультирование» по направлению «Психолого-педагогическое образование» Института психологии Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского. Калуга, Россия.
E-mail: yastremskayaav@studklu.ru.

INFORMATION ABOUT AUTHORS

Arkhipov Mikhail Evgenievich – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology, Education and Additional Education of Children and Youth, State Educational Institution of Further Professional Education «Institute for Advanced Training and Professional Retraining of Education Workers of the Tula Region», Tula Region, Tula, Russia. *E-mail:* ovilich@yandex.ru.

Biba Anna Grigorievna – Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Theory and Methodology of Preschool, Primary and Special Education, Institute of Pedagogy, «Kaluga State University. K.E. Tsiolkovsky» Kaluga, Russia. *E-mail:* bibaag@tsku.ru.

Dudchenko Sofya Andreevna – 2nd year master's student in the direction of preparation «Special (defectological) education», master's program «Current aspects of theoretical and applied speech therapy» of the Department of Theory and Methodology of Preschool, Primary and Special Education of the Institute of Pedagogy of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Kaluga State University named after. K.E. Tsiolkovsky». Kaluga, Russia. *E-mail:* DudchenkoSA@studklg.ru.

Dyachkova Tatyana Vladimirovna – Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Psychology, Education and Additional Education of Children and Youth, State Educational Institution of Further Professional Education «Institute for Advanced Training and Professional Retraining of Education Workers of the Tula Region», Tula Region, Tula, Russia. *E-mail:* dyachkova-72@mail.ru.

Ivanova Irina Viktorovna – doctor of pedagogy. Sciences, Ph.D. psychol. Sciences, Associate Professor of the Department of Social Adaptation and Organization of Work with Youth Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Kaluga State University named after. K.E. Tsiolkovsky». Kaluga, Russia. *E-mail:* IvanovaDIV@yandex.ru.

Isaeva Nina Aleksandrovna – Head of the Department of Russian as a Foreign Language, Doctor of Pedagogical Sciences. Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Kaluga State University named after. K.E. Tsiolkovsky». Kaluga, Russia. *E-mail:* isaeva178@mail.ru.

Kovalenko Alexandra Innokentievna – 3rd year student of the training direction «Organization of work with youth» of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Kaluga State University named after. K.E. Tsiolkovsky». Kaluga, Russia. *E-mail:* KovalenkoAI@studklg.ru.

Kuznetsova Victoria Vadimovna – 2nd year master's student in the direction of preparation «Special (defectological) education», master's program «Current aspects of theoretical and applied speech therapy» of the Department of Theory and Methodology of Preschool, Primary and Special Education, Institute of Pedagogy, Kaluga State University. K.E. Tsiolkovsky. Kaluga, Russia. *E-mail:* KuznetsovaV-kVd@studklg.ru.

Litvinova Olga Igorevna – Honorary Worker of General Education of the Russian Federation, Honored Worker of Education of the Kaluga Region, teacher of history and social studies of the highest qualification category, head of the local history museum of the Municipal State Educational Institution «Secondary School No. 1 named after commander M.I. Vorotynsky», Vorotynsk village, Babyninsky district, Kaluga region, Russia. *E-mail:* vertogr@mail.ru.

Loginova Larisa Gennadievna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Pedagogical Technologies of Continuing Education, Institute of Continuing Education, State Autonomous Educational Institution of Higher Education «Moscow City Pedagogical University», Moscow. *E-mail:* loginovalg@mail.ru.

Masharova Tatyana Viktorovna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Pedagogy of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education of the Federal State Educational Institution of Higher Education «Moscow City Pedagogical University». Moscow, Russia. E-mail: mtv203@mail.ru.

Muzychenko Alexander Nikolaevich – Director of the cartoon studio “ARRTiCOOL -14” MBOUDO CRTDYU “Constellation”, Kaluga. Russia. E-mail: witten@mail.ru.

Obukhova Eleonora Valerievna – director of the Municipal State General «Secondary School No. 1 named after commander M.I. Vorotynsky», teacher of the highest qualification category. Vorotynsk village, Babyninsky district, Kaluga region. Russia. E-mail: leonoraobuhova@mail.ru.

Poznyakova Ksenia Nikolaevna – director of the Municipal Budgetary Educational Institution “Secondary School No. 14” in Kaluga, Associate Professor of the Department of Social Adaptation and Organization of Work with Youth, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, ISKP, KSU named after. K.E. Tsiolkovsky. Kaluga, Russia. E-mail: vorobeva.ksenia@yandex.ru.

Romanenko Valentina Alekseevna – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Educational Psychologist, Municipal State Educational Institution «Secondary School No. 1 named after Commander M.I. Vorotynsky», Vorotynsk village, Babyninsky district, Kaluga region, Russia. E-mail: va-romanenko@mail.ru.

Sabitova Irina Sergeevna – expert psychologist at the Scientific Research Center for Forensic Science and Criminology, graduate student of the department of general and social psychology of the Institute of Psychology of the Federal State Budgetary Educational Institution «Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky», Kaluga, Russia. E-mail: Sedenkova.ir@yandex.ru.

Sazonova Yulia Sergeevna – teacher-psychologist MCOU «Leninsk Secondary School with in-depth study of individual subjects», Kursk. Russia. E-mail: zverevaajs@mail.ru.

Saleva Karina Dmitrievna – 3rd year master's student in the direction of preparation «Special (defectological) education», master's program «Modern technologies in speech therapy», Kaluga State University. K.E. Tsiolkovsky, Institute of Pedagogy, Department of Theory and Methodology of Preschool, Primary and Special Education, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Kaluga State University named after. K.E. Tsiolkovsky». Kaluga, Russia. E-mail: SalevaKD@studklg.ru.

Teslenko Alexander Nikolaevich – Doctor of Pedagogical Sciences (RK), Doctor of Sociological Sciences (RF), Professor, Kokshetau University named after. Abaya Myrzakhmetova, professor of the department of social and pedagogical sciences. Kokshetau, Kazakhstan. E-mail: teslan@rambler.ru alexander@teslenko.kz.

Filimonova Olga Aleksandrovna – 4th year student in the direction of preparation “Special (defectological) education”, profile “Speech therapy”, Department of Theory and Methodology of Preschool, Primary and Special Education Institute of Pedagogy, Kaluga State University named after. K.E. Tsiolkovsky, Kaluga. Russia. E-mail: FilimonovaOA@studklg.ru.

Filippova Svetlana Anatolyevna – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy, Tula State Pedagogical University named after. L.N. Tolstoy. Tula. Russia. E-mail: wega-04@mail.ru.

Khoteeva Raisa Ivanovna – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of General and Social Psychology, Institute of Psychology, «Kaluga State University. K.E. Tsiolkovsky» Kaluga, Russia. E-mail: khoteyeva@tksu.ru.

Yastremskaya Alexandra Valerievna –master’s student in the «Psychological Counseling» program in the direction of «Psychological and Pedagogical Education» at the Institute of Psychology of Kaluga State University. K.E. Tsiolkovsky». Kaluga, Russia. *E-mail: yastremskayaav@studklg.ru.*

ВЕСТНИК КАЛУЖСКОГО УНИВЕРСИТЕТА
Серия «Психологические науки. Педагогические науки»

Научный журнал

Том 6. Выпуск 3 (2023)

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)
от 03.06.2022 ПИ № ФС 77-83369

Дата выхода в свет **30.12.2023**. Формат 60x84/8.
Бумага офсетная. Гарнитура Таймс. 20. Тираж 500 экз.
Максимальный объем 160 страниц формата А4
Издательство КГУ им. К.Э. Циолковского. 248023 Калуга, ул. Разина, 22/48.



Отпечатано «Наша Полиграфия». 248600 Калуга, Грабцевское шоссе, 126
Лицензия ПЛД № 42-29 от 23.12.99.